

**INFORME DE PASANTIAS REALIZADAS EN COMFACESAR
PROGRAMAS ESPECIALES HOGARES DE ESTACION**

MARÍA ALEJANDRA ARGOTE OBREDOR

**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA**

VALLEDUPAR-CESAR

2020

**INFORME DE PASANTIAS REALIZADAS EN COMFACESAR
PROGRAMAS ESPECIALES HOGARES DE ESTACION**

MARÍA ALEJANDRA ARGOTE OBREDOR

**ASESOR TEMÁTICO:
SONIA TORRES LOPEZ**

**ASESOR METODOLÓGICO:
SONIA TORRES LOPEZ**

**INFORME DE PRÁCTICA EMPRESARIAL PRESENTADO COMO REQUISITO PARA
OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGA**

**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
VALLEDUPAR-CESAR**

2020

AGRADECIMIENTOS

Agradezco primeramente a Dios por permitirme llegar a este punto de mi carrera donde partiendo de mis conocimientos y preparación académica pude compartir mis ideas y ver solidificado un proyecto sencillo, amable, y de impacto social.

Gracias a la empresa COMFACESAR por abrirme sus puertas para realizar mi bella labor como psicóloga.

CONTENIDO

Introducción.....	5
Reseña histórica e información general de Comfacesar.....	6
Informe de la práctica profesional en psicología social.....	8
Informe de funciones.....	9
Título y diagnóstico.....	9
Justificación.....	10
Objetivo general y específico.....	11
Resultados.....	11
Marco de referencias.....	12
Marco de antecedentes.....	13
Marco teórico.....	14
Metodología.....	30
Cronograma de actividades hogares de estación.....	31
Logros alcanzados.....	31
Conclusiones.....	32
Recomendaciones.....	32
Bibliografía.....	33

INTRODUCCIÓN

El programa hogares de estación de COMFACESAR es una estrategia social de la empresa, que centra sus esfuerzos en la atención integral a la niñez de 2 a 5 años, brindándoles formación educativa, asistencia psicológica, alimentación, experiencias en espacios culturales, acompañamiento por medio de escuelas de padres, además de otros beneficios que incluyen atención en salud, recreación etc. Esta población objeto del programa debe reunir unos requisitos básicos para poder beneficiarse entre los cuales están: ser niños de bajos recursos, tener sisben, cumplir con los horarios establecidos y cumplir con la asistencia requerida.

Luego de un periodo de observación e interacción directa con la población se detectan algunas necesidades que se podían abordar a través de estrategias direccionadas a mejorar el desarrollo de la labor prestada por la empresa. Entre estas necesidades se identificaron debilidades en cuanto a las relaciones socioafectivas entre las madres jardineras y los niños atendidos en los hogares; por tal razón se decide emprender un proyecto tendiente a fortalecer habilidades socioafectivas entre madres jardineras y niños y junto a un grupo profesional interdisciplinario aunar esfuerzos para impactar positivamente.

A continuación y luego de hacer una breve presentación de la empresa, se presenta el proyecto diseñado para cumplir con el objetivo propuesto, describiendo la metodología desarrollada, sustentando las acciones a partir de un marco referencial y teórico pertinente y acorde con la misión institucional.

Posteriormente se presentan las conclusiones obtenidas a partir de la ejecución del proyecto y las recomendaciones que apuntarían a ser más integral la labor social de la empresa.

CAJA DE COMPENSACION FAMILIAR DEL CESAR

RESEÑA HISTÓRICA

Por iniciativa de un pequeño grupo de comerciantes afiliados a la federación nacional de comerciantes – fenalco, se conformó el primer consejo directivo de 5 miembros principales con sus respectivos suplentes.

Fundada en el año de 1968, al día de hoy es una de las empresas más representativas de nuestro departamento, con esta evolución acelerada pero segura. la caja de compensación familiar del cesar; comfacesar ofrece servicios sociales que brindan a nuestros afiliados múltiples beneficios contribuyendo a la generación de empleo productivo y disminuyendo la brecha del trabajo informal, a través de un portafolio integral en el cual ofrece servicios como: subsidio, vivienda, educación, recreación y deporte, turismo, cultura y biblioteca, programas especiales, programas de salud, agencia de empleo, crédito, red de medicina adscrita.

ASPECTOS ESTRATEGICOS

MISIÓN

“Generamos impacto social sostenible.”

VISIÓN

“Ser el actor social que transforme vidas.”

VALORES

- **EFICIENCIA:** Comprendemos la importancia de racionalizar nuestros recursos como resultado del cumplimiento de los compromisos.
- **RESPONSABILIDAD:** Somos conscientes de la importancia de cumplir las promesas, lo que conlleva a generar un clima de confianza en nuestro entorno.
- **RESPECTO:** Nos esmeramos por reconocer y aceptar las cualidades y derechos de las demás personas, lo que conlleva a interacciones y relaciones efectivas.
- **BÚSQUEDA DE LA INNOVACIÓN:** Propiciamos y apoyamos la generación constante de ideas que permitan la creación de valor superior a nuestros clientes y grupos sociales objetivo.

- **CALIDAD DEL SERVICIO:** Ofrecemos las mejores opciones de servicios por su diversidad, responsabilidad, seriedad y oportunidad.
- **COMPROMISO CON EL MEDIO AMBIENTE:** promovemos actuaciones respetuosas y amigables con el medio ambiente, al interior de la Caja y los Grupos Sociales Objetivo como contribución a la sostenibilidad del planeta.

OFERTA DEL SERVICIO

PROGRAMAS ESPECIALES

Velamos por el bienestar social de nuestros afiliados y población vulnerable del adulto mayor, discapacitados y jóvenes entre los 11 y 17 años, ¡a quienes se les ofrecen programas adaptados a sus necesidades!

Hogares de estación

Atencion integral al discapacitado

Orientacion Juvenil

Adulto mayor

INFORME DE LA PRÁCTICA

El proyecto fue desarrollado en la dependencia de programas especiales de la empresa COMFACESAR, y las funciones asignadas correspondían al subprograma de Hogares de Estación, el cual busca dar atención integral a niños entre los 2 y 5 años de edad, proporcionándoles a través de distintos profesionales, servicios de educación, alimentación, acompañamiento psicológico y pedagógico desde el enfoque artístico y literario.

La labor realizada consistió en la supervisión diaria a los hogares de estación, velando por el estricto cumplimiento de los estándares del programa, espacios que permitieron detectar la necesidad de implementar un proyecto que fortaleciera la relación socioafectiva entre madres jardineras y niños, los cuales fueron aprovechados para realizar psicoeducación individual a las madres, grupal con los niños con el fin de modelarlos en cuanto a expresión de emociones y así contribuir a su adaptación al hogar.

Inicialmente la labor consistió en conocer la población de madres jardineras, entender su mecánica laboral, establecer un rapport adecuado, realizar entrevista con ellas, indagando sobre su labor y que aspectos le gustaría mejorar o fortalecer; se conversó de manera aleatoria con los niños donde se les indago sobre lo que les gustaba y que no les gustaba del hogar, sus motivaciones para ir a estudiar, ante lo cual se obtuvieron respuestas valiosas que permitieron orientar las actividades a desarrollar.

De acuerdo a la información obtenida complementada con la observación se diseñaron las estrategias y actividades para fortalecer las habilidades socioafectivas en ambas poblaciones.

Se pasó la propuesta a la coordinación de programas de estación y una vez se autorizó el proyecto se inició con la psicoeducación a las madres a través de conferencias, cine foros y folletos informativos y a los niños con juegos, cuentos y rondas direccionadas a desarrollar adecuadamente su socioafectividad.

De manera general se puede decir que las estrategias implementadas impactaron de la manera esperada y tanto madres como niños lograron un trato más cariñoso y respetuoso, Se espera que sea una constante durante todo el proyecto de vida de los niños y las maestras.

Informe de funciones.

En las funciones operativas asignadas como practicante profesional, estaban las siguientes:

- Supervisar de manera diaria los hogares de estación.
- Verificar que de manera semanal que las madres jardineras tuviesen al día la proyección de sus actividades.
- Verificar el libro de bitácora (se evidencia de manera escrita todas las novedades presentadas por los niños)
- Verificar el estricto cumplimiento de las minutas
- Ejecutar proyecto de práctica empresarial apuntando a desarrollar habilidades socio afectivas en las madres jardineras.

