

(U.I.)
E.P.
20016.

1

INSTITUTO DE PEDAGOGIA INFANTIL
Carrera de Educación Pre-Escolar

PARTICIPACION DE LOS PADRES EN ACTIVIDADES PRE-ESCOLARES Y
CAMBIO DE EXPECTATIVAS RESPECTO A ESA EDUCACION

Trabajo de Investigación para Optar al título de Técnico
Profesional Intermedio en Educación Pre-escolar

R#016.

INPI
BIBLIOTECA

Emilia Sáiz C.
Agustina López P.

Bajo la Dirección de la Profesora Carmenza L. de Guerrero

Bogotá, enero de 1983

Dedicamos este trabajo:
A nuestras familias.

AGRADECIMIENTOS

A las Directivas del Instituto de Pedagogía Infantil por su colaboración en el presente trabajo. A los doctores Eloisa Vasco, Aracelly de Tessano, Jairo García y Carmenza de Guerrero por su apoyo y asesoría en todas las partes de la investigación. A nuestras familias por su consideración.

APROBACION

El trabajo de investigación titulado PARTICIPACION DE LOS PADRES EN ACTIVIDADES PRE-ESCOLARES Y CAMBIO DE CONCEPCIONES RESPECTO A ESA EDUCACION, presentado por Emilia Sáiz Castillo y Agustina López, como requisito parcial para optar el Título de Técnico Profesional Intermedio de Educación Pre-Escolar, ha sido aprobado.

Carmen L. de Guerrero

Carmen L. de Guerrero
Directora

Comité de Investigación

Edgardo R.

Bogotá, Enero de 1983

INDICE

- I TITULO
- II RESUMEN
- III MARCO TEORICO
- IV OBJETIVO
- V PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA
- VI FORMULACION DE HIPOTESIS
- VII DEFINICION DE VARIABLE
- VIII METODO
 - Diseño
 - Sujetos
 - Instrumentos
 - Procedimiento
- IX RESULTADOS
- X DISCUSION
- XI REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS
- XII ANEXOS

1

PARTICIPACION DE LOS PADRES EN ACTIVIDADES PRE-ESCOLARES Y
CAMBIO DE SUS EXPECTATIVAS CON RESPECTO A ESA EDUCACION

Carmenza Lizcano de Guerrero

Agustina López Peñalosa

Emilia Sáiz Castillo

Instituto de Pedagogía Infantil

Objetivo: Observar si las concepciones hacia la educación pre-escolar, que tienen los padres, cambian participando en actividades del jardín de sus hijos. Hipótesis: Entre padres participantes actividades del jardín, habrá mayoría que cambian sus concepciones hacia el pre-escolar. Variables: Independiente: Participación actividades jardín Operacionalización: Asistencia reuniones. Dependiente: Cambio concepciones hacia educación pre-escolar. Operacionalización: Respuestas cuestionario sobre educación pre-escolar, antes y después reuniones. Diseño: Pre-experimental, pre-test, post-test. Población: Jardín "Así somos los Niños", Barrio Esmeralda, Bogotá, nivel socioeconómico medio. Totalidad padres 14 parejas sin seleccionar muestra por límite población. Instrumentos: 1. Cuatro reuniones segundo semestre 1981. 2. Encuesta escrita pre-test, post-test. Análisis: Prueba binomial, niveles significación 0.10 y 0.05. Resultados: Entre padres asistentes, mayoría significativas cambio concepciones hacia educación pre-escolar, lo cual sustenta hipótesis.

El afirmar que la educación pre-escolar es un aspecto fundamental en la vida del niño, es algo tan simple y aceptado por todo el mundo que parece estar demás dentro de cualquier trabajo de investigación.

Sin embargo, si nos preguntamos por la calidad de la educación pre-escolar que reciben los mismos niños y la posibilidad de participar en ella que tienen muchos otros, nos encontramos con un tema que

bien puede ser objeto no de uno sino de muchos trabajos de investigación.

Aceptada la afirmación acerca de la necesidad que todo niño tiene de educación pre-escolar, debemos agregar que ésta solamente es positiva en la medida en que responda a sus necesidades de desarrollo y personalización.

Con el ánimo de satisfacer estas necesidades se viene ensayando desde 1964 en los Estados Unidos y Latinoamérica un programa educativo, diseñado para niños de 3 a 9 años, titulado "Programa Educativo para niños pequeños que responde a las necesidades del educando". El programa en sí y aún su nombre ha venido evolucionando, de acuerdo con las circunstancias y ambientes en que ha sido implementado.

Para nuestro estudio es de gran interés el conocimiento de este programa, ya que a pesar de ser desarrollado en circunstancias totalmente diferentes, (como puede apreciarse en algunos apartes del anexo No.1) las bases teóricas y algunos aspectos prácticos de nuestra investigación tienen origen en él.

La mejor manera de profundizar en su conocimiento, está dada en las afirmaciones de las personas que le dieron origen y que actualmente hacen el seguimiento de su aplicación en diferentes ambientes y culturas:

Sobre su nombre, objetivos y metodología, Nimcht y Arango (1973) afirman: "Recibe su nombre por el enfoque de su orientación centrada en el niño. El programa busca proveer un ambiente de aprendizaje que responda al niño, a su cultura, a sus intereses y a su estilo de aprendizaje individual, en vez de requerir que el niño responda a los adultos, a un currículum pre-establecido.

Su objetivo es promover en el educando el desarrollo de un sano concepto de sí mismo, de sus habilidades intelectuales y de la habilidad para resolver problemas.

Los niños son estimulados a trabajar a su propio ritmo, en problemas que ellos mismos han escogido y a descubrir las respuestas por sí mismos. El programa enfatiza el proceso de aprendizaje en vez de contenidos específicos".

La selección del objetivo y el propósito de obtener la participación de los padres para su logro, no ha sido hecha al azar ni propuesta

por simple capricho sino porque éste se refiere a aspectos importantes en el desarrollo intelectual, afectivo y psicomotor del niño, como es reconocido por muchos autores cuyas afirmaciones constituyen el marco teórico de nuestra investigación.

El objetivo de esta investigación es observar si las expectativas que tienen los padres de niños que asisten a un jardín, respecto a la educación pre-escolar, cambian como resultado de la instrucción que se les imparte acerca de las actividades y objetivos del Pre-escolar.

Acerca de la educación pre-escolar y de la vinculación de los padres a este proceso, existe actualmente diversidad de opiniones según las orientaciones teórico-prácticas que este tipo de educación tiene.

Se intentará aquí presentar una síntesis de las posiciones a este respecto.

Beltrán González, Ospina Hernández, Rodríguez O y Ponce de León (1982).

En los últimos años, la psicología ha considerado necesario educar a los padres de familia para que sean modelos adecuados de la conducta frente a sus hijos y manejen satisfactoriamente su comportamiento. La presente investigación tuvo por objeto modificar en padres de familias su actitud hacia la educación de los hijos después de haber recibido un entrenamiento basado en el Sistema Instruccional Modular. Se tomó una muestra de 66 padres y madres de familia, clasificados según su escolaridad en alto, medio y bajo, con hijos entre los 4 y 14 años. El entrenamiento se realizó durante 20 sesiones de dos horas cada una. Se utilizó como instrumento tres módulos cuyos contenidos fueron: comunicación, educación sexual y manejo de técnicas de reforzamiento. Se empleó para medir la VD la "Escala de Actitud de los Padres de Familia Hacia la Educación de los Hijos", tipo Likert de 60 ítems que evaluó, comunicación, educación sexual y manejo de técnicas de reforzamiento, se aplicó antes y después del entrenamiento. Esta escala se sometió a un estudio preliminar con 272 padres de familia con características similares a la muestra definitiva. Su confiabilidad fue medida mediante un método de consistencia interna. Además se tomaron otras medidas directas de la VD, juego de roles y un cuestionario de actitud que evaluó la efectividad del programa de entrenamiento; también se tomó como medida indirecta de la VD la velocidad de tratamiento de los niños que fueron atendidos en el Servicio de Consulta Externa Infantil y se les aplicó un cuestionario de actitud que abarcó los tres aspectos entrenados en sus padres. Los resultados de

la investigación se sometieron a un análisis de varianza de 3x3, tres niveles de escolaridad y tres grupos, uno con entrenamiento y dos de comparación. En cuanto a las mediciones de actitud, los resultados indican que el entrenamiento fue efectivo; además se encontró que el grupo experimental presentó siempre diferencias significativas, respecto a los grupos de comparación. La variable nivel de escolaridad no mostró tener incidencia en ningún caso. El nivel de significación fue de $p < 0.05$.

La educación del padre, es un medio de prevención e intervención de la salud mental, y se puede definir como: "cualquier tipo de programa educacional, que implica el diseño de una intervención para incrementar la auto-estima y la eficacia en el rol paternal" (The Child Abuse Project of the Education Commission of the States, 1976).

Los contenidos de mayor interés en los programas, de educación o entrenamiento a padres han sido la comunicación padre-hijo (Ginott, 1965; Larson, 1972; Gordon, 1978) y el manejo de técnicas de reforzamiento (Patterson, McNela, Hawkins y Phelps, 1967; Godner, 1972; Sahagún, 1979). Sin embargo, se han considerado otros temas de instrucción al padre, de gran importancia para la adecuada educación de los hijos, como son el desarrollo y la psicología del niño y responsabilidad de la paternidad (Griffore, 1980) el matrimonio y las relaciones de la familia y actitudes de juego de la niñez (Authier, Sherrets y Tramontana, 1980).

Las muestras de población que han recibido los programas de educación del padre varían en edad y posición actual que frente al rol paternal tienen. Muchos de estos programas se ha dado a nivel de investigación (Hanson, 1977; Adesso y Lipson, 1981) y otros como prestación de un servicio a la comunidad.

La eficacia y la evaluación de los programas de entrenamiento a padres, han sido analizadas en investigaciones realizadas por O'Dell y colaboradores (1982); Webster Stratton (1981) que dan información sobre la importancia que tiene el entrenamiento a padres como medio de intervención en la salud mental de la familia.

Del análisis hecho a los estudios que sobre programas, de educación a padres se han realizado, se observa que hay diversidad de programas que se han venido ofreciendo dependiendo de las necesidades específicas

de la población, lo cual ha hecho que surja una diversidad de métodos y técnicas encaminadas a tratar de desarrollar la capacidad que, como padre tiene todo ser humano.

Se ve la necesidad de que los padres, al impartir la educación a los hijos, tengan una actitud positiva y sean modelos observados de comportamiento en el medio familiar. Sin embargo, ¿quién ayuda a los pa-dres?, ¿dónde pueden aprender qué es lo que están haciendo mal y cómo podrían tener mejores resultados?

De estas inquietudes surge el siguiente problema: ¿al entrenar a los padres de familia mediante la utilización de un paquete instruccio-nal compuesto por tres módulos; comunicación educación sexual y manejo de técnicas de reforzamiento, se logrará un cambio de actitud en los pa-dres de familia en estos tres aspectos en la educación de los hijos?.

Hipótesis

1. Si un grupo de los padres de familia que tienen niños atendidos en el Servicio de Consulta Externa Infantil reciben entrenamiento por medio de un paquete instruccional compuesto por tres módulos: comunica-ción social, educación sexual y manejo de técnicas de reforzamiento, en-tonces al finalizar la instrucción éstos mostrarán una actitud más positiva hacia la educación de los hijos, comparándola con la actitud del grupo de padres que no reciben el entrenamiento, y la duración del tra-tamiento de los niños cuyos padres reciben entrenamiento será más corta.

2. Las diferencias a nivel educativo estarán relacionadas con dife-rencias en los puntajes de actitud, esperándose una actitud más positiva en el grupo de padres con mayor nivel de escolaridad.

Variable Independiente

1. El entrenamiento a los padres de familia mediante un paquete instruccional de Modificación de Actitud compuesto por tres módulos: comunicación social, educación sexual y manejo de técnicas de reforzamiento.

2. Nivel de escolaridad de los padres de familia en tres niveles: alto, profesionales o con estudios universitarios; medio, bachilleres, similares o con estudios en cualquiera de los años de bachillerato; y

bajo, disletrados o con educación primaria completa o incompleta.

VARIABLES DEPENDIENTES

1. El cambio de actitud evaluado por medio de una escala, un cuestionario y un juego de roles que comprenden los tres aspectos entrenados.

2. La velocidad en el tratamiento de los niños atendidos en el Servicio de Consulta Externa Infantil cuyos padres reciben el entrenamiento y la aplicación a los niños de un cuestionario de actitud con ítems sobre comunicación, educación sexual y reforzamiento.

CONTROL DE VARIABLES

Sujeto: Edad - paternidad.

Situación experimental: Lugar - duración de cada sesión - número de sesiones - motivadores de asistencia - instrucciones y contenido de las sesiones.

Experimentadores: Sexo - conocimientos en tecnología educativa - experimentadores.

M E T O D O

DISEÑO

Se utilizó un diseño cuasi-experimental de pre-test, post-test, con grupos no equivalentes.

SUJETOS

Los sujetos fueron 66 padres y madres de familia, con una edad promedio de 32 años y clasificados según su escolaridad en tres niveles, alto (A), medio (B) y bajo (C). La muestra estuvo conformada por los padres de familia de los niños que son atendidos en el Servicio de Consulta Externa Infantil, con quienes se constituyó el grupo experimental (E) y el grupo comparación 1 (C₁) y padres de familia que atendieron a un llamado de invitación, asignados al grupo comparación 2 (C₂).

INSTRUMENTOS:

1. "Escala de Actitud de los Padres de Familia hacia la Educación de los Hijos", tipo Likert (1932).

2. Paquete instruccional compuesto por tres módulos; comunicación, educación sexual y manejo de técnicas de reforzamiento.
3. Juego de roles
4. Cuestionario de actitud para padres.
5. Cuestionario para niños.
6. Material didáctico: películas, diapositivas, etc.

Procedimiento

1. Selección de la muestra.
2. Clasificación y asignación de los sujetos a los grupos según su escolaridad.
3. Reunión previa con los padres de familia para motivar su participación.
4. Aplicación, como premedida, de la "Escala de Actitud de los Padres de Familia Hacia la Educación de los Hijos".
5. Iniciación del entrenamiento: se realizó en 2 meses, con sesiones de lunes a miércoles, de 6:00 a 8:00 p.m.
6. Finalización del entrenamiento y entrega de certificados de asistencia a los Padres de Familia.
7. Pasada, tres semanas se les aplicó a los padres, como pos-medida, la escala y el cuestionario de actitud. Simultáneamente se aplicó a sus hijos el cuestionario para niños.
8. Se analizaron los datos de asistencia de los niños al Servicio de Consulta Externa Infantil.

R E S U L T A D O S

Los resultados del estudio se analizaron con modelos de análisis de varianza y pruebas t para grupos correlacionados. Estos, indicaron que los sujetos, que formaron parte del grupo experimental mostraron una actitud más positiva hacia la comunicación, la educación sexual y el manejo de técnicas de reforzamiento, en la educación de los hijos, comparada con la de los sujetos de los grupos de comparación. Este hecho se pone de manifiesto en cada una de las medidas de actitud aplica

das y en términos generales, al obtener el grupo experimental puntajes más altos que los grupos de comparación; es decir, que el programa de entrenamiento a padres fue efectivo.

D I S C U S I O N

Los datos obtenidos en esta investigación, en general, son coherentes con los informes de otros estudios similares acerca de la efectividad del programa de entrenamiento, tales como los estudios de Gardner (1972), O'Dell y colaboradores (1982), Patterson y colaboradores (1974).

Esta investigación permite concluir que el programa de entrenamiento a padres es efectivo, dado que la instrucción solo implicó la adquisición y manejo de contenidos, sino que de este aprendizaje se produjo un conocimiento que modificó las actitudes negativas, hacia la educación de los hijos en comunicación, educación sexual y manejo de técnicas de reforzamiento, convirtiéndolos en mediadores del proceso terapéutico del niño y produciendo en éste un cambio en forma rápida.

Se considera también que este estudio constituyó una primera etapa en el desarrollo de un programa más amplio que podría continuarse para diferentes tipos de población y a través del cual se fortalecerían los resultados, obtenidos, logrando así su generalización.

Lo más importante es que debe considerarse la utilidad de la educación del padre de familia como un medio tanto para la intervención, como para la prevención de la salud mental del núcleo familiar.

Peterson (1951), citado por Murchison (1955), dice que "el aprendizaje del niño pequeño y de los niños en general, es diferente del de las personas mayores". Añade el autor algunas características peculiares del aprendizaje de los niños:

- a. Los niños pequeños acusan cambios rápidos de crecimiento o maduración que no se deben necesariamente a una práctica especial. Cambio de desarrollo de las neuronas en lo que afecta las conexiones sinápticas, como así mismo cambios en el desarrollo muscular, en las glándulas de secreción interna, etc.



- b. Los niños se cansan más rápidamente y pierden con mayor facilidad que las personas mayores, el impulso para la mayor parte de las tareas especiales; su impulso proviene de estímulos debido a factores inmediatos, externos o internos más que de tendencias de pensar, siquiera sea inconscientemente. Los niños dependen menos, por ejemplo: de preocupaciones de orden económico, profesional, etc. Por esto son más aptos a dedicarse íntegramente a situaciones problemáticas inmediatas que se presenten, siempre que no sean tan complejas que impliquen la intervención de factores remotos.
- c. La conducta de los niños, en sus fases primeras, están mucho menos determinadas por conexiones propias, como las que se han establecido en los adultos a base de reacciones en serie, mediante las cuales una respuesta provoca inmediatamente la próxima sin otro estímulo externo. Los niños muestran más plasticidad en cuanto a la adaptación al ambiente en el que se encuentran.
- d. Al principio, los niños no poseen lo que se llama control voluntario, a base de estímulos culturales. En los niños de muy corta edad los estímulos sociales aún no han producido controles auditivo vocales de la actividad, de modo que deben ser controlados y dirigidos en las experiencias mediante métodos. Tampoco disponen de los "sistemas de acción" bien desarrollados que encontramos en los adultos. (pp 510-511).

