

**Analizando el quehacer pedagógico de una docente del nivel de Kínder, en una
jornada ampliada... reflexionando sobre mi propia práctica docente**

Tesis presentada en la
División de Educación Básica
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional

Para optar al grado de Licenciatura en
Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar

Sharon Roda Fernández

Noviembre, 2020

**Analizando el quehacer pedagógico de una docente del nivel de Kínder, en una
jornada ampliada... reflexionando sobre mi propia práctica docente**

Sharon Roda Fernández

APROBADO POR:

Tutora del TFG

M. Ed. Ana Lucía Chaves Álvarez

Lectora

M.Sc. Nohelia Salazar Chanto

Lectora

M. Ed. Ana Isabel Herrera Castro

Representante Decanato

Dra. Ilena Castillo Cedeño

Representante de la División de Educación Básica

M.Ed. Sofía Herrera Segura

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mis estudiantes, quienes fueron participantes de esta investigación y de quienes aprendí mucho. Mis estudiantes que todos los días me demostraron las grandes capacidades que tienen y su esfuerzo por hacer su mejor trabajo. Fueron mi motivación para ejercer mi profesión junto a ellos, superando todos los retos, y mi inspiración para buscar ser una mejor docente día a día.

Dedico esta tesis a mi familia, quienes durante todos mis años de formación profesional me brindaron su apoyo incondicional, me acompañaron durante este camino de principio a fin, y me formaron como la persona y profesional que soy hoy.

Agradecimiento

En primer lugar le agradezco a mi familia por darme la oportunidad de desarrollarme profesionalmente. Siempre estuvieron a mi lado escuchándome, brindándome todos los recursos que necesité sin negarme nada, me brindaron sus más sinceras y amorosas palabras de aliento que me hicieron mantenerme en el camino y levantarme cuando fue necesario.

Le agradezco con mucho cariño a mi tutora Ana Lucía Chaves porque fue mi compañera durante este proceso, que a pesar de la montaña rusa que fue, siempre me dió su apoyo y confió en mí en todo momento, sin su compañía no estaría hoy presentando esta investigación, pues fue ella quien nunca me permitió renunciar.

Resumen

Roda Fernández S. *Analizando el quehacer pedagógico de una docente del nivel de Kínder, en una jornada ampliada... reflexionando sobre mi propia práctica docente.*

Esta investigación fue realizada por una estudiante de la carrera de Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar de la Universidad Nacional bajo la modalidad de Tesis de Trabajo Final de Graduación. Para su elaboración, se toma como punto de partida la pregunta de investigación ¿Cuáles son las necesidades pedagógicas de la docente que surgen al interactuar con todos los actores (maestra, asistente, niños y niñas y directora) que participan en el ambiente educativo de un grupo del nivel de Kínder? Se trabajó bajo un paradigma naturalista y un enfoque cualitativo. La metodología se basó en dar respuesta a los tres objetivos, los cuales son; “Identificar las necesidades pedagógicas que surgen de las interacciones con todos los actores (maestra, asistentes, niños y niñas y directora) que participan en el ambiente educativo”, “Reflexionar sobre la propia práctica docente en su quehacer pedagógico de una docente de kínder que atiende niños y niñas de 4 a 5 años” y “Determinar los hallazgos y lecciones aprendidas, que surgen a partir del proceso de la propia práctica docente”. Dentro de los principales hallazgos de la investigación se destaca la importancia de ser docentes reflexivos de nuestra propia práctica, con el objetivo de conocer las oportunidades de mejora y fortalezas en busca de mejorar el ambiente de aprendizaje. Como profesionales debemos estar preparados para laborar en diversos ambientes de aprendizaje donde debemos respetar lineamientos establecidos aunque estos sean diferentes a nuestro paradigma pedagógico, no obstante, debemos buscar espacios donde podamos transformar el proceso de construcción de aprendizaje, para atender de forma pertinente la diversidad de estudiantes. Otro hallazgo fue que toda experiencia que se desarrolle es una oportunidad de aprendizaje, desde las incluidas en el planeamiento didáctico, hasta las actividades cotidianas, siempre y cuando como docentes tengamos las intencionalidades claras y generemos esa curiosidad, experimentación y significado.

Palabras claves: Mediación docente, reflexión de la práctica docente, necesidades pedagógicas, escolarización, barreras en el ambiente de aprendizaje.

Tabla de contenidos

Página de firmas	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Resumen	v
Tabla de contenidos	vi
Índice de tablas	xi
Índice de figuras	xiii
Capítulo I	
Introducción	1
Justificación	5
Problematización y pregunta de investigación	8
Antecedentes	13
Objetivos	23
Capítulo II	
Construcción teórico conceptual	24
Conociéndome y conociendo a los otros	
Desarrollo humano	25
Áreas del desarrollo humano.	27

Características del desarrollo de los niños y niñas de 4 a 5 años de edad.	29
Desarrollo físico de niños y niñas de los 3 a los 6 años de edad.	31
Desarrollo Cognitivo de los niños y niñas de 3 a 6 años de edad.	32
Desarrollo socio afectivo de los niños y niñas de 3 a 6 años de edad.	34
Ambientes de aprendizaje.	36
Dimensión Funcional.	37
Dimensión temporal.	38
Dimensión relacional.	39
Dimensión Física.	40
Educación en primera infancia.	42
Objetivo de la educación preescolar en Costa Rica.	
Calidad de la educación preescolar.	43
Características del perfil docente.	46
Educación inclusiva.	50
Reflexionar sobre la propia práctica docente.	53
¿El por qué de la reflexión docente?	

Aspectos fundamentales sobre la práctica reflexiva.	54
Capítulo III	
Marco metodológico	
Enfoque metodológico seleccionado	57
Tipo de estudio	58
Participantes o muestra	59
Estrategia metodológica	61
Técnicas de recogida de información	66
Categorías de análisis o variables	70
Consideraciones éticas	71
Capítulo IV	
Análisis e interpretación de resultados	73
Categoría 1: Mediación de la docente con los niños y niñas: Limitaciones que se generan en el quehacer docente al interactuar en el contexto del centro educativo, e identificación de necesidades pedagógicas.	74
Perfil de la persona que ocupa el puesto de dirección y sus implicaciones en el proceso educativo de los niños y las niñas y la mediación pedagógica.	77
Ideología de la docente a cargo del grupo versus ideología de la directora del centro infantil.	79

Manejo restringido de la comunicación con las familias.	84
Orientaciones educativas poco actualizadas por parte de la dirección del centro.	87
Estructura organizativa-curricular del centro: el juego libre como un “espacio a llenar en el horario”.	90
Categoría 2: Actividades cotidianas que se realizan diariamente dentro de la dinámica de aula, por parte de los niños y niñas, de la docente y de la asistente	96
Actividades cotidianas de cuidado personal.	98
Cuidado y orden de materiales de la clase y de uso personal que se utilizan diariamente.	101
Actividades de tiempo libre.	106
Categoría 3: Contenidos que se abordan con los niños y niñas dentro del planeamiento y metodología aplicada.	113
Escolarización de los contenidos y la forma de abarcarlos que no concuerda con la etapa del desarrollo de los niños y niñas.	114
Lectoescritura: Enfoques diferentes.	119
Mediación de los procesos de lectura y escritura.	120
Matemática.	123

Categoría 4: Las barreras están en el contexto, eso genera limitación en la participación y el aprendizaje de los niños y las niñas.	132
Integración versus educación inclusiva	135
Falta de trabajo interdisciplinario	142
Capítulo V	
Conclusiones y recomendaciones	149
Referencias	163
Apéndices	173

Índice de tablas

Tabla 1	
<i>Principios del desarrollo más relevantes para la educación</i>	26
Tabla 2	
<i>Avances de la etapa preoperacional durante la edad temprana.</i>	32
Tabla 3	
<i>Limitaciones de la etapa preoperacional durante la edad temprana.</i>	33
Tabla 4	
<i>Sugerencias del rol docente para favorecer la atención al desarrollo.</i>	47
Tabla 5	
<i>Beneficios de los involucrados en la atención y cuidado en ambientes inclusivos.</i>	52
Tabla 6	
<i>Datos de los niños y niñas</i>	60
Tabla 7	
<i>Información de las docentes</i>	61

Tabla 8

Metodología de recogida de información

68

Tabla 9

Horario de trabajo nivel de kínder 2018

107

Tabla 10

Obstáculos en la integración del juego en los sistemas de Educación Preescolar

110

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Esquema de los principales elementos de la construcción teórico conceptual.	24
<i>Figura 2.</i> Fases del proceso cualitativo en la investigación.	62
<i>Figura 3.</i> Resumen de categorías y subcategorías de la investigación.	74
<i>Figura 4.</i> Mediación docente causa efectos positivos o negativos en el proceso de construcción de aprendizaje de los niños y niñas.	74
<i>Figura 5.</i> Muchas actividades por hacer dentro de la jornada diaria.	96
<i>Figura 6.</i> Pirámide de necesidades de Maslow.	99
<i>Figura 7.</i> Preescolar escolarizado.	113
<i>Figura 8.</i> Ejemplos de ejercicio de apresto.	114

<i>Figura 9.</i> Ejemplo de algunos contenidos incluidos dentro de los temas del mes de agosto, según el planeamiento anual.	118
<i>Figura 10.</i> Ejemplo de ejercicio de apresto para la elaboración de conjuntos.	125
<i>Figura 11.</i> Ejemplo de ordenamiento en serie de medio de transporte con silueta.	126
<i>Figura 12:</i> Ejemplo de ordenamiento en serie del animal con alimento que produce.	126
<i>Figura 13.</i> Ejemplo de correspondencia biunívoca.	127
<i>Figura 14.</i> Ejemplo de ejercicio del concepto muchos y pocos.	128
<i>Figura 15.</i> Ejemplo de ejercicios del concepto grande y pequeño. Elaboración propia.	128
<i>Figura 16.</i> Simbología utilizada para los conceptos “mayor que, menor que e igual que”.	129

<i>Figura 17.</i> Ejemplo de ejercicio del concepto de medida “mayor que, menor que e igual que”.	130
<i>Figura 18.</i> Ejemplo de ejercicio del concepto de medida “mayor que, menor que e igual que”.	130
<i>Figura 19.</i> Ejemplo de ejercicio de apresto de problema matemático.	131
<i>Figura 20.</i> Barreras del aprendizaje dentro de los ambientes de aula.	132

Capítulo I

Introducción

El presente trabajo se elabora bajo la modalidad de Tesis, para optar por el grado de Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar. Dicho trabajo se titula “Analizando el quehacer pedagógico de una docente del nivel de kínder, en una jornada ampliada: reflexionando sobre mi propia práctica docente”.

Es pensada a partir de mi experiencia de trabajo dentro de un centro educativo privado, en contraste con mi formación universitaria, donde me surgen diversas inquietudes para ser analizadas, relacionadas con el trabajo que estoy llevando a cabo con niños y niñas de 5 años a 6 años dentro de una jornada de trabajo extensa, de 7:00 a 5:30 pm.

En la actualidad los costos para vivir son cada vez más altos, causando en las familias la necesidad de que las figuras parentales se involucren en el ámbito laboral, lo que puede provocar un cambio con respecto al cuidado y atención de los niños y niñas en edad preescolar (del nacimiento a los 6 años).

Esto principalmente porque ya no permanecen bajo el cuidado y atención total de sus familias, si no, que surge la necesidad de buscar alternativas para que sean atendidos mientras sus familias buscan el sustento económico, para así poder cubrir sus necesidades básicas de alimentación, vestido, vivienda, servicios básicos, entre otros.

Esta realidad según United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF, 2008), o bien su nombre en español Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia, está aumentando con mayor impacto en los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a la cual pertenecen los países industrializados basados en la economía del mercado. Entre las causas de esta situación se mencionan; mayor posibilidades de empleo para las mujeres que rompen las barreras de desigualdad, cada vez es mayor la presión económica para las familias, por lo tanto, se requiere de al menos dos fuentes de ingreso económico para cubrir

las necesidades básicas ya sean ambos trabajos a tiempo completo, o bien, uno a tiempo completo y otro a medio tiempo.

Asimismo otra de las posibles causas principalmente en países tan industrializados, es que al visualizar la gran competencia en la economía global que exige mayor conocimiento, encuentran en la educación preescolar una inversión para el éxito académico, donde se inicia la formación de los futuros ciudadanos, en aspectos básicos de la vida en sociedad, así como el fortalecimiento de las diferentes áreas del desarrollo que facilita aprendizajes y desarrollo de habilidades posteriores, y con esto mayor oportunidad al empleo en el futuro (UNICEF 2008).

En Costa Rica, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), durante el primer trimestre del año 2019, se demuestra una tasa de ocupación nacional de un 62,4%. La cual dividida por género corresponde a un 74,4%, es decir, 1,47 millones de hombres con participación laboral y un 50,3%, lo que corresponde a 983 mil mujeres en participación laboral. Datos que demuestran que se está rompiendo esa barrera donde los hombres trabajan y las mujeres se preparan solamente para atender el hogar y se dedican únicamente al cuidado de la población infantil.

A lo anterior podemos agregarle casos particulares de cada familia, como lo son las conformadas por padres o madres solteras, casos que cada vez son más comunes en nuestra sociedad, familias de padres y madres separados, o bien, de padres y madres donde ambos desempeñan puestos laborales que demandan muchas horas al día de trabajo, quienes además no cuentan en algunos casos con recursos económicos para contratar a una persona para que vele por sus hijos mientras sus familiares no puede, esto por mencionar algunos de los casos que perciben con mayor frecuencia.