Para cumplir con este proyecto se realizaron las siguientes actividades:

- Socialización a los padres de familia el objetivo del proyecto.
- Capacitación a las madres jardineras en habilidades socioafectivas
- Psicoeducación de manera frecuente a los niños adscritos al programa en cuanto a correctas manifestaciones socioafectivas.

TÍTULO

Fortalecimiento de habilidades socio-afectivas entre madres jardineras y niños adscritos al programa hogares de estación de Comfacesar

DIAGNOSTICO

Luego de dos semanas de observación directa en los hogares de estación, se lograron identificar pocas demostraciones afectivas entre madres jardineras y niños usuarios, en su gran mayoría no estaban estableciendo un trato amoroso, respetuoso, el recibimiento y despedida de los niños era poco afectuoso, el saludo alegre y entusiasta por ambas partes no se evidenciaba, concentrándose en el inicio de las rutinas siendo la relación más de un tinte operativo que humano, por esta razón el proyecto de prácticas se enfocó en entrenar a las madres en habilidades socioafectivas a través de distintas estrategias, como sensibilización y psicoeducación y actividades como cine foros, talleres , atención individual y de calidad, y a los niños con juegos,

cuentos y canciones con la intención de que adopten comportamientos similares en cuanto a manifestaciones afectivas.

JUSTIFICACIÓN

Dentro de las dimensiones que forman al ser humano y que permiten un crecimiento integral se encuentra el desarrollo *socioafectivo* que en la primera infancia se constituye en un elemento clave que repercutirá en la futura personalidad de los niños. En esta etapa las figuras de apego van a jugar un papel crucial especialmente las derivadas de la familia.

También la escuela fortalece el desarrollo socioafectivo del niño/a pues es considerada la segunda fuente de socialización de estos. Las caricias, los masajes, la cercanía física, el afecto que se le proporcione, así como la comprensión y la atención, van a propiciar un desarrollo socioafectivo más sano y equilibrado que lleve a que los niños sean ciudadanos empáticos, solidarios y que sean capaces de prestar ayuda.

Con la ejecución de este proyecto de prácticas se impactará de manera positiva la dinámica diaria de los hogares de estación, pues permitirá que las madres jardineras logren fortalecer sus habilidades socioafectivas y que además de enseñar a pensar, enseñen a sentir, dotando a los niños de competencias sociales, emocionales y afectivas para integrarlos en sociedad y puedan enfrentar las distintas situaciones que se le presentarán en la vida.

Además, que logren reconocer las diferencias individuales que se presenten en la población que ellas atienden, logren identificar gustos y disgusto, dar un mejor manejo a la hora de actuar frente a cualquier situación que se presente durante la jornada escolar.

A nivel institucional COMFACESAR recibe un aporte valioso pues se entrenará a las madres jardineras en un aspecto importante dentro del desarrollo integral de los niños como es la parte socio-afectiva lo que repercutirá positivamente en su formación.

Los niños al finalizar el programa estarán en la capacidad de entender que las maestras son ese primer adulto fuera del entorno familiar que está aportando a su educación y formación como personas de bien partiendo del hecho de que las maestras son agentes formadores de valores, principios y amor y que su labor siempre será un beneficio para los niños.

A nivel personal, este proyecto favorecerá mi crecimiento profesional además de producir satisfacción por impactar positivamente y contribuir al desarrollo de una población que es futuro de la sociedad.

OBJETIVOS

GENERAL

Fortalecer las habilidades socioafectivas entre madres jardineras y niños beneficiarios del programa hogares de estación de Comfancesar

ESPECIFICOS

- Psicoeducar a las madres jardineras en habilidades socioafectivas
- Entrenar a los niños para la correcta expresión de su socioafectividad
- Sensibilizar a padres de familia en cuanto al tema de socioafectividad y su importancia en el entorno familiar.

RESULTADOS

Se logró con esta propuesta fortalecer las relaciones socio afectivas entre madres jardineras y niños, ya que 6 meses después y a partir de varias actividades realizadas, entre ellas: talleres psicoeducativos, cine foro, folletos psicoeducativos, escuelas de padres, se logra evidenciar un trato más amable y cariñoso entre ambas partes, lo que a su vez impacto en el avance del niños dentro de programa y mejorara la calidad de las relaciones en su entorno familiar.

El proceso de adaptación de los niños transcurrió con más tranquilidad, el llanto ya no es una característica sobresaliente, la alegría y el entusiasmo que los niños manifiestan dentro y fuera del hogar nos permite confirmar que la labor en conjunto de las madres y los profesionales que trabajamos en el proyecto dio sus frutos de manera satisfactoria, se logró además de manera concreta fortalecerlas a ellas no solo en las habilidades socioafectivas, sino también en comunicarse de manera más asertiva, al momento de dirigir sus clases, cuando participan en escuelas de padres y en sus intervenciones en las capacitaciones se logró ver el cambio que se buscaba en el momento que se plantearon los objetivos.

MARCO DE REFERENCIA

Se toman como referencia el siguiente trabajo:

Opiniones y práctica educativa de un grupo de maestras de educación infantil relacionadas con el desarrollo socioafectivo de su alumnado

Se analiza las opiniones y la práctica educativa de un grupo de maestras del segundo ciclo de Educación Infantil en relación al desarrollo de las capacidades generales de su alumnado. Concretamente, se contrasta la importancia que conceden al desarrollo de capacidades socioafectivas de su alumnado (afectivas, relación social y convivencia, autonomía) frente al otorgado a otras capacidades (comunicativas, cognitivo-corporales, conocimiento del cuerpo, exploración del entorno). Asimismo, se analiza el tipo y frecuencia de actividades que manifiestan llevar a la práctica y se observa la conexión que existe entre ambas declaraciones. Treinta maestras contestaron, de manera individual, a un cuestionario elaborado partiendo de los objetivos generales de etapa explicitados en la legislación española actual (L.O.E., 2006). Los resultados indican que éstas conceden la máxima importancia a las capacidades de adquisición de autonomía y conocimiento del cuerpo. El desarrollo de capacidades afectivas queda en un nivel de importancia intermedio. Mientras que la relación social y convivencia resulta ser la capacidad considerada como menos importante. En cuanto a la práctica, aseguran realizar con mayor frecuencia las actividades relacionadas con la adquisición de la autonomía, seguidas de actividades para el desarrollo de las habilidades cognitivo-corporales.

Montañés, B., Aciego, R., & Domínguez, R. (2014). Opiniones y práctica educativa de un grupo de maestras de educación infantil relacionadas con el desarrollo socioafectivo de su alumnado. *Cultura y Educación* , 33 - 43.

MARCO DE ANTECEDENTES

Podemos citar como proyectos similares que anteceden a este trabajo los siguientes:

- **SOCIOAFECTIVIDAD Y DESARROLLO MORAL EN LA PRIMERA INFANCIA**

El presente artículo estudia las causas y consecuencias del desarrollo socioafectivo en la dimensión, la moral y la ética de los niños entre 5 y 6 años del grado transición, de una escuela pública en el municipio de Calarcá, Quindío.

Los resultados demuestran que las causas generadoras de la problemática respecto al desarrollo del juicio moral, surgen en la manera como se da el desarrollo socioafectivo en esta edad, influenciado por progenitores, cuidadores, contexto y las consecuencias se reflejan en las actuaciones de los niños en el espacio escolar como muestra del desarrollo moral.