Estas características del aprendizaje infantil, están directamente relacionadas con su desarrollo intelectual. Al respecto:

Piaget (1962), citado por Silva (1976), se refiere al pensamiento simbólico y preconceptual de la siguiente manera:
 con el ejercicio de representación de preconceptos, conceptualización o propiedad de signo del lenguaje, el niño adquiere unos conocimientos que son superiores a la simple representación, pero que tampoco llegan al nivel del concepto propiamente dicho;

son los preconceptos cuya nota característica es precisamente su estado intermedio entre el singular y el universal. Es el tiempo en que el niño habla de "tú" para señalarse así mismo; no sabe si un insecto que ve ahora es el mismo que vió un kilómetro atrás, etc.

Al preconcepto corresponde un raciocinio preconceptual; es muy difícil precisar cuándo empieza el raciocinio verdadero, dado que éste exige juicios que trasciendan la percepción actual y estén unidos por relaciones necesarias.

Comprueban la ausencia de verdadero raciocinio en las deducciones de los niños sus frecuentes errores: ejemplos: el pensar que un niño pe-

queño no puede tener nombre porque no sabe hablar; que cuando sean grandes seguirán necesitando una bicicleta pequeña porque ahora son pequeños. Estos errores son muy explicables por las centraciones y falta de reversibilidad.

La época de los preconceptos se extiende de los 2 a los 4 años. De los cuatro a los siete años el lenguaje del niño ya se habrá desarrollado suficientemente como para poder hacer las investigaciones en forma de preguntas. Sometiendo así al niño a una serie de pruebas, se pueden observar distintos adelantos y propiedades que constituyen una etapa nueva en el desenvolvimiento del conocimiento: la intuición.

En este estadio se dan deficiencias tales como: sólo percibe las relaciones inmediatas, intuitivas, y de una manera centrada; no supera la imaginación; no posee, la reversibilidad; no hay asociación de las partes; no hay formación ni conservación del todo; ignora algunas relaciones espaciales y temporales.

Más, aún, ni siquiera ha terminado la construcción del espacio prospectivo y no hay ningún vestigio del euclidiano.

Sin embargo por el grande adelanto de la representación del lenguaje, del juego simbólico, de la memoria, de los conceptos de tiempo, espacio, objeto y causa, etc, parece como si el niño poseyera las operaciones concretas. Por esto no hace falta mostrar los adelantos porque ellos están a la vista (pp.14-15-16-17).

En cuanto al desarrollo del lenguaje:

MacCarthy, citada por Murchison (1955), afirma:

para estudiar el lenguaje infantil en su totalidad, es necesario tomar en consideración no sólo los aspectos cuantitativos, como la extensión del vocabulario, la longitud de las frases y aspectos objetivos como, por ejemplo, la estructura de la frase, sino también una aproximación cualitativa a las funciones lingüísticas en la vida infantil.

Si el lenguaje se desarrolla en concordancia con las necesidades del infante, ¿cuáles son las necesidades que éste satisface al usar las respuestas verbales? ¿en qué condiciones aparece la palabra por vez primera? ¿qué tipo de respuesta son empleadas en estas condiciones distin-

tas, y qué cambios acusan estas respuestas con el aumento en la edad del niño? Piaget pone de relieve que los adultos tanto como los niños emplean el lenguaje para propósitos muy diferentes (p.429).

Piaget (1962), citado por Mussen, Conger, Kagan (1971) dice que el lenguaje infantil puede ser dividido en dos tipos principales: en primer lugar, el hablar egocéntrico, en el que el niño no se preocupa de la persona con la que está hablando ni de si alguien le está escuchando. Está hablando ya sea para sí mismo, ya sea por el placer de enlazar a alguna persona presente en la actividad a la cual se entrega en el momento determinado. No intenta tener en cuenta el punto de vista del que oyo.

En segundo término, el lenguaje social en que el niño se dirige a su oyente, tiene ya el punto de vista de la otra persona, intentando influenciarlo o cambiar ideas con él. Piaget subdivide el hablar social en cinco categorías; la información adaptada, aparece cuando el niño cambia efectivamente sus pensamientos con otras personas; la segunda es la crítica; la tercera consiste en órdenes, ruegos y amenazas; la cuarta en cuestiones y la quinta en contestaciones (pp.338-339).

Pourveur (1975), "Uno de los principales objetivos que ha de tener la escuela de párvulos es que los niños aprendan a hablar bien", concreta en tres puntos las razones por las cuales se debe lograr ésto; primero porque el niño pre-escolar está en pleno período de intereses glósicos; segundo porque el desarrollo del pensamiento del niño requiere la ayuda del lenguaje; y por último porque la expresión hablada es necesaria para la evolución social del niño.

Por la misma razón que la aparición del lenguaje se da sólo tras una complejidad de factores éste tiene una importancia fundamental en el desarrollo integral del niño, ya que en él se involucran tres elementos cuyo desarrollo en el pre-escolar es necesario; el elemento sensorio motor, el intelectual y el afectivo.

De aquí la importancia y la trascendencia que tiene el lenguaje como conductor de esa evolución. Según esto la afirmación de Pourveur se convierte en ley a tener en cuenta: el aprendizaje del lenguaje ha de ser objetivo fundamental en la enseñanza pre-escolar.



Otro logro fundamental en esta etapa de la vida, es la formación de un autoimagen positiva, la cual influye en toda la vida del individuo (pp. 24, 25, 26).

Ninmicht (1976), se refiere al autoconcepto de la siguiente manera:

muchas personas no son capaces de resolver problemas simplemente porque no están dispuestas a tratar de hacerlo. Tienen las destrezas y conocimientos que se necesitan para tener éxito, pero tienen miedo de fracasar y por lo tanto, fracasan por no actuar. Para que una persona se arriesgue a fracasar, es necesario que tengan confianza en sí misma; y para tener confianza en sí mismo, una persona necesita tener un concepto bueno y realista de su valor.

La persona que tiene un buen autoconcepto, se siente satisfecha consigo misma, con su familia y con sus experiencias pasadas; tiene un concepto realista de sus habilidades, puede percibir sus aspectos fuertes y débiles, los acepta y se siente satisfecha y considera que puede tener éxito.

El autconcepto se forma a través de miles impresiones que el niño recibe de las personas que lo rodean. La familia es la influencia más importante, pero otras personas tales como maestros también son importantes para ayudarlos a formar su autoconcepto. La forma como se enseñe al niño probablemente no lo ayuda a formar un autoconcepto saludable, a menos que sea apoyado por la familia, pero sí puede destruir ese autoconcepto en lo que se refiere al aprendizaje.

La formación de un autoconcepto saludable en lo que se refiere al aprendizaje es probablemente la mayor preocupación de la educación preescolar porque el niño no puede pensar que:

- a. No es una persona agradable, que su familia no es buena, que aprende muy despacio y que no puede recordar las cosas, tiene miedo de arriesgarse.
- b. Está orgulloso de lo que él y su familia son, él es mejor que nadie, que puede hacerlo todo. Este niño se arriesgará sin razón.
- c. El y su familia son agradables, él puede hacer unas cosas bien pero tiene dificultad con otras.

Este niño tiene una buena idea de cuando arriesgarse y cuando no. Si el niño tiene el primer concepto que mencionamos está predis-

puesto al fracaso porque continuará pensando que no puede aprender a hacer algo y no podrá resolver problemas porque nunca se arriesgará a fracasar.

Si el niño tiene el segundo concepto, está predispuesto al fracaso en forma diferente, ya que pensará que puede aprenderlo o hacerlo todo, pero con seguridad intentará ir más allá de los límites y a veces pensará que ha fracasado cuando en realidad ha tenido éxito. Esto último se debe a que no tiene una noción realista sobre sus limitaciones y sus metas son elevadas.

El tercer concepto mencionado es realista y con seguridad producirá los mejores resultados.

Para orientar la formación de un autoconcepto saludable, los mismos autores proponen las siguientes maneras de nutrir ese desarrollo, aprovechando la forma como el niño aprende:

- a. Ayudar al niño a reconocer sus aspectos fuertes y débiles;
- b. Ayudar al niño a arriesgarse a fracasar cuando sus posibilidades de éxito son buenas
- c. Proteger al niño evitando exponerlo a situaciones en las cuales no puede tener éxito.
- d. Proteger al niño evitando fijarle metas irracionales para él.

El niño debe experimentar muchos más éxitos que fracasos; ésta es la razón para no darle demasiado valor al aprendizaje de destrezas académicas muy temprano o de insistir en que el niño aprenda a leer a determinada edad. Este énfasis hace que muchos niños fracasen, no porque no puedan aprender, sino porque no se han desarrollado hasta el punto en que pueden aprender lo que se esperaba de ellos. El fracaso sentido a temprana edad crea problemas psicológicos que inhiben el aprendizaje más tarde (pp. 32-33-34-35).

Atender al desarrollo del niño en esta etapa es fundamental.

Amar (1977), afirma que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, en su plan nacional de los años 1974-1977 establece que el área de más alta prioridad dentro del Instituto corresponde al desarrollo biológico, psíquico y social del menor, desde su concepción hasta los



7 años de vida y a la participación de la familia y la comunidad.

La base de esta prioridad la establece el I.C.B.F. señalando que: "las etapas más importantes de crecimiento y maduración del sistema nervioso y de asimilación de información, relacionada con el medio exterior se producen durante los períodos de gestación, lactancia y pre-escolaridad. La formación física y moral del niño en sus siete primeros años de vida se traducen luego en carácter, aptitudes y calidad de la comunidad de la cual forma parte" (p.12-13).

La importancia de la educación en esa edad es señalada también por: Rojas (1978), quien asegura que la preparación del niño durante sus 7 primeros años, requiere conocimientos extensos, es la más importante, la más difícil y la que tiene la más profunda influencia en la vida de todo individuo. Desafortunadamente hay muchos padres y aún maestros piensan que el jardín infantil tiene por finalidad sólo divertir al niño y enseñarle a hacer cosas bonitas.

La concepción moderna de los jardines infantiles difiere muchísimo de esa opinión y de lo que aquí se hace en esa rama importantísima de la educación: no es posible que niños sin preparación hagan satisfactoriamente primero de primaria; es importante la preparación del Niño en sus años anteriores en el jardín, pues es allí donde el niño aprende a escuchar, obrar independientemente, tener buenos hábitos de trabajo, ser cooperativo y cortés: aprende a aprender (p.23).

Sobre la necesidad de una auténtica educación preescolar:

Enciclopedia Práctica Pre-escolar dice:

los aspectos socio-emocional, físico e intelectual del niño deben tener la más absoluta preeminencia en la conformación estructural del pequeño en el grupo pre-escolar.

La naturaleza infantil, evidentemente compleja nos lleva a diferenciar entre los tres aspectos mencionados, con el único propósito de profundizar el entendimiento del niño en su maravilloso mundo. Aún dentro de la formalidad que significa cubrir un aspecto didáctico, como es tanto el guiar a los pequeños por los primeros caminos del aprendizaje y el conocimiento, como su formación espiritual, vale la pena reconocer que uno de los aspectos fundamentales de un ser con vida, es el de convivir en un medio en el que cada tarea es una diversión.

Entre risas y cantos, esas encantadoras personitas disfrutan de las gratas experiencias que les depara la edad pre-escolar y van conformando lenta pero firmemente una personalidad integral. Este es uno de los objetivos primarios de la educación pre-escolar, porque es un axioma básico, que aquél que disfruta de la vida en plenitud en una determinada edad, está en condiciones superlativas de gozar de cada instancia de su vida posterior en total plenitud.

El niño parte de una individualidad; paralelamente pasa a integrar una sociedad que es generalmente el jardín de infantes.

La trascendencia del pequeño a través del jardín de infantes lleva a conformar los aspectos esenciales de la estructura primaria, por ende, ésta tiene sus raíces en los grupos pre-escolares a los que se encuentran íntimamente relacionada.

Entre el jardín y el nivel primario no hay ya un corte abrupto: existe solamente una transición en la que el niño penetra con absoluta normalidad, sin cambios bruscos.

Promediando el nivel pre-escolar, el niño comienza a desarrollar conceptos básicos para todos los campos del conocimiento. Aprende de acuerdo con su nivel de edad, lo que será el fundamento para su futuro aprendizaje en lo que hace a la salud, la matemática, la sociedad, la ciencia, el lenguaje, la literatura, el arte y la música, complementando los aspectos que hacen a la conformación de una personalidad, en lo socio-emocional, cognoscitivo. El desarrollo físico es paralelamente importante.

Reafirmando el concepto de lo que debe ser una auténtica educación preescolar:

Manzano, Domínguez, González, Unturbe, Boch (1978), expresan el objetivo fundamental de la educación pre-escolar: "El desarrollo armónico de la personalidad del niño...".

La edad pre-escolar representa la estabilidad entre dos etapas fundamentales de la vida del niño. Por un lado, el niño ha terminado la primera infancia, caracterizada por el período de lactancia y el desarrollo motor y por otro, no ha iniciado la edad escolar que tantas atenciones recibe en su aspecto pedagógico y de higiene escolar. La edad pre-escolar, el despertar de los poderes creadores del niño, es lo que caracteriza y da importancia a esta edad, comprendida entre el desarrollo motor



y el de la personalidad. En ella se mezclan las potencialidades físicas con las adquisiciones psíquicas que van a durar toda la vida.

De Tony (1972), citado por Manzano, Domínguez, González, Unturbe, Bosch (1978). Afirma que

el niño ha adquirido en el curso de los primeros cinco o seis años de vida todas las principales experiencias que determinan su personalidad psíquica en el resto de sus días no hará más que repetir, perfeccionar aplicar y utilizar lo que ya había recogido previamente en el campo de sus experiencias personales fundamentales.

En ese mismo sentido, resaltando la importancia de esa edad, se expresa la comisión de educación pre-escolar del séptimo congreso de la oficina internacional católica de la infancia celebrado en Lisboa en 1959 cuya conclusión segunda dice: "El desenvolvimiento total del hombre se determina fundamentalmente en los seis primeros años de su vida".

Igualmente, es necesaria la acción conjunta de padres y maestros de preescolar, en la preparación del niño a la solución de problemas.

Burton, Kimball, Winng (1969). Se refieren a la resolución de problemas cuando dicen

que el término o la expresión resolución de problemas es una situación que suscita una duda, cuya respuesta es desconocida pero que casi siempre puede ser hallada.

El proceso de resolución de problemas es el pensamiento reflexivo crítico mediante el cual el sujeto encuentra una salida para la situación que provoca la perplejidad.

Es importante hacer notar la diferencia entre problema y tarea.

Mientras que problema implica todo lo dicho anteriormente, tarea es algo para hacer no es algo para resolver. La tarea consiste en manipular los elementos conocidos para el logro de un resultado deseado. Una tarea puede llegar a ser un problema cuando ésta entrañe una duda en el sujeto que la va a hacer.

El pensamiento de una persona tiene lugar cuando se reconoce la existencia de un problema, cuando hay una situación cualquiera que no está clara, y cuando es incierto el significado del problema o lo que debe hacerse. En la resolución del problema no son tan importantes los resultados que se obtengan, como el concientizarse del proceso que se sigue para llegar a obtener ese resultado.

El factor más importante en cualquier tipo de pensamiento es la curiosidad, y ésta se da tanto en los niños como en los adultos y grandes pensadores. A esta curiosidad se le ha llamado, curiosidad intelectual, y se presenta con gran entusiasmo a la edad de los 3 a los 6 años.

En este un momento crucial para el pensamiento del niño y son los factores más importantes, los que más intervienen y los que deben tener más interés en fomentar y encauzar la curiosidad del niño.

Los padres deben aprovechar esta etapa, para hacer que los niños aprendan a pensar y a encontrar el mejor procedimiento para resolver un problema, y hacerlos concientes de que aunque hay procedimientos que sirven para resolver varios problemas, cada problema tiene un proceso especial; de lo contrario, se pierde la labor del preescolar.

Sin embargo, por diversos motivos, los padres muchas veces no solo no ayudan, sino que obstaculizan la labor del preescolar (p.11).

CEAC (1978). Habla de que las conductas adoptadas por los padres son en muchas ocasiones el signo negativo respecto a una posible relación familia centro.

- a. Desde el punto de vista de las expectativas personales: los padres esperan siempre de sus hijos lo mejor en capacidades, posibilidades y rendimiento y muchas veces hacen recaer la responsabilidad de los resultados no satisfactorios en los profesores y en el centro. Al llevar al niño al colegio ellos se descargan de responsabilidades e igualmente descargan al niño. Abundan los padres para quienes el centro es el único culpable de los fracasos, o de las inadaptaciones de sus hijos.
- b. Desde el punto de vista de las proyecciones personales hay motivos de raíz cultural, como son los prejuicios de algunos padres con respecto a los colegios, a los sistemas educativos y a los profesores; y también hay motivos de raíces psicológicas, cabe hablar aquí de varios tipos de padres o quizás más apropiadamente de madres puesto que por lo general son ellas las que más cultivan relaciones con el centro. Destacaremos aquí los rasgos característicos de los diferentes tipos de madres.