Es quizás a partir de esta necesidad de las familias por conseguir un espacio donde cuiden a sus hijos e hijas mientras trabajan, y que además se les brinde atención oportuna a su desarrollo, que algunas empresas o instituciones han puesto al servicio de sus trabajadores los centros infantiles donde pueden llevar a sus hijos para que sean atendidos dentro del horario y las necesidades que tienen como trabajadores.

Este es el caso del centro infantil donde se va a desarrollar el proceso de investigación que se expone a lo largo de este documento. Este centro infantil fue creado para brindar a los hijos de trabajadores de una institución gubernamental, una atención integral durante la jornada laboral de sus familias, y que de esta manera existiera una mayor estabilidad laboral, mejor rendimiento y productividad de los trabajadores.

Es un servicio para los hijos e hijas de trabajadores que es creado y se rige, bajo la figura de una asociación sin fines de lucro y administrada por una junta directiva conformada por padres y madres de familia, que son elegidos cada dos años por medio de una asamblea general. (diagnóstico institucional)

En nuestro país existen varias instituciones educativas que atienden con un horario “extendido”, para apoyar a sus familias que deben trabajar y que además están interesados en la formación integral de sus hijos e hijas. A continuación se mencionan algunas de esas instituciones, que podríamos catalogar como las más conocidas:

- Centro Infantil del Instituto Nacional de Aprendizaje (CIINA): Según el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), el centro infantil atiende de lunes a viernes con un horario de 7:00 am a 3:30 pm, sin embargo extiende su horario hasta las 5:30 pm para aquellos padres que trabajan hasta esta hora. Se rige bajo los lineamientos de Ministerio de Educación Pública y atiende a niños y niñas desde los 3 meses hasta los 7 años de edad.
- Taller Infantil Psicopedagógico del Tecnológico: es una institución privada que lo ayuda económicamente el Tecnológico de Costa Rica (TEC). Atiende niños y niñas desde los 3 meses hasta los 6 años de edad y trabajo con horario que va desde las 7: 30 am hasta las 4:45 pm
- Centros de Educación y Nutrición y Centros Infantiles de Atención Integral (CEN-CINAI): Como lo indica la Presidencia de la República de Costa Rica, estos centros laboraban comúnmente con horario de 7:00 am a 5:00 pm aproximadamente, sin embargo a partir de abril del año 2016, se amplió un horario nocturno de 5:00 pm a 10:00 pm, para

beneficiar a aquellos padres o madres que estudian o trabajan en este horario. En estos centros se atienden niños y niñas entre 1 y 13 años de edad.

Centro de Cuido y Desarrollo Infantil (CECUDI): La presidencia de la Republica inidica que estos centros atienden a menores de familias que reciben el subsidio beneficio familiar para cuido que les brinda el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS), en alianza con las municipales de los cantones del país. Atinden a niños y niñas entre 2 a 7 años de edad, en un horario de 7:00 am a 5:00 pm. Se les brinda cuido, alimentación acorde a sus necesidades, atención oportuna a su desarrollo, educación inicial y talleres para padres y madres.

- Centro Infantil Laboratorio de la Universidad de Costa Rica: El horario de atención de este Centro Infantil, menciona la Universidad de Costa Rica (UCR) que es a partir de la 7:00 am hasta las 5:00 pm y atiende niños y niñas desde 1 año y 3 meses hasta los 5 años y 2 meses.
- Centro Infantil de la Universidad Nacional (CIUNA): Atiende niños y niñas de 1 año y 3 meses a 5 años y 3 meses, con una jornada de 7:00 am a 5:00 pm.

Estos centros no deben ser visualizados simplemente como un lugar de cuido, donde los niños y niñas pasan el día vigilados mientras sus padres, madres o encargados trabajan. Al contrario, deben ser ambientes enriquecidos pedagógicamente donde los niños y niñas construyan su propio aprendizaje. Además lo ideal sería que estos ambientes sean vistos como un privilegio, pues pasan la mayor parte del tiempo con personal profesional en educación, y de quienes se esperaría que aprovecharan cada minuto para mediar y propiciar los medios para que los niños y niñas exploren y construyan aprendizajes significativos.

En la actualidad la cobertura de atención a niños y niñas del nivel de preescolar en el sector privado ha aumentado. Según los datos del Departamento de análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública, en el Informe Anual y de Periodo 2018, en el año 2015 se contaba con 363 instituciones privadas, en el año 2016 con 365, en el año 2017 con

359 y en el año 2018 con 367. Si bien es cierto que esto abre mayores posibilidades de atención a los niños y niñas, no nos garantiza que se les brinde una atención de calidad, o bien, oportuna para sus niveles de desarrollo.

Nos encontramos en una sociedad que cada vez tiene mayores exigencias, y es por esto que las familias son atraídas por ofertas académicas que ofrecen las instituciones privadas en comparación de las instituciones públicas, como lo son por ejemplo la enseñanza de hasta 4 idiomas desde edades cortas, en nivel preescolar salen leyendo y escribiendo en varios idiomas, uso de las tecnologías en los procesos de aprendizaje, talleres después del horario lectivo en instituciones con horario extenso, entre muchos otros. Para las familias todo esto va a favorecer el desempeño de sus niños y niñas, sin embargo, es diferente la visión que se puede tener como profesional en pedagogía, al conocer el desarrollo de los niños y niñas y las estrategias pedagógicas más oportunas para su desarrollo integral a partir de aprendizajes significativos y tomando en cuenta la edad que los niños y las niñas tienen.

Como se mencionó al inicio del capítulo, este trabajo de investigación, se basa en un análisis del quehacer pedagógico, con el fin de reflexionar sobre mi propia práctica docente, en beneficio de los niños y las niñas de 4 a 5 años. Para esto se identificaron las necesidades pedagógicas, o bien, las condiciones que enfrentan todos los actores involucrados en el ambiente educativo, desde mi visión como docente responsable del grupo y como parte de la institución, es decir, mis condiciones como docente de grupo, las de mi compañera asistente, las de la directora de la institución y las de los niños y niñas de 4 a 5 años que atiendo diariamente. Estas necesidades o condiciones, se fueron reconociendo a partir de un proceso de observación y reflexión de las interacciones que surgen en la dinámica de aula.

Seguidamente, se buscó generar un espacio de reflexión tanto de mi propia práctica pedagógica, es decir, un momento de auto-reflexión y auto-observación, así como con los otros actores implicados en esta dinámica, en este caso con la asistente que colabora conmigo en la jornada diaria, los niños y las niñas quienes me dieron los insumos para

generar esta reflexión y la directora del centro infantil. Finalmente se planteó sistematizar las lecciones aprendidas que surgen a partir de la reflexión de la propia práctica docente.

Justificación

La motivación para llevar a cabo esta investigación en esta institución y en este grupo en específico de kínder que contempla niños y niñas de 4 a 5 años de edad, surge en primer lugar a partir de mi experiencia laboral durante 3 años en este contexto y a partir de mi formación como docente dentro de la Universidad Nacional, lo que me permitió tener una mirada crítica sobre la práctica pedagógica del centro donde laboro. Esto porque la formación me inculcó una manera de hacer pedagogía que contrasta con la de la institución en la que laboro, lo que me genera inquietudes, preguntas y dilemas que me interesan explorar.

En su momento, año 2018, al encontrarme como docente a cargo de este grupo, me da una razón por la cual, iniciar un proceso de investigación en este espacio educativo, resulta significativo e interesante para mí, porque estoy partiendo del contexto laboral en el cual estoy inmersa durante 10 horas y media al día los 5 días a la semana.

Durante este tiempo como docente del grupo, he detectado gracias a mi formación en pedagogía, algunas situaciones que interfieren en la atención y procesos educativos que se le brinda a los niños y niñas de 4 a 5 años de edad. Principalmente porque existe en dicha institución, un enfoque hacia los contenidos “escolarizados”, dejando con esto de lado el juego, la creatividad, curiosidad y su propia construcción de aprendizaje, aspectos fundamentales en el desarrollo integral de la primera infancia.

Durante mi desempeño como docente en este grupo del nivel de kínder, he tenido una preocupación constante al tener que ajustar la manera en que considero debe llevarse a cabo el quehacer pedagógico en niños y niñas de 4 a 5 años, y lo que cultivaron en mí en la universidad como profesional en pedagogía en nivel preescolar, pues a partir de directrices institucionales, me he visto en la necesidad de cambiar aspectos de mi práctica docente.

Mis planeamientos pedagógicos tuvieron que dejar un poco de lado lo lúdico, las experiencias sensoriales y concretas, para basarme en ejercicios de apresto, los cuales también tuve que aprender a crear pues no contaba con material gráfico para trabajarlo con mis estudiantes, es decir, libros o folletos con estos ejercicios, además los temas que se abordaron en la ejecución de los planeamientos, no surgieron de los intereses de los niños y niñas, ni de los míos, fueron impuestos por la institución.

A pesar de que esta ideología educativa cercana a la escolarización en el nivel preescolar utilizada en la institución en la que laboro, no fue parte de mi formación universitaria, si no todo lo contrario, lo que sí me fomentaron en la universidad y que en esta situación es relevante para la atención oportuna que se le brinda a los niños y niñas, es una actitud de docente investigadora que contribuye a la autoformación, reflexiva ante las situaciones que presentan los niños y niñas y las actitudes de mí misma con el fin de mejorar mi práctica pedagógica. Precisamente estos aspectos, son los que me han permitido aprender y asumir los retos que implican la atención a niños y niñas de 4 a 5 años.

Si bien es cierto que debía cumplir con las directrices institucionales si quería conservar mi trabajo, tuve que aprender a aprovechar pequeñas oportunidades para brindarles espacios un poco más libres, a pesar de que me pedían que lo cambiara en la dinámica de aula.

Puede verse como algo insignificante, pero dentro de una dinámica de aula donde todo se le impone al niño y niña, es importante aprovechar espacios donde puedan tener libertad, esa libertad necesaria para todo niño y niña, por ejemplo algo tan simple como escoger el lugar donde desean sentarse a comer, escoger las canciones que desean bailar libremente dentro de la clase, escoger el material que desean utilizar en los tiempos libres, generar espacios donde puedan contar alguna situación fuera del tema pero que para el niño o niña es significativa, entre otras.

Dar espacios para estas cosas, provocó que me catalogaran como docente que no posee “manejo de aula”, sin embargo, dentro de mí estaba segura que le estaba generando oportunidades necesarias a la formación de mis estudiantes.

Esta situación fortaleció aún más mis deseos de realizar esta investigación, pues debía analizar y sustentar la situación que tenía frente a mis ojos y mis convicciones como profesional en pedagogía con énfasis en educación preescolar.

Otro aspecto a tomar en cuenta, fue que nuestra formación como docentes está enfocada en contextos en instituciones con horarios de medio tiempo y es por esto que a nivel personal y profesional es de suma importancia analizar la atención que en este caso estoy brindando a los niños y niñas, sin perder de vista cada aspecto involucrado, los cuales aumentan dentro de una jornada de trabajo tan extensa. Del mismo modo, analizar esta experiencia contribuye a la División de Educación Básica, para que conozcan lo que estos espacios demandan a una profesional, y con esto fortalezcan la formación de futuros profesionales en beneficio de los niños y niñas.

Se trata de buscar la riqueza escondida en lo cotidiano y aprovechar que en nuestras manos tenemos la oportunidad de crear ambientes de aprendizaje que beneficien la atención de los niños y niñas durante tanto tiempo, pues al tener claro todo lo mencionado, con certeza serán niños y niñas envueltos en ambientes llenos de oportunidades, aprendizajes, amor y alegría.

Finalmente, es importante agregar, que esta investigación se trata de una auto-reflexión y auto-observación sobre el propio quehacer docente, aspecto que se considera como una característica fundamental de una maestra de preescolar, ya que estas habilidades son las que permiten mejorar las prácticas, enriquecerlas y transformarlas.

Problematización y preguntas de investigación.

Problematización

Como bien se mencionó en el apartado anterior, a partir de mi experiencia laboral como docente de preescolar, evidencio en mi propia realidad cómo existen lineamientos institucionales establecidos, enfocados hacia temas o contenidos académicos con los que se debe cumplir en el proceso educativo de los niños y las niñas y que no están enfocados en sus características. En este sentido Peralta (2017) plantea lo siguiente:

A nivel curricular, los sistemas educativos nacionales y en especial la macro normativa mediante la cual se explicitan las políticas educativas en la actualidad, se mueven en un enfoque estrictamente moderno, por lo que persiguen en general una homogeneización e instrumentalización de los objetivos en los diversos niveles educativos. Ello, con el propósito de controlar y medir ciertos resultados de aprendizajes -la mayoría disciplinarios- que se consideran básico para el éxito en educación básica o primaria. Esta tendencia ha ido cada vez aumentando más en América Latina, lo que se ha expresado en un conjunto de manuales, guías, estándares y otros instrumentos de control que demuestran estas características. Estas orientaciones han pesado fuertemente en las prácticas actuales a nivel micro o de aula, observándose gran indiferenciación curricular, con marcado énfasis en la primarización o sobre escolarización del nivel de Educación Inicial. (pp. 38-39)

Precisamente esta “primarización” o escolarización de las que habla Peralta (2017) son los aspectos que he evidenciado en mi práctica docente, esto sucede por indicaciones de la institución, en donde los niños y las niñas de 4 y 5 años deben cumplir con una serie de objetivos relacionados con contenidos como sumas, restas, lectoescritura, estados de la materia, provincias de Costa Rica, que generan aprendizajes en contenidos y casi que en su mayoría memorísticos, más que con procesos de desarrollo cognitivo, social y emocional que se van fortaleciendo según la etapa del desarrollo de los niños y las niñas y las oportunidades que se les presente para desarrollar estas áreas, que a su vez son esenciales a lo largo de la vida, pues definen a cada ser humano en el futuro y las habilidades o capacidades que desenvuelve.