“SOCIOAFECTIVIDAD Y DESARROLLO MORAL EN LA PRIMERA INFANCIA, Marín Rios , L. F., Vallejo-Gerena,S., Niño-Camacho, L. y García-Arbeláez, J. (2016)”

- **DESARROLLO SOCIOAFECTIVO**

El presente capítulo se ocupa de saber más acerca del desarrollo afectivo del niño en la etapa de 0 a 6 años. Asimismo, se recogerán aspectos como las principales características de la afectividad infantil, el desarrollo emocional, las principales teorías que versan sobre la afectividad y, por último, se explicará el vínculo de apego y los aspectos relacionados con él. El desarrollo afectivo es el proceso por el cual cada niño va conformando su mundo emocional y sentimental. Todo este bagaje emocional acompañará en todo momento el resto de desarrollos y cada acción o comportamiento del niño en su día a día, de ahí la relevancia de facilitar y potenciarlo en las mejores condiciones

“Veronica soler gomez, Desarrollo Socioafectivo, © EDITORIAL SÍNTESIS, S. A. Vallehermoso, 34. 28015 Madrid Teléfono 91 593 20 98 <http://www.sintesis.com> ISBN: 978-84-9077-305-5 Depósito Legal: M-10.107-2016.”

MARCO TEÓRICO

El desarrollo socio afectivo de las personas es una dimensión que habla del desarrollo global del individuo y va a permitir a los niños un desarrollo paulatino y progresivo a nivel social, de forma que pueda adaptarse a los diversos contextos de los que forma parte. El niño, de forma gradual, va adquiriendo y desarrollando conductas teniendo en cuenta las normas, principios y valores de la sociedad a la que pertenece. A la vez, y de forma complementaria, esto hace que vaya construyendo su autoconcepto y autoestima, que debe llevar al niño a desarrollar su equilibrio personal y su bienestar (Cuesta , García, González, & Martín, 2006).

En términos generales los objetivos del desarrollo socioafectivo en la primera infancia son:

- Alcanzar un desarrollo personal y social a través de la gestión de sus propias emociones.
- Ser empático, detectando las necesidades y la sensibilidad o sentimientos en el otro.
- Desarrollar positivamente, el autoconcepto, la autoestima y el autoconocimiento de las propias emociones.
- Resolver los conflictos emocionales que surgen en el día a día. Por ejemplo, algo tan simple para nosotros como que te quiten un juguete, para un bebe es una situación estresante.
- Relacionarse con los otros de manera positiva y satisfactoria, pudiendo expresar lo que se siente de manera natural.

Actualmente se han considerado varias estrategias para lograr desarrollar y fortalecer competencias que permitan el crecimiento integral de las personas, entre ellas la psicoeducación.

La psicoeducación es un proceso que brinda a los usuarios la posibilidad de desarrollar, y fortalecer sus capacidades para afrontar las diversas situaciones de un modo más adaptativo, tiene por objeto orientar y ayudar a identificar con mayor entendimiento y claridad el problema para enfocar adecuadamente, en forma conjunta, su resolución o tratamiento y favorecer, por ende, una mejora en la calidad de vida. (Bulacio, J & Vieyra, M., 2003)

Pese a que falta desarrollar una metodología específica para su aplicación, es una herramienta viable de utilizar en diferentes tipos de abordajes y puede emplearse como un potenciador de las distintas dimensiones del ser humano con el fin de educar, explicar y modelar conductas.

A continuación se presentan las teorías de algunos autores relacionadas con el desarrollo de la socioafectividad dentro del ciclo vital de la especie humana y que han hecho un aporte en la estructuración de personalidades y conductas que aportan a la calidad de vida dentro de una sociedad.

Erick Erickson describe los estadios psicosociales del Ciclo Completo de la Vida en diversas obras, destacándose: Infancia y Juventud (1971), Identidad, Juventud y Crisis (1987), Un Modo de ver Las Cosas (1994) y el Ciclo Completo de la vida (1998).

Estadio: confianza vs desconfianza - esperanza Niño de 0 a 12-18 meses

En esta primera etapa los niños aprenden a confiar o no confiar en las personas que se encuentran a su alrededor. La confianza tiene mucho que ver con el apego, la gestión de relaciones y la medida en la que el pequeño espere que los demás cubran sus necesidades. Debido a que un bebé es totalmente dependiente, el desarrollo de la confianza se basa en la confiabilidad y la calidad de los cuidadores del niño, especialmente con su madre.

Si los padres exponen al niño a una relación de afecto en donde prime la confianza, es probable que el pequeño también adopte esta postura frente al mundo, pero si los padres no brindan un entorno seguro y no satisfacen las necesidades básicas del niño, este probablemente aprenderá a no esperar nada de los demás. El desarrollo de la desconfianza puede llevar a sentimientos de frustración, sospecha o insensibilidad por lo que ocurre en un entorno del que esperan poco o nada.

- **Estadio: autonomía vs vergüenza y duda – Autonomía Infancia: de 2 a 3 años**

En esta segunda etapa los niños adquieren cierto grado de control sobre su cuerpo, lo que a su vez hace que su autonomía crezca. Al poder completar tareas por sí mismos con éxito, obtienen un sentido de independencia y autonomía. Así, al permitir que los niños tomen decisiones y ganen en control, los padres y cuidadores pueden ayudar a los niños a desarrollar un sentido de autonomía.

Los niños que completan esta etapa con éxito suelen contar con una autoestima sana y fuerte, mientras que los que no lo hacen suelen quedarse con una sensación de caminar sobre un suelo demasiado inestable: ellos mismos (su propio soporte). Erikson creía que lograr un equilibrio entre autonomía, vergüenza y duda llevaría a la voluntad, que es la creencia de que los niños pueden actuar con intención, dentro de la razón y los límites.

Estadio: iniciativa versus culpa y miedo - propósito Edad Preescolar: de 3 a 5 años

En la tercera etapa planteada por Erikson, los niños comienzan a afianzar su poder y control sobre el mundo a través del juego, marco de un valor incalculable para las interacciones sociales. Cuando logran un equilibrio ideal de iniciativa individual y la voluntad de trabajar con otros, surge la cualidad del ego conocida como propósito.

Los niños que tienen éxito en esta etapa se sienten capaces y confiados para guiar a otros. Aquellos que no logran adquirir estas habilidades es probable que se queden con un sentimiento de culpa, dudas y falta de iniciativa.

La culpa es buena en el sentido de que demuestra la capacidad de los niños para reconocer cuando han hecho algo mal. Sin embargo, la culpa excesiva e inmerecida puede hacer que el niño descarte desafíos por no sentirse capaz de afrontarlos: el sentimiento de culpa no deja de ser uno de los nutrientes más ricos del miedo. (Bordignon, 2005)

Estadio: industria versus inferioridad - competencia Edad Escolar - Latencia: de 5-6 a 11-13 años

Los niños comienzan a realizar tareas más complicadas; por otro lado, su cerebro alcanza un grado de madurez alto, lo que les permite empezar a manejar abstracciones. También pueden reconocer sus habilidades, así como las habilidades de sus compañeros. De hecho, los niños a menudo insistirán en que se les den tareas más desafiantes y exigentes. Cuando logran estas tareas, esperan obtener un reconocimiento asociado. Es función de los padres y de los profesores ayudar a que los niños se desarrollen sus competencias con perfección y fidelidad, con autonomía, libertad y creatividad.

El éxito en la búsqueda de un equilibrio en esta etapa del desarrollo psicosocial nos lleva a hablar de competencia: los niños desarrollan una confianza en sus habilidades para manejar las tareas que se les presentan. Otro logro importante es que empiezan a calibrar de manera más realista aquellos desafíos que están preparados para afrontar y aquellos que no.

Si los niños que no pueden desempeñarse tan bien como desean, a menudo aparece el sentimiento de inferioridad. Si este eco de inferioridad no se aborda adecuadamente y el niño no recibe una ayuda para la gestión emocional de sus fracasos, puede optar por descartar cualquier tarea que sea difícil por miedo a volver a vivir esa sensación. De aquí que sea tan importante considerar el esfuerzo del niño a la hora de valorar una tarea, separándolo del resultado objetivo.

Por otra parte, **Albert Bandura** proponente de la teoría del aprendizaje social defiende que **las personas tenemos una capacidad de aprender observando a un modelo** o recibiendo instrucciones. Esta teoría es también conocida como Teoría Cognoscitiva Social.

Bandura decía que los psicólogos conductistas subestimaban la **dimensión social del individuo**, defendía además que la conducta humana es en su mayoría aprendida, no innata y que **gran parte del aprendizaje es asociativo y no simbólico**.