1. Madre tradicionales: Que son aquellas que se autofirman colocándose en posturas exageradamente conservadoras, y que buscan siempre que los colegios sigan sus propios caminos como ha sido siempre sin necesidad de acuerdos mutuos.
2. Madres temerosas: Que son las que rehuyen el contacto con el centro porque su nivel de aspiraciones en el hijo es tan elevado como su orgullo, y temen que el centro les proporcione datos decepcionantes que prefieren ignorar.
3. Madres resistentes; Ignoran las sugerencias que les hace el centro, no llevan a la práctica los consejos que escuchan con desagrado y con facilidad se convierten en madres antagónicas.
4. Madres antagónicas: Parece como si por un proceso regresivo hubiesen vuelto a las fases infantiles del negativismo y la oposición de conducta: todo lo que hace o dice el profesor les parece mal, así como la marcha del centro, pero no contribuyen a dar soluciones positivas, antes por el contrario su postura de crítica es destructiva.
5. Madres condescendientes: Están siempre dispuestas a hacer lo que el profesor les dice pero no porque hayan razonado sobre esto sino porque en el fondo se sienten incapaces para tomar iniciativas y educar.
6. Madres desajustadas: Son las que hacen de el profesor un confidente, sufren alteraciones emocionales, y necesitan contar a alguien sus problemas, su relación con el profesorado tiene este único motivo y es difícil hacer centrar su atención en temas educativos.
7. Madres celosas: Se convierten con frecuencia en antagónicas de los profesores, a causa de los sentimientos de rivalidad que les provoca el hecho de tener que compartir con la maestra la influencia sobre su hijo.
8. Madres excesivamente discretas: Son tan exageradamente pudorosas de su intimidad, que su reserva les impide establecer vínculos efectivos de comunicación.

9. Madres ignorantes: En niveles sociales muy bajos este tipo de madres y de familias lo ignoran casi todo, respecto a la educación y por supuesto desconocen el beneficio de una relación con el centro y no puede hacerseles salir de esa posición sino se logra una buena comunicación.

Otros motivos son de raíz socio-laboral; en niveles bajos los padres suelen trabajar toda la jornada y no les queda tiempo para acudir a reuniones del centro. En niveles altos los negocios y las relaciones sociales, impiden dedicar un tiempo a los intereses educativos en conexión con el centro. En ambos casos y por razones diferentes se adopta la postura de despreocupación, en lo que se refiere a las relaciones familia-centro (p.155).

Gutiérrez de Pineda (1972), habla de las expectativas que tienen los padres con respecto a la educación de sus hijos:

Los padres aspiran respaldar determinados niveles de educación de sus hijos, significado del alcance de la socialización formal en el futuro de la generación joven. Las razones expuestas son: dar una estabilidad económica, escalar un nivel social, y adquirir normas de educación y comportamiento en sociedad.

Así la educación adquiere un dominante valor instrumental, ya que paralelamente la realización personal obtiene representación muy secundaria.

Rita y Stuart Jonhson (1979), afirman que

la estructura de la personalidad de cada padre, su propia historia infantil, las relaciones con sus maestros y sus propias escuelas infantiles, se transfiere en mayor o menor grado a la de su hijos.

Se ha comprobado que las conductas familiares influyen marcadamente en las conductas del niño; esta influencia la advierte la maestra en las relaciones del niño con sus compañeros en su forma de comportarse en determinados y en la relación con ella misma.

El número de hijos, el puesto que ocupa el niño en la familia, el tipo de autoridad que predomina en el hogar, etc., se refleja en el preescolar.

Cebrian, Flores, Rodao, Muñiz, Rodríguez, Unturbe (1980), afirman:



los hijos de familias numerosas, son cooperadores, decididos y saben resolver las dificultades por sí mismos.

Si proceden de una familia bien organizada, su conducta es también disciplinada y su adaptación social es buena. Esto se dice naturalmente de un modo general, indicando las conductas que predominan, tanto en este caso como en los que siguen se dan por supuestas las excepciones por uno u otro motivo.

El hijo único sobreprotegido, suele tener dificultades con los otros niños ya que le ha faltado la interacción con los hermanos, muy importante para el ajuste social y emocional.

Tiene pocos amigos, habla y se comporta por moldes parecidos a los de los adultos y tiene tendencia al perfeccionismo, al egoísmo y a la autosuficiencia.

El puesto que el niño ocupa también es significativo para explicar su conducta: el primero suele ser más autoritario, el segundo rebelde o abrumado por el primero, el tercero más original, perezoso o fantástico.

El niño que procede de un hogar democrático, manifiesta un comportamiento amistoso y cooperativo aceptando pequeñas responsabilidades.

Los de familias autocráticas tanto patriarcales como matriarcales, suelen manifestarse como tensos y nerviosos, pueden ser agresivos, desobedientes y poco responsables. Si el padre es el que domina y éste es fuerte y viril, y la madre abnegada y cariñosa los hijos desarrollarán un carácter masculino. Si por el contrario la madre es la dominadora y el padre pasivo las conductas de los niños tienden a ser feminoideas.

Los niños procedentes de hogares desavenidos presentan todos los síntomas de inestabilidad, fobia, y estados de agresividad, se sienten inseguros y desgraciados, se avergüenzan de sus padres, tienen síntomas regresivos: chuparse el dedo, enuresis, terrores nocturnos, etc.

Los niños de familias separadas añaden a estos síntomas todos los que enuncian una carencia afectiva: inhibición, aislamiento y deseos de llamar la atención. Si la carencia afectiva es muy acusada pueden darse síntomas neuróticos y claros estados de regresión.

Los niños rechazados son unos frustrados y como tales se compor-

tan, presentan entre otras actitudes jactanciosas de alarde como queriendo llamar la atención a toda hora. Este es su modo inconsciente de pedir el cariño que les falta y que tanto necesitan. Junto a esto una ajustada y continua agresividad como si quisieran lograr por la fuerza la seguridad emocional que les falta. Su angustia interior puede llevarlos a tendencias psicópatas y por supuesto una gran inestabilidad emocional. A veces estos niños rechazados, por mecanismos de defensa adoptan actitudes de extremada sumisión que los hace impopulares ante sus compañeros, lo que contribuye a aumentar su situación interior de rebeldía y desdicha. Pueden también refugiarse en una timidez extrema que les impide reunir los contactos y participar en actividades colectivas.

El niño con padres excesivamente autoritarios, la rigidez con que es tratado le produce estados angustiosos que repercuten en trastornos orgánicos, sentimientos de ansiedad, agresividad contra sí mismo, fondos de resentimientos y evasión que les hace soñar despiertos, refugiándose en un mundo irreal de fantasía, lejos de las exigencias familiares. Son niños de personalidad frágil, inseguros y con sentimientos de inferioridad.

El niño con padres perfeccionistas, la conducta del niño se parece en parte a la anterior, el alto nivel de aspiraciones que les inculcan los padres, los pone frente a frecuentes fracasos que les traen sentimientos de inferioridad e inseguridad con tendencias obsesivas y aires de preocupación y desdichas. Por supuesto estos estados angustiosos les impiden un rendimiento normal en las actividades preescolares y del hogar lo que exaspera la tendencia perfeccionista de los padres.

Los niños de padres indulgentes, su influencia sobre el hijo puede dar lugar al niño mimado con todas sus conocidas consecuencias y características: dominancia, tiranía, capricho, poco esfuerzo, actitud negativista, amenazas para conseguir lo que desean. El niño mimado acostumbrado a que todo se lo den resuelto, es un individuo claramente desadaptado (p.11).

Lo anterior nos demuestra la gran necesidad que se tiene de la colaboración de los padres en la educación de sus hijos, para un mejor desarrollo integral de éstos.

Rita y Stuard Johnson (1979) dicen:

Las relaciones entre padres y maestras son imprescindibles para que ambas partes se comuniquen acerca del niño, ya que su personalidad se estructura mediante su aparición en los distintos grupos a que pertenece.

Muchas veces al confrontarse el grupo familiar con el escolar, se desestructura esa situación de equilibrio constituida por el mito familiar, que actúa como una defensa de la estabilidad de las relaciones, por eso los padres pueden resistirse a recibir por parte de la escuela una imagen de su hijo distinta a la que ellos tenían formada. El encuentro de padres y maestros está pautado por expectativas múltiples derivada no sólo de la organización institucional sino también de los que unos y otros son, y lo que representan en realidad.

Es necesario también considerar que en las relaciones entre padres y maestros el proceso educativo involucra por igual tres polos: niños, padres, maestros. Como las acciones aisladas de cada uno de ellos resulta infructuosa la vía más correcta de abordar la problemática es analizar las interacciones entre los tres polos.

La maestra tiene como objetivo primordial la educación del niño, pero como este miembro pertenece a una familia, en la medida posible orientará a los padres previniendo o modificando los posibles factores que perturben su sano desarrollo.

La familia deberá colaborar con la institución escolar, aportando datos e información fundamental para las maestras y participando de las distintas actividades que desarrolla el jardín de infantes.

La relación será entonces un dar y recibir por parte de la familia y la escuela con el niño como centro y punto de ese intercambio que a su vez configurará su propia conducta de un modo peculiar.

Los padres constituyen para la maestra el puente entre la escuela y la comunidad. Actualmente los padres participan más que nunca en las actividades de la escuela, mateniendo con ella una relación muy estrecha; este cambio en sus papeles es una promesa para el desarrollo de la educación y particularmente necesario cuando se relaciona con la educación preescolar.

INPI
BIBLIOTECA

Las experiencias del niño en el jardín, son similares en cierto modo a las que el hogar provee; por eso la guía del niño pequeño en la casa y en la escuela es contemplada como "una empresa de trabajo en cooperación" más que dos tareas distintas llevadas a cabo por nosotros y padres independientemente realizadas.

El primer paso en la relación padre-maestra es mostrar verdadera estimación por los niños y darles oportunidad para que sean felices. Si el padre y la maestra se mancomunan en la labor educativa y si el niño siente en sentido positivo y naturalmente el encuentro entre ellos, surgirá una atmósfera de trabajo ideal. Este contacto no se ha de lograr con simples reuniones de padres durante el año lectivo, sino desde un principio y antes de que el niño haya ingresado al jardín. No es posible educar sin esta cooperación mutua; la experiencia lograda por la jardinera dice que solo llegará a conocer al niño y emitir un juicio sobre su personalidad si se ha brindado a los padres la oportunidad para:

1. Visitar al jardín preferiblemente con el niño, no solo para conocer a sus futuros compañeros, sino para llenar la ficha de entrevistas que el equipo del establecimiento ha redactado para ese fin; ya que la información concerniente al hogar será fundamental para el conocimiento del niño y de sus padres.
2. Comprometerse en discusiones o charlas del desarrollo infantil, su comportamiento y forma de aprendizaje.
3. Promover reuniones en pequeños grupos donde puedan conversar acerca de sus problemas familiares y personales y pueda dárseles la oportunidad de resolverlos, ya que algunas mamás se hallan más cómodas en pequeños grupos que estando a solas con la maestra.
4. Conversar con profesionales especializados en determinados campos según las necesidades de los niños y de los padres.
5. Pedir la participación de los padres en diversas tareas como: transportando niños para paseos planificados y en diversidad de actividades como ésta.

La jardinera que se proponga mantener una estrecha relación con los padres, perseguirá los siguientes objetivos: favorecer el desarrollo de las actitudes y técnicas más apropiadas relacionadas con la vida familiar; favorecer la adquisición de conocimientos que enriquecerán y estrecharán la vida familiar evitando la indiferencia y el desorden.

Acerca de los factores que influyen en las relaciones padres-maestras.

Rita y Stuard Johnson (1979), aseguran

que en las relaciones entre padres y maestras influyen numerosos factores que tienen un valor diferente. Estos factores se clasifican en: factores institucionales, factores inherentes a la maestra y factores inherentes a los padres.

Factores Institucionales: aunque la institución en el momento de crearse sustente entre sus principios psicopedagógicos básicos la necesidad de un diálogo permanente con los padres, en la práctica esto no se da o se da de una forma más aparente que real, tal vez porque la institución, como medida preventiva de su seguridad, no acepta todavía reconocer sus errores o poner en juicio sus criterios y elude un verdadero confrontamiento con los padres.

La dirección de un jardín puede determinar que no se trabaje demasiado con los padres porque estos solo acarrearán problemas, demanda mucho tiempo atenderlos, nunca se sienten satisfechas sus expectativas, quieren que se cuide bien a sus hijos pero se mantienen alejados del jardín.

Es probable que los contactos sean escasos y cuando se establezcan, se realicen en un clima tenso con gran desgaste y pérdida de eficacia. Esto se irá superando a medida que se opere en un creciente descubrimiento de las posibilidades y los límites de cada rol.

Factores inherentes a la maestra: aún dentro de una misma institución cuyas pautas orientarán a la maestra a conducir las relaciones con los padres de un modo similar, se producen diferencias notables que se atribuyen a las características propias de cada jardinera: formación profesional, antigüedad en el desempeño del rol, personalidad, etc.

Factores inherentes a los padres: relacionados con: estructura, historia e ideología de la pareja. La estructura de una pareja, su his

toria y el modo de cómo se relaciona con su hijo, determinarán en alto grado el vínculo que establecerá con la maestra. Los padres separados introducen en el vínculo matices diferentes a los que pueden introducir padres que tienen una relación armónica, lo mismo sucede con padres mayores, con padres que tienen hijos únicos.

La ideología de la familia se tomará de acuerdo como se den en cada clase social, las relaciones con la escuela y la maestra. En la clase alta se considera a la maestra como una persona de servicios, casi al cuidado exclusivo de sus hijos. Tienden a desvalorizar el trabajo de ésta y en la mayoría de los casos opinan que es la culpable del mal comportamiento del hijo.

Como casi todas las maestras son de clase media, se identifican con padres de la misma clase social ya que también existen una desvalorización respecto a los padres de clase popular. Las personas que pertenecen a esta clase social son las menos agresivas y las más colaboradoras, toman a la maestra como modelo y poseedora de la verdad absoluta.

Lo que debemos tener en cuenta es que la relación será entonces un dar y recibir por parte de la familia y la escuela, con el niño como centro y punto de este intercambio que a su vez configurará su propia conducta de un modo peculiar.

Las ideas expresadas a lo largo de este capítulo, constituyen el marco conceptual dentro del cual se desarrolló el presente trabajo de investigación y un punto de partida para futuras investigaciones sobre el tema.



PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Influye significativamente la instrucción impartida a los padres acerca de los objetivos y actividades del preescolar, en sus expectativas respecto a la misma educación?

FORMULACION DE HIPOTESIS

Hipótesis de trabajo: Si la instrucción que se imparte a los padres sobre actividades y objetivos del preescolar en el pretest influye. Entonces en el pos-test las expectativas con respecto a esta educación cambiarán.

Nulidad: Si la instrucción que se le impartió a los padres sobre actividades y objetivos del preescolar en el pre-test no influye entonces en el pos-test las expectativas con respecto a esta educación no cambiarán.

DEFINICION DE VARIABLES

Variable Independiente: Instrucción que se le impartió a los padres sobre actividades y objetivos en el pre-escolar.

Variable dependiente: Cambios en las expectativas con respecto a la educación pre-escolar.

Se entiende por instrucción que se le impartió a los padres acerca de actividades y objetivos en el pre-escolar las conferencias que se dieron en las reuniones.

Llamando lista para saber la cantidad de padres que asistieron a cada reunión.

Cambio en sus expectativas, son las diferencias en la correspondencia entre la información previa y los objetivos reales de la educación pre-escolar.

Si en el pre-test y en el post-test, se manifiestan diferencias en las respuestas

M E T O D O

Diseño:

El diseño de este estudio es preexperimental con pretest y postest.

Es preexperimental puesto que la Variable Independiente es manipulada por el experimentador; además permite comparación entre las medidas pero no aísla el efecto de variables extrañas que atentan contra la validez interna de este estudio, como son: historia, maduración, mortalidad e instrumentos.

La validez externa no es aceptable porque el estudio no se puede generalizar a una población más allá de la población utilizada.

Dadas las características de la población y las dificultades en la validez interna y externa se podría llamar un estudio de casos; pero el procedimiento se puede aplicar a otra población y en circunstancias diferentes para poder llegar en el futuro a conclusiones más generalizables.

Sujetos:

Para la selección del jardín se tuvo en cuenta que las directivas de éste, estuvieran de acuerdo con el estudio que se iba a llevar a cabo y pudieran colaborar con el mismo.

Para este estudio se tomó la población total del Jardín Infantil "Así somos los niños" situado en el barrio La Esmeralda.

La población total del jardín era 14 parejas de padres y se trabajó con todos ellos. No se hizo una selección de los sujetos debido a la muestra tan pequeña con que se contó. Los padres pertenecen a una clase socioeconómica media alta puesto que la mayoría de ellos son profesionales que trabajan.

Instrumentos:

Encuestas: (Ver anexo 2 y 3). Este instrumento fue elaborado por

nosotras pero no fue validado ante personas con mayor conocimiento y experiencia en esta rama; recomendamos para estudios posteriores hacer validar el instrumento a utilizar.

Dado que en el pretest la respuesta de la primera y la segunda pregunta eran idénticas, en el pos-test se eliminó la segunda pregunta.

Y esto se tiene que tomar en cuenta para en un futuro estudio abolir esta pregunta.

Circulares: (Ver anexo 4). Material de desecho, Material didáctico, grabadora.

Material de desecho: cajas, cilindros, conos y circunferencias de cartón; frascos, tapas de gaseosa, trozos de madera, papel seda, periódico, silueta; pitillos, retazos de tela, cáscaras de huevo, icopor, sogas, palos de paleta y colombina, lanas, pelotas de ping-pong.

Material didáctico: hojas de papel, cartulina, plastilina, bloques lógicos, crayones, lápices de colores, témperas, acuarelas, colbón, pinceles, esferos, lápices y frizos.