¿Por qué ocurre esto?, según mi experiencia, esto se da porque en niveles como kínder y preparatoria del sistema educativo privado existe una gran competencia de la oferta, y éstas apuestan por “preparar” a la población preescolar con miras a que ya deben haber aprendido a leer y a escribir, a realizar operaciones matemáticas, o a “dominar” algunos contenidos específicos, tanto en español como en inglés, esto como una forma de “estar listos” para ir a primer grado.

En el caso de la institución en la que laboro, durante el proceso de esta investigación, esta situación es más evidente, debido a que el centro infantil solo tiene el nivel de preescolar y la población infantil cambia de institución cuando ingresa a primer grado, la mayoría de estos niños y niñas asisten a instituciones privadas en donde les hacen exámenes de admisión o pruebas que responden a esos criterios de escolarización, por lo tanto el centro infantil debe cumplir con estos estándares para que los niños y las niñas puedan ser aceptados en la escuela, ya que es una de las exigencias de las familias, o bien, uno de los motivos por los cuales matriculan a los niños y niñas en este centro educativo, ya que se “corre la voz” de que los niños y niñas que egresan de este centro educativo, tienen buenos resultados en las pruebas de admisión, generando prestigio a la institución.

Respecto a lo anterior Peralta (2014) plantea que los centros infantiles cada vez más están dejando de lado los ejes medulares de la educación inicial, que tienen que ver con “enseñar con una metodología apropiada y objetivos relevantes adecuados a la edad del niño y la niña” (párr. 3). Además, la autora agrega que hay otros factores que intervienen en esta sobre escolarización: el aburrimiento de los niños y las niñas, el poco interés que muestran a los procesos de aprendizaje, el limitar aspectos como la comunicación y la expresión, la presión a nivel social para que los niños aprendan contenidos específicos y el papel de las familias para que los niños y las niñas sean sometidos a estos procesos. Sin duda alguna, el enfoque de estas instituciones educativas limita el desarrollo integral de los niños y las niñas, en su presente y sus necesidades específicas, como lo expresa la siguiente autora:

De ser centros lúdicos, de relación y afectos de descubrimiento y asombro, están siendo reemplazados por aburridos trabajos de lápiz y papel. En estas prácticas, los niños colorean dibujos estereotipados o copian interminablemente letras y números, desvinculados de todo sentido para ellos y descontextualizados de la rica cultura a la que tienen acceso hoy en día. (Peralta, 2014, párr. 4)

Siguiendo con Peralta (2014), de lo que se trata es de generar verdaderas reformas educativas, partiendo del análisis y discusión de estos aspectos, de modo que se pueda

hacer énfasis en la importancia de la primera infancia y de todas las experiencias de aprendizaje a las que la población infantil se puede exponer. De lo que se trata es de potenciar sus características, intereses y necesidades y no presionándolos con contenidos que no son significativos para ellos.

Ahora bien, dentro de esta problematización ¿cuál debe ser el papel de una docente en su quehacer pedagógico, que trabaja en una institución que tiene estas finalidades de escolarización? La respuesta a esta pregunta, arroja varias aristas, la primera de ellas tiene que ver con que los centros educativos privados en Costa Rica, tienen la potestad de acoger su propia propuesta curricular, siendo esta propuesta muy diferente al currículo de los centros educativos públicos con niños y niñas de la misma edad, pues algunos de los centros privados están enfocados en esta escolarización, con el propósito de ofrecer a las familias un servicio que compita con la oferta que existe a nivel privado.

A esto, se agrega que en muchos casos, las familias, quieren que sus hijos e hijas aprendan a leer y a escribir tempranamente, a sumar, a restar y a hablar varios idiomas, por mencionar varios ejemplos. De este modo, el papel de una docente resulta medular, debido a que el trabajo que se haga con las madres, padres y cuidadores es necesario para dar a conocer cuáles son los objetivos de una educación preescolar centrada en el niño como sujeto de derecho, donde además comprendan los periodos óptimos de aprendizaje y que no siempre cargar a los niños y niñas de contenidos es favorecedor para su desarrollo.

La segunda arista a esta pregunta, se relaciona con el hecho de que los centros educativos privados son una opción laboral importante en el sistema educativo costarricense para las personas profesionales en pedagogía de la primera infancia, pues las oportunidades de ingresar al sistema educativo público son muy pocas o se requiere de muchos años en espera, esto debido a la gran cantidad de profesionales en educación que se gradúan de universidades públicas y aún más de universidades privadas.

En mi caso, como lo mencioné anteriormente, aunque tuve una formación universitaria que me permite comprender los propósitos y principios de la educación preescolar, en función de las características, intereses y necesidades de la población infantil, fui contratada en esta institución que da prioridad a una educación preescolar escolarizada.

Como funcionaria de la institución, debo responder a estos criterios institucionales, sin embargo como profesional en educación, debo considerar que también debo basarme en un proceso reflexivo sobre el ¿por qué? y ¿para qué? de las experiencias de aprendizaje que planteo a mis niños y niñas, de manera que de acuerdo a mi criterio profesional, mi conocimiento pedagógico, tomo mis decisiones. Sin embargo, el dilema al que me enfrento es cómo, siempre en el marco de lo que pide la institución educativa, yo pueda responder de acuerdo a las posibilidades que tenga a las necesidades de los niños y las niñas. Es por esto, que realizar un análisis del quehacer pedagógico de mi propia práctica como docente es un punto de partida, para mejorar la educación inicial en dinámicas laborales como en la que se realiza esta investigación, que por cierto, en la actualidad son situaciones muy frecuentes en el ámbito laboral de la educación preescolar.

A partir del problema planteado se hace necesario analizar el rol que desempeña una docente en un contexto privado, y con un enfoque curricular de la educación preescolar escolarizante para poder contribuir a partir de la reflexión, a la calidad de los procesos educativos dirigidos a estas edades, de manera que sean oportunos y respondan a las características, intereses y necesidades de los niños y las niñas. Es entonces como surgen las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles elementos surgen del análisis del quehacer pedagógico de una docente del nivel de kínder, con niños y niñas de 4 a 5 años, dentro de un horario extendido de trabajo de 7:00 am a 5:30 pm en una institución privada?
2. ¿Cuáles son las necesidades pedagógicas de la docente, que surgen de la interacción con todos los actores del espacio educativo (asistente, niños y niñas y directora), a partir de un proceso de reflexión de la propia práctica docente?
3. ¿Cómo sistematizar las lecciones aprendidas, que surgen a partir del proceso de reflexión de la propia práctica docente?

Antecedentes

En los últimos años se han desarrollado importantes estudios relacionados con la atención que se les brinda a los niños y niñas, con edades entre los 4 y 5 años, las cuales han arrojado resultados valiosos para el fortalecimiento de esta exploración. Estas investigaciones han sido tanto a nivel nacional como internacional, es por esto que se han dividido en este trabajo primero en las internacionales y seguidamente nos acercamos a las investigaciones nacionales.

Antecedentes Internacionales

Ospina (2015), presenta una investigación titulada “El juego como estrategia para favorecer los procesos básicos de aprendizaje en el nivel preescolar”, en una institución educativa en Colombia. El objetivo de esta investigación fue “demostrar como el juego es una estrategia que favorece el desarrollo de los procesos básicos del aprendizaje en el nivel de la educación preescolar”. (p.18)

Como conclusiones se obtuvo que utilizar el juego como estrategia pedagógica, facilita en los niños y niñas del nivel de preescolar, el aprendizaje de conceptos básicos, y es por esta razón que los docentes deben reconocer la importancia del juego e incluirlo en su quehacer pedagógico tanto fuera como dentro del aula. Así mismo concluyeron que el juego además de fortalecer los aprendizajes, motiva a los niños y niñas a la integración y participación, generando con esto bases para el pensamiento creativo como fundamento para el desarrollo integral.

Otra conclusión relevante de esta investigación fue con las familias, pues permitió que no solo visualizaran el juego como generador de goce y placer, si no que comprendieron que con el juego los niños y niñas exploran, descubren e interpretan su mundo obteniendo conocimientos a partir de este. Y siguiendo con los autores citados, se concluye que los docentes de esta institución comprendieron que no es necesario llenar a los niños y niñas de actividades que no sean lúdicas, pues por medio del juego adquieren aprendizajes más significativos.

Los resultados de esta investigación aportan a mi estudio, pues al cumplir con el objetivo general que es el análisis de mi quehacer como docente, debo reflexionar sobre cuáles acciones debo poner en práctica para favorecer el desarrollo integral de mis estudiantes, pues es necesario desarrollar variedad de estrategias pedagógicas acorde a la edad de los niños y niñas, y como lo aportó esta investigación, tomar el juego como un hilo conductor principal de variados aprendizajes significativos para los niños y niñas.

Es fundamental romper con la idea de que al estar los niños y niñas en una etapa donde están deseosos de explorar, tocar, sentir, expresarse y construir aprendizajes, se les llena y llena de contenidos sin que este proceso sea de disfrute, al contrario llega a ser cansado y frustrante, acabando con el interés del niño y la niña por aprender.

Otro aporte importante es el informe que presenta la UNICEF, en el año 2019, llamado “Un mundo listo para aprender: dar prioridad a la educación de calidad en la primera infancia”. En este informe se abarcan diferentes aspectos, referentes a la calidad de educación en la primera infancia, no obstante, un apartado importante, pues lo relaciono con mi investigación, tiene que ver con el hecho de que los docentes de preescolar necesitan más apoyo.

La UNICEF (2019) destaca que las capacidades que tengan los docentes van a marcar la diferencia en el entorno que propicie, de preferencia que sean entornos con interacciones sensibles, positivas y estimulantes para los niños y niñas, pues van a marcar una importante diferencia en su aprendizaje y desarrollo. Hace mención que esto no se logra teniendo por ejemplo una menor cantidad de estudiantes dentro de sus aulas, sino que va a influir la capacitación especializada que tengan los docentes antes de emplearse y en el empleo, pues así van a generar competencias actualizadas de la forma en la que aprenden y se desarrollan los niños y niñas.

Se destaca que por ejemplo en África Subsahariana, ha disminuido el porcentaje de docentes de preescolar capacitados, pasando de un 57% en el año 2000, a un 46% en el año 2014, esto indica que se está ampliando la atención de niños y niñas en el nivel de preescolar, sin contar con docentes lo suficientemente calificados para brindar servicios de calidad.

Finalmente hace referencia a que son pocos los países de bajos ingresos e ingresos medianos bajos que brindan procesos de capacitación durante el empleo a los docentes de educación preescolar, impidiendo con esto que mejoren o amplíen sus competencias para brindar una mayor calidad de educación.

Esta situación es muy común en nuestro país y en mi contexto laboral en particular. Dentro de la institución no contamos con constantes capacitaciones y al contar con un horario laboral tan extenso (de 7:00 am a 5.30 p.m), se dificulta acudir a capacitaciones fuera de la institución, pues tampoco contamos con el permiso de no asistir al trabajo, para poder seguir creciendo profesionalmente.

El análisis del propio quehacer pedagógico de una docente, se logra si se mantiene en constante crecimiento profesional, con las nuevas tendencias, o en los diferentes campos según los retos que se presenten en el contexto de aula, no obstante, si no se generan estas posibilidades, no va a poder contar con mayores herramientas para a su vez fortalecer pedagógicamente la atención integral que reciben los niños y niñas, respetando sus necesidades, individualidades y fortalezas.

Por otra parte, Muergueytio (2017), realiza una investigación en Ecuador, acerca de estrategias didácticas destinadas a niños y niñas de a 4 a 5 años, para promover su producción literaria. El objetivo de esta investigación fue “proponer estrategias didácticas que motiven a niños y niñas en etapa preescolar a la creación de obras literarias infantiles, con el fin que suman la autoría de sus propias narraciones”. (p.13)

De esta investigación se concluye que el cuento es el primer medio mediante el cual se conecta a los niños y niñas con el lenguaje oral y escrito. Por medio de los cuentos también pueden conocer modelos expresivos, identificar nociones temporales y desarrollar su comprensión auditiva, además de identificar diferentes entonaciones y pausas que son cruciales en el mensaje que se desea transmitir.

Siguiendo con Muergueytio (2017), otro aspecto importante en el desarrollo de los niños y niñas, que se logra por medio de los cuentos, es la curiosidad que además les permite conocer todo lo que les rodea, se fomenta la creatividad pues logran identificarse con personajes y vivir las historias que escuchan por medio de su imaginación. Asimismo

motiva la socialización de los niños pues existe una interacción entre sí y con los adultos donde comparten gustos e intereses.

Finalmente, en la investigación citada, se destaca la importancia del papel del educador, pues es éste quien conoce los gustos e intereses de sus estudiantes, no por estudios, si no por convivencias con los mismos. Por eso la importancia de seleccionar la lectura adecuada según las preferencias de los estudiantes y que además tengan riqueza didáctica donde siembre enseñanza en los niños y niñas en ambientes alegres y afectivos.