Este autor explicaba que el ser humano tiene unas capacidades básicas enumeradas a continuación:

Capacidad simbolizadora: para ensayar simbólicamente situaciones y evitar errores

Capacidad de previsión: Proponiéndose metas y valorando las posibles acciones y consecuencias.

Capacidad vicaria: Mediante la observación se pueden comprobar las posibles acciones y consecuencias de una acción.

Capacidad autoreguladora: el individuo puede controlar su propia conducta manipulando el ambiente.

Capacidad de autoreflexión: analizando sus propias experiencias y contrastándolas con los resultados obtenidos.

La teoría del aprendizaje social está basada en un modelo de aprendizaje denominado **reciprocidad trídica del funcionamiento humano**, el cual sostiene que el aprendizaje se produce por la determinación de tres elementos: factores personales, ambiente y conducta. Estos tres elementos interactúan constantemente lo que facilita el aprendizaje.

Bandura afirma que, por medio de modelos reales o simbólicos, las personas tendemos a modificar nuestras conductas como resultado de observar, escuchar o leer sobre la conducta de dicho modelo. Cabe destacar que, este modelo a imitar es valorado positivamente por la persona.

Si las conductas que se han obtenido nos da **recompensas positivas**, es más probable que sean repetidas, siendo totalmente al contrario en el caso de que las consecuencias sean negativas.

En dicha teoría del aprendizaje social y en concreto en el aprendizaje por la observación o modelado, Bandura estableció **cuatro pasos**:

Atención: Si vas a aprender algo, necesitas prestar atención. Si estamos nerviosos o distraídos, el aprendizaje no será tan efectivo.

Retención: Debemos ser capaces de retener aquellos a lo que hemos prestado atención. Normalmente lo guardamos a través de imágenes mentales o descripciones verbales.

Reproducción: En este punto es donde reproducimos el comportamiento.

Motivación: Realmente la acción de repetir no se llevará a cabo a menor que estemos motivados para imitarlo.

Como podemos observar, Bandura a través de su teoría del aprendizaje social afirma que **una persona es capaz de aprender a través de la observación y de la imitación**, aunque que posteriormente las realice o no dependerá de sus características personales y de la motivación que tenga.

LEV VIGOTSKY – aprendizaje social...

Ahora, hablemos un poco de lo que el ser humano como maestro puede llegar a hacer y a hacer sentir en su entorno, las capacidades de ellos tienen un sinfín de bondades pero también es importante recordar que ellos necesitan atención y capacitación, debemos llevarlos de la mano en cierta forma, no soltarlos cuando veamos que tienen las cosas bajo control, quiero entonces buscar estrategias que los ayuden a sentirse bien con lo que hacen, en lo que hacen y con quien lo hacen, esto es primordial, su sentir no solo como seres humanos que son, sino también como maestros.

Su desarrollo humano integral, el poder potenciar capacidades, habilidades y actitudes que les posibilitaran el logro de los proyectos de Vida individual y socialmente deseados, hacienda de la pertinencia su principio orientador.

La cotidianidad de lo que sueñan, piensan y hacen los maestros por fuera del aula de clase, y que desconocen las demás personas que de una u otra forma hacen parte de su entorno laboral y social, son innumerables. Uno de los misterios más grandes para un estudiante o un joven es la vida que llevan los profesores. ¿Cómo será la vida de ese maestro que enseña? Por lo general, los docentes están la mayoría de veces para

atender a estudiantes y padres de familia, es decir, parecen estar relacionados con el mundo únicamente desde su rol social: enseñar.

Pero, si bien los maestros dedican su tiempo a una de las tareas más hermosas y humanas que la historia ha revelado: la de enseñar, algunos contemporáneos dirían además: la de aprender a enseñar, la de enseñar a aprender y la de aprender a desaprender, entonces es sumamente importante que ellos sean vistos por los diversos actores sociales como lo que también son: seres humanos que, al igual que todos, se enfrentan constantemente a los cambios, problemas, retos e incertidumbres que la sociedad actual impone día a día.

Además de su trabajo o rol social, muchas veces no se contempla al maestro en su papel de padre de familia, cónyuge, estudiante universitario en pregrado o postgrado, líder político o sindical, promotor cultural en su comunidad, investigador científico y tantas otras facetas propias del ser humano que lo dimensionan más allá del espacio escolar.

Quizás, como ningún otro actor social, las personas que ejercen la docencia están vinculadas a los procesos de transformación social, política, económica y cultural, que los afectan de diversas formas, porque son hechos que no solamente tocan la Escuela, sino que repercuten en la vida emocional y socio-afectiva de todos. Es así como los cambios tecnológicos (sin comparación con otra época de la historia), la facilidad de acceso a la información y al conocimiento, la velocidad en las comunicaciones, los procesos de globalización, las realidades económicas, la configuración de nuevas intersubjetividades infantiles y juveniles, entre otros, recaen hoy por hoy en la escuela y la convierten, más que a ninguna otra institución de la sociedad (incluida la familia), en la directa responsable de preparar a los sujetos para afrontar estos cambios.

Es común entre los maestros decir con sinceridad que aman lo que hacen, que sienten pasión por su área o especialidad y por el conocimiento en general, que sienten afecto por su colegio, pero casi nunca se escucha la expresión: "Siento amor por mí mismo". Los maestros no son actores en la vida de los demás, más bien son autores de vidas, ya que, por medio de su trabajo, que de alguna manera puede asemejarse al trabajo artístico (si se tiene en cuenta que el arte es el camino más corto entre un ser humano y otro), día a día moldean como obras de arte la esencia de los estudiantes. Ahí radica la importancia de la autovaloración, la autoestima y el autorrespeto por parte del maestro, pues siendo él quien refleja todo esto a sus estudiantes, ¿cómo podría hacer que ellos los apliquen en sus vidas si él no lo hace?, ellos siempre serán el modelo a seguir de los alumnos o niños que a diario se deleitan con los saberes que transmiten desde las aulas de clases ya sean propias de una escuela, jardín infantil, casas acondicionadas para impartir educación o incluso universidades.

Entrando en materia definiremos conceptos claves como las emociones básicas, y su función adaptativa, entre otros:

EMOCIONES: Las emociones son reacciones afectivas que surgen rápidamente ante cualquier estímulo externo y son muy intensas y breves. Son las emociones las que predominan en la etapa de educación infantil.

EMOCIONES BÁSICAS. Son seis las emociones básicas que están presentes desde el nacimiento, y son las que predominan en la primera infancia. Se afirma que son innatas y universales porque existen en todas las culturas. Las seis emociones básicas son la alegría, la ira, la tristeza, el miedo, la aversión y la sorpresa.

ALEGRÍA

Satisfacción, diversión, euforia, gratificación, sensación de bienestar, su función adaptativa consiste en Mantener la actividad y afrontar la frustración.

TRISTEZA

Sensación negativa, pena, soledad, pesimismo, su función adaptativa consiste en Solicitar ayuda, reflexionar sobre situaciones que la causan.

IRA

Rabia, enojo, furia, enfado, irritabilidad, su función adaptativa consiste en Defenderse ante un ataque, poner en alerta para actuar, de forma muy impulsiva

MIEDO

Anticipación de una amenaza o peligro que provoca ansiedad e inseguridad, su función adaptativa: Proteger, evitar riesgos, buscar la supervivencia

AVERSIÓN O ASCO

Disgusto, repulsión, su función adaptativa consiste en rechazar y evitar el estímulo que lo produce

SORPRESA

Sobresalto, asombro normalmente súbito, su función adaptativa: Ayudar a afrontar nuevas situaciones Antecede a otras emociones

EMOCIONES AUTOCONSCIENTES O SOCIOMORALES. Estas emociones aparecen más tarde que las básicas; se empiezan a experimentar a partir de los dos años, aunque de forma esporádica, porque son más complejas y necesitan de un desarrollo cognitivo y moral suficiente para que se produzcan. Como indica su nombre, es

necesario que el niño sea consciente de su existencia diferenciada del resto y tenga una valoración de sí mismo. Algunas emociones autoconscientes son la vergüenza, el orgullo, la culpabilidad y la envidia.

SENTIMIENTOS: los sentimientos son emociones sentidas, pensadas, que duran más en el tiempo, no tan intensas y no es necesario que esté el estímulo que las provoque.