Procedimiento:

El 5 de julio de 1981 fuimos con la directora de tesis a conocer las instalaciones del Jardín "Así somos los Niños", su personal directivo y docente y la metodología de trabajo.

El 21 de julio de 1981 se concreta una reunión con la directora de Tesis para iniciar el trabajo correspondiente a nuestra investigación.

Esta se hace con el fin de definir el tema del trabajo el cual fue "Integración de los padres en la educación de sus hijos de 2 a 5 años de edad con centros de interés".

A la semana siguiente el día 27 de julio se efectúa la segunda reunión para continuar con el trabajo, a ésta asistieron la doctora Aracelly de Tessano el director del Jardín y su esposa y la profesora del plantéal. Se expuso el tema definido en la primera reunión y se discutió acerca de él hasta llegar a la conclusión que era un tema muy

amplio para investigar el desarrollo en un semestre.

De común acuerdo se decidió que el tema fuera la "integración de los padres en la educación de sus hijos de 2 a 5 años de edad", es decir se abolió lo de los centros de interés.

En la siguiente reunión se acordó que el tema sería más explícito y comprensible si en vez de integrar a los padres se les hiciera participar activamente en las reuniones por esto se dejó el tema "participación de los padres en actividades preescolares y cambio en sus concepciones respecto a esta educación".

También se acordó que la forma para hacer participar a los padres sería por medio de reuniones activas en las cuales se expondrían temas de interés común y relacionados con el estudio. Se tomó la población total debido a la muestra tan pequeña.

Se planteó el problema de la investigación, las hipótesis, las variables; y se determinó el instrumento de medición que fue la encuesta que se le daría a cada padre (ver anexo 2 y 3) para conocer sus expectativas antes del trabajo y después de éste.

A medida que se iba desarrollando el estudio se elaboraba el marco teórico de acuerdo con los cambios que se iban dando.

Las reuniones de padres que se organizaron la realización de este trabajo, se llevaron a cabo de la siguiente manera: primero se hacía una invitación a los padres por medio de circulares (Ver anexo 4), llamadas telefónicas y entrevistas personales.

Para fijar la fecha y hora de la reunión se tuvo en cuenta el horario de trabajo de los padres para lograr la asistencia de todos.

Se elaboraron agendas de trabajo en cada reunión para tener mayor orden en la distribución del tiempo y actividades a desarrollar.

Se fijaron objetivos específicos para cada una de éstas.

Cada reunión tenía un tema principal por medio del cual se daba a conocer a los padres distintos aspectos de la vida en el pre-escolar; tales como: ¿Qué es la educación pre-escolar?, que se trató en la primera reunión; Trabajo de los padres con materiales de desecho, tratado en la segunda reunión; Importancia del lenguaje en el desarrollo del niño; tercera reunión; Trabajo conjunto de padres-niños, cuarta reunión.

Después de la exposición del tema de cada reunión, la Doctora Ara
celly de Tessano motivaba a los padres para que hicieran preguntas a-
cerca de las dudas con respecto al tema de la reunión y para sacar con-
clusiones de esta misma.

Al finalizar cada reunión se hacía la despedida de los padres dan-
do los agradecimientos para su asistencia y participación en ésta. Ade-
más se les invitaba para la próxima reunión indicando la hora, fecha y
lugar (Ver anexo 5).

Después que se realizaron las cuatro reuniones y obtuvimos los re-
sultados del pretest y el postes se procedió a comparar las respuestas
de las encuestas con las respuestas aproximativas que se habían estable-
cido y de ahí se obtuvieron los resultados los cuales fueron analizados
utilizando la prueba binomial.

De este análisis sacamos las conclusiones que nos llevaron a con-
firmar la hipótesis.



R E S U L T A D O S

TABLA No.1

Diferencia entre el número de padres que cambiaron sus expectativas en el pre-test y el pos-test.

(Prueba Binomial)

# del item en el test	# de padres que cambiaron sus expectativas	# de padres que no cambiaron su expectativa	P
1	7	1	0.09 +++
2	8	1	0.02 ++
3	7	1 +	0.03 ++
4	6	3	0.25
5	5	4	0.50
6	6	1 +	0.06 +++

CONVENCIONES:

- + En estos items el número total de respuestas es menor que el número total (9) porque se excluyeron aquellos sujetos que omitieron las respuestas a esta pregunta en el pre-test o en el post.
- ++ Significativo al 0.05
- +++ Significativo al 0.10.

La evaluación de las respuestas de las pruebas del pretest y el postes se hizo por medio de análisis de contenido el cual consistió en comparar cada Item de las pruebas con respuestas aproximativas elaboradas en función de los objetivos reales del preescolar.

Las respuestas aproximativas que se establecieron son las siguientes.



Para el Item #1:

Una buena educación preescolar debe llevar a estimular el desarrollo integral del niño en las áreas cognoscitivas, motriz, lenguaje, socioemocional y a prepararlo para aprendizajes posteriores.

Para el Item #2.

Los niños en el preescolar den aprender:
convivir, compartir, respetar, tolerar, resolver problemas, valerse por sí mismo, adquirir hábitos de higiene, ampliar vocabulario, desarrollar habilidades motoras, procesos básicos del medio.

Para el Item #3

La edad apropiada para ingresar al jardín es los 3 años.

Para el Item #4

Si las conductas deben ser: el niño convive, comparte, respeta, es independiente, adquiere hábitos de higiene, amplía su vocabulario, desarrolla habilidades motoras aprende procesos básicos del medio.

Para el Item #5:

La colaboración como padre de familia es importante en el desarrollo completo de sus hijos: Sí porque: - contribuye a facilitar el aprendizaje de procesos básicos del medio. - Refuerza conocimientos adquiridos en el jardín. - Permite una constante comunicación entre padres y maestros para conocer progresos o retrasos de los niños.

Para el item #6:

La colaboración como padre puede tener las siguientes formas:

- asistencia las reuniones.
- comunicación interpersonal
- Ayudando al niño con las labores del colegio.
- Interesarse por las actividades que el niño realice en el jardín.

Como prueba estadística se utilizó:

Prueba Binomial:

La utilización de esta prueba se justifica por varias razones. De acuerdo con:

Siegel, Sidney (1972),

se justifica esta prueba en casos de muestras muy pequeñas y cuando la distribución muestral de las proporciones observadas es tomada al azar.

Además, esta prueba permite tomar los puntajes de los resultados obtenidos para probar la hipótesis, y es aplicable en casos en que N es 25 o menor que 25 y $P = Q = 1/2$.

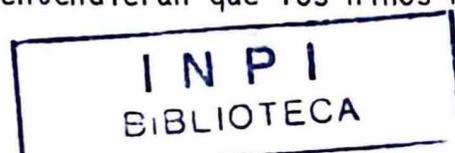
Descripción de los datos:

Pregunta No. 1: ¿según su concepto, a qué debe llevar una buena educación pre-escolar?

Según los resultados presentados en la tabla No. 1 podemos observar. En la primera pregunta 7 de los 9 sujetos cambiaron su expectativa pues al aplicar la prueba binomial se obtuvo una $p = 0.09$. Aún cuando no se obtuvo un nivel de significación al 0.05, sin embargo es posible afirmar que este cambio es importante puesto que 7 de los 9 sujetos cambiaron su expectativa. El cambio está dado en que para estos padres el pre-escolar deja de ser un lugar donde se va a aprender a leer y a escribir o donde cuidan sus hijos sin interesar las actividades que se realizan en éste, para convertirse en un sitio en donde se atienden las necesidades primordiales del niño y se prepara para estudios primarios futuros, brindándoles toda clase de experiencia y actividades que contribuyan al sano desarrollo psicológico, intelectual, social, motor y del lenguaje.

Pregunta No. 2: ¿Qué cree usted que deben aprender sus hijos en el pre-escolar?

Según los resultados presentados en la tabla No. 1 podemos observar que 8 de los 9 sujetos cambiaron su expectativa pues al aplicar la prueba binomial se obtuvo una $p = 0.02$ y este dato es significativo al 0.05, lo que muestra que las reuniones contribuyeron a que los padres comprendieran qué tan importante es la participación de ellos en la educación pre-escolar de sus hijos y entendieran que los niños no van



al jardín a aprender a leer y escribir sino a realizar los procesos mediante los cuales se llega a un fin: "Aprender a aprender".

Pregunta No. 3. ¿A qué edad cree usted que deben ingresar los niños al jardín infantil?

Según los resultados presentados en la tabla No.1, podemos observar que en esta pregunta 7 de los 8 sujetos que la respondieron cambiaron su expectativas, y al aplicar la prueba binomial obtuvimos una $p = 0.03$, que es significativo al 0.05; lo que nos indica que las reuniones influyeron en los cambios producidos en los padres con respecto a la edad en que deben ingresar los niños al jardín infantil.

Pregunta No. 4: ¿Ha notado cambios en la conducta de sus hijos desde que ingresaron al jardín infantil?

Según los datos que presentamos en la tabla No.1 en esta pregunta, sólo 6 de los 9 padres que la respondieron cambiaron su expectativa, y al aplicar la prueba binomial se obtuvo una $p = 0.25$ dato que no es significativo ni al 0.05 ni al 0.10.

Creemos que esta pregunta sería mejor omitirla ya que es muy difícil observar cambios en los niños a corto plazo; sería mejor a mediano o a largo plazo; esta sugerencia lo hacemos ya que para los padres es muy difícil observar cambios en la conducta de sus hijos en tan poco tiempo.

Pregunta No. 5: ¿cree usted, que su colaboración como padre de familia es importante para el desarrollo completo de sus hijos?

En la tabla No.1 podemos observar que solo 5 de los 9 padres que respondieron esta pregunta cambiaron su expectativa, y al aplicar la prueba binomial obtuvimos una $p = 0.50$ que no es significativo ni al 0.10 y al comparar el pre-test y el post-test de esta pregunta pudimos observar que las respuestas fueron similares en ambas pruebas y por tal motivo no pudimos detectar cambios.

Pregunta No. 6: ¿Qué formas cree usted que pueda tener su colaboración?

En la tabla No. 1 podemos observar que 6 de los 7 padres que respondieron a esta pregunta cambiaron su expectativa y al aplicar la prueba binomial se obtuvo una $p = 0.06$ que es significativa al 0.10; aunque

no obtuvimos un puntaje de significación al 0.05, es importante anotar los cambios en las expectativas producidos en esta pregunta ya que 6 de los 7 padres cambiaron su expectativa con respecto a las formas de colaboración que se pueden tener en la educación pre-escolar.



D I S C U S I O N

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la tabla No. 1, anteriormente expuesta, podemos observar que las diferencias en las respuestas a 4 de las 6 preguntas fueron significativas ($p = 0.10$ y $p = 0.05$). Esto permite concluir que las reuniones de padres influyeron significativamente en el cambio de sus expectativas con respecto a la educación pre-escolar y así podemos aceptar nuestra hipótesis, al mismo tiempo que damos solución al problema planteado.

Sin embargo la validez terna no es confiable puesto que los resultados no se pueden generalizar a otra población más allá de la utilizada.

De acuerdo con los datos obtenidos, podemos concluir, que la participación de los padres en reuniones en las cuales se les informe acerca de los objetivos reales y actividades del preescolar, da como resultado el cambio en sus expectativas respecto a la misma educación.

De lo anterior podemos deducir como implicación práctica, que las reuniones de padres de familia a nivel de preescolar, son efectivas en la medida en que se logre integrar a los padres en las actividades de sus hijos y orientar sus expectativas hacia los verdaderos objetivos del preescolar, es decir, hacia el desarrollo integral de los niños.

Sería interesante que este estudio se aplicara a otras poblaciones y en distintos medios ya que es de gran importancia que los padres tomen conciencia de lo que es en realidad el pre-escolar.

Las reuniones activas bien organizadas motivan la participación de los padres en la educación preescolar de sus hijos, los concientizan acerca del valor de esa participación y del papel del preescolar, mejoran las relaciones padres, maestros, etc.

Con base en las ideas expresadas en el marco teórico, podemos afirmar, que si los padres participan en esta educación, y las relaciones padres maestros son positivas, la calidad de la educación de los niños será superior.

La afirmación anterior no se ha comprobado en este trabajo, por es tar fuera del objetivo de la misma, pero consideramos que sería campo interesante para una próxima investigación.

Un factor decisivo para el éxito de las reuniones, es el interés de las directivas del jardín, ya que pudimos observar que en la medida en que ellas participan, los padres responden con igual interés.

Es también de vital importancia tratar en las reuniones, temas que lleven a los padres a comprender el verdadero significado de la educación preescolar, ya que pudimos observar que, sus expectativas, que en su gran mayoría son erradas acerca de esta educación, cambian.

Para realizar este estudio tropezamos con varias limitantes:

Debido al corto tiempo con que se desarrolló el estudio nos vimos en la obligación de realizar las reuniones muy seguidas, lo que impidió a algunos padres asistir a todas éstas. Esto influyó negativamente en el estudio, puesto que no todos los padres contestaron las pruebas de pre-test o post-test, disminuyéndose aún más la "muestra". Lo anterior se pudo comprobar tomando el número total de padres que en un principio eran 14 parejas de sujetos y comparando con el número de parejas que respondieron las dos pruebas: su número fue de 9 parejas.

Otra limitante se dio en la circunstancia de que algunos padres se abstuvieron de contestar algunas preguntas lo que dificultó la comparación del pre-test y post-test para detectar en su totalidad los cambios en sus expectativas con respecto a la educación pre-escolar.

Debido a la pequeña cantidad de sujetos nos vimos en la necesidad de tomar la población total del jardín sin poder establecer ningún tipo de selección de sujetos.

Por último podemos decir que algunos padres se mostraron apáticos a las actividades relacionadas con el jardín; lo cual es importante te ner en cuenta para futuros estudios.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Amar, J. Programa de Educación Pre-escolar: Barranquilla: 1975.
- Burton, W. Kimball, R. Wing, R. Hacia un Pensamiento Eficaz: Buenos Aires: Troquel, 1969.
- Beltrán, G., Ospina H., Rodríguez O., Ponce de León, E. Modificación de los padres de familia hacia la educación de los hijos por medio de un entrenamiento Basado en el sistema de instrucción Modular. Colombia, 1982.
- Cebrian, C. Flores, M. Rodao, F. Muñiz, M. Rodríguez, J. Unturbe, J. Educación Pre-escolar, Métodos, Técnicas y Organización: Barcelona, CEAC, 1978.
- Enciclopedia Práctica Pre-escolar: Buenos Aires: Isag, 1978.
- Gutiérrez, V. Estructura, Función y Cambio de la Familia en Colombia: Bogotá; Canal Ramírez-Antares, 1972.
- Johnson, R. Johnson, S. Comunicación de Padres y Maestra en el Jardín de Infantes: Bogotá, 1979.
- Manzano, E. Domínguez, J. González, J. Unturbe, J. Boach, J.V. Biología, Psicología y Sociología del Niño en Edad Pre-escolar: Barcelona: Ceac, 1978.
- Mussen, P. H. Conger, J.J. Kagan, J. Desarrollo de la Personalidad en el Niño: México: Trillas, 1979.
- Nimnicht, G. Arango, M. El Programa para Niños Pequeños que Responde a las Necesidades del Educando: San Francisco: Folsom, 1973.
- Murchinson, C. Manual de Psicología del Niño: Barcelona: Francisco Seix, 1955.
- Piaget, J. Génesis de las Estructuras Lógicas Elementales: Buenos Aires: Guadalupe, 1976.
- Pourveur. La Enseñanza en la Escuela de Párvulos: Madrid: Magisterio Español, 1975.

Rojas M. Educación Pre-escolar: Bogotá, 1978.

Siegel, Sidney. Estadística No Paramétrica: Méjico: Trillas, 1972.

ANEXO 1

EL PROGRAMA PARA NIÑOS PEQUEÑOS
QUE RESONDEN A LAS NECESIDADES
DEL EDUCANDO

Glen Nimcht
Martha Arango
CINDE

A N E X O No. 1

PRESENTACION.

Con cierta frecuencia se observa en los programas educacionales de América Latina y el Caribe un divorcio entre las actividades de la escuela y lo que los padres o los miembros de la comunidad sienten que realmente debería realizar la escuela. Esta división tiene su origen - en una variedad de factores que presentan cierta complejidad, algunos históricos, otros técnicos y algunos otros causados simplemente por - un bloqueo en el proceso de comunicación.

Con el propósito de lograr que los recursos de la escuela y de otras instituciones educacionales se abran más simplemente en el sentido de satisfacer las necesidades de la comunidad y de incrementar la participación comunitaria en la gestión escolar y en las actividades - educacionales, la Unesco ha patrocinado en la región latinoamericana la preparación de cuatro estudios de caso cuyo tema central común son las nuevas metodologías aplicadas para vincular más estrechamente la escuela con la comunidad, con vista a mejorar los programas educacionales. Dos de estos estudios, realizados en Brasil y Honduras presentan la "educación abierta" como una modalidad educacional que podría contribuir a unir más a los dos agentes mencionados. Los otros dos estudios, llevados a cabo en Perú y Colombia, muestran como ciertos proyectos especiales pueden lograr una colaboración más estrecha de los padres en las acciones de la escuela, y viceversa.

En estos estudios se investigan algunos asuntos fundamentales. ¿Es posible cambiar el sistema de educación formal de modo que pueda - responder mejor las necesidades de la comunidad? ¿Pueden los padres incorporarse con buen éxito al proceso de planeamiento de la educación? ¿Qué sucede cuando los alumnos, los padres y los maestros trabajan juntos en el desarrollo de programas educacionales? ¿Puede la educación - que se origina en la comunidad incorporarse al proceso de educación formal? ¿Cómo se relacionan entre sí los sistemas de educación formal y no formal?.