Relaciono esto con mi investigación, ya que en el contexto donde la desarrollo prevalece la importancia de la lectura y escritura en los niños y niñas por medio de métodos más escolarizados. Los contenidos podemos abarcarlos, no obstante, debemos encontrar las metodologías más adecuadas y pertinentes a la edad de los niños y niñas para que construyan aprendizajes significativos.

Considero que no importa la época en la que nos encontremos, los cuentos siempre van a ser llamativos para los niños y niñas y el mensaje que les queda de estas historias tiene mayor impacto que si les damos el mismo mensaje como una instrucción.

Como docentes de cualquier nivel, pero con más razón del nivel de preescolar, debemos incluir la literatura infantil en nuestras aulas, velando que esta sea de calidad, con significado y aprendizaje, y adaptarla según las necesidades e intereses del momento, este sería un importante fortalecimiento pedagógico en la dinámica de aula.

Rivera (2010) lleva a cabo una investigación en Puerto Rico, la cual titula “La práctica reflexiva crítica de un grupo de maestras puertorriqueñas”. El propósito de esta investigación fue brindar un marco de referencia sobre los alcances de la práctica reflexiva crítica de los maestros y maestras en relación con la realidad social, económica, cultural y política.

El autor de esta indagación concluye que en los ambientes educativos existen dos realidades que se relacionan entre sí, las cuales son la realidad de su entorno y la realidad de la comunidad escolar. Destaca la importancia de que a partir del sentido crítico de las experiencias de su escenario escolar, los maestros y maestras, reconozcan esas realidades y actúen respecto a estas.

Este punto lo identifico con mi estudio ya que mis realidades también fueron dos con respecto a la construcción de aprendizajes de los niños y las niñas: una es la que en mi proceso de formación me inculcaron y la otra la que tuve que asumir según las directrices institucionales, siendo estas dos realidades opuestas. No obstante, mediante esta investigación reflexioné sobre mi práctica docente siendo consciente que no puedo cambiar mi realidad dentro de esta institución, pero sí puedo actuar incorporando mis conocimientos acerca de la atención integral de los niños y niñas según sus características y necesidades.

Siguiendo el mismo hilo sobre la reflexión de la práctica docente, Jiménez (2005) lleva a cabo una investigación sobre su práctica docente con niños y niñas en educación preescolar indígena en Orizaba, Veracruz, México. La población de niños y niñas que participaron en la investigación fue de 20 estudiantes, donde 13 tienen 4 años de edad y los otros 7 tienen 5 años de edad.

El primer objetivo de esta investigación fue reflexionar sobre su práctica docente y con esto reconocer las dificultades y logros con el fin de mejorar la calidad de la educación indígena preescolar. El segundo objetivo fue analizar cómo su formación profesional influye en la forma de poner en práctica el plan y programa de educación preescolar para los niños y niñas de la cultura indígena. Finalmente el tercer objetivo de esta investigación fue a partir de los procesos de enseñanza- aprendizaje que lleva a cabo, proponer elementos necesarios para sistematizar su práctica docente.

Jiménez (2005) concluye que para transformar y fortalecer la educación, el docente requiere de creatividad, la cual según Taylor, citado por Jiménez (2005) es “un proceso intelectual cuyo resultado es la producción de ideas nuevas y valideras al mismo tiempo” (p.63), es decir que a partir de la reflexión de la práctica docente debe identificar las necesidades e intereses de sus estudiantes y así favorecer ciertas habilidades en el desarrollo integral de los niños y niñas, pues el plan y el programa son solo guías que orientan el trabajo de la práctica docente y son flexibles para adaptarlos al contexto.

Esta investigación trae aportes a mi proceso ya que en mi reflexión a partir de mi práctica docente, logré identificar que los contenidos no se adaptaban a las características e intereses de los niños y las niñas, si bien es cierto en este caso el plan no era flexible, pues era impuesto por el centro educativo, fue necesaria mi creatividad en algunos periodos o

estrategias pedagógicas, para adaptarlo a esas características e intereses, involucrando por ejemplo la parte lúdica para formar oraciones con sílabas, o el acercamiento a material concreto no solo con hojas de aprestamiento para resolver sumas y restas. Así mismo hacer uso de vídeos o canciones para abordar algunos contenidos, ya que esto era algo que llamaba mucho su atención, adaptando de esta manera las estrategias al contexto.

Antecedentes nacionales.

Además de los documentos internacionales, también se encuentran las siguientes investigaciones nacionales que enriquecen y aportan al presente estudio.

Céspedes, Fonseca y Mora (2016), realizan una investigación en la Universidad de Costa Rica, titulada “Criterios de Calidad de la educación preescolar con base en expectativas de padres y madres: un estudio cualitativo”, la cual se desarrolló con padres voluntarios, en el año 2015, de niños y niñas entre los 4 y 6 años de edad pertenecientes al sector educativo privado y público del Gran Área Metropolitana. El objetivo general de esta investigación fue “generar un conjunto de criterios de calidad de la educación preescolar a partir de las expectativas que posee un grupo de padres y madres de niños y niñas de 4 a 6 años de edad”. (p.12)

De esta investigación obtuvieron variadas conclusiones, no obstante; para efectos de este trabajo, se van a mencionar las que se relacionan con mi estudio. Una conclusión interesante es que los padres y madres con niños y niñas dentro de instituciones privadas, desean un preescolar menos academizado, donde tengan más libertad y posibilidades de juego, experimentación y la inclusión de actividades sensoriales, a diferencia de los padres y madres con niños y niñas en instituciones del sector público, quienes prefieren un sistema más académico donde se incluya de manera formal la lectoescritura.

Del mismo modo, presentan una tabla con los criterios de calidad que los padres y madres entrevistadas asignan al proceso educativo del nivel de preescolar, tanto público

como privado, a la labor docente, a las instituciones educativas, el sistema educativo costarricense.

Opinan que es necesario para que sea un proceso de educación de preescolar de calidad, considerar los ambientes educativos donde estos posean experiencias de vida cotidiana enriquecedoras y que además se emplee la expresión de sentimiento y comunicación oral. Asimismo, hace mención de metodologías que incluyan actividad física, la enseñanza de valores y educación ambiental, así como características positivas como lo son: ser responsable, paciente alegre, de buen, trato, con claridad en los propósitos educativos.

En cuanto a la labor docente, se considera que ésta es de calidad si ésta cuenta con una formación académica amplia y que inculque en sus estudiantes la capacidad de solucionar conflictos e insertarse en la sociedad como seres independientes. Por otra parte esta labor del docente se considera de calidad si a la hora de asignar tareas o trabajos, estos sean favorecedores al proceso educativo de los niños y las niñas sin dejar de lado las experiencias de disfrute y la atención individualizada.

Por otra parte, consideran a una institución educativa de calidad si ésta en primer lugar se ubica en una zona geográfica adecuada, con una infraestructura apropiada, así como si ofrece horarios convenientes, todo esto en un ambiente seguro que sea oportuno para el aprendizaje.

En cuanto al aprendizaje de los niños y las niñas, Céspedes, Fonseca y Mora (2016) hacen mención de la importancia de que cuente con el material y recursos necesarios para que el niño y la niña se pueda preparar para su próximo ingreso a la educación primaria.

Finalmente destacan criterios de calidad en cuanto al sistema educativo costarricense, como por ejemplo no academizar el proceso de aprendizaje y por el contrario incorporar diferentes artes y hasta un segundo idioma, todo esto desde los primeros años de vida, donde reciban una atención oportuna a su desarrollo.

Estos hallazgos se relacionan con mi investigación, pues el objetivo principal es reflexionar sobre el quehacer pedagógico de una docente que atiende un grupo del nivel de kínder, con niños y niñas de 4 a 5 años, y éstas son opiniones que nos brindan un panorama de los aspectos que podrían estar presentes en el ambiente de aprendizaje. Además por ser una institución privada, dentro del sistema pueden llevar a cabo grandes cambios en su currículo para incluir lo que la sociedad considera como necesario según la época.

Es interesante porque no solo se incluyen aspectos propios de los contenidos académicos, si no que se abarcan aspectos como los valores, la independencia, el juego, la seguridad de los niños y niñas, las artes, la atención a niños y niñas desde pequeños, la actividad física, la atención a los sentimientos, el disfrute del niño y la niñas, entre otros. Es decir, la visión de la sociedad y en este caso de los padres y madres, ya no es tradicional, enfocada en matemáticas o letras, si no que ponen su atención a otros aspectos oportunos para el desarrollo integral del niño y la niña, y estos son aspectos que se deben incluir en el quehacer diario de las docentes.

Por otra parte, Arguedas y Chacón (2016), realizaron una investigación en la Universidad Nacional, llamada “Alternativas de mejora en la atención de los niños y niñas de 0 a 6 años que pertenecen a un Hogar de Protección Infantil: Un trabajo participativo y reflexivo con las encargadas del cuidado y el personal administrativo”, la cual fue desarrollada en un Hogar de protección infantil. Esta investigación tiene como objetivo construir alternativas para mejorar la atención que se les brinda a los niños y niñas de 0 a 6 años que pertenecen a un Hogar de Protección Infantil por medio del trabajo participativo y reflexivo con las encargadas del cuidado y el personal administrativo.

Las autoras Arguedas y Chacón (2016), hallaron que existe una gran necesidad de espacios para los niños y niñas donde puedan desarrollar el juego, y que además, deben ser seguros y ordenados, pues es aquí donde ocurren las interacciones niño- niño y encargadas-niño. En estos espacios se beneficia la potenciación del desarrollo integral mediante el juego para construir así aprendizajes significativos para su vida, de aquí la relevancia de estas áreas.

Además, concluyeron que existe una necesidad en cuanto al manejo de límites y disciplina, lo cual puede estar influenciado en primer lugar por la falta de formación en la primera infancia, y en segundo lugar por la crianza y experiencia previa de las encargadas. Afirman que este manejo de límites debe buscar el autocontrol y autorregulación y no una disciplina basada en consecuencias negativas, miedos o gritos. Finalmente encontraron que en la atención que se brinda a los niños y niñas influyen la comunicación y el trabajo en equipo de las personas a cargo de los mismos, pues existe diferentes formas de pensar, falta de comunicación y falta de apoyo entre las encargadas.

Estos hallazgos se relacionan con mi investigación pues son elementos esenciales en la reflexión del quehacer pedagógico de una docente de preescolar. Se debe prestar una importante atención a los espacios donde se están desarrollando los niños y niñas y las acciones que se están desarrollando en los mismos para que exista un enriquecimiento en los aprendizajes y relaciones que se están generando, principalmente porque el tiempo que permanecen en estos espacios es extenso, con una jornada de 7:00 am a 5:30 pm.

Asimismo en el contexto donde se desarrolla mi propuesta final de graduación, se cuenta con el trabajo mío como docente a cargo de grupo y una asistente, es decir, la mediación que se desarrolla proviene de dos diferentes opiniones, perspectivas y diferente formación tanto profesional como personal. De aquí la importancia de mantener una excelente comunicación y apoyo entre las mismas para que las acciones que se generen en la atención que brindan a los niños y niñas, tengan un mismo objetivo y un mismo camino para manejar las situaciones que se presentan.

Otra investigación es la realizada por Carballo, González, Morales y Sequeira (2016), en la Universidad Nacional, titulada “Características del perfil profesional y personal según los encargados de la atención y educación a los niños y las niñas que asisten a espacios y programas para la primera infancia en el cantón de San Pablo de la provincia de Heredia”. Este trabajo se desarrolló en 6 instituciones infantiles, de las cuales una es una institución pública, una privada, un CECUDI, un CEN CINAI, una institución perteneciente a la RECUDI y un hogar comunitario.

El objetivo general fue conocer las características del perfil profesional y personal según lo expresado por las personas encargadas de la atención y educación de los niños y niñas que asisten a los espacios y programas para la primera infancia.

Entre las principales conclusiones de esta investigación encuentran que dentro del currículo es necesaria la participación de la comunidad y la familia, destacando que de esta forma ocurre un acercamiento entre la institución y la familia y con esto un fortalecimiento del desarrollo integral.

Otra conclusión que sale del proceso de investigación de Carballo et al. (2016), es que es indispensable capacitar al adulto que atiende y educa población menor de 7 años de edad, con el propósito de que puedan brindar experiencias de aprendizaje gratificantes y significativas, ya que esto fortalece el perfil profesional y personal que asumen.

En la búsqueda de la reflexión sobre el quehacer pedagógico en el contexto donde se desarrolla mi investigación, es importante tomar en consideración el involucramiento de las familias, pues al permanecer los niños y niñas en jornada tan extensa en el centro educativo (de 7:00 am a 5:30 pm), es poco el tiempo que comparten con la misma. Si llevamos a la familia a la institución podría fortalecer la relación de la familia y el niño o niña, lo que a su vez forma parte importante en el desarrollo integral y de las necesidades básicas. Esto también podría ser una forma de dar a conocer a las familias la etapa del desarrollo en la que encuentran sus hijos o hijas y las estrategias que pueden utilizar en sus hogares para brindar atención y ambientes de aprendizaje oportunos, de esta manera el fortalecimiento pedagógico irían más allá de la institución.