AFECTIVIDAD: Capacidad de reacción del ser humano ante los estímulos que pueden provenir del medio externo e interno. Esta capacidad está modulada por el repertorio de emociones y sentimientos que forman parte de las vivencias y bagaje de cada sujeto y que pueden ser negativos o positivos.

De otra parte, Lev Vigostky a partir de su teoría del aprendizaje social nos permite entender también como el niño asimila y recibe la influencia de los maestros en su aprendizaje no solo cognoscitivo si no también sociocultural.

Lev Semionovich Vigotsky (1885-1934), psicólogo soviético que se interesó por estudiar las funciones psíquicas superiores del ser humano –memoria, atención voluntaria, razonamiento, solución de problemas, En este proceso de conocimiento son esenciales el uso de instrumentos socioculturales, especialmente de dos tipos: las herramientas y los signos. Las herramientas producen cambios en los objetos y los signos transforman internamente al sujeto que ejecuta la acción. Los signos son instrumentos psicológicos producto de la interacción sociocultural y de la evolución, como es el lenguaje, la escritura y el cálculo, entre otros (Barquero, 1996). Dentro de esta teoría, el ser humano al entrar en contacto con la cultura a la que pertenece se apropia de los signos que son de origen social para posteriormente internalizarlos. Vigotsky indica “el signo siempre es inicialmente un medio de vinculación social, un medio de acción sobre los otros y solo luego se convierte en un medio de acción sobre sí mismo” (1978:141). El niño y la niña se van apropiando de las manifestaciones culturales que tienen un significado en la actividad colectiva, es así como “los procesos psicológicos superiores se desarrollan en los niños a través de la enculturación de las prácticas sociales, a través de la adquisición de la tecnología de la sociedad, de sus signos y herramientas, y a través de la educación en todas sus formas” (Moll, 1993:13). La apropiación es sinónimo de adaptación que se da mediante procesos culturales y nat

Lev Semionovich Vigotsky (1885-1934), psicólogo soviético que se interesó por estudiar las funciones psíquicas superiores del ser humano –memoria, atención voluntaria, razonamiento, solución de problemas– formuló una teoría a fines de los años veinte, en la que planteaba que el “desarrollo ontogenético de la psiquis del hombre está determinado por los procesos de apropiación de las formas histórico-sociales de la cultura; es decir Vigotsky articula los procesos psicológicos y los socioculturales y nace una propuesta metodológica de investigación genética e histórica a la vez” (Matos, 1996:2), de tal manera para este autor, las funciones

superiores del pensamiento son producto de la interacción cultural. Por influencia del marxismo, Vigotsky indica que para comprender la psiquis y la conciencia se debe analizar la vida de la persona y las condiciones reales de su existencia, pues la conciencia es “un reflejo subjetivo de la realidad objetiva” y para analizarla se debe tomar como “un producto sociocultural e histórico, a partir de una concepción dialéctica del desarrollo” (Matos, 1996:3). Vigotsky planteó el fundamento epistemológico de su teoría indicando que “el problema del conocimiento entre el sujeto y el objeto se resuelve a través de la dialéctica marxista (S-O), donde el sujeto actúa (persona) mediado por la actividad práctica social (objetal) sobre el objeto (realidad) transformándolo y transformándose a sí mismo” (Matos, 1996:4). En este proceso de conocimiento son esenciales el uso de instrumentos socioculturales, especialmente de dos tipos: las herramientas y los signos. Las herramientas producen cambios en los objetos y los signos transforman internamente al sujeto que ejecuta la acción. Los signos son instrumentos psicológicos producto de la interacción sociocultural y de la evolución, como es el lenguaje, la escritura y el cálculo, entre otros (Barquero, 1996). Dentro de esta teoría, el ser humano al entrar en contacto con la cultura a la que pertenece se apropia de los signos que son de origen social para posteriormente internalizarlos. Vigotsky indica “el signo siempre es inicialmente un medio de vinculación social, un medio de acción sobre los otros y solo luego se convierte en un medio de acción sobre sí mismo” (1978:141). El niño y la niña se van apropiando de las manifestaciones culturales que tienen un significado en la actividad colectiva, es así como “los procesos psicológicos superiores se desarrollan en los niños a través de la enculturación de las prácticas sociales, a través de la adquisición de la tecnología de la sociedad, de sus signos y herramientas, y a través de la educación en todas sus formas” (Moll, 1993:13). La apropiación es sinónimo de adaptación que se da mediante procesos culturales y naturales. Leontiev menciona que “El proceso de apropiación realiza la necesidad principal y el principio fundamental del desarrollo ontogenético humano: la reproducción de las aptitudes y propiedades del individuo de las propiedades y aptitudes históricamente formadas por la especie humana, incluyendo la aptitud para comprender y utilizar el lenguaje.” (1983:136 citado por Barquero, 1996:156). Vigotsky (1978) señala que en el desarrollo psíquico del niño y la niña toda función aparece en primera instancia en el plano social y posteriormente en el psicológico, es decir se da al inicio a nivel interpsíquico entre los demás y posteriormente al interior del niño y de la niña en un plano intrapsíquico, en esta transición de afuera hacia dentro se transforma el proceso mismo, cambia su estructura y sus funciones. Este proceso de internalización, Vigotsky lo llamó “Ley genética general del desarrollo psíquico (cultural)”, donde el principio social está sobre el principio natural-biológico, por lo tanto las fuentes del desarrollo psíquico de la persona no están en el sujeto mismo sino en el sistema de sus relaciones sociales, en el sistema de su comunicación con los otros, en su actividad colectiva y conjunta con ellos

(Matos, 1996). Al respecto Luria (s.f., p. 123) afirma: CHAVES: Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky 61 La actividad psicológica del niño se forma bajo la influencia, por una parte de las cosas que lo rodean, cada una de las cuales representa la historia materializada de la vida espiritual de centenares de generaciones, y por otra parte, del derredor, por las relaciones que el niño tendrá con él. Al nacer el niño no es una persona autística que sólo en forma gradual entrará en la cultura; desde el principio mismo de su vida es tomado por la red de las influencias culturales, y solo en forma progresiva ha de distinguirse como criatura independiente, cuyo mundo espiritual continúa siendo socialmente modelado. Vigotsky considera que el momento más significativo en el desarrollo del infante, es cuando el lenguaje y la actividad práctica convergen, siendo anteriormente dos líneas de desarrollo totalmente independientes, “en un momento dado se unen y el lenguaje se vuelve racional y el pensamiento verbal. El desarrollo que hasta ahora era biológico se vuelve sociohistórico ya que por medio del lenguaje racional, la sociedad inyecta en el individuo las significaciones que ha elaborado en el transcurso de su historia” (Morales, 1990:11). De acuerdo con esta teoría, el lenguaje se da en un primer momento a nivel social, luego es egocéntrico y más adelante interiorizado (Vigotsky, 1978). Cuando el infante inicia la comunicación verbal, el lenguaje sigue a las acciones, es provocado y dominado por la actividad; en estadios superiores surge una nueva relación entre la palabra y la acción, ya que el lenguaje guía, determina y domina el curso de la acción y aparece su función planificadora, de tal manera el lenguaje es esencial para el desarrollo cognoscitivo del niño (Morales, 1990). Vigotsky considera que el significado de la palabra es clave para estudiar las relaciones internas del discurso y el pensamiento, se basa en “la proposición de que el significado es una condición necesaria tanto para el pensamiento como para el discurso... es importante destacar que la búsqueda del sentido y significado juega un papel importante en la teorización de Vigotsky, en especial en su importancia ontogenética” (Moll, 1993:19). Para este autor es fundamental el papel del sentido y el significado en el desarrollo de la percepción en los niños y las niñas, los usos cognitivos de los signos y las herramientas, el desarrollo de la escritura y el juego, al cual le dio gran importancia para la interiorización y apropiación del ambiente durante los primeros años de vida. Implicaciones educativas Vigotsky (1977) fue profesor en varias instituciones de enseñanza, se interesó por los problemas de aprendizaje, de desarrollo y por los procesos educativos en niños y niñas normales y con necesidades especiales, siempre le interesó relacionar la psicología científica con la labor pedagógica, partió de la observación de la realidad educativa para hacer sus propuestas en el campo de la psicología. Para Vigotsky las escuelas (y otras instituciones educativas informales) representaban los mejores “laboratorios culturales” para estudiar el pensamiento y modificarlo mediante la acción cooperativa entre adultos e infantes. El estudio del cambio educativo tuvo un gran significado teórico y metodológico en su enfoque ya que