En este documento se describe una experiencia que en el Centro Internacional de la Educación y Desarrollo Humano (CINDE) lleva a cabo en los alrededores de Medellín (Colombia). El estudio está enfocado en la educación pre-escolar, pero presenta mas bien maneras específicas de incorporar la comunidad en la tarea educativa.

Los autores presentan una descripción completa de las bases teóricas de las ideas de la escuela experimental que aplican en el CINDE - y como éstas inciden en los cuatro objetivos : a. Desarrollar un auto-concepto positivo en el niño; b. Aumentar la agudeza sensorial y perceptiva; c. Desarrollar habilidad en el lenguaje, y d. Desarrollar habilidades en la solución de problemas y formación de conceptos. En el documento se explica la manera como se utilizan juegos y juguetes, como se incorporan las madres en el trabajo, el trabajo actual de un día en la escuela, las unidades que resultaron del trabajo conjunto de los mismos participantes, el desarrollo de una reunión de padres, y la manera en que estas ideas se pueden aplicar en otros contextos.

En términos generales, el estudio presentado es mucho más que la descripción de un caso aislado, mas bien es la descripción y el análisis de un movimiento educativo enfocado en el auto-desarrollo del niño en un ambiente apropiado. La combinación de las bases teóricas originadas en otros continentes con adaptación en un contexto latinoamericano y las posibilidades de aplicarlas en otras situaciones, aumentan el interés del documento que podría servir a educadores de párvulos, padres, maestros y profesores de todos los niveles, en los esfuerzos por re-pen-sar y reorganizar el proceso de la educación.

NOTA: Los autores son responsables de la selección y la representación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente, las de la Unesco y no comprometen a la organización.

INTRODUCCION.

El programa integrado de educación infantil escuela-hogar ha - recorrido una gran distancia física y conceptual a partir del momento



que se originó.

La idea se inició en el Nuevo Pre-escolar en Greeley, Colorado (Estados Unidos) en 1964 y en su forma presente se desarrolla en Sabana, Colombia (Sud América) desde 1978. Un breve recuento histórico - ayudará al lector a ubicar la idea dentro de un contexto y a apreciar la relación entre la teoría y la práctica en su desarrollo.

El Nuevo Pre-escolar se inició en Octubre de 1964 para treinta niños de familias de origen mexicano, que vivían a un nivel de pobreza en el sector norte de Greeley, Colorado. La escuela se basaba en los conceptos teóricos de Allen Ross Anderson y Omar Kayan Moore, de Martín Douth y María Montessori. Los objetivos de la escuela provenían del - trabajo de Martín Douth y para los niños eran los siguientes :

- (1) Desarrollar un auto-concepto positivo;
- (2) Aumentar la agudeza sensorial y perceptiva;
- (3) Desarrollar habilidad en el lenguaje; y
- (4) Desarrollar habilidades en la solución de problemas y formación de conceptos.

Siguiendo los conceptos sobre un ambiente que responde al educando, desarrollados por Moore y Anderson, la escuela se organizó totalmente como un ambiente autotélico más que respondía al educando.

Un ambiente que responde al educando debe cumplir las siguientes condiciones :

- (1) Permitir que el educando explore libremente;
- (2) Informar inmediatamente al educando sobre el resultado de sus - acciones;
- (3) Ser autorregulado, es decir, los acontecimientos se suceden a un ritmo determinado por el educando;
- (4) Permitir que el educando utilice plenamente su capacidad para - descubrir relaciones de diversos tipos; y
- (5) Estar estructurado de tal manera que el educando llegue a descubrir interconectados sobre el mundo físico, cultural o social (Moore, 1963).

Los equipos, juegos y juguetes que utilizamos y muchos de nuestros métodos, fueron influenciados por el trabajo de María Mon-

A

tesori.

Según cualquier criterio razonable, el pre-escolar fué un éxito. Los puntajes de los C.I. de los niños aumentaron, al igual que los de otra de medidas de desarrollo intelectual (Nimnicht, Fitzgibbons, 1969). Los niños tuvieron más éxito en la escuela primaria de los que se hubieran podido predecir, si no hubieran asistido al Nuevo Pre-escolar.

Los padres mostraron entusiasmo por el pre-escolar y apoyaron sus esfuerzos. El pre-escolar se convirtió en un modelo para otras escuelas en todo los Estados Unidos. Sin embargo, al mirar en retrospectiva, podemos ver que hubo ciertas deficiencias.

- a. Los padres asistieron a las reuniones y apoyaron al pre-escolar, pero no aprendieron sistemáticamente a ayudar a sus hijos en el hogar. Por lo tanto no los fortalecieron como padres.
- b. El pre-escolar no tomo en cuenta tanto como debiera, el origen cultural de los niños, por ejemplo: el idioma era el inglés y no se pensó mucho en ayudar a los niños a enorgullecerse de su origen hispanoindígena.

El fundador del Nuevo Pre-escolar, Glen Nimnicht, se traslado al laboratorio del lejano oeste para la Investigación y Desarrollo Educativo en San Francisco, California y llevó consigo el concepto del pre-escolar.

En el Laboratorio del Lejano Oeste, este concepto sufrió tres cambios:

- (1) Recibió la influencia de los conceptos teóricos de Piaget especialmente en cuanto a su base psicológica (Keith Alward, 1969).
- (2) Se le dió gran importancia a la necesidad de tomar en cuenta las características específicas de los niños, es decir, Estados Unidos a comienzos de los años 60. Según este concepto las probabilidades de éxito escolar de estos niños mejorarían substancialmente si se les proporcionaban programas en el aula a partir de los tres ó cuatro años de edad. Durante los últimos años, reflexionando sobre nuestra experiencia y la de otros, hemos llegado a rechazar la idea de la

educación compensatoria y de la intervención en la vida del niño y su familia, como medio para mejorar las posibilidades de éxito escolar. En su lugar, desarrollamos dos nociones heurísticas, que nos parecen más productivas.

Una noción general es esta: nuestras escuelas y nuestra sociedad están llevando a muchos niños al fracaso escolar. Uno de los grupos de estos niños es el de aquellos que proceden de ambientes poco saludables física y psicológicamente. Los niños que sufren limitación ambiental son aquellos que crecen en ambientes que no les proporcionan los requisitos básicos de alimentación, vivienda, salud y atención por parte de los adultos, por vivir en éstas circunstancias están expuestos a un estancamiento en su desarrollo físico, psicológico e intelectual.

Aunque existe probablemente una relación entre la pobreza y la limitación ambiental, esta, ciertamente no es exclusiva de un grupo social, económico o étnico. No todos los niños de hogares pobres sufren de las consecuencias de limitaciones ambientales y no todos los niños que sufren de limitaciones ambientales provienen de hogares pobres.

Otro grupo de niños a los cuales las escuelas y la sociedad llevan al fracaso son aquellos que difieren de alguna manera de los niños de clase media alta. Para enfocar estos dos problemas recomendamos dos nociones heurísticas: la habilidad de la familia para atender a las necesidades básicas del niño (HAFA), y la habilidad de la escuela y la sociedad para responder a las necesidades del niño (HAES).

1.1 Habilidad de la escuela para responder a las necesidades del niño.

El problema básico con los sistemas educativos actuales es que casi todas las escuelas de muchos países han sido diseñadas para servir a estudiantes de clase media que poseen los mismos valores que el sistema o que sus maestros desean implantar o de otros niños que quieran imitar a los niños de clase media. Las escuelas responden a estos niños y nutren más su desarrollo que el de niño de contextos económicos y culturales diferentes. Esta actitud es evidente tanto en las metodologías como en los contenidos curriculares.

Las metodologías están diseñadas alrededor del concepto de que

5

todos los niños a cierta edad están preparados para aprender lo mismo (con alguna consideración dada a las deficiencias de habilidad congénitas ó hereditarias) y están motivados por los mismos factores. Esto es, que todos los niños desean aprender lo que la escuela les desea enseñar; desean evitar malas notas y la repetición de años escolares y que trabajarán para tener éxito, notas altas y en el elogio de sus maestros. De acuerdo con este concepto, la mayor parte de la instrucción la lleva a cabo un maestro ante grupos de 25 ó más estudiantes. El contenido está diseñado para ser generalmente interesante para el estudiante promedio; la motivación más importante es la amenaza del fracaso o la promesa del éxito.

El currículo está esencialmente diseñado para producir ciudadanos de clase media que tengan valores similares entre sí. Los materiales del currículo que reflejan la historia anglo-europea son escogidos para motivar y ayudar a niños de clase media. El prejuicio en la elección de materiales de currículo es obvio cuando son vistos desde la perspectiva de grupos minoritarios. La mayoría de los libros de historia dedican más páginas a la descripción de eventos relacionados con las influencias europeas que a la historia y cultura de nativos americanos antes de que Colón llegara al continente.

Colón "descubrió" a América solamente si uno adopta el punto de vista europeo, pues los americanos nacidos ya se encontraban aquí.

El lugar que ocupa la población indígena en la mayoría de los libros de historia presenta una visión parcial y distorsionada de su aporte a nuestra cultura actual. En los libros elementales de lectura, los dibujos provistos para indicar a los niños el significado de las palabras usualmente reflejan el ambiente de clase media, los valores y la cultura de los grupos minoritarios que dominan la sociedad.

El grado en que un niño ó su familia difieren del "niño ideal" ó "niño modelo" para quienes la escuela se ha diseñado, determina el grado de desventaja en el cual se encuentra, debido no a fallas inherentes al niño, sino a que el sistema no responde al niño como individuo.

Creemos que con un estudio cuidadoso podemos expresar este concepto de la habilidad de la escuela para responder (HAPR) en forma cuantitativa. Asumiremos que la mayoría de las escuelas son corrientemente

más aptar para responder a un niño cuya familia satisface las siguientes condiciones:

- a. La familia es de clase media
- b. Los padres tienen por lo menos educación secundaria
- c. Los padres y los maestros tienen esencialmente los mismos valores.
- d. Los padres aceptan los métodos y objetivos de la escuela.
- e. El lenguaje de la escuela y de la casa es el mismo o similares
- f. Los padres no viven en un barrio que esta identificado como un vecindario marginado y
- g. El niño no tiene ningún problema en el aprendizaje.

En la medida que el niño y su familia difieran de este ideal, la escuela será incapaz de responder a sus necesidades como debiera.

Un perfecto puntaje de HAER, de una escuela que responde a las características y necesidades del niño sería 100, pero es irracional esperar una concordancia perfecta entre lo que la escuela ofrece y lo que el niño necesita. El puntaje de habilidad de la escuela para responder al educando (HAER) debe ser alrededor de 80 para el niño promedio de clase media. Los 20 puntos de diferencia pueden explicarse por una variedad de factores tales como dificultades individuales de aprendizaje, diferencias en valores y diferencias étnicas de menor importancia. Nosotros podemos aceptar 80 como un porcentaje de concordancia razonable entre la escuela y el hogar. Un porcentaje menor indicará la inhabilidad de la escuela para responder. Diferencias en clase social producirán una discrepancia, puesto que la escuela valora o recompensa generalmente comportamientos que el educando de "clase media o alta" ha aprendido, mientras que no reconoce habilidades y destrezas que son vitales para la supervivencia del educando de clase baja con su medio ambiente. Por ejemplo, algunos niños de familia de "clase baja", o sea, de sectores rurales y marginales urbanos pueden haber aprendido a hacerse carde sí mismos y de sus hermanos y hermanas menores; pueden haber aprendido a defenderse o a pelear por sus derechos o intereses; pueden haber aprendido a vivir en medio de los riesgos y peligros de la calle, en las ciudades o vagar por el campo. Ninguna de estas destrezas es evaluada (o está representada) en las medidas de inteligencia o de aptitud



intelectual que se administra o se valoran en la escuela.

Esto no quiere decir que lo que la escuela valora y ofrece sea necesariamente equivocado. El desarrollo de la habilidad intelectual de los educandos, principal objetivo de la escuela es considerar importante para la mayoría de la gente. No sugerimos que este objetivo general se modifique. Pero la escuela debe reconocer que los educandos de diferentes extracciones culturales y sociales traen diferentes aptitudes a la escuela. La escuela debe aprender a responder a educandos sin mirar negativamente aquellos valores que el niño ha aprendido o no, antes de venir a la escuela.

La habilidad de la escuela para responder a los niños provenientes de hogares culturalmente o geográficamente diferenciados se ve afectado por tres problemas inter-relacionados. Primero en general, los miembros culturalmente a fines de clase media se sienten superiores a los miembros de otros grupos; por lo tanto, la hostilidad y el prejuicio hacen de la escuela un ambiente que responde al niño. Segundo, el hecho de que las escuelas no hayan desarrollado métodos de currículo apropiados para grupos culturalmente diferentes, también hace que la escuela no pueda responder y tercero, hay mecanismos de selectividad.

No es razonable esperar que las escuelas reformen la sociedad que las ha creado, pero es razonable que las escuelas al reconocer sus propias limitaciones traten de modificar el currículo y los procedimientos en forma tal que puedan atender mejor a las necesidades e intereses de los diferentes grupos.

Estas nociones heurísticas han sido desarrolladas en una forma más completa por Nimnicht, Johnson y Johnson en otro artículo titulado "Un método más productivo para educar" (A more productive approach to education) en Nimnicht y Johnson, 1973 y por Arango en el artículo "Hacia una evaluación que responde a los educandos", Febrero 1980 (Mimeografiado) Ambas nociones, HAPA y HAER, están todavía a nivel conceptual incipiente. Necesitaremos llegar a un mayor grado de refinamiento antes de ligar la herramienta analítica que hace falta. Pero a un en este nivel de desarrollo estas nociones sugieren un enfoque del problema que parece más promisorio que el de "educación compensatoria".

Aunque creemos que nuestra formulación inicial del problema, en términos de intervención y de educación compensatoria fué equivocada, el enfoque educativo que escogimos todavía es válido. En un principio, el programa educativo se basó en el marco conceptual de Omar K. Moore y Allan Ross Anderson. Esencialmente, sus nociones eran de carácter psicosocial y se fundamentaban en la lógica formal, más que en teorías psicológicas ó del aprendizaje. En las primeras etapas, en 1964, nuestro programa se estructuró sobre los conceptos de ambiente que responde al educando y de actividades autotélicas desarrolladas por Moore y Anderson. Esos conceptos se desarrollaron en varios trabajos, pero los más influyentes fueron los de Anderson y Moore, 1960 y Moore, 1964.

En general, éstos conceptos fueron los siguientes. Un ambiente de aprendizaje que responde a las necesidades del educando satisface las siguientes necesidades:

- a. Permite al educando explorar libremente
- b. Informa al educando inmediatamente sobre las consecuencias de sus acciones.
- c. Permite al educando hacer uso cabal de su capacidad para descubrir relaciones de varios tipos.
- d. Su estructura es tal, que el educando puede realizar una serie de descubrimientos interconectados o interrelacionados acerca del mundo físico, cultural y social.

Las actividades que se desarrollan en el ambiente son autotélicas. Decir que las actividades de aprendizaje deben ser satisfactorias en sí mismas no implica que un niño nunca reciba elogios. Sin embargo, la satisfacción esencial debe provenir de la actividad misma y no de algo extraño a la experiencia en sí misma.

Moore había aplicado estos conceptos a un currículo de aprendizaje, el cual incluye una máquina de escribir y un asistente de enseñanza-aprendizaje, el cual incluye también una computadora. Nuestra contribución fue la de aplicar el concepto en un programa de educación preescolar.

Nuestra experiencia en el laboratorio del Lejano Oeste con los programas de educación preescolar y primaria, han mostrado la tendencia

a ser paralela al desarrollo teórico de Moore y Anderson. En la actualidad, los conceptos que ellos elaboran en su capítulo publicado en el Manual de Teoría sobre Socialización e Investigación (Goslin, 1969), sirven como una buena descripción teórica de nuestro concepto sobre lo que debe ser un programa escolar. El uso del término "responder" en nuestro concepto de habilidad de la escuela y la sociedad para (HAFSA) atender al educando, vá más allá del análisis que hacen Moore y Anderson del comportamiento en el salón de clases.

En los últimos diez años, las teorías de Piaget y sus seguidores, además de las investigaciones basadas en esas teorías han influenciado de manera muy profunda nuestro pensamiento. En un artículo inédito, Keith Alward (1973) analiza la relación de las teorías psicológicas de Piaget y el desarrollo del programa educativo que responde a los educandos.

En general, Alward muestra como el programa educativo que responde a los educandos-tal como ha sido desarrollado- es consistente con las teorías de Piaget sobre las etapas del desarrollo intelectual. Pero más significativamente, el autor dirige nuestra atención a las etapas del desarrollo intelectual y trata de integrar las bases teóricas para el programa.

Hemos sido genralmente críticos de la tendencia a basar programas educativos en alguna teoría psicológica o de aprendizaje y a enfocar el programa fundamentalmente sobre resultados intelectuales que pueden ser medidos por medio de test o pruebas escritas. Creemos que la base teórica debe ser más amplia y que los resultados y las formas de evaluar, deben ampliarse poniendo más énfasis en cambios de comportamiento tanto cognoscitivo como afectivo y social.

Debido a ésta orientación, hemos tenido la tendencia a enfatizar las nociones heurísticas de Anderson y Moore y el concepto de relevancia cultural expresado en el artículo de Nimnicht, Johnson y Johnson. Por la deliberada incorporación de las teorías de Piaget creemos que hemos alcanzado una base teórica más adecuada y equilibrada.

Las teorías de Piaget constituyen la base para responder a las necesidades intelectuales del educando. Las teorías de Moore y Anderson

sobre el aula proporcionan la base para responder a la necesidad de proporcionar un ambiente de aprendizaje que ayude al desarrollo del niño. El artículo de Nimnicht, Johnson y Johnson dá la base para responder a la cultura, idioma, y estilo de vida del niño.