De nuevo podemos observar que el papel del docente en la mediación pedagógica y en su quehacer docente es fundamental, y desde el punto de vista de mi investigación se liga al mencionar que el docente debe brindar experiencias de aprendizaje gratificantes y significativas, esto implica ambientes educativos que brinden las herramientas u oportunidades, es decir, material, mediación, tiempo y espacios oportunos, justo lo que se busca fortalecer desde un enfoque pedagógico.

Finalmente, Carvajal, Hernández, Oviedo (2015), llevan a cabo una investigación en la Universidad Nacional, que nombraron “Espacios, programas y perfiles profesionales ocupacionales existentes que atienden a la primera infancia en la zona de Guararí y la Aurora, sector central Heredia”, desarrollada en Heredia cantón central, específicamente en la zona de Guararí y Aurora. El objetivo que establecieron fue analizar los espacios, programas y perfiles ocupacionales existentes y emergentes en los cuales se aborda la educación y atención a la primera infancia.

Una de las conclusiones de esta investigación es que tanto las educadoras, como las madres comunitarias y otras personas que participaron de la investigación, definen al niño y niña como un ser activo que aprende y donde la rutina gira en torno a él o ella, además de ser quien expresa habilidades y sentimientos.

Partiendo de mi investigación y al analizar una rutina de trabajo tan extensa (de 7:00 am a 5:30 pm), es primordial tomar en cuenta al niño y niña como protagonista, donde sus necesidades sean atendidas según el niño lo requiera, por ejemplo, al darles un tiempo prudencial para consumir los alimentos y no que todo sea “en carreras”, según la distribución de tiempo que necesita la docente, la rutina debe girar en torno del niño y niña.

En la búsqueda de la mejora de los ambientes de aprendizaje, es necesario tener presente esta idea del niño y la niña como ser activo que aprende, que expresa habilidades y sentimientos, pues a partir de este postulado se adquiere una visión a favor de la atención del niño y la niña. Esto influye en el tipo de mediación que se lleve a cabo, en las oportunidades que brinden los materiales y el tipo de materiales que se les facilite como medios de aprendizaje, en los contenidos que se trabajen, en el rol que se le permita al niño y niña desarrollar y la distribución del tiempo en las rutinas.

Si se visualiza al niño y niña como pasivo y que no aprende, serán menos las posibilidades que se brindan y la rutina será planteada simplemente como asistencial a sus necesidades básicas y no será aprovechada la cotidianidad como medio de aprendizaje.

Objetivos

Objetivo general:

Conocer las necesidades que surgen en el quehacer pedagógico durante el ejercicio profesional de la investigadora en un nivel de kínder con niños y niñas de 4 a 5 años de edad, al involucrarse en un ambiente de aprendizaje que contrasta con las herramientas adquiridas durante su formación profesional.

Objetivos específicos:

1. Identificar las necesidades pedagógicas de la docente, que surgen de las interacciones con todos los actores (maestra, asistente, niños y niñas y directora) que participan en el ambiente educativo.
2. Reflexionar sobre la propia práctica docente en su quehacer pedagógico, como docente de kínder que atiende niños y niñas de 4 a 5 años.
3. Determinar los hallazgos y lecciones aprendidas, que surgen a partir del proceso de reflexión de la propia práctica docente.

A partir de los objetivos planteados en esta investigación, se presenta un segundo capítulo que se desarrollará a continuación, el cual abarca algunas teorías y conceptos que son esenciales conocer, para alcanzar dichos objetivos.

Capítulo II

Construcción teórico conceptual.

Retomando el objetivo principal de esta investigación, el cual consiste en analizar el quehacer pedagógico de mi propio trabajo con niños y niñas de 4 a 5 años, se desarrolla este segundo capítulo, el cual abarca algunas teorías y conceptos que son esenciales conocer, para alcanzar los objetivos planteados.

Para la construcción de este capítulo se presenta en primer lugar un esquema que refleja los principales elementos que se desarrollarán en la construcción teórico conceptual, el cual fue construido en el proceso de la investigación-acción.

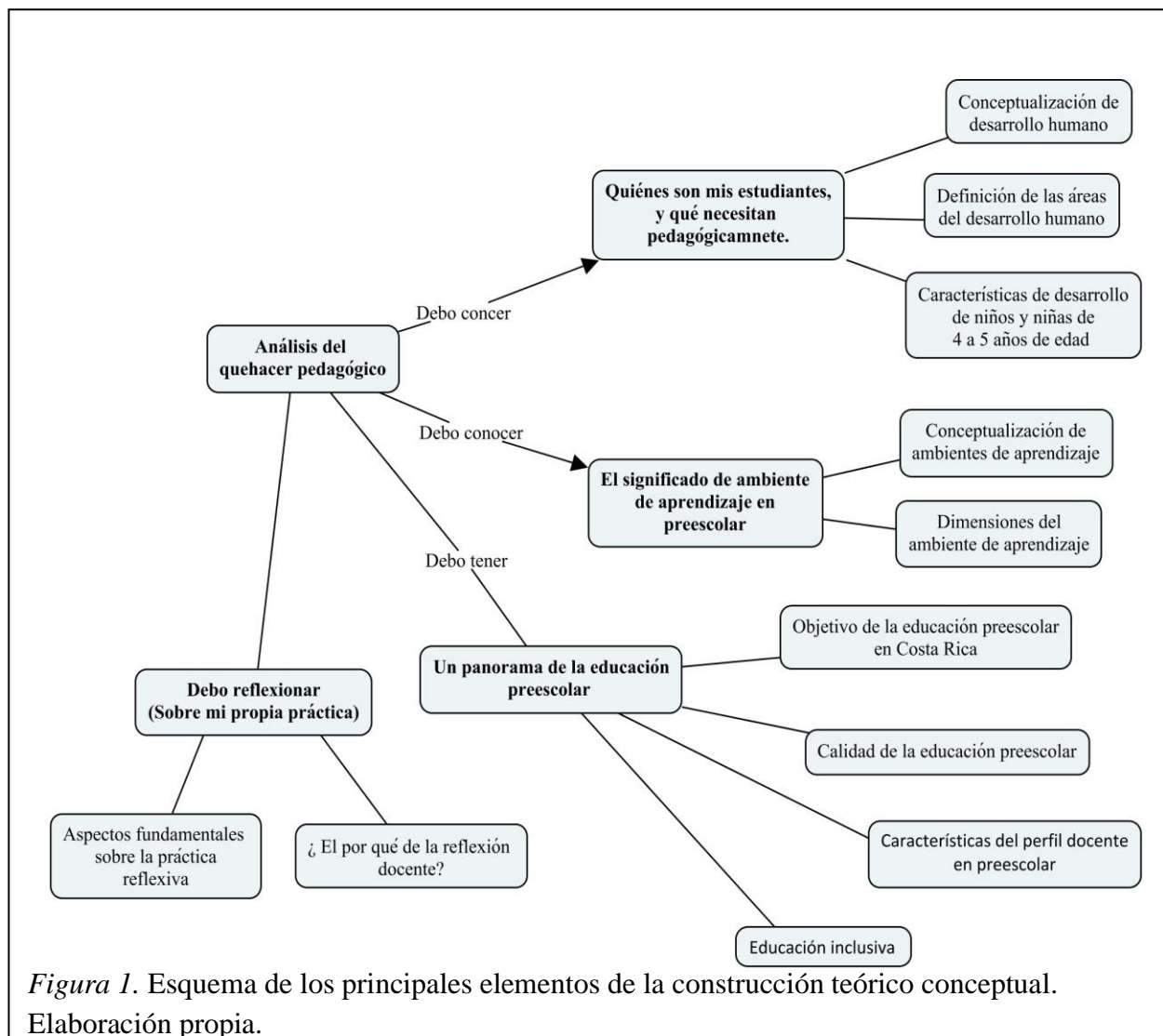


Figura 1. Esquema de los principales elementos de la construcción teórico conceptual. Elaboración propia.

Conociéndome y conociendo a los otros

Desarrollo humano.

El concepto de “desarrollo humano” lo define León, citada por León y Pereira (2004), como “un concepto que considera todos los procesos y cambios que se dan desde la concepción hasta la muerte y que progresivamente va formando lo que es el ser humano en cada una de sus etapas” (p.73), sin embargo, en este desarrollo no se ven involucrados los cambios del ser humano que se dan por sí solos, si no que son influenciados por su contexto, como lo menciona esta misma autora, citada por León y Pereira (2004):

el desarrollo humano es el conjunto de cambios, procesos, y mecanismos internos y externos, que interactúan en los seres humanos en los planos físico, cognitivo, lingüístico y socioemocional, desde la concepción hasta la muerte y que repercuten de forma integral y única en los diferentes aspectos y contextos de sus vidas (p.74)

Es decir, el desarrollo humano es un proceso que se puede visualizar como “escalonado”, o bien fases o etapas, pues al lograr realizar una etapa, se van a obtener las bases para alcanzar otra y esto no se detiene, pues a lo largo de toda nuestra vida nos encontramos en constante proceso de desarrollo.

Asimismo, es importante resaltar que el desarrollo humano es individualizado, como lo resalta Hernández y Rodríguez (2011), “si bien el proceso de desarrollo se lleva a cabo en una serie ordenada de etapas con características bien definidas, es conveniente señalar que cada niño tiene su propio ritmo de desarrollo” (p.15).

Se debe conocer lo que el proceso desarrollo humano implica, para no cometer errores a la hora de implementar la atención oportuna, y al ser esto parte del proceso pedagógico, León, citada por León y Pereira (2004), nos menciona a continuación, los principios más relevantes del desarrollo humano para la educación, que pueden ser tomados, considerados y respetados en las experiencias pedagógicas que desarrollan las personas profesionales en primera infancia.

Tabla 1

Principios del desarrollo más relevantes para la educación

-
- Es un proceso continuo de cambio.
-
- Tiene dirección, es decir, sigue un patrón general, pero a su vez es flexible.
-
- Es irreversible, por lo que aunque se pueda modificar la percepción de un evento, éste seguirá formando parte de la persona.
-
- Integra tanto factores internos como externos, por lo que se ve afectado tanto por la vulnerabilidad, interna de la persona como por las condiciones del ambiente.
-
- Marcha a un ritmo individual y va incorporando etapas sucesivas.
-
- Avanza por maduración, imitación y experimentación.
-
- Implica crecimiento y deterioro al mismo tiempo.
-
- Las áreas del desarrollo son interdependientes y su desarrollo se da de lo general y simple a lo específico y complejo.
-

Nota: León, (citada por León y Pereira, 2004, p.82).

Una vez que se respeten estos principios y se implemente la atención oportuna en los procesos pedagógicos, el niño y la niña va a ir desarrollando diferentes “conductas de desarrollo” en cada una de las áreas del desarrollo, estas conductas de desarrollo se definen según Bolaños (2005) como, “aquellas habilidades y capacidades que el niño va aprendiendo de acuerdo a su maduración e interacción con el medio ambiente, como parte de su proceso de crecimiento” (p.19), y éstas se van presentando por gran influencia de los intereses del niño y la niña, es por esto que incluir los aprendizajes significativos dentro de la atención oportuna es indispensable, entendidos estos aprendizajes significativos, según Lafarga, (citado por Bolaños, 2005), como “aquellos aprendizajes vinculados con los recursos, intereses y necesidades de la persona” (p.14), por lo tanto, también deben estar adaptados a las condiciones del desarrollo del niño y la niña.

Áreas del desarrollo humano.

La atención que se les brinda a los niños y niñas se realiza de forma integral, no obstante, es importante conocer cada una de las áreas del desarrollo por separado para comprender y atenderlas de una mejor manera. Estas áreas del desarrollo son; área psicomotriz, área cognitiva y área socio afectiva.

El área psicomotriz según el Ministerio de Educación Pública, MEP, (2014), abarca las vivencias expresadas a través del cuerpo, en las cuales se involucran a su vez procesos cognitivos, afectivos y motrices, tanto vividas consigo mismo como con los demás y el medio.

Según lo indica el MEP (2014), esta área del desarrollo está organizada por un eje central que es el esquema corporal, el cual está conformado por la conciencia siendo esta la que “constituye el conocimiento de las partes, las funciones y las posibilidades de acción del cuerpo” (p.21), y la imagen que contempla “la percepción, los sentimientos, las emociones, la seguridad, la confianza y la salud” (p.21). Es a partir de de estos elementos que el niño y la niña pueden descubrir el mundo a partir de lo que experimentan, sienten, expresan y las acciones que llevan a cabo.

Es fundamental brindarle a los niños y niñas oportunidades de movimiento en diferentes contextos, pues en cada uno van a enriquecer diferente sus conocimientos, ya que van requerir aplicar o desarrollar diferentes habilidades físicas, van a percibir diferentes sonidos, olores, colores, tamaños y hasta van a conocer las habilidades para las cuales aún no están preparados.

En la dinámica de aula, no debemos esperar niños y niñas que estén sentados quietos, pues en su naturaleza está el movimiento, debemos permitirlo siempre y cuando se cumplan algunas reglas y mientras no esté en riesgo su seguridad. Asimismo, este movimiento constante en los niños y niñas varía según la etapa del desarrollo en la que se encuentren y según sus necesidades o intereses.

Otra área del desarrollo es el área cognitiva, la cual se define como “los procesos mentales o cognitivos que intervienen en la construcción del conocimiento, los cuales están estrechamente interrelacionados” (MEP, 2014, p.22). Estos procesos mentales o cognitivos se dividen en dos grupos según su grado de complejidad; los básicos y los superiores.