representó la reorganización de un sistema social clave y modos asociados de discurso, con consecuencias potenciales para el desarrollo de nuevas formas de pensamiento. Su preocupación por el cambio práctico surge por su orientación marxista y por el contexto en que este autor desarrolla su obra, el de la revolución rusa y los graves problemas que enfrentaba el país (Moll, 1992). Para este autor, la enseñanza y la educación constituyen formas universales del desarrollo psíquico de la persona y el instrumento esencial de enculturación y humanización. Al respecto Rivière afirma: Para él, las funciones superiores eran el resultado de la enculturación, de la influencia cultural en el aprendizaje y el desarrollo, y sólo podían ser explicadas en su génesis, por su historia, situándolas en su contexto originante. Por tanto, la humanización era un producto de la educación formal e informal, concebida en términos de interacción... Al mismo tiempo, sentía que el objetivo pragmático esencial de la propia Psicología era la mejora y el perfeccionamiento de la educación real, que era como decir la mejora y el perfeccionamiento del hombre mismo (1988, p. 18).

62 EDUCACIÓN Jerome Bruner señala que “la concepción de Vygotsky del desarrollo es al mismo tiempo una teoría de la educación ...su teoría educacional es una teoría de transmisión cultural como también una teoría de desarrollo. Ya que “educación” no sólo implica para Vygotsky el desarrollo del potencial del individuo sino la expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana de la que surge el Hombre” (citado por Moll, 1993:13). Para Vygotsky lo que determina el desarrollo ontogenético del ser humano tiene la siguiente estructura: actividad colectiva y comunicación - cultura (signos) - apropiación de la cultura (enseñanza y educación) actividad individual - desarrollo psíquico del individuo. Esta estructura abstracta transmite una especificidad histórica al desarrollo de la psiquis de los individuos que viven en distintas épocas y en diferentes culturas (Matos, 1996). El concepto vigotskyano que tiene mayor aplicabilidad en el campo educativo es la zona de desarrollo próximo (ZDP). Este concepto “designa las acciones del individuo que al inicio él puede realizar exitosamente sólo en interrelación con otras personas, en la comunicación con éstas y con su ayuda, pero que luego puede cumplir en forma totalmente autónoma y voluntaria” (Matos, 1996:8). Vygotsky planteaba dos niveles de desarrollo en los infantes: el nivel actual de desarrollo y la zona de desarrollo próximo, la que se encuentra en proceso de formación, es el desarrollo potencial al que el infante puede aspirar. Este concepto es básico para los procesos de enseñanza y aprendizaje pues la educadora y el educador deben tomar en cuenta el desarrollo del estudiante en sus dos niveles: el real y el potencial para promover niveles de avance y autorregulación mediante actividades de colaboración como lo proponía Vygotsky. Moll (1993:20) menciona tres características para crear ZDP: 1. Establecer un nivel de dificultad. Este nivel, que se supone que es el nivel próximo, debe ser algo desafiante para el estudiante, pero no demasiado difícil. 2. Proporcionar desempeño con ayuda. El adulto proporciona práctica guiada al estudiante con un claro sentido del objetivo o resultado de su desempeño. 3. Evaluar el desempeño independiente. El resultado más

lógico de una zona de desarrollo próximo es que el infante se desempeñe de manera independiente. De acuerdo con Vigotsky (1977) el aprendizaje precede al desarrollo. Entre el aprendizaje y el desarrollo existe una relación de tipo dialéctica. Una enseñanza adecuada contribuye a crear zonas de desarrollo próximo; “es decir va a servir de imán para hacer que el nivel potencial de desarrollo del educando se integre con el actual. Estas modificaciones, a su vez pueden promover progresos en el desarrollo cognoscitivo general. Como han señalado algunos, la ZDP es un diálogo entre el niño y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana y no entre el niño y su pasado” (Matos, 1996:11). Vigotsky considera a la educación formal, es decir a la escuela, como fuente de crecimiento del ser humano, si en ella, se introducen contenidos contextualizados, con sentido y orientados no al nivel actual de desarrollo del párvulo, sino a la zona de desarrollo próximo. Para él lo esencial no es la transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos sino es el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentido (Moll, 1993). La enseñanza debe apuntar fundamentalmente no a lo que el infante ya conoce o hace ni a los comportamientos que ya domina, sino aquello que no conoce, no realiza o no domina suficientemente. Es decir, debe ser constantemente exigente con las estudiantes y los estudiantes y ponerlos ante situaciones que les obliguen a implicarse en un esfuerzo de comprensión y de actuación. Además aclara que la enseñanza y el desarrollo son el resultado directo de la actividad de la estudiante y el estudiante en su relación con el mundo circundante. Dentro de esta teoría se percibe al infante como un ente social, activo, protagonista y

CHAVES: Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky 63 producto de múltiples interrelaciones sociales en las que ha participado a lo largo de su vida. El infante es una persona que reconstruye el conocimiento, el cual primero se da en el plano interindividual y posteriormente en el plano intraindividual para usarlo de manera autónoma. En la interacción con los otros, en diversos ámbitos sociales es que el niño y la niña aprenden y se desarrollan integralmente. El papel del educador y la educadora

La teoría sociocultural le da énfasis a las interrelaciones sociales. En el ámbito escolar es fundamental la relación entre estudiantes y adultos. La docente y el docente son los encargados de diseñar estrategias interactivas que promuevan zonas de desarrollo próximo, para ello debe tomar en cuenta el nivel de conocimiento de las estudiantes y los estudiante, la cultura y partir de los significados que ellos poseen en relación con lo que van aprender. La docente y el docente deben provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y lleven a su modificación en el infante, por lo tanto es conveniente planear estrategias que impliquen un esfuerzo de comprensión y de actuación por parte de las estudiantes y los estudiantes. Esa exigencia debe ir acompañada de los apoyos y soportes de todo tipo, de los instrumentos tanto intelectuales como emocionales, que los posibiliten a superar esas exigencias, retos y desafíos (Onrubia, 1998). Para ello es importante diversificar los tipos de actividades,

posibilitar la elección de tareas distintas de parte de las alumnas y los alumnos y recurrir a diversos materiales de apoyo. La creación de ZDP se da dentro de un contexto interpersonal docente-alumno siendo el interés del facilitador trasladar al estudiante de los niveles inferiores a los superiores de la zona. Lo esencial es dar apoyo estratégico a los infantes para que logren solucionar un problema; este apoyo se puede inducir mediante el planteamiento de preguntas claves o llevando al estudiante al autocuestionamiento. Matos afirma que la participación del docente en “el proceso instruccional para la enseñanza de algún contenido (conocimiento, habilidades, procesos) en un inicio debe ser un poco directivo mediante la creación de un sistema de apoyo que J. Bruner ha denominado “andamiaje” por donde transitan los alumnos ...y posteriormente con los avances del alumno en la adquisición o interiorización del contenido, se va reduciendo su participación al nivel de simple espectador empático” (1996:10). En este contexto la enseñanza, debe entenderse como una ayuda al proceso de aprendizaje pero sólo ayuda, ya que la enseñanza no puede sustituir la actividad mental constructiva del alumno ni ocupar su lugar (Onrubia, 1998). De este modo la educadora y el educador asumen un papel de mediadores, de guías para que los niños y las niñas aprendan activamente en contextos sociales significativos y reales. En este proceso el lenguaje es clave como “instrumento fundamental a través del cual los participantes pueden contrastar y modificar sus esquemas de conocimiento y sus representaciones sobre aquello que se está enseñando y aprendiendo” (Onrubia, 1998:116). Leontiev menciona que “El proceso de apropiación realiza la necesidad principal y el principio fundamental del desarrollo ontogenético humano: la reproducción de las aptitudes y propiedades del individuo de las propiedades y aptitudes históricamente formadas por la especie humana, incluyendo la aptitud para comprender y utilizar el lenguaje.” (1983:136 citado por Barquero, 1996:156). Vigotsky (1978) señala que en el desarrollo psíquico del niño y la niña toda función aparece en primera instancia en el plano social y posteriormente en el psicológico, es decir se da al inicio a nivel intersíquico entre los demás y posteriormente al interior del niño y de la niña en un plano intrapsíquico, en esta transición de afuera hacia dentro se transforma el proceso mismo, cambia su estructura y sus funciones. Este proceso de internalización, Vigotsky lo llamó “Ley genética general del desarrollo psíquico (cultural)”, donde el principio social está sobre el principio natural-biológico, por lo tanto las fuentes del desarrollo psíquico de la persona no están en el sujeto mismo sino en el sistema de sus relaciones sociales, en el sistema de su comunicación con los otros, en su actividad colectiva y conjunta con ellos (Matos, 1996). Al respecto Luria (s.f., p. 123) afirma: CHAVES:

IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL DE VIGOTSKY

La actividad psicológica del niño se forma bajo la influencia, por una parte de las cosas que lo rodean, cada una de las cuales representa la historia materializada de la vida

espiritual de centenares de generaciones, y por otra parte, del derredor, por las relaciones que el niño tendrá con él. Al nacer el niño no es una persona autística que sólo en forma gradual entrará en la cultura; desde el principio mismo de su vida es tomado por la red de las influencias culturales, y solo en forma progresiva ha de distinguirse como criatura independiente, cuyo mundo espiritual continúa siendo socialmente modelado. Vigotsky considera que el momento más significativo en el desarrollo del infante, es cuando el lenguaje y la actividad práctica convergen, siendo anteriormente dos líneas de desarrollo totalmente independientes, “en un momento dado se unen y el lenguaje se vuelve racional y el pensamiento verbal. El desarrollo que hasta ahora era biológico se vuelve sociohistórico ya que por medio del lenguaje racional, la sociedad inyecta en el individuo las significaciones que ha elaborado en el transcurso de su historia” (Morales, 1990:11). De acuerdo con esta teoría, el lenguaje se da en un primer momento a nivel social, luego es egocéntrico y más adelante interiorizado (Vigotsky, 1978). Cuando el infante inicia la comunicación verbal, el lenguaje sigue a las acciones, es provocado y dominado por la actividad; en estadios superiores surge una nueva relación entre la palabra y la acción, ya que el lenguaje guía, determina y domina el curso de la acción y aparece su función planificadora, de tal manera el lenguaje es esencial para el desarrollo cognoscitivo del niño (Morales, 1990). Vigotsky (1977) fue profesor en varias instituciones de enseñanza, se interesó por los problemas de aprendizaje, de desarrollo y por los procesos educativos en niños y niñas normales y con necesidades especiales, siempre le interesó relacionar la psicología científica con la labor pedagógica, partió de la observación de la realidad educativa para hacer sus propuestas en el campo de la psicología. Para Vigotsky las escuelas (y otras instituciones educativas informales) representaban los mejores “laboratorios culturales” para estudiar el pensamiento y modificarlo mediante la acción cooperativa entre adultos e infantes. El estudio del cambio educativo tuvo un gran significado teórico y metodológico en su enfoque ya que representó la reorganización de un sistema social clave y modos asociados de discurso, con consecuencias potenciales para el desarrollo de nuevas formas de pensamiento. Para este autor, la enseñanza y la educación constituyen formas universales del desarrollo psíquico de la persona y el instrumento esencial de enculturación y humanización. Al respecto Rivière afirma: Para él, las funciones superiores eran el resultado de la enculturación, de la influencia cultural en el aprendizaje y el desarrollo, y sólo podían ser explicadas en su génesis, por su historia, situándolas en su contexto originante. Por tanto, la humanización era un producto de la educación formal e informal, concebida en términos de interacción... Al mismo tiempo, sentía que el objetivo pragmático esencial de la propia Psicología era la mejora y el perfeccionamiento de la educación real, que era como decir la mejora y el perfeccionamiento del hombre mismo (1988, p. 18). 62 EDUCACIÓN Jerome Bruner señala que “la concepción de Vygotsky del desarrollo es al mismo tiempo una teoría de la educación ...su teoría educacional es una teoría de

transmisión cultural como también una teoría de desarrollo. Ya que “educación” no sólo implica para Vygotsky el desarrollo del potencial del individuo sino la expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana de la que surge el Hombre” (citado por Moll, 1993:13). Para Vygotsky lo que determina el desarrollo ontogenético del ser humano tiene la siguiente estructura: actividad colectiva y comunicación - cultura (signos) - apropiación de la cultura (enseñanza y educación) actividad individual - desarrollo psíquico del individuo. Esta estructura abstracta transmite una especificidad histórica al desarrollo de la psiquis de los individuos que viven en distintas épocas y en diferentes culturas (Matos, 1996). El concepto vigotskyano que tiene mayor aplicabilidad en el campo educativo es la zona de desarrollo próximo (ZDP). Este concepto “designa las acciones del individuo que al inicio él puede realizar exitosamente sólo en interrelación con otras personas, en la comunicación con éstas y con su ayuda, pero que luego puede cumplir en forma totalmente autónoma y voluntaria” (Matos, 1996:8). Vygotsky planteaba dos niveles de desarrollo en los infantes: el nivel actual de desarrollo y la zona de desarrollo próximo, la que se encuentra en proceso de formación, es el desarrollo potencial al que el infante puede aspirar. Este concepto es básico para los procesos de enseñanza y aprendizaje pues la educadora y el educador deben tomar en cuenta el desarrollo del estudiante en sus dos niveles: el real y el potencial para promover niveles de avance y autorregulación mediante actividades de colaboración como lo proponía Vygotsky. Moll (1993:20) menciona tres características para crear ZDP:

1. Establecer un nivel de dificultad. Este nivel, que se supone que es el nivel próximo, debe ser algo desafiante para el estudiante, pero no demasiado difícil.
2. Proporcionar desempeño con ayuda. El adulto proporciona práctica guiada al estudiante con un claro sentido del objetivo o resultado de su desempeño.
3. Evaluar el desempeño independiente. El resultado más lógico de una zona de desarrollo próximo es que el infante se desempeñe de manera independiente.

De acuerdo con Vygotsky (1977) el aprendizaje precede al desarrollo. Entre el aprendizaje y el desarrollo existe una relación de tipo dialéctica. Una enseñanza adecuada contribuye a crear zonas de desarrollo próximo; “es decir va a servir de imán para hacer que el nivel potencial de desarrollo del educando se integre con el actual. Estas modificaciones, a su vez pueden promover progresos en el desarrollo cognoscitivo general. Como han señalado algunos, la ZDP es un diálogo entre el niño y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana y no entre el niño y su pasado” (Matos, 1996:11). Vygotsky considera a la educación formal, es decir a la escuela, como fuente de crecimiento del ser humano, si en ella, se introducen contenidos contextualizados, con sentido y orientados no al nivel actual de desarrollo