Otro tipo de base teórica e investigativa general que fundamenta programas educativos como el Programa que responde al Educando, se encuentra resumido en el folleto Salud Mental y Cognoscitiva durante los primeros cinco años de vida (Cognitive and Mental Health in the first Five Years of life). Lichtenberg y Norton (1970, p.1), quienes sintetizan algunos de los temas de su estudio de la manera siguiente:

"El crecimiento y el desarrollo del niño tienen lugar cuando él participa con otras personas en forma mutuamente satisfactorias, en acciones que unen al niño y a esas otras personas. Esas acciones implican que el niño se autoregula, que ejercita su iniciativa en el trato con otros y que se dá una reciprocidad en la autoregulación e iniciativa de los otros. Para el niño, esas acciones se dan en condiciones de juego y de placer. La construcción mutua de acciones que unen al niño y al adulto en formas que son reales, concretas y satisfactorias en lugar de un entrenamiento impuesto al niño, para implantar las formas apropiadas de comportarse, es el proceso más estrechamente ligado al crecimiento."

2. BASES DE LAS INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON EL PROGRAMA.

La base psicológica general de la investigación para el Programa Educativo que responde al educando se deriva de las investigaciones realizadas por Piaget y de la extensa investigación que se ha realizado durante los últimos diez años en los Estados Unidos basada en sus conceptos. Esta investigación ha sido tan ampliamente divulgada que no necesita ser incluida aquí.

Una base investigativa más inmediata de nuestro programa la proporcionan nuestros propios esfuerzos de evaluación. Esa investigación se encuentra resumida al final del respectivo capítulo.

3. OBJETIVOS DEL CURRÍCULO

Los objetivos principales del programa son: a) proveer un ambiente que permita al educando desarrollar o conservar un auto-concepto con respecto al aprendizaje y b) que estimule el desarrollo de la

habilidad para resolver problemas. Estos objetivos se inter-relacionan y no pueden considerarse separados o independientes el uno del otro.

El auto-concepto de un niño se forma a partir de sus conocimientos sobre sí mismo, incluyendo su ambiente familiar, su apariencia, sus habilidades, sus gustos y antipatías, su temperamento, su manera de aprender y sus preferencias por ciertas actividades y materiales. El conocimiento y los sentimientos del niño sobre sí mismo se forman por la forma como él asimila los resultados de sus acciones y las respuestas que recibe de otras personas, especialmente de sus padres, maestros y compañeros. Su auto-concepto se manifiesta en sus expectativas, nivel de aspiraciones y creencias sobre sí mismo. Un niño de edad preescolar muestra estas expectativas y creencias en sus acciones y en sus expresiones. Un niño de más edad puede también mostrarlos en opiniones abstractas y creencias manifiestas.

Un niño que tenga un auto-concepto saludable tiene creencias y expectativas sobre sí mismo que son realistas; es decir que no son ni exageradas ni subvalorativas. Tiene las siguientes características:

- a. Tiene confianza en su propio criterio.
- b. Tiene capacidad de protegerse iniciando acciones para conseguir lo que necesita y para decir "no" cuando es necesario.
- c. Tiene confianza al ensayar experiencias relativamente nuevas.
- d. Tiene habilidad para enfocar problemas razonables y para insistir en resolverlos.
- e. Sus expectativas sobre lo que puede hacer en el juego y en la interacción con todos son razonables.
- f. Comprende su ambiente familiar y acepta su cultura como una ventaja y como parte de su individualidad única.
- g. Es capaz de aceptar tanto los resultados positivos como los resultados negativos de sus acciones.
- h. Acepta sus sentimientos tal como son.

En el aula, el niño que tiene un auto-concepto saludable se comportará de la manera siguiente en sus actividades y en sus interacciones con los otros niños:

- a. Explotará lo posible dentro de los límites materiales, reglas y habilidades personales.

- b. Tomará decisiones propias para escoger actividades, compañeros de juego, actividades, materiales y recursos (sabra decir "sí" o "no" según sus necesidades).
- c. Estará dispuesto a acometer la solución de problemas nuevos que impliquen un riesgo razonable y a persistir en la búsqueda de una solución.
- d. Usará ideas propias en sus actividades.
- e. Estará dispuesto a utilizar el ambiente familiar y cultural en sus actividades.
- f. Utilizará los recursos disponibles para aumentar su satisfacción y para facilitar las actividades.
- g. Aceptará responsabilidad por lo que hace y asumirá en forma realista las consecuencias de los resultados, tanto el éxito como el fracaso.
- h. Expresará alegría, ira, sorpresa, resentimiento y otras emociones según su reacción frente a las situaciones.

A largo plazo, lograr un auto-concepto saludable es probablemente el objetivo más importante en el desarrollo de un individuo. Reconocemos, sin embargo que muchos de los factores que afectan el auto-concepto de un niño, tales como la familia, los compañeros, y la comunidad en general, escapan a la influencia de la escuela.

El segundo objetivo principal del programa es estimular en el educando el desarrollo de sus habilidades intelectuales básicas. Para poder aprender una persona necesita desarrollar:

- Sus sentidos y percepciones, porque a través de ellos se obtienen los datos para el proceso de pensamiento;
- Sus destrezas de lenguaje, porque el lenguaje es un instrumento del proceso de pensar y
- Su habilidad para formar conceptos porque necesita saber de qué manera manejar abstracciones y clasificar información para organizar el Pensamiento.

Estos dos objetivos, fortalecimiento auto-concepto y desarrollo, cognoscitivo, se superponen e interactúan entre sí en el campo de la resolución de problemas.*Para poder resolver problemas el individuo

necesita no solamente de habilidad intelectual, sino también de la confianza en sí mismo que provienen de un auto-concepto saludable.

Los desafíos que puede encontrar una persona, dentro o fuera de la escuela, pueden definirse como tipos de problemas. Las tres clasificaciones generales de los problemas son: No-interactivos, ineractivos y afectivos. (Anderson y Moore, 1960). Un problema físico o no-interactivo involucra solo a una persona, por ejemplo, un problema de aritmética o un rompecabezas. Para resolver este tipo de problemas la persona actúa sobre el ambiente pero ella no es manipulada o influenciada por éste, generalmente, la respuesta a un problema no-inter activo puede predecirse y existe acuerdos sobre lo apropiado de una determinada solución. El currículo escolar convencional se ocupa principalmente de éste tipo de solución de problemas y los test de inteligencia miden principalmente la habilidad del individuo para resolver rompecabezas o problemas no-interactivos.

Un problema interaccional involucra dos o más personas (o máquinas) y requiere que la persona se pregunte: "si hago esto, ¿qué hará él?". El individuo es manipulado a la vez que manipula. Juegos como el poker, el ajedrez y las escondidas, son buenos ejemplos de problemas interaccionales. Es evidente que las soluciones de los problemas interaccionales no encuentran un acuerdo generalizado ni son tan fácilmente verificables como las soluciones a los problemas no-interaccionales.

6. EL PROGRAMA

El núcleo del programa es realmente la interacción entre el aula y el hogar. En cierto modo, el programa invierte los papeles tradicionales de la escuela y el hogar. En las reuniones que se efectúan semanalmente los padres aprenden a estimular el desarrollo intelectual de sus hijos y adquirir habilidades para clasificar, seriar, la habilidad para distinguir figuras diferentes, para comprender relaciones espaciales y matemáticas, para utilizar y comprender palabras (como sobre, debajo, entre, al lado de,) para contar, sumar y restar. Los padres

* La resolución de problemas es el proceso de responder a preguntas o de obtener soluciones para situaciones difíciles.

también aprenden a ayudar a sus hijos a aprender. De este modo los padres asumen el liderazgo en el desarrollo intelectual de sus hijos y la escuela refuerza ese aprendizaje, en lugar de ser al contrario. Por otra parte, la escuela asume la responsabilidad por las actividades de auto expresión creatividad, desarrollo físico a través del arte, música, actividades físicas y la capacidad para jugar y trabajar en grupo. (Estas son cosas difíciles en el hogar con solo uno o dos niños). A su vez, el padre refuerza las actividades de la escuela haciendo en el hogar títeres, instrumentos musicales y disfraces que usan en la escuela padres e hijos en actividades planificadas conjuntamente.

En la escuela los padres también aprenden otros conceptos relacionados con el desarrollo saludable de sus niños y con su propio desarrollo. Las reuniones dan ocasión para discusiones sobre problemas que tienen que ver con asuntos diferentes al desarrollo de habilidades intelectuales. Por ejemplo en una reunión se habló sobre nutrición y el precio de los alimentos. Durante la discusión se hizo evidente que una de las maneras para solucionar en parte el problema era cultivar más lechumbres. La maestra y una de las madres se comunicaron con el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) y se inició una clase sobre el cultivo de hortalizas para las madres. El instructor utilizó el espacio alrededor del centro para la huerta de demostración, además de organizar con el grupo huertas en varias casas. Cuando terminó el curso sobre cultivo de hortalizas el instructor empezó un curso de técnicas culinarias. En otras palabras, algo que empezó como un programa de educación infantil con la participación de los padres en el proceso de enseñanza a los niños se ha convertido en un centro de aprendizaje tanto para los padres como para los niños.

Mirando hacia el futuro creemos que esta tendencia continuará y que el pre-escolar se convertirá en un centro de aprendizaje para la familia y la comunidad, en un lugar en donde todos los miembros de la familia podrán aprender algo que enriquezca la vida de cada uno como individuo y de todos ellos como familia. Este será un desarrollo natural a partir de las preocupaciones y necesidades expresadas por los padres. A medida que aumentan su confianza en sí mismo y se amplian su visión, ellos ven nuevas posibilidades de enriquecer sus vidas. El papel

de la maestra y de los directores del centro será el de facilitadores que buscan en cooperación con personas de la comunidad los recursos necesarios para cumplir estas aspiraciones. En realidad, el Programa Integrado de Educación Infantil ha sido bueno en sí mismo, pero como base para el programa familiar mucho más amplio podría llegar a convertirse en un programa modelo para el desarrollo comunitario.

En los programas de desarrollo de la comunidad se han presentado dos tipos de problemas: uno es cuando personas o grupos extraños a la comunidad identifican los problemas y proponen soluciones. En este caso muy a menudo los resultados a corto plazo pueden ser buenos, duran poco y por lo general no se da la internalización de procesos comunitarios para la solución de problemas. El otro, cuando se espera que la comunidad misma identifique los problemas y encuentre las soluciones. En este caso, el proceso es generalmente lento y pueden seleccionarse medios inadecuados debido a la falta de información o de comprensión de las posibles alternativas para solucionar un problema.

El modelo que presentamos aquí parece combinar los dos enfoques de manera adecuada. La influencia del CINDE empezó con un programa relativamente sencillo, en el cual era esencial la participación de los padres. Esta participación les ha permitido aprender cosas interesantes, tener éxito y aumentar su confianza en sí mismos. A medida que éste proceso fué dando, empezaron a hacerse preguntas y a identificar problemas. El personal del CINDE se hallaba presente para proporcionar información y ofrecer alternativas; pero en el último análisis, serán los padres los que determinen el futuro del programa.

7. COMO FUNCIONA EL PROGRAMA

Como el programa integrado escuela-hogar, se ha organizado para que la familia participe de una manera sistemática en la educación de sus hijos, en él se matricula no sólo al niño sino también a la madre y otro adulto que se responsabiliza de trabajar sistemáticamente con el niño en el hogar, de asistir al Centro a reuniones semanales y a aquellas que surjan como resultado del interés y necesidades del grupo de padres. Los niños asisten dos veces por semana al Centro. Esto permite que una misma aula pueda ser utilizada para trabajar con varios grupos de niños y sus padres. En la actualidad del programa del CINDE

hay dos grupos, pero hay posibilidad de integrar un tercer grupo.

8. MOTIVACION DE LA COMUNIDAD

Para motivar a la comunidad en el sentido de participar en los programas educativos del CINDE se ha llevado a cabo un proceso continuo. Primero, deseábamos conocer la comunidad y sus necesidades; para esto se efectuaron entrevistas con líderes tales como: vecinos, Sacerdotes, Alcalde, Presidente del Concejo, Médicos, Presidente de Acción Comunal, Directores de Escuelas, Colegios, Profesionales y otras personas conocedoras de la comunidad. De las entrevistas hechas a estas personas se concluyó que había necesidad muy urgente de dar atención a los niños de 0 a 6 ya que los programas o instituciones para atender la población del sector no eran suficientes. Se decidió reorganizar un centro educativo preescolar y se hizo la divulgación por medio de hojas volantes y por anuncios públicos. El primer año (1978) se inscribieron 75 familias, a quienes se les hizo una entrevista en la casa. Esta entrevista abarcó dos aspectos, uno socio-económico y otro a nivel de aspiraciones de los padres en relación a sus hijos.

Del análisis de estas entrevistas se obtuvieron datos como éstos: que las familias son de un nivel económico bajo los hombres, en alto porcentaje, son mayordomos y obreros de empresas de Sabaneta, con sueldo mínimo, un promedio de 6 hijos y la mayoría de las madres permanecen en la casa. De allí surgió la idea de que la atención a los niños se daría con participación sistemática combinada con el trabajo de la escuela; para ello se decidió atender en el salón existente doble cantidad de niños y preparar a las madres en reuniones semanales para trabajar con los niños en el hogar.

Luego se hizo otra entrevista adicional a quienes se habían inscrito para analizar la modalidad de atención que se darían en el Centro. Tendríamos dos grupos de niños y dos grupos de padres. Los niños vendrían dos días a la semana, día por medio; las madres asistirían a una reunión semanal para adquirir conocimientos sobre el niño, técnicas para mejorar la interacción en la familia y utilización de materiales de toda clase en el hogar para desarrollar en el niño habilidades y destrezas intelectuales y creativas.



La selección de los participantes al programa se hizo teniendo en cuenta estos criterios:

- a. Que la madre se comprometiera a asistir a las reuniones cada semana y a interactuar con sus hijos cada día.
- b. Que viviera cerca al Centro para garantizar la asistencia a las reuniones.
- c. Que fuera de un nivel socioeconómico bajo para prestar el servicio a los demás necesitados.
- d. Que las familias inscritas tuvieran los niños en las edades de 3-6 años.

Cada año se ha utilizado el mismo proceso de entrevistas; pero las inscripciones iniciales se hacen a base de divulgación informal que las familias mismas del programa participantes hacen de éste. En este momento contamos para la recolección de datos sobre las veredas, con un equipo de vecinos entrenados para tal fin y que en repetidas ocasiones han colaborado.

CINDE ha continuado profundizando su conocimiento de la comunidad. En la actualidad se están procesando datos sobre 3 veredas vecinas, que carecen de servicios de educación preescolar y que tienen difícil acceso a los centros existentes. Este conocimiento serviría para diseñar e implementar servicios adecuados con la utilización de recursos humanos y materiales existentes en las mismas veredas.

9. OBJETIVOS DEL PROGRAMA.

Los siguientes son los objetivos generales del programa:

9.1. Para los niños

- a. Adquirir destrezas y habilidades para "aprender a aprender". En nuestro modelo es más importante el "cómo se aprende" que el "qué se aprende".
(El pequeño no necesita que se le bombardee con preguntas o se le enseñe el nombre de los colores desde cuando aprende a hablar, tampoco necesita saber contar o leer; ésto puede aprenderlo más tarde).
- b. Desarrollar confianza en sí mismo.
- c. Desarrollar un estilo de aprendizaje flexible y abier-

to según los intereses individuales.

- d. Desarrollar una forma de pensar que les permita analizar varias alternativas por resolver los problemas que se les presentan.
- e. Aprender conceptos y adquirir destrezas que son importantes para tener éxito dentro de la sociedad en que vivimos.
- f. Adquirir un concepto realista de sí mismos, de sus cualidades y limitaciones.

Como para un gran número de personas, y aún para los mismos padres y maestros, la habilidad de contar y leer a edad temprana es considerada importante y lo relacionan con las oportunidades para el desarrollo de un auto-concepto realista de sí mismo y de un estilo de aprendizaje flexible, son de primordial importancia, ya que las destrezas académicas pueden aprenderse más tarde.

9.2' Para los Padres

- a. Comprender que ellos son de vital importancia en la educación de sus hijos.
- b. Comprender la importancia del auto-concepto en la formación del niño y adquirir técnicas para fomentar su sano desarrollo.
- c. Adquirir destrezas, habilidades y aptitudes para enseñar a sus hijos conceptos que ellos consideren importantes.
- d. Aprender a conocer y observar a sus hijos y a desarrollar la capacidad para conocer sus cualidades y sus limitaciones.
- e. Aprender a distribuir y aprovechar mejor el tiempo que tienen destinado para atender a sus hijos.
- f. Aprender a utilizar toda clase de objetos del hogar, materiales del ambiente y juguetes educativos, para fomentar el desarrollo intelectual y la creatividad de sus hijos y estimular una interacción positiva con ellos.

10. RECURSOS DEL PROGRAMA.

Para el desarrollo del programa se dispone de los siguientes recursos para el aprendizaje, instalaciones físicas y materiales.

10.1 Personal

Una maestra graduada de Escuela Normal y con bastante experiencia en el trabajo con los niños, coordina las actividades generales del programa. Dos asistentes, que iniciaron actividades como madres participantes del programa, colaboran en todas las actividades con los niños. Se cuenta con la colaboración voluntaria de madres y de otras personas de la comunidad interesadas en el programa.

Al iniciarse el programa, la maestra era la única persona que trabajaba directamente con los niños y sus madres; pero a medida que el programa se ha desarrollado, han surgido líderes y personas interesadas en vincularse al trabajo con los niños.