En los procesos mentales básicos se involucran la percepción, la atención y la memoria y a partir de esto surgen otros procesos superiores que son; las funciones ejecutivas, el pensamiento, el lenguaje y la resolución de conflictos. El desarrollo de las funciones ejecutivas son relevantes a lo largo de la vida de los niños y niñas y en su etapa adulta, ya que les permite:

(...) organizar mentalmente una serie de actividades que deben llevar a cabo para lograr una meta o realizar un proyecto (planificación), tener la capacidad de adaptarse a diferentes circunstancias, cambiar rápidamente de una respuesta a otra, aprender de los errores, aceptar las consecuencias de sus acciones (flexibilidad mental), poder controlar sus emociones y su comportamiento (autocontrol) (p. 22)

El pensamiento es uno de los procesos cognitivos, el cual “es la representación mental de la realidad y es construida por medio de las ideas que los niños y las niñas tienen de ésta” (p.22), éste a su vez está ligado con el lenguaje ya que por medio del lenguaje se expresan los pensamientos y las emociones que surgen de estos pensamientos. En el proceso de lenguaje se incluyen otros procesos complejos como lo son; el habla, la lectura y la escritura.

Finalmente el área de desarrollo socio afectiva, según el MEP (2014), involucra la construcción de la identidad personal y socialización. A pesar de ser dos aspectos diferentes, estos se desarrollan de forma continua.

La construcción de la identidad abarca:

(...) el desarrollo de cualidades personales y la autorregulación emocional, mismas que a través de diversas experiencias le permiten al niño y a la niña establecer relaciones significativas y sentirse como persona única y diferente de los demás.

Implica también la construcción del autoconcepto, la autoestima, la sexualidad, la afectividad, el reconocimiento de sus sentimientos y emociones, la realización de actividades en forma autónoma y la práctica de hábitos para la vida en sociedad (p 23-24).

Por otra parte, en el proceso de socialización se involucran las acciones que promueven:

(...) la regulación de la conducta, conforme a las costumbres, las normas sociales y los valores. Involucra aspectos como la interacción social, la cooperación, las normas de convivencia, la empatía, la participación en grupo, la valoración de la cultura de pertenencia y el respeto a la diversidad (MEP, 2014,p.24)

Aunque se estudien las áreas del desarrollo por separado, para conocer mayores detalles de cada una, no debemos olvidar que somos seres unificados, donde el bienestar o malestar de una de las áreas, va a repercutir en otros elementos de cada una de las otras áreas del desarrollo.

Cuando los niños y niñas tienen menos de 1 año de edad, es común ver como las familias y los centros educativos, se preocupan más por su desarrollo físico, están atentos a que sostengan su cabeza, se sienten sin apoyo, gateen y hasta caminen, sin embargo, a partir de los 3 años aproximadamente se preocupan más por el desarrollo cognitivo y el aprendizaje que los niños y niñas tengan en contenidos como colores, números, letras, entre otros. En un ambiente de aprendizaje, no existe un área que tenga más prioridad que otra, todas deberían de tener el mismo nivel de importancia.

Características del desarrollo de los niños y niñas de 4 a 5 años de edad.

Como se mencionó anteriormente, en el desarrollo humano existen etapas o escalones, donde en cada una de ellas se presentan diferentes habilidades y capacidades, las cuales pueden cambiar o bien mantenerse de una etapa a otra.

Según lo plantean Papalia, Feldman y Martorell (2012), el ser humano a lo largo de su desarrollo se ubica en ocho etapas diferentes, las cuales son: prenatal (de la concepción al nacimiento), infancia (nacimiento a tres años), niñez temprana (tres a seis años), niñez media (seis a ocho años), adolescencia (once y alrededor de los veinte años), adultez temprana (veinte a cuarenta años), adultez media (cuarenta a los sesenta y cinco años), y adultez tardía (sesenta y cinco años en adelante).

Esta división en etapas puede considerarse un “constructo social”, lo cual Papalia, Feldman y Martorell (2012), definen como “un concepto o práctica que parecería natural y obvio para quienes la aprueban, pero que en realidad es una invención de una cultura o sociedad particular” (p.6), es decir, no existe un momento específico en el que se hagan adultos, jóvenes o viejos, ya que según la época o la cultura existen algunas concepciones y conductas esperadas del ser humano en cada una de estas etapas.

El mismo concepto de “niñez” es parte de un constructo social, por ejemplo como lo mencionan Briggs y Morton (citados por Papalia, Feldman y Martorell 2012), en la población Inuit ubicada en el ártico canadiense, tienden a ser comprensivos con los niños pequeños ante el llanto o enojo, ya que consideran que aún no poseen la capacidad de pensar y razonar, a diferencia de los pobladores de la isla de Tonga en el pacífico, donde ante el llanto de los niños de tres a cinco años de edad reaccionan pegándoles pues consideran que es consecuencia del capricho o terquedad. En estas dos poblaciones, podemos observar como una misma conducta natural de los niños u niñas, es interpretada de diferente manera.

Para efectos de esta investigación, abarcaremos las características de los niños y niñas en la etapa de niñez temprana, que abarca desde los tres a los seis años de edad, pues los niños y niñas que participaron en la investigación, tienen de cuatro a cinco años de edad. Se considera fundamental hacer referencia a estas características, pues son la base para poder desarrollar prácticas pedagógicas con intencionalidades que respondan a lo que los niños y las niñas son y necesitan.

Desarrollo físico de niños y niñas de los 3 a los 6 años de edad.

En esta etapa los cambios físicos que presentan los niños y niñas son más evidentes, y con esto desarrollan más habilidades motoras. Según lo mencionan Papalia, Feldman y Martorell (2012) empiezan a adquirir un aspecto más atlético dejando la redondez infantil, convirtiéndose en más delgados, así mismo su tronco, brazos y piernas se vuelven más largos. Se puede notar que su fuerza aumenta ya que tienen crecimiento de los músculos y el esqueleto, además aumenta la capacidad de sus sistemas respiratorio y circulatorio, lo que ocasiona un aumento en la resistencia física.

Estos autores antes mencionados destacan que a la edad de cuatro años, los niños y niñas a nivel de motora gruesa adquieren habilidades como; el control más eficiente de actividades como correr y girar, logran saltar distancias un poco más largas las cuales pueden ser de sesenta a ochenta y cuatro centímetros, alternando los pies logran descender escaleras largas con ayuda y logran dar de cuatro a seis pasos saltando en un solo pie. Por otra parte los niños y niñas de cinco años de edad obtienen habilidades un poco más avanzadas como; girar y detenerse de forma más eficientes mientras juegan, los saltos van a ser más largos pues logran tomar impulso y alcanzar una distancia entre setenta y uno o noventa y un centímetros, sin ayuda pero alternando los pies logran descender escaleras largas y finalmente logran avanzar una distancia de cuatro metros y medio a saltitos.

Algunos aspectos relevantes que destacan Papalia, Feldman y Martorell (2012), y que podemos tomar en consideración en el desarrollo de estrategias pedagógicas para niños y niñas, es que logran un mejor desarrollo a su área física, si estas estrategias incluyen el juego libre activo y no el juego organizado, ya que con el juego libre activo se movilizan según sus capacidades físicas y van descubriendo nuevas habilidades, no están siendo forzados a realizar una única actividad, siguiendo reglas relacionadas con el tiempo, postura, espacio reducido, entre otros, es por esto que los niños y niñas menores de seis años no deberían de participar en deportes organizados aún.

En cuanto a las habilidades de motora fina, las cuales involucran los músculos cortos y la coordinación ojo- mano, resaltan estos mismos autores, que un mejoramiento de

estas habilidades, permite al niño y niña tener mayor responsabilidad en su cuidado personal.

Todo lo anterior es fundamental tomarlo en cuenta, principalmente en ambientes sobre escolarizados donde las oportunidades para que la población infantil pueda moverse y desarrollar su psicomotricidad son escasas, además de conocer la atención oportuna a esta área del desarrollo según su edad, pues debemos de considerar sus intereses y periodos óptimos.

Desarrollo Cognitivo de los niños y niñas de 3 a 6 años de edad.

Según lo indica Jean Piaget, citado por Papalia, Feldman y Martorell (2012), los niños y niñas en el proceso de desarrollo de la edad temprana se ubican en la etapa preoperacional la cual “se caracteriza por la generalización del pensamiento simbólico, o capacidad representacional” (p.227), sin embargo, no están listos aún para llevar a cabo operaciones mentales lógicas.

Algunos aspectos que según Jean Piaget, citado por Papalia, Feldman y Martorell (2012), poseen los niños y niñas durante la etapa preoperacional, se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 2

Avances de la etapa preoperacional durante la edad temprana.

Avance	Descripción
Uso de símbolos	“Los niños no tienen que estar en contacto sensoriomotor con un objeto, persona o evento para pensar en él. Pueden imaginar que objetos o personas tienen propiedades distintas de las que en verdad poseen” (p.227)

Comprensión de identidades	“Saben que las modificaciones superficiales no cambian la naturaleza de las cosas” (p.227)
Comprensión de causa y efecto	“Se dan cuenta de que los sucesos son motivados por ciertas causas” (p.227)
Capacidad para clasificar	“Organizan los objetos, las personas y los eventos en categorías significativas” (p.227)
Comprensión de número	“Pueden contar y trabajar con cantidades” (p.227)
Empatía	“Pueden imaginar cómo se sienten los demás” (p.227)
Teoría de la mente	“Son conscientes de la actividad mental y del funcionamiento de la mente” (p.227)

Nota: Papalia, D, Feldman, R y Martorell, G. (2012, p.227).

Así como los niños y niñas adquieren algunas capacidades al entrar en la etapa operacional, continúan manifestando algunas otras limitaciones en su etapa de desarrollo, las cuales según Piaget citado por Papalia, Feldman y Martorell (2012), se describen en la siguiente tabla:

Tabla 3

Limitaciones de la etapa preoperacional durante la edad temprana.

Limitación	Descripción
Centración; incapacidad para descentrar	“Los niños se enfocan en un solo aspecto de la situación e ignoran otros” (p.228)
	“No pueden entender que algunas operaciones o acciones

Irreversibilidad	pueden revertirse para restablecer la situación original” (p.228)
Concentración en los estados más que en las transformaciones	“No pueden entender la importancia de las transformaciones entre estados” (p.228)
Razonamiento transductivo	“No usan el razonamiento deductivo o inductivo; saltan de un detalle a otro y ven causalidad donde no existe” (p.228)
Egocentrismo	“Suponen que las demás personas piensan, perciben y sienten igual que ellos” (p.228)
Animismo	“Atribuyen vida a objetos inanimados” (p.228)
Incapacidad para distinguir la apariencia de la realidad	“Confunden lo que es real con la apariencia externa” (p.228)

Nota: Papalia, D, Feldman, R y Martorell, G. (2012, p. 228).

El hecho de que una docente de primera infancia, tome en cuenta estas características cognitivas de los niños y las niñas, permite que se puedan realizar prácticas pedagógicas con intencionalidades claras que respondan a estas características, para que no obliguen a los niños y las niñas a cumplir con determinados estándares o contenidos y que sobre todo la docente reflexione sobre su quehacer para tomar decisiones oportunas en función de los procesos pedagógicos oportunos.

Desarrollo socio afectivo de los niños y niñas de 3 a 6 años de edad.

Durante esta etapa del desarrollo el niño y la niña crean el autoconcepto el cual descrito por Papalia, Feldman y Martorell (2012), es “la imagen total de nuestros rasgos y capacidades” (p.252) lo que a su vez Harter, (citado por Papalia, Feldman y Martorell, 2012), indica que es “la manera en que nos sentimos con nosotros mismos y guía nuestras

acciones “(p.252), así mismo cabe destacar que este autoconcepto va a ir cambiando según su desarrollo pues van adquiriendo mayores capacidades cognoscitivas.

Otro aspecto que tiene valor en esta etapa del desarrollo es la autoestima, la cual se define según Papalia, Feldman y Martorell (2012), como “la parte evaluativa del autoconcepto, el juicio que hacen los niños acerca de su valor general. La autoestima se basa en la capacidad cognoscitiva de los niños, cada vez mayor, para describirse y definirse a sí mismos” (p.253).

Según mencionan estos mismos autores, durante la etapa de los 4 a 5 años de edad, su autoestima no está basada en su totalidad a la realidad, si no que se ajusta a los juicios de valor que les asignan las personas adultas, lo cual les genera una realimentación positiva y acrítica, esto podría provocar que sobreestimen sus capacidades. En este desarrollo socio afectivo, el juego mantiene un papel relevante ya que se genera una interacción constante entre el niño o la niña y el ambiente que le rodea, además como lo mencionan Arango de Nasváes, Infante de Ospina y López de Bernal (2002) “es mediante el juego como el niño expresa sus sentimientos y sus conflictos, y escogiendo juegos en los que sea necesaria la cooperación de niños de su misma edad, logra llenar sus necesidades socioafectivas” (p. 36).

Es necesario que los niño y las niñas de 4 a 5 años, mantengan contacto con otras personas, ya sea adultos o coetáneos, ya que esta influencia emocional según lo indican Arango de Nasváes, Infante de Ospina y López de Bernal (2002) “ayudará a que el niño adquiera confianza y seguridad en sí mismo, descargue sus emociones y dé así escapatoria a su agresividad y a sus temores” (p.36).