del párvulo, sino a la zona de desarrollo próximo. Para él lo esencial no es la transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos sino es el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentido (Moll, 1993). La enseñanza debe apuntar fundamentalmente no a lo que el infante ya conoce o hace ni a los comportamientos que ya domina, sino aquello que no conoce, no realiza o no domina suficientemente. Es decir, debe ser constantemente exigente con las estudiantes y los estudiantes y ponerlos ante situaciones que les obliguen a implicarse en un esfuerzo de comprensión y de actuación. Además aclara que la enseñanza y el desarrollo son el resultado directo de la actividad de la estudiante y el estudiante en su relación con el mundo circundante. Dentro de esta teoría se percibe al infante como un ente social, activo, protagonista y CHAVES: Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky 63 producto de múltiples interrelaciones sociales en las que ha participado a lo largo de su vida. El infante es una persona que reconstruye el conocimiento, el cual primero se da en el plano interindividual y posteriormente en el plano intraindividual para usarlo de manera autónoma. En la interacción con los otros, en diversos ámbitos sociales es que el niño y la niña aprenden y se desarrollan integralmente. El papel del educador y la educadora La teoría sociocultural le da énfasis a las interrelaciones sociales. En el ámbito escolar es fundamental la relación entre estudiantes y adultos. La docente y el docente son los encargados de diseñar estrategias interactivas que promuevan zonas de desarrollo próximo, para ello debe tomar en cuenta el nivel de conocimiento de las estudiantes y los estudiante, la cultura y partir de los significados que ellos poseen en relación con lo que van aprender. La docente y el docente deben provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y lleven a su modificación en el infante, por lo tanto es conveniente planear estrategias que impliquen un esfuerzo de comprensión y de actuación por parte de las estudiantes y los estudiantes. Esa exigencia debe ir acompañada de los apoyos y soportes de todo tipo, de los instrumentos tanto intelectuales como emocionales, que los posibiliten a superar esas exigencias, retos y desafíos (Onrubia, 1998). Para ello es importante diversificar los tipos de actividades, posibilitar la elección de tareas distintas de parte de las alumnas y los alumnos y recurrir a diversos materiales de apoyo. La creación de ZDP se da dentro de un contexto interpersonal docente-alumno siendo el interés del facilitador trasladar al estudiante de los niveles inferiores a los superiores de la zona. Lo esencial es dar apoyo estratégico a los infantes para que logren solucionar un problema; este apoyo se puede inducir mediante el planteamiento de preguntas claves o llevando al estudiante al autocuestionamiento. Matos afirma que la participación del docente en “el proceso instruccional para la enseñanza de algún contenido (conocimiento, habilidades, procesos) en un inicio debe ser un poco directivo mediante la creación de un sistema de apoyo que J. Bruner ha denominado “andamiaje” por donde transitan los alumnos ...y posteriormente con los avances del alumno en la adquisición o interiorización del

contenido, se va reduciendo su participación al nivel de simple espectador empático” (1996:10). En este contexto la enseñanza, debe entenderse como una ayuda al proceso de aprendizaje pero sólo ayuda, ya que la enseñanza no puede sustituir la actividad mental constructiva del alumno ni ocupar su lugar (Onrubia, 1998). De este modo la educadora y el educador asumen un papel de mediadores, de guías para que los niños y las niñas aprendan activamente en contextos sociales significativos y reales. En este proceso el lenguaje es clave como “instrumento fundamental a través del cual los participantes pueden contrastar y modificar sus esquemas de conocimiento y sus representaciones sobre aquello que se está enseñando y aprendiendo” (Onrubia, 1998:116).

METODOLOGÍA

La investigación cualitativa tiene características que fortalecen los procesos que se llevan a cabo en cada estudio; se parte del hecho de que la investigación cualitativa es inductiva; es decir que el conocimiento se adquiere desde la comunidad para dar solución a una problemática o mejorar una situación actual; a su vez, los investigadores en este tipo de procedimiento ven el escenario y a las personas desde una perspectiva holística, es decir que no son reductibles a variables sino considerados como un todo; a su vez tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas y deben suspender o apartar sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones (Cantera, Herrero, Musitu & Montenegro. 2004).

La metodología que se llevo a cabo para este estudio esta enmarcada dentro de la investigación – acción, debido a que constituye mucha riqueza que permite la expansión del conocimiento y por la otra va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación.

Por su parte, Yuni y Urbano (2005) refieren que la Investigación acción se enmarca en un modelo de investigación de mayor compromiso con los cambios sociales, por cuanto se fundamenta en una posición respecto al valor intrínseco que posee el conocimiento de la propia práctica y de las maneras personales de interpretar la realidad para que los propios actores puedan comprometerse en procesos de cambio personal. (pag. 138-139)

La investigación – acción utiliza técnicas de estudio con orientación participativa como por ejemplo, asambleas, talleres, grupos de discusión, encuentros de formación etc. haciendo partícipes a los propios componentes de la comunidad (Cantera, et al., 2004). Es por esto que se ha escogido este tipo de metodología debido a que nos permite trabajar directamente con la comunidad de madres jardineras y niños adscritos al programa hogares de estación de Comfacesar.

**CRONOGRAMA ACTIVIDADES HOGARES DE ESTACION PROYECTO DE
PRACTICA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA**

ACTIVIDADES	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOST	SEPTIEMBRE	OCTUBRE
OBSERVACION DIRECTA	XX	XX	X	X	X	X
CAPACITACIONES A MADRES	x	X	x	x	x	x
ESCUELAS DE PADRES		X		x		x
CINEFORO		X			x	
ENTREGA DE FOLLETOS			x		x	
OBSERVACION DIAGNOSTICA	X					

LOGROS ALCANZADOS

Se lograron fortalecer las habilidades sociales y afectivas entre madres y niños adscritos al programa, ya que se evidencia recibimiento y despedida de manera más amorosa, mejor relación y mejor avance educativo en los niños.

Académicamente hablando debo destacar que fue una experiencia muy enriquecedora, que me ayudo a fortalecer mis conocimientos y a su vez impulso mi interés por el área social y comunitaria, un campo muy importante y muy amplio en la psicología.

Laboralmente contara como una experiencia importante en mi currículum y dejar las puertas abiertas en esta empresa también es uno de los frutos que se cosechan luego de un arduo trabajo en equipo.

CONCLUSIONES

Al finalizar la pasantía se destaca la efectividad de la labor realizada ya que los objetivos trazados inicialmente fueron alcanzados como se esperaba logrando:

- Psicoeducar a las madres jardineras en habilidades sociales y afectivas,
- Entrenar a los niños en cuanto a la manera de manifestar correctamente sus emociones y a identificarlas tanto en ellos como en sus pares.

- Sensibilizar a los padres de familia sobre la importancia del amor y expresividad en su entorno familiar lo cual manifestaron con mucho agrado.

aun queda trabajo por hacer con esta población, pero tengo la plena certeza que el mensaje y la gestión realizada las tocó de una u otra manera porque ya manifiestan de manera más frecuente ese cariño con los niños y viceversa lo cual es significativo y gratificante. También considero importante resaltar la labor de mi asesora ya que me ayudó a aterrizar mi idea inicial y organizar de manera más estructurada mi proyecto.

RECOMENDACIONES

Durante el desarrollo de mis funciones observe algunos comportamiento que podrían mejorar , se trabajo para lograrlo y el resultado fue satisfactorio, considero que se debe seguir reforzando las conductas sociafectivas con las madres y los niños, la empresa cuenta con los espacios idóneos y el capital humano ideal para lograr mejores resultados a lo largo de la vigencia del programa .

Capacitaciones, folletos informativos, charlas individuales, observaciones según sea el caso de manera certera y sutil, si desde nuestro actuar como profesionales demostramos respeto y amor por lo que hacemos eso mismo transmitiremos e influenciaremos a las personas que nos rodean.

BIBLIOGRAFIA

Montañés, B., Aciego, R., & Domínguez, R. (2014). Opiniones y práctica educativa de un grupo de maestras de educación infantil relacionadas con el desarrollo socioafectivo de su alumnado. *Cultura y Educación* , 33 - 43.

Rolla, A., & Rivadeneira, M. (2006). ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? *En Foco* 76.

González, E. Educar en la afectividad. Facultad de Educación. Universidad Complutense. Madrid [Internet]. [consultado 18 Jul 2014]. Disponible en: <http://www.surgam.org/articulos/504/12%20EDUCAR%20EN%20LA%20AFECTIVIDAD.pdf>

Marín Ríos , L. F., Vallejo-Gerena,S., Niño-Camacho, L. y García-Arbeláez, J. (2016) Socioafectividad y Desarrollo Moral en la primera infancia. *Revista Horizontes Pedagógicos* Vol. 18(1)73-80

Veronica soler gomez, Desarrollo Socioafectivo, © EDITORIAL SÍNTESIS, S. A. Vallehermoso, 34. 28015 Madrid Teléfono 91 593 20 98 <http://www.sintesis.com> ISBN: 978-84-9077-305-5 Depósito Legal: M-10.107-2016.

Carrera, Beatriz, & Mazzarella, Clemen (2001). Vygotsky:enfoque sociocultural . *Educere*, 5(13),41-44.[fecha de Consulta 13 de Enero de 2020]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35601309>