Para ciertas actividades con los niños se utilizan sitios de la comunidad y para actividades con las madres se utilizan recursos institucionales como instructoras del SENA, voluntarias de los INEM, etc.

A través de sesiones de entrenamiento semanales y semestrales estas personas se han ido capacitando y en la actualidad son ellas quienes trabajan más directamente con los niños y sus madres, mientras la Coordinadora dedica parte de su tiempo a otros programas. Todas estas personas son de la comunidad y viven en barrios muy cercanos al CINDE.

10.2. Los niños y sus familias.

Los 60 niños que asisten al centro pre-escolar del CINDE son hijos de nuestros vecinos. Su edad oscila entre los tres y los siete años y provienen de familias de clase trabajadora. Sus padres trabajan en fábricas de Sabaneta, en pequeñas fincas o son dueños de pequeños negocios.

El nivel educativo promedio de las madres es de menos de cinco años de primaria, la mayoría saben leer y escribir. El tamaño promedio de las familias esta entre siete y ocho personas. El ingreso familiar promedio se encuentra alrededor de los \$6.000,00 (Seis mil pesos colombianos) mensuales, es decir, menos de US\$150 (Ciento cincuenta dólares). Casi la mitad del ingreso se gasta en alquiler de la vivienda.

Estas familias no son de las pobres del país; pero no pueden vivir holgadamente, tienen muy poco acceso a otras oportunidades de educación formal y en general su vida es difícil.

En general, los niños son de ancestro hispano-indígena. Algunas personas son de ancestro afro-indígena, pero han sido completamente absorbidos por la cultura del grupo dominante. Las familias son católicas romanas y no existe en la comunidad otra religión. La mayoría son practicantes y muy religiosas. Sin embargo, con frecuencia los hombres pasan el domingo en las cantinas locales, bebiendo y conversando, tienen sentimientos fuertemente machistas y son los que mandan en el hogar, aunque en las mujeres toman la mayoría de las decisiones.

11. PLANIFICACION DE ACTIVIDADES Y ORGANIZACION DEL TRABAJO.

La maestra, las asistentes y voluntarias, organizan el ambiente de aprendizaje, deciden las actividades y materiales necesarios para cada día de acuerdo con el plan general previamente elaborado y teniendo en cuenta objetivos, intereses, necesidades de los niños y sus padres y el grado de desarrollo de los niños.

Ellas preparan un plan general en unidades, temas y subtemas para todo el año. Sin embargo, cada semana se reúnen para reconsiderar y reorganizar el plan de acuerdo con los intereses de los niños y sus madres, que hayan surgido en el desarrollo de las actividades, para elegir y repartir responsabilidades en el trabajo con los niños y sus padres, de acuerdo a las necesidades del momento, tiempo y recursos.

Estos planes incluyen: a. objetivos generales relacionados con el desarrollo del auto-concepto, la habilidad de resolver problemas y otros aspectos del desarrollo intelectual y social tanto de las madres como de los niños. b. Objetivos específicos relacionados con el tema de la unidad que se esta desarrollando. c. Una breve descripción de posibles actividades que se realizan en el centro con los niños y las madres y las que se realizarán en el hogar.

El plan general esta conformado por treinta (30) unidades. Es muy flexible, se adapta a las necesidades de cada momento y contempla el trabajo de los niños y sus padres en forma integrada.

Tanto el trabajo con los niños como con las madres es realizado de una manera cooperativa por la maestra coordinadora, sus dos asistentes y las voluntarias. Cada una elige las actividades que más le gusta realizar y actividades en las cuales necesita aprender algo, porque el trabajo se utiliza como un medio de aprendizaje. Periódicamente cambian las responsabilidades para tener oportunidad de desarrollar nuevas habilidades.

Los niños colaboran en la organización del plan decidiendo en última estancia que actividades quieren realizar y seleccionando los materiales, el lugar y los compañeros con los cuales desean trabajar. Además, ellos evalúan sus trabajos, los comparan, los mejoran y corrigen en cooperación con la maestra, las asistentes y otros compañeros.

Diariamente, después del trabajo con los niños y las madres, se hace una evaluación del trabajo y una vez por semana hay reuniones de planificación, evaluación y entrenamiento relacionadas con necesidades especificadas e identificadas por cada una en la marcha del programa.

12. ACTIVIDADES PARA LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD.

12.1. Aspectos del Programa.

El programa para las madres incluye reuniones semanales de una y media a dos horas de duración, reuniones periódicas de las parejas que se efectúan generalmente los domingos; cursos de nutrición huerta casera o de otra clase identificados como prioritarios por las madres. Además funciona la biblioteca circulante de juguetes y materiales a través de la cual cada madre presta semanalmente un juguete u



otro material que considera de valor para el trabajo con su hijo en el hogar.

La biblioteca circulante de juguetes consta de varios conjuntos de juguetes especialmente diseñados para el trabajo con padres y niños de otros materiales diseñados por las madres y otras personas a medida que avanza el programa.

A continuación se describe una reunión para madres.

12.2. Desarrollo de una reunión de padres de familia.

En la tarde se celebra una reunión de trabajo con los padres.

Objetivos generales.

Para el desarrollo del auto-concepto y resolución de problemas con los padres:

- Que las madres eviten castigos físicos para corregir al niño.
- Que las madres y los niños identifiquen comportamientos negativos y positivos.
- Que las madres cambien comportamiento en relación a la forma de corregir a su niño.

Objetivos específicos:

Que las madres aprendan técnicas para enseñar a sus hijos a:

- Identificar las formas cúbicas y cilíndricas.
- Identificar diferentes colores
- Desarrollar habilidades en la suma y resta
- Desarrollar el pensamiento lógico.

Materiales: el juego de matriz de mesa con escalera de cubos y cilindros.

Un recurso audiovisual sobre como castigar a los niños.

Antes de iniciar la sección, la maestra y asistentes verifican los preparativos de la reunión: preparar el registro de asistencia de padres, el de entrega y recibo de juguetes y materiales, la grabadora en cassettes, si han organizado lo necesario para el refresco que se reparte en la mitad de la reunión.



3. p.m. Empieza la reunión que tiene una duración aproximada de dos horas. Después de un saludo a cada una de las madres, se comentan las experiencias de cada uno en el hogar con su hijo y en relación con el material llevado y elaborado en casa. Este recuento de experiencias se hace contestando en esta oportunidad varias preguntas:

- (1) ¿Qué conceptos nuevos aprendió su niño a través de los juegos y actividades que realizaron esta semana?
- (2) ¿Qué juegos creó con su niño? Demuéstrenos al menos uno.
- (3) ¿Qué dificultades encontró al jugar con su niño?
- (4) ¿Quién invitó a jugar siempre, usted o su niño?
- (5) ¿Hubo otras personas de la familia o de su vecindario que participaron en el juego?
- (6) ¿Cómo llevó a cabo la actividad especial?
- (7) ¿Qué aprendió de su hijo?
- (8) ¿Qué interacciones especiales tuvieron?
- (9) ¿Tuvieron problemas o dificultades durante la semana?

El recuento de experiencias se hace cada vez de manera diferente.

Se dá oportunidad para que todas las personas que quieran hablar lo hagan y se estimula las más tímidas a participar, para lograr una intervención más equilibrada. Continúa la reunión con la exploración de un juguete nuevo por parte de todas las asistentes. Se usan dinámicas variadas en las diferentes reuniones. Hoy se reúnen en grupos de cinco personas; cada grupo nombra una secretaria y ésta comenta al grupo completo los juegos desarrollados en su equipo. Luego, por grupos se sacan conclusiones y se formulan los objetivos de aprendizaje para la semana siguiente: conceptos de mucho, poco, conjunto, desarrollo del pensamiento lógico, memoria y concentración.

Al explorar un juguete en grupos se favorece el aprendizaje de nuevas técnicas en su manejo, se aprenden otros juegos aplicables a edades variadas y se comportan muchos que enriquecen la experiencia de todos los participantes a la reunión. El material manipulado en la reunión es llevado a casa para jugar con los niños 15 o 20 minutos diarios. El juguete es devuelto durante la siguiente reunión en la cual las madres cuentan sus experiencias utilizando el juguete, cuántas personas

jugaron y qué dificultades encontraron y qué aprendizaje lograron. Además, cuentan lo ocurrido con la actividad especial y con las actividades sugeridas para el tema de la semana.

En esta reunión se hace un taller para la fabricación de juguetes con recursos del ambiente y deshechos. Tomar como modelo la matriz de mesa y la escalera de cubos y cilindros para elaborar otra que ofrezca las mismas oportunidades de aprendizaje.

De la interacción surge una serie de actividades que las madres desarrollarán con sus hijos en la casa, de acuerdo al plan previsto en éste caso relacionadas con la unidad de las flores.

Las actividades son: recolección de flores en un paseo por el campo o algún lugar que prefieran, para clasificar por tamaños, por texturas., por formas. Otra actividad sugerida es una pintura con flores; otra hacer flores de papel, etc. Se motiva para que lo realizado en la casa, los niños lo lleven al centro preescolar para ser expuesto y comentado.

12.3. Actividad especial.

La actividad especial es parte importante de la reunión y está dirigida a mejorar el auto-concepto de las madres y de los Niños.

A través del recuento de experiencias con los niños en la casa utilizando los juguetes y materiales, los padres manifiestan muchos problemas, dificultades, frustraciones, inhibiciones y situaciones que desean aprender a mejorar en relación con la educación de sus niños. Estos comentarios sirven de base para conocer las necesidades apremiantes y los problemas más arraigados en ellos. Por ejemplo: dentro de un recuento de experiencias en una reunión, varias madres cuentan que en esta semana castigaron fuertemente a su hijo, unas dicen que usan látigo, otras usan palos; otras los dejan encerrados; porque no quieren jugar o no aprendieron lo que se les quiso enseñar. Entonces se identifica la necesidad de analizar el cómo corregir a los hijos.

Estas actividades conducen a algunas prácticas en el hogar, que se desean convertir en hábitos o actitudes permanentes en las madres.

Las actividades especiales no obedecen a ninguna programación previa y determinada, sino que surgen como resultado de situaciones des



critas y analizadas en las reuniones y que sirven para identificar problemas comunes en el manejo de los niños. Con base en ésto se programan acciones sencillas que las mamás puedan practicar en el hogar hasta convertirse en hábitos que mejoren las relaciones madre-niño-familia.

La actividad especial también es realizada de diferente manera en cada reunión. Unas veces se presenta una lámina para que la observen y saquen conclusiones aplicables a su situación. Otras veces se presenta un medio audiovisual que permita a las madres observar y analizar las maneras de llevar a la práctica la actividad especial. En ocasiones ellos presentan el problema y cuentan experiencias relacionadas con el tema que permite al grupo encongrar posibles soluciones aplicables a cada caso en particular. Para la actividad de esa semana, por ejemplo, se presentó un recurso audiovisual que les permite reflexionar sobre cómo corregir a sus hijos y qué castigos deben evitar y qué prácticas pueden realizar en el hogar durante la semana. En la próxima semana corresponde hacer un recuento de experiencias: cómo lo hicieron, cuál fué la oportunidad que se les presentó para aplicar las ideas discutidas, cómo reaccionó el niño, qué dificultades encontró para la realización, etc. En este recuento surgen muchos comentarios que facilitan el conocimiento de la familia y la problemática. Como resultado de éstas actividades las mamás expresan en las reuniones los constantes cambios que están experimentando.

Al terminar esta parte de la reunión se reparte un refresco. Las asistentes han consignado en grabaciones todo lo ocurrido en la reunión, se ha registrado la asistencia, el préstamo de juguetes, etc. A las madres que no asistieron, las visita una de las madres asistentes, les informa lo ocurrido, se les presta el juguete respectivo y discuten con ellas las razones de su inasistencia.

Después de la reunión se hace un informe para dejar consigna-
do por escrito episodios importantes.

A través del programa se ha motivado a las madres a mejorar otros aspectos para el desarrollo saludable de los niños como es la nutrición y la salud y por ésto hemos empezado otros programas con la colaboración del INEM, el SENA y el Centro de Salud de la localidad.

En el proceso hemos detectado personas interesadas en la edu-
cación de los niños y les hemos dado entrenamiento especial para cola-

borar en el trabajo con los niños y con las madres. En este momento co laboran 3 madres y una voluntaria.

12.4. Juegos y juguetes naturales elaborados por las madres.

Utilizando materiales de desecho, en las reuniones y en la casa las madres producen nuevos juegos y juguetes tales como "tres en raya", concéntrese con números y letras", "parquets de colores", parquets de números y letras", "desarrolle la lógica", "piense un poco", "me gusta y no me gusta", "el soldadito", "la pala", "cajas de formas", "tarjetas de categoría", "tarjetas para la ruleta", "caja de adivinar", etc. También elaboran títeres, instrumentos musicales, cojines y disfraces para sus hijos, etc.

Además, la obtención de desechos y otros materiales necesarios para algunas actividades especiales se logran con la colaboración de las madres, personas de la comunidad y algunas instituciones.

12.5. Qué hacen las madres con sus niños en la casa

Las madres aplican en la casa los conocimientos adquiridos en la reunión.

Con base en ellos realizan tres actividades importantes durante la semana.

- a. Afianzar en el niño conocimientos adquiridos en el centro a través de la unidad de aprendizaje correspondiente. Tanto a los niños como a las madres se les motiva para realizar las mismas actividades en la casa. En el caso de la unidad de las flores, las actividades sugeridas, para realizar en compañía de sus hijos fueron: pintura con flores, clasificación de flores por su olor, color y tamaño. La madre puede trabajar en todas las actividades o escoger las que más le agraden, su producto final es llevado al centro por el niño o la madre para compartirlo con otras madres y niños, analizarlo y exponerlo en el aula.
- b. Jugar diariamente con el niño por espacio de 15 minutos ella seleccionará los juegos apropiados para el grado de desarrollo de cada niño, dejará que el niño invente otros o que enseñe a los adultos lo que sabe y observará siempre lo que hace, para ver los progresos o dificultades y que ésta experiencia

se convierta en un material para compartir en la reunión. La madre puede también jugar con el esposo, otros hijos y amigos; de ésta manera será mucho más provechosa la experiencia del juego. Para estas actividades dispone de los juegos de la biblioteca circulante que ella lleva en préstamo a su casa u otros que haya hecho ella.

- c. Practicar en el momento oportuno la actividad especial. Esta semana la actividad es "evitar los castigos de dolor". Cuando haga el recuento de experiencias en la reunión, incluirá detalles de lo que hizo, y los problemas que tuvo, de lo que aprendió, de los comportamientos que modificó, etc. Teniendo en cuenta estas actividades habrá un trabajo coordinado de escuela y hogar, y es esto lo que hará producir más y mejores efectos en la educación.

13. COMENTARIO FINAL.

Para CINDE sería muy interesante recibir comentarios de personas o instituciones que ensayen el programa en su totalidad o en partes y que utilicen variaciones diferentes a las sugeridas acá. Nos gustaría intercambiar ideas acerca de lo que la experiencia nos va enseñando.



A N E X O N o 2
E N C U E S T A

JARDIN INFANTIL "ASI SOMOS LOS NIÑOS"

Bogotá, 31 de agosto de 1981

Señores
Padres de Familia
E. S. M.

Es de suma importancia para nosotros conocer el concepto que tienen ustedes acerca de algunos puntos, de gran relevancia dentro de la educación preescolar; por ésta razón pedimos nos colaboren contestando las siguientes preguntas:

1. Según su concepto, a qué debe llevar una buena educación preescolar?

2' Qué cree usted que es una buena educación preescolar para sus hijos?

3. Qué cree usted que deben aprender sus hijos en el preescolar? (Enumere en orden de importancia)

* Dado que en el pre-test la respuesta de la primera y la segunda pregunta eran idénticas, en el post-test se eliminó la segunda pregunta. Y esto se tiene que tomar en cuenta para en un futuro estudio abolir ésta pregunta.



4. A qué edad cree usted que debe ingresas un niño al jardín infantil?

_____ porque? _____

5. Ha notado cambios en la conducta de sus hijos desde que ingresaron al jardín infantil?

Cuáles? _____

6. Cree usted que su colaboración como padre de familia es importante en el desarrollo completo de sus hijos?

Por que? _____

7. Qué formas cree que puede tener su colaboración?

Muchas gracias.

A N E X O N o 3
E N C U E S T A

JARDIN INFANTIL "ASI SOMOS LOS NIÑOS"

Bogotá, 11 de noviembre de 1981

Señores
PADRES DE FAMILIA
Ciudad

Es muy importante para nosotros saber si la concepción de ustedes con respecto a la educación preescolar ha cambiado o por el contrario es la misma que tenían antes de asistir a las reuniones. Queremos agradecerles por su gran colaboración y además pedirles el favor de responder las siguientes preguntas:

1. Según su concepto, a qué debe llevar una buena educación preescolar?

2. Qué cree usted que deben aprender sus hijos en el preescolar?

3. A qué edad cree usted que deben ingresar los niños al jardín infantil?

Por qué? _____

./.



4. Ha notado cambios en la conducta de sus hijos desde que ingresaron al jardín infantil? _____ cuáles _____

5. Cree usted que su colaboración como padre de familia es importante en el desarrollo completo de sus hijos? _____
Por qué? _____

6. Qué formas cree que puede tener su colaboración?

Muchas gracias



A N E X O N o 4

Bogotá, 31 de agosto de 1981

Señores
PADRES DE FAMILIA
Ciudad

Estimados señores:

De la manera más cordial nos dirigimos a ustedes, con el fin de invitar los a una importante reunión que se llevará a cabo en el jardín infantil "Así Somos los Niños", el día sábado 5 de septiembre del presente año a las 10:00 a.m.