Esta capacidad para entender, regular y controlar sus sentimientos, surge con mayor auge en la edad temprana, según Garner y Power, citados por Papalia, Feldman y Martorell (2012), “Los niños que pueden entender sus emociones pueden controlar mejor la manera en que las muestran y ser sensibles a lo que los otros sienten” (p.255) mejorando con esto las relaciones sociales y su bienestar emocional.

En el proceso de educación de los niños y niñas, no solo tienen valor los contenidos académicos ni el desarrollo cognoscitivo, siendo ésta el área que gran importancia le dan algunas instituciones. Los niños y las niñas son seres integrales por lo tanto en el proceso de construcción de aprendizaje, no podemos dejar de lado sus emociones, sentimientos, personalidad y su participación en sociedad, pues si éstas áreas no son tomadas en consideración y no son atendidas de forma oportuna, los niños y niñas no se sentirán motivados para construir su aprendizaje en otras áreas del desarrollo.

El rol que desempeñe un docente en los aspectos antes mencionados, es significativo, ya que puede plasmar una huella positiva o negativa en el desarrollo socio afectivo. Por ejemplo si causa frustración al forzarlo a realizar algún trabajo para el cual aún no está preparado y a partir de esto le crea un concepto erróneo de sí mismo al utilizar frases como: “vago”, “no sabes hacer nada bien”, “mejor se queda en casa”, entre otras, de aquí la importancia de la reflexión del quehacer propio de cada docente, para conocer las situaciones que se presentan con sus estudiantes y actuar de forma oportuna.

Una vez que conocemos las características de los niños y niñas a quienes acompañamos en la construcción de su aprendizaje, es fundamental a su vez, conocer los ambientes en los que se desarrolla el quehacer pedagógico. La persona profesional en pedagogía de la primera infancia, debe tener claridad del ambiente de aprendizaje que construye para sus niños y niñas, con el fin de generar procesos oportunos que permitan a la población infantil potenciar sus fortalezas y desarrollarse de manera integral. Sin duda alguna, al reflexionar sobre el quehacer pedagógico es necesario hacer referencia al ambiente de aprendizaje y sus dimensiones, tal como se ve en el siguiente apartado.

Ambientes de aprendizaje.

En la literatura podemos encontrar gran variedad de definiciones de ambiente de aprendizaje y los factores que lo conforman, no obstante, para efectos de esta investigación se va a hacer uso de la definición de únicamente 3 autores.

Iglesias, (citado por Castillo y Castillo, 2018) define el ambiente de aprendizaje como:

(...) un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida. Es por eso que decimos que el ambiente «habla», nos transmite sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes (p.99)

Las autoras Castillo y Castillo (2018), agregan que el ambiente de aprendizaje “abarca muchos elementos, situaciones y variables, entre ellas se destaca el ambiente como un todo indivisible, el establecimiento de relaciones, la incorporación de los diferentes agentes; además el saber y el sentir desde la vida misma” (p.100), es un espacio con muchos elementos diferentes, pero que sin embargo tienen un mismo objetivo.

Del mismo modo Zabala, citado por Castillo y Castillo (2018), aporta una integralidad del ambiente de aprendizaje, señalando que el ambiente de aprendizaje está integrado por cuatro dimensiones; la dimensión funcional, la dimensión temporal, la dimensión relacional y la dimensión física.

Dimensión Funcional.

Para Castillo y Castillo (2018), esta dimensión “se refiere al modo en cómo son utilizados los espacios y cómo influyen en el ambiente de aprendizaje, las posibilidades que brindan y su función pedagógica” (p.101). Según estén organizados estos espacios pueden generar mayores posibilidades a los niños y niñas en cuanto a su desarrollo, o bien, limitarlos.

Al referirse a esta dimensión, las autoras plantean que se incluye el modo de utilización de los espacios (si el niño o niña los utiliza solo o requiere del apoyo de la docente), polivalencia (cuando un mismo espacio se utiliza para distintas funciones) y tipo de actividades (las que se pueden realizar en determinados espacios físicos). En esta

dimensión influye mucho la mediación que lleve a cabo la docente y como aproveche los espacios con los que cuenta, sin importar si son muchos o pocos, o bien amplios o pequeños, debe buscar la funcionalidad de los mismos.

Dimensión temporal.

Según Castillo y Castillo (2018), esta dimensión “hace referencia a los momentos en que se desarrollan las experiencias de aprendizaje, la disposición del tiempo en función de las necesidades, de los intereses y de la realidad pedagógica” (p.101).

Dentro de las instituciones educativas se cuenta con un tiempo estipulado para cada una de las experiencias; para el recibimiento, los tiempos de comida, de aseo, tiempos para el desarrollo de experiencias educativas, de descanso y hasta el tiempo para el juego libre. Esto generalmente se planean en función de la institución o bien, en función de la docente, que dicho sea de paso, en sus minutos lo tiene estructurado, esto sin tomar en cuenta al grupo en general o bien las necesidades de cada niño o niña para el desarrollo de cada experiencia.

Según las autoras esta dimensión va más allá de lo cronológico, indican que debe estipularse a partir de lo biológico y es aquí que mencionan al autor Assman (citado por Castillo y Castillo, 2018), quien señala que:

El tiempo en una institución educativa sólo se transforma en tiempo pedagógico cuando su transcurso crea un espacio y un ambiente organizativo propicio a las experiencias de aprendizaje... la dimensión temporal del proceso de aprendizaje no se refiere sólo al tiempo cronológico (horarios) sino a la pluralidad de tiempos que están en juego, de modo conjunto en la educación: horario escolar, tiempo de información instructiva, tiempo de la apropiación personalizada del conocimiento, tiempo de autoexpresión constructiva, tiempo del error como parte de la conjetura y de la búsqueda, tiempo de la innovación curricular creativa, tiempo de gestos e interacciones, tiempo del juguete y el juego, tiempo para el desarrollo de la autoestima, tiempo de decir sí a la vida, tiempo de crear esperanza (p.102).

Esta dimensión se debe visualizar a partir de las experiencias del día a día y las necesidades del momento, se debe tener flexibilidad donde las experiencias sean enriquecedoras y de disfrute. Si bien es cierto, es importante tener un horario cronológico, para tener una organización de la rutina, éste debe de ser flexible e irse adaptando en función de los niños y las niñas, ya sea que requieran de mayor tiempo para desarrollar alguna actividad, o bien, que desean menos tiempo en el desarrollo de otras, así como dedicarle tiempo a otras experiencias que no teníamos planeadas como por ejemplo un insecto que apareció y los niños y niñas deseaban observarlo y conocer más acerca de sus características.

Dimensión relacional.

Como lo mencionan Castillo y Castillo (2018), “en esta dimensión se valoran las relaciones que se establecen en cada una de las experiencias de aprendizaje. Por ejemplo la participación, el tipo de comunicación y las posibilidades de interacción” (p.103). Según las autoras en esta dimensión entran en juego las relaciones que lleven consigo amor y la sensibilidad, respetando siempre la diversidad.

Los seres humanos por naturaleza somos seres sociales, que necesitamos relacionarnos con otros, siendo esto aún más relevante para los niños y niñas, pues el aprendizaje que desarrollen con sus coetáneos se vuelve aún más significativo. Es aquí donde el rol docente también juega un papel fundamental y la relación que ella tenga con sus estudiantes, no es lo mismo una docente que desde lejos les explica contenidos a sus estudiantes, a una docente que juega con sus estudiantes y se involucra en la construcción del aprendizaje, o bien una docente que no escucha las angustias de sus estudiantes a una que los escucha, aconseja y motiva.

Del mismo modo, en la primera infancia según lo indican Geis y Longás, (citados por Castillo y Castillo, 2018), cobra significado especial “la expresión facial, el tono de voz y el contacto físico” (p.104), aspectos que cambian por completo el ambiente de aprendizaje de forma positiva o negativa, especialmente con los niños y niñas el lenguaje debe ser cuidado en todos sus detalles.

Dimensión Física.

Esta dimensión se refiere según Castillo y Castillo (2018), “a los aspectos materiales: el mobiliario, la organización de los objetos y la infraestructura” (p.105), refiriéndose a estos como elementos materiales que permiten la calidad de vida.

Las autoras hacen una comparación desde el ámbito de la biología, del por qué es adecuado llamarles “jardín de niños” a los espacios de atención y educación, pues hacen referencia a que un jardín es “estéticamente bello; contiene colores, formas y olores; evoca sensaciones; y nos recuerda el milagro de la vida” (p.105), adecuando esto a los ambiente de aprendizaje, sería lo más conveniente.

La dimensión física a su vez contempla 4 elementos esenciales en los ambientes de aprendizaje los cuales son; la infraestructura, espacio exterior, espacio interior y el mobiliario.

La infraestructura según lo indican las autoras, debe adaptarse a la edad de los niños y niñas pues se debe de tomar en consideración sus necesidades y sus características, permitiéndoles espacios donde tengan libertad de movimiento, interacción social y donde puedan desarrollar su creatividad, sin dejar de lado que en todo momento se debe velar por espacios seguros, limpios y estéticamente adecuados.

En cuanto al espacio exterior, se considera que es uno de los más importantes tanto así que Geis y Longás, (citados por Castillo y Castillo, 2018), manifiestan que “la existencia de un espacio exterior propio, debería de ser requisito mínimo en cualquier centro educativo infantil” (p.107), estos espacios permiten experiencias de aprendizaje que no se pueden favorecer dentro de un aula; sentir el aire, observar la naturaleza, sentir el calor de los rayos del sol, crear juegos a partir de su propia imaginación sin necesidad de materiales, entre otras.

El espacio interior debe tener también atención a las necesidades de los niños y niñas y a sus intereses. Varía de un grupo de niños a otro pues debe adecuarse a la cantidad

de niños y niñas, para que cada uno pueda desarrollarse dentro, de forma adecuada, así como prestar atención a la intencionalidad pedagógica que se tiene dentro de este espacio.

Como lo menciona Geis y Longás (citados por Castillo y Castillo, 2018), este espacio:

Debe facilitar las actividades de la vida cotidiana. El niño ha de encontrarse tranquilo en el aula, necesita poder descansar cuando le es preciso y en las condiciones más óptimas; necesita de un espacio saludable, un espacio donde pueda comer cómodamente, donde pueda reconocer también sus objetos personales, y donde no necesite depender para todo del adulto (p.108).

Estos espacios interiores deben estar preparados para atender de forma oportuna todas las necesidades de los niños y niñas, tanto en las áreas del desarrollo, como sus necesidades básicas, pues todas son relevantes. No se trata de acomodar a los niños y niñas en espacios según su cantidad y las medidas en metros que nos permiten, si no, de adaptar estos espacios donde tengan la libertad de atender sus necesidades de forma adecuada.

Finalmente en cuanto al mobiliario, Castillo y Castillo (2018), hacen referencia a que la importancia de éste es que sea “seguro, cómodo, bonito, limpio y de fácil movilización” (p.109). La distribución y organización del mobiliario requiere que se incluya la creatividad y flexibilidad de la docente, ya que por ejemplo son oportunos los espacios polivalentes, donde un mismo espacio pueda ser utilizado para dos periodos diferentes.

Por otra parte, pero haciendo un aporte a lo que los ambientes de aprendizaje se refiere, el MEP (2000) indica que es esencial que al organizar los ambientes educativos, estos sean:

flexibles, cálidos, relajantes, estéticos, seguros donde se enfrenten variadas oportunidades para el juego natural, el desarrollo de experiencias innovadoras y desafiantes, que contribuyan a favorecer la creatividad, el descubrimiento, la

exploración y la experimentación y, además, favorezcan las relaciones interpersonales de quienes participan en el proceso educativo. (p.82)

Conocer sobre las dimensiones que están presentes dentro de un ambiente de aprendizaje, me permite guiar mi reflexión del quehacer docente, pues son puntos medulares para determinar si como docente estoy generando espacios oportunos para el desarrollo integral de mis estudiantes, o bien, a partir de esta reflexión encontrar los puntos principales que debo mejorar en función de los niños y las niñas.

Educación en primera infancia.

Objetivo de la educación preescolar en Costa Rica.

El proceso de educación preescolar o educación inicial, según el MEP (2014), tiene como objetivo “el desarrollo de las potencialidades e intereses de los niños y las niñas satisfaciendo sus necesidades biológicas, emocionales, cognitivas, expresivas, lingüísticas y motoras, a través de un abordaje pedagógico integral” (p.10).

Del mismo modo el MEP (2014) destaca que la atención que deben recibir los niños y niñas en el nivel preescolar, no se debe basar únicamente en la atención del área cognitiva o a una educación basada en contenidos. Proponen que se les brinde al niño y a la niña atención a su salud, donde se le brinden alimentos saludables, donde practiquen actividad física y donde se inculquen hábitos de aseo, orden y cortesía. Así mismo promueve:

(...) el desarrollo de la expresión, comunicación, imaginación, capacidad creativa y el sentido estético, mediante la realización de variedad de actividades artísticas, de indagación en las que puedan explorar, experimentar, tomar decisiones y resolver problemas propios de su entorno la construcción del conocimiento, la formación de actitudes y valores para su desenvolvimiento en la sociedad (p.10).

El objetivo de la educación preescolar no se define en términos de contenidos específicos que deben conocer los niños y las niñas, o habilidades específicas que deben

desarrollar como la lectura, la escritura o las matemáticas. Es a partir de esto que me cuestiono ¿por qué las instituciones educativas privadas que atienden niños y niñas del nivel de preescolar, basan su proceso de enseñanza- aprendizaje en contenidos y habilidades de lectura, escritura y matemáticas, si están reguladas por el MEP?