En ésta reunión trataremos un tema de gran interés, que nos atudará a establecer una mayor colaboración entre padres de familia y profesores del preescolar; en orden a una educación más efectiva de los niños.

De antemano agradecemos la atención que se le preste a ésta y rogamos su asistencia a la reunión.

Atentamente,

vgdp

A N E X O N o 5

PRIMERA REUNION

Fecha: 5 de septiembre de 1981

Hora: 8:30 a.m,

Tema: ¿Qué es la educación pre-escolar?

Objetivo: que los padres tomen conciencia, de la finalidad del pre-escolar: las actividades que se realizan en el jardín infantil son una preparación al niño para facilitar sus aprendizajes posteriores.

Conferencista: Doctora Aracelly de Tessano. Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad República, Montevideo (Uruguay). Especialista en párvulos.

Agenda:

1. 8:00 - 8:30 a.m. Llegada de los Padres de Familia
2. Entrega de encuestas
3. Palabras del director del Jardín.
4. Conferencia.
5. Inquietudes e interrogantes de los padres acerca del tema de la conferencia.
6. Explicación de los planes a llevar a cabo con respecto a nuestra investigación.
7. Informe individual acerca del rendimiento de los niños.
8. Despedida e invitación para la próxima reunión.

DESARROLLO

El 5 de septiembre a las 8 a.m., se inicia la primera reunión, pidiendo a los padres de familia el favor de responder una encuesta en forma individual.

Respondida la encuesta, el Doctor Jairo García, director del plantel, se dirige a los padres para agradecer su colaboración, explicar el mo

2 7

tivo de la reunión y presentar a la doctora Aracelly de Tessano como conferencista del tema: ¿Qué es la Educación Preescolar?.

Inmediatamente la doctora Aracelly inicia la conferencia con un saludo a todos los presentes y hace alusión a la importancia que tiene el jardín infantil para el desarrollo del niño a partir de los dos años, momento en que está comenzando el proceso de socialización y es necesario que tenga contacto no solo con los adultos o con sus padres, sino también con niños de su misma edad de manera que pueda relacionarse con ellos, jugando, hablando, etc, en actividades similares. Explica que el lugar más adecuado para éste proceso es el jardín infantil, puesto que el niño va a aprender las reglas del juego, es decir, compartir, respetar, reglas de cortesía, etc.

Hace énfasis en que al jardín no se va a aprender a leer y a escribir como creen muchos de ellos, sino que allí se preparan los niños para que aprendan a usar sus manos como herramientas útiles, a desarrollar su psicomotricidad en lo posible, por medio de actividades adecuadas a la edad y al desarrollo de cada niño.

Las relaciones que existen entre los niños en el jardín hacen que su lenguaje sea cada vez más claro, comprensible y abundante, ya que ellos sienten una gran necesidad de ser entendidos por los demás.

Además hizo referencia que tan importante es que los padres sepan que en el jardín no se les muestran las cosas a los niños tal y como son, es decir ya echas, sino que les enseña como es el proceso que se sigue para llegar a este fin y por eso los padres deben tratar de que en la casa se haga lo mismo, enseñar al niño como se llega a algo y no dárselo tal y como es.

También cuando el niño hace preguntas, muchas veces el conoce la respuesta por lo tanto nosotros no debemos responderles inmediatamente sino interrogar al niño acerca de su pregunta. Ejemplo: el niño pregunta ¿por qué llueve? no hay que responderle inmediatamente sino preguntarle a él ¿por qué crees tú que llueve? para que el niño tenga oportunidad de pensar y razonar por sí mismo. Si el niño está errado en su respuesta el adulto debe dársela acertadamente pero teniendo en cuenta no decirle al niño que lo que él contestó está mal sino tratar de demostrarle que la respuesta es diferente.

INPI
BIBLIOTECA

Interrogantes de los Padres:

La doctora Aracelly motivó a los padres para que hicieran preguntas con respecto a las inquietudes que ellos tuvieran acerca de este tema. Los padres participaron preguntando:

- 1. ¿Por qué, no se debe enseñar a leer a los niños a los cuatro años de edad?

La doctora Aracelly contesta con otra pregunta.

¿Por qué no le enseña usted a su hijo de tres meses a caminar?

La mamá responde: porque se le tuercen las piernas. La doctora Aracelly comenta que cuando se enseña a leer a un niño a esa edad no se le tuercen las piernas, sino las neuronas que no se ven pero que son más difíciles de enderezar.

- 2. ¿Es necesario aplicar el castigo físico?

La respuesta dada por la doctora Aracelly fué: hay muchas ocasiones en las que el niño pide con insistencia que se le aplique castigo físico, con ésto ella no quiso decir que al niño había que maltratarlo, sino que el castigo que se debía dar eran dos o tres palmadas en partes que no fueran a perjudicar al niño.

Estas dos fueron las preguntas más discutidas y de interés para los padres.

Con esto la doctora Aracelly dió por concluída la conferencia. Una de las profesoras explica a los padres acerca de los planes de nuestra investigación. A los padres se comunicó que se iba a desarrollar un programa especial con ellos, para mejorar el aprendizaje de sus hijos y para el logro de éste necesitábamos su colaboración. Los padres respondieron afirmativamente a éste llamado y se comprometieron a colaborar en todo lo posible.

Finalmente se informó a los padres en forma individual el rendimiento de sus hijos, se les entregaron los trabajos realizados por los niños y se les invitó de manera muy cordial para la próxima reunión, el 17 de octubre.



SEGUNDA REUNION

Fecha: octubre 17 de 1981

Hora: 10:00 a.m.

Tema: Trabajo de los padres con materiales de desecho que utilizan los niños.

Objetivo: que los padres conozcan la importancia y utilidad que tienen los materiales de desecho para trabajar con los niños y ejerciten su creatividad, agilidad motriz y seguridad en sí mismos.

Conferencista: Doctora Aracelly de Tessano. Licenciada en Ciencias de Educación. Universidad República (Montevideo). Especialista en párvulos.

Agenda:

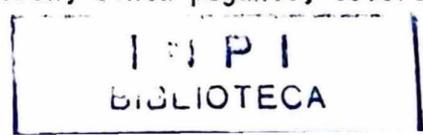
- 1. 10:00 a.m. Llegada de los padres y saludo.
- 2. 10:30 a.m. Ubicación de los padres y explicación del motivo de la reunión.
- 3. 11:30 a.m. Evaluación de la reunión y del trabajo realizado.
- 4. 12:15 p.m. Despedida e invitación a los padres para la próxima reunión.

DESARROLLO

Se inicia la reunión, dando la bienvenida a los padres y explicando la actividad prevista:

La doctora Aracelly: esta no será una reunión para dar informaciones acerca del rendimiento de los niños, sino el desarrollo de una actividad a través de la cual van a conocer la importancia y utilidad que tiene todos los materiales que en la casa se creen inservibles, como recurso para interactuar con los niños y facilitar su aprendizaje. No es tan importante el producto de la actividad, como la relación afectiva que tengan los padres con los niños, la creatividad y el desarrollo psicomotriz que los niños ejercitan con éste trabajo.

Concluída esta explicación, se coloca una caja con materiales de desecho en el centro del salón y en una mesa se ponen a disposición de los padres materiales como: colbón, cinta pegante, colores, témperas,



pinceles, etc. Se pide a los padres seleccionen algunos materiales que les permitan realizar una obra manual que tenga significado.

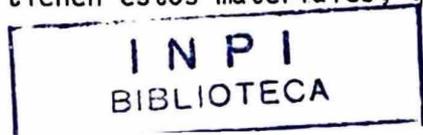
Se da la orden de empezar y los padres comienza a hacerlo. Durante la actividad se pudo observar: la mayoría de los padres al comenzar a trabajar demostraban tensión, confusión, incomodidad y no sabían qué hacer; poco a poco se fueron relajando y trabajaron con mucho entusiasmo, compartiendo, colaborándose, haciendo críticas que eran aceptadas con naturalidad.

A las 11:30 se dió la orden de suspender; los padres recogieron los materiales que no habían utilizado y cada uno dió su concepto acerca del trabajo realizado.

La doctora Aracelly dirigió al grupo la pregunta: ¿qué sintió al trabajar en ésta forma? Los padres respondieron:

1. "Me sentí muy torpe ya que no sabía qué hacer ni cómo hacerlo".
2. "Sentí mucha tensión porque tiendo a ser perfeccionista y cuando no puedo hacerlo bien me pongo muy nerviosa".
3. "Qué sería muy lindo trabajar con los niños creando con materiales que aparentemente no tienen ninguna utilidad algo con significado,"
4. "Volver a ser niña".
5. "Me sentí muy incómoda porque no sabía qué hacer."
6. "Cuando empecé a trabajar no me sentí capaz de hacer algo con éste material."
7. "Me sentí muy torpe para trabajar con todo ésto".
8. "Sentí una emoción muy grande".
9. "Me sentí tensa e incómoda; sinceramente no me gusta hacer este tipo de cosas."
10. "Sentí que no podía hacer nada"
11. "Sentí que sería muy agradable si mi marido y yo nos pusiéramos a hacer ésto con ellos."
12. "Que de verdad, sí, se pueden hacer cosas lindas con los materiales que en casa botamos."

Cuando todos los padres dieron sus respuestas, la doctora Aracelly explicó que precisamente el objetivo de la reunión era hacerles ver la importancia y utilidad que tienen estos materiales; que el hecho



80

no está en hacer cosas lindas y llamativas, sino en hacer sentir a los niños que tienen un apoyo en sus padres, que no sólo en el jardín se puede trabajar con esos materiales y que ellos pueden crear muchas cosas sin un modelo. Finalmente los padres expresaron su acuerdo con el objetivo del trabajo y se concluye invitando a la próxima reunión el 23 de octubre a las 6:30 p.m. Para esta reunión cada padre deberá recordar una poesía o canción aprendida en su niñez.

TERCERA REUNION

Fecha: 23 de octubre de 1981

Hora: 6:00 p.m.

Tema: Importancia del lenguaje en el desarrollo del niño.

Objetivo: Que los padres reconozcan la importancia del lenguaje en el desarrollo del niño e identifiquen las dificultades que se les presentan en éste proceso.

Agenda:

1. Llegada y saludo a los padres.
2. Explicación del motivo de la reunión.
3. Conferencia
4. Despedida e invitación para la próxima reunión.

DESARROLLO

Se espera la llegada de todos los padres para las 6:30 p.m. Los padres que se encuentran allí, conversan entre ellos y con la psicóloga que es ya conocida por todos. A las 6:30 se inicia la reunión.

La doctora Aracelly pregunta a los padres si recordaron una poesía o canción que aprendieron en su niñez. Luego da las explicaciones de la actividad a realizar: muestra una hoja blanca tamaño oficio; y pide que la doblen por la mitad. En una parte de la hoja deben escribir por lo menos una estrofa de la poesía o canción y en la otra representar con un dibujo lo que significa para ellos esa estrofa. Sugiere

A
a

que pueden hacer uso de los materiales que se encuentran encima de la mesa, en el centro del salón, para realizar el dibujo (témperas, pinceles, crayolas, colores y que tienen 20 minutos para realizar esta actividad).

Algunos padres empiezan a trabajar inmediatamente, otros dicen que no recuerdan ninguna o recuerdan pedacitos y no saben que sigue; pero llega el momento en que todos empiezan a trabajar en forma individual y hacen chistes con referencia al trabajo que están realizando. Otros trabajan sin hacer ningún comentario; otros preguntan si alguien recuerda lo que sigue; otros comentan que las canciones les parecen inadecuadas, otros recuerdan con mayor facilidad canciones modernas que las de esa época. La doctora Aracelly les recuerda que el trabajo es individual. Se cumple el límite de tiempo y la doctora Aracelly toma la palabra y pide a un padre que lea lo que escribió; una vez que éste termina la doctora Aracelly explica las dificultades que se le presentan al niño para comprender y también para decir las canciones: dificultades del lenguaje, puede ser por articulación u otros aspectos, dificultad para entender algo que dice la canción y él no ha visto, etc.

Hace énfasis en que no es tan importante para los niños de tres años el sentido que tenga la canción como el ritmo de ésta que significa mucho para ellos; cuando el niño está más grande empieza a comprender el contenido de las canciones y poesías. A los tres años el niño comprende más fácilmente algo que le emocione o que signifique algo para él, es decir algo familiar a él.

Agrega que es necesario reforzarle al niño las palabras que dice bien. Cuando las dice mal no deben reforzarse de ninguna manera o de lo contrario no aprenderá a hablar correctamente. Al niño se le debe pronunciar claramente la palabra para que aprenda a decirla como es.

Todo esto es muy importante como fundamento de aprendizajes posteriores, especialmente de la lectura.

Destaca la importancia de dar al niño libertad para crear sus propias poesías o canciones, de manera que cuando crezca tenga la capacidad de componer por su propia imaginación y no siempre guiado por lo que se le enseñó o está en el libro. Es importante dar al niño desde pequeño esta libertad porque cuando se le dice no a todo lo que va a hacer, se convierte en una persona, tímida, temerosa e incapaz de hacer

algo por sí mismo, dependiente de alguien o de algo.

Finalmente la doctora Aracelly dice a los padres que teniendo en cuenta que es la última reunión en que vamos a poder charlar acerca de los interrogantes e inquietudes que tienen con respecto a la educación de sus hijos, pueden hacer las preguntas que deseen sean respondidas por ella.

Las preguntas de mayor relevancia en la reunión se refirieron a aspectos tales como: ¿cuál es la forma más indicada de explicarle a los niños, el nacimiento de un niño?, ¿a qué se debe que un niño a los tres años no se exprese con palabras sino por medio de señas? y ¿cuál es el medio más adecuado para hacer que se expresen con palabras?

Las respuestas a estos interrogantes fueron aceptadas positivamente por los padres debido a la clara, sencilla y acertada explicación de la conferencista doctora Aracelly de Tessano.

Por último se le agradece a los padres la asistencia a la reunión y se les invita a la próxima que se efectuará el 11 de noviembre, en la biblioteca del Colegio Cafam en la cual trabajarán niño y padres conjuntamente.

CUARTA REUNION

Fecha: Noviembre 11 de 1981

Tema: Trabajo conjunto de padres y niños.

Objetivo: darle a los padres la oportunidad de trabajar con sus hijos y que ellos concluyan la importancia de este trabajo.

Conferencista: Doctora Aracelly de Tessano. Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad República, Montevideo (Uruguay). Especialista en párvulos.

Agenda:

1. Llegada de los padres y niños, saludo y bienvenida.
2. Ubicación de los padres en el lugar donde van a realizar su trabajo conjunto.
3. Explicación del motivo de la reunión y la forma como se desa-

- rollará
4. Iniciación del trabajo.
 5. Evaluación del trabajo realizado, conclusiones por parte de los padres.
 6. Despedida
 7. Entrega de encuestas a los padres (Post-test).

DESARROLLO

Se introduce la reunión con un saludo y la explicación de lo que se va a realizar. Una profesora explica: cada padre, madre e hijo(s) debe escoger un sitio para trabajar. Una vez que cada familia ha escogido un lugar de trabajo, puede pasar a la mesa que está al frente y elegir con toda libertad el material con que desea trabajar.

Durante los minutos que estuvieron escogiendo material y reco-giéndolo se pudo observar:

1. Algunos padres dieron entera libertad de escogencia a sus hijos.
2. Otros padres escogieron el material sin pedir ningún consentimiento a sus hijos.
3. Algunos niños dieron órdenes de trabajar con determinado material.
4. Algunos padres y niños se pusieron de acuerdo para escoger el material.
5. Independientemente cada uno escogió el material que quizo.

Estando todos en sus sitios de trabajo, con el material necesario, se da la orden de comenzar a elaborar algo con el material escogido, haciéndolo conjuntamente padres e hijos.

Durante el tiempo que estuvieron trabajando se observó: en la mesa No. 1; la mamá construye una casa, mientras que la niña recorta en una revista; las dos comentan acerca del trabajo que están realizando. En la mesa No. 2; la mamá trabaja recortando, la niña dibuja con t~~em~~peras y el papá le indica cómo hacerlo, mientras la mamá al mismo tiempo dirige al niño.

En la mesa No. 3; el papá trabaja en recortado, mientras la la mamá realiza el trabajo de la niña.

En la mesa No. 4; los tres trabajan en recortado y pegado; la mamá les habla continuamente; les indica como deben hacer el trabajo y les elogia lo realizado.

En la mesa No. 5; madre e hija trabajan en la misma actividad y hablan muy poco.

En la mesa No. 6; madre e hijos trabajan en actividades diferentes, charlan poco, pero el niño continuamente está elogiando el trabajo de la mamá.

En la mesa No. 7; el padre sólo se dedica a indicar al niño lo que debe hacer y cómo lo debe hacer; en ésta mesa encontramos una división muy marcada y es que el padre trabaja con el niño y la madre con la niña.

En la mesa No. 8. Cada uno hace una cosa diferente para luego unir las. El papá y la mamá charlan y la niña se limita a escuchar, muy pocas veces interviene en la conversación.

En la mesa No. 9; la niña grita a la mamá porque no la deja colorear el trabajo.

Cuando todos han realizado los trabajos, la conferencista interviene para explicar a los padres la importancia de este trabajo conjunto para lograr en el niño mayor estabilidad, seguridad y que el niño haga uso del apoyo que le brindan sus padres; también los induce a sacar conclusiones del trabajo realizado.

Cuando todos los padres opinan acerca del trabajo realizado, se reparten las encuestas para que hagan el favor de responderlas y luego se dá por terminada la reunión agradeciendo a los padres toda la colaboración prestada.