Como podemos observar, el objetivo expuesto anteriormente es definido por el MEP, y está dirigido a una educación que desde mi punto de vista puedo definir como “mundo abierto”, pues presenta innumerables medios para la construcción de aprendizaje. Retomando el cuestionamiento anterior, me surge otro, y es ¿por qué el MEP acepta currículos y metodologías que van en contra de sus objetivos para la educación preescolar? No se trata solamente de lo que una institución diga, si no que esto está respaldado por muchas investigaciones a los largo de los años, y aún así hacen caso omiso a esto.

Calidad de la educación preescolar.

Con respecto al panorama de la calidad de la educación, Peralta (2008) resalta que este aspecto puede llegar a interpretarse en términos muy abiertos, donde todo se aborda, y donde además se presenta el criterio de diferentes actores como lo son: el sector político y económico, la comunidad, las familias y los mismos estudiantes, así mismo entra en juego la diversidad de contextos y diversidad de situaciones, todos estos actores involucrados generando sus opiniones sobre calidad.

En relación con la idea anterior, autores como Casassus y Moss (citados por Peralta, 2008), acreditan que “la calidad es un concepto relativo, no una realidad objetiva” (p.4), además mencionan que en las definiciones de “calidad” están implicados “los valores y creencias, las necesidades y agendas, influencias y autoridades de varios grupos de decisión, que tienen interés en estos servicios” (p.4).

Es común encontrar que la calidad de la educación en muchas ocasiones ha sido evaluada según lo que los usuarios creen que necesitan, o bien, lo que algunos educadores consideran de calidad según los resultados cuantitativos y cualitativos que reflejan sus

estudiantes, sin embargo, como hace mención Peralta (2008) “poco se ha avanzado con respecto a la forma de entender la calidad de la educación como un derecho de los niños y niñas en su proceso de formación de ciudadanía” (p.5), dejando de lado quizás criterios en beneficio de los intereses y características de la población infantil.

Según una revisión de investigaciones internacionales que realiza esta autora, con respecto a criterios de calidad curricular, así como los de administración y gestión, existen ocho criterios que se presentan con mayor incidencia en relación a la educación infantil. El primer criterio es la contribución de los padres, ya que para el niño o niña tienen una representación afectiva, además por la correlación que existe entre la casa y el centro educativo en el proceso de formación de los niños y niñas.

La calidad de las interacciones es otro criterio que menciona Peralta (2008), incluyendo en estas interacciones a todos los participantes en el proceso de formación, aunque resaltando las interacciones entre adulto – niño para el desarrollo cognitivo y afectivo. Asimismo para poder generar una atención oportuna de calidad es necesario un programa educativo, explícito, claro y relevante que considere a todos los involucrados. Como cuarto criterio de calidad Peralta (2008) destaca los sistemas de monitoreo y evaluación del programa a partir de los aprendizajes de la población infantil y que a partir de estos resultados, se basan las prácticas educativas.

Debido a las características de la población infantil, es que surge como criterio de calidad los espacios físicos, siempre y cuando estos sean adecuados y organizados pero que además cuenten con material oportuno para que puedan explorar, descubrir y transformar a partir de la creatividad de los educadores. Es por esto que Peralta (2008) también incluye que la capacitación permanente del equipo de trabajo, influye en la calidad de la educación pues constantemente se están renovando en temas relevantes que van a poner en práctica con sus estudiantes. Finalmente como criterio de calidad esta autora menciona la evidencia de que los niños y las niñas asumen un rol activo en sus aprendizajes a través del juego, mientras piensan, sienten y actúan en esa construcción de aprendizaje.

Siguiendo con el hilo de la calidad de la educación, el MEP (2011) define el concepto de calidad de la educación como “La satisfacción de las necesidades educativas de la persona y la comunidad mediante un proceso que potencie con equidad el desarrollo humano y la identidad nacional” (p.2). En esta búsqueda de la satisfacción de las necesidades educativas con equidad, se pretende también romper con las barreras de pobreza y desigualdad social.

Según el Informe del Estado de la Educación (2017), nuestro país adquirió un compromiso Internacional con la Organización de las Naciones Unidas en su agenda 2030, donde entre sus objetivos de desarrollo busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p.85). Para lograr este objetivo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), citada por el Estado de la Educación (2017) plantea las acciones específicas que le llevarán a cabo, las cuales son:

Asegurar que todos los niños y niñas tengan acceso a una educación, atención y desarrollo de la primera infancia de calidad; centrar esfuerzos en los más desfavorecidos y asegurar una educación que garantice las competencias de lectura y escritura, así como aptitudes analíticas, resolución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel en los niños. (p.85)

Si yo conozco los criterios de calidad de la educación de la primera infancia, puedo reflexionar sobre mi propio quehacer e identificar si estoy brindándole ese derecho a mis estudiantes y analizar cuáles son las acciones que debe implementar para brindar una educación de calidad. Si bien es cierto el país puede adquirir un sin fin de compromisos internacionales, la responsabilidad de esto queda en mi compromiso como docente hacia mis estudiantes que son los más importantes, pues en un papel puede quedar formado el compromiso del país, pero solo cada uno de los docentes puede velar que esto se cumpla, sin esperar ser supervisado para cumplirlo.

Características del perfil docente.

El MEP (2014), expone algunas características oportunas que deberían ser parte de la labor pedagógica de los docentes, las cuales van a beneficiar la atención integral al desarrollo que reciban los niños y niñas.

En este documento se hace un importante énfasis al papel que juega la docente en promover que las relaciones que se establezcan, tanto las docentes con los niños y niñas, los niños y niñas con las docentes y entre los mismos niños y niñas, sean afectivas, asertivas y respetuosas.

En la planificación de las docentes debe evidenciarse claridad en sus acciones educativas y que además varíen constantemente las estrategias metodológicas tomando en cuenta la accesibilidad para todos y todas. Además las orientaciones curriculares dadas deben evidenciarse en su práctica.

Según el perfil docente que propone el MEP (2014), un docente no debería conformarse o adaptarse con las situaciones que se presentan dentro de su contexto, o con su formación, debería actualizarse constantemente con los nuevos enfoques pedagógicos que surjan del desarrollo infantil y los procesos de aprendizaje, además de innovar, investigar y sistematizar las experiencias que surjan, con el fin de mejorar su práctica docente.

Asimismo, dentro de la práctica, un docente debe dominar toda actividad propia de su trabajo, buscar la resolución de los diferentes conflictos que se presentan, ajustarse al cambio y fortalecer sus habilidades en la expresión verbal y escrita y la capacidad de análisis y síntesis.

Por otra parte, el MEP (2014), plantea dentro del perfil docente, la importancia de involucrar a las comunidad y a las familias en los procesos educativos, pues de esta manera acercamos a los niños y niñas a su contexto y nos adaptamos a éste, haciendo así las experiencias de aprendizaje más significativas, además es una forma también de darle un sentido de importancia y pertenencia a las familias, para que conozcan y se involucren más

en la atención oportuna a los desarrollo de los niños y niñas. A su vez es fundamental respetar y vivenciar los valores, promover los procesos de respeto a la diversidad, así como respetar las opiniones y decisiones que surjan en este involucramiento, con el fin de lograr consensos y trabajos en equipo.

El papel del docente en la atención oportuna a las áreas del desarrollo es muy relevante, ya que todas las estrategias que desarrolle durante la dinámica de aula, deben de estar basadas según la etapa del desarrollo en la que se encuentran los niños y niñas, de aquí la importancia de que primero conozca la etapa de desarrollo en la que se encuentran, las características esperadas según la edad y las necesidades particulares de cada niño o niña.

El MEP (2014), brinda una serie de sugerencias para que sean aplicadas por los docentes en cuanto la atención que brinden a los niños y niñas en cada una de las áreas del desarrollo que se mencionaron anteriormente, estas sugerencias se mostrarán en la siguiente tabla:

Tabla 4

Sugerencias del rol docente para favorecer la atención al desarrollo.

Área psicomotriz	Área cognitiva	Área socioafectiva
<ul style="list-style-type: none"> Favorezca la construcción del conocimiento de sí mismo por medio de los sentidos, las sensaciones del cuerpo y las posibilidades de acción en espacios parciales, totales, sociales, abiertos y cerrados. Propicie experiencias 	<ul style="list-style-type: none"> Promueva experiencias que favorezcan el desarrollo de los procesos cognitivos de manera integral. Propicie el desarrollo de la percepción por medio de cada uno de los sentidos: vista, olfato, gusto, oído y tacto. Promueva el desarrollo 	<ul style="list-style-type: none"> Propicie acciones que potencien la expresión de sentimientos y emociones, mediante un proceso educativo afectivo, armónico, estable y con límites claramente definidos. Promueva experiencias para la construcción de una

artísticas en las que utilicen su cuerpo. de la atención en la ejecución de diferentes acciones. imagen real y positiva de sí mismos.

- Fomente experiencias psicomotrices variadas con el fin de optimizar el desarrollo de los niños y las niñas.
 - Promueva prácticas que permitan el cuidado de sí mismo y la satisfacción de necesidades de alimentación, higiene y descanso para desarrollar hábitos de vida saludable.
 - Propicie experiencias lúdicas, recreativas, libres y espontáneas para desarrollar la autonomía, el auto concepto, la autoimagen saludable y positiva.
 - Desarrolle experiencias que le permitan al niño y a la niña construir la noción de tiempo y espacio.
 - Favorezca la expresión de conocimientos, sentimientos, deseos y emociones por medio del
- Facilite experiencias que permitan el desarrollo de la memoria.
 - Fomente el desarrollo de las funciones ejecutivas: planificación, flexibilidad mental y autocontrol.
 - Favorezca el desarrollo del pensamiento por medio de situaciones que impliquen el razonamiento, el análisis y la capacidad de síntesis.
 - Desarrolle experiencias de expresión, comunicación y representación por medio del lenguaje.
 - Propicie experiencias relacionadas con las habilidades del lenguaje (habla, escucha, lectura y escritura) de acuerdo con sus características de desarrollo.
- Facilite experiencias en donde la población estudiantil interactúe con otras personas y con el medio.
 - Favorezca la participación activa del estudiantado en ambientes emocionalmente estables para que construya y acepte paulatinamente normas que regulan el funcionamiento del grupo.
 - Promuevan acciones en las que se desarrollen relaciones cooperativas entre los niños, las niñas y los adultos, dentro de ambientes positivos y de respeto mutuo.
 - Propicie situaciones cotidianas en las que expresen sus puntos de vista con respecto a diferentes formas de resolución de conflictos.
-

movimiento.

- Promueva experiencias para comprender y resolver los problemas presentes en su contexto real.
- Promueva la comprensión progresiva del significado social de los comportamientos, normas y valores básicos de su contexto.
- Propicie acciones que promuevan el valorar las diferencias de las personas con quienes interactúan.
- Propicie la convivencia, la experiencia, el conocimiento y el aprecio por momentos significativos de la historia local, regional y nacional

Nota: Elaboración propia, tomado del Programa de Estudios para el ciclo Materno Infantil (Interactivo II) y transición. MEP (2014, p.22, 23, 24).

Todo docente debería conocer y ser consciente de las características oportunas que posee, y además que debe poner en práctica en la atención que brinda a los niños y niñas, pues como lo destaca Peralta (2017) el aporte que brinda el factor humano es fundamental y aún más en la educación infantil. Eso lo resalta porque si bien es cierto los demás factores y elementos del currículo son necesarios, si no existe un ambiente humano, es decir el docente, con las características necesarias, los demás elementos del currículo no podrían cumplir con sus funciones a favor de crear aprendizajes oportunos y significativos.

En todos los aspectos que vimos anteriormente como oportunos para la atención de niños y niñas en el nivel de preescolar, no podemos dejar de lado que contamos con una

gran diversidad de estudiantes dentro de la institución, de aquí la importancia de conocer las políticas y las acciones en las que debemos basarnos para generar una educación inclusiva como una forma de vida y como una forma de convivir y relacionarnos con los demás.

Educación inclusiva.

En cuanto a la educación inclusiva se encuentra una declaración que realiza la División para la Infancia Temprana (Division for Early Childhood DEC) en conjunto con la Asociación Nacional para la Educación de Niños menores (National Association for the Education of Young Children NAEYC) en el año 2009.

En esta declaración conjunta, plantean una definición de inclusión en infancia temprana donde se incluye además a la familia, la comunidad y los niños y niñas. La definición que plantean es:

La inclusión en la infancia temprana encarna los valores, las normas y los procedimientos en que se basa el derecho de todos los bebés, niños menores y sus familias a participar, independientemente de su capacidad, en una amplia gama de actividades y contextos como miembros cabales de las familias, las comunidades y la sociedad. Los resultados deseados de las experiencias inclusivas para los niños con y sin discapacidades y sus familias son, entre otros, un sentido de pertenencia grupal, relaciones sociales y amistades positivas, y el desarrollo y aprendizaje para poner en práctica todo el potencial personal. Las características definitorias de la inclusión con las cuales se pueden identificar los servicios y programas de infancia temprana de alta calidad son acceso, participación y apoyo (p.2).

La definición anterior nos indica que no solo se trata de brindar oportunidades de fácil acceso a infraestructuras, o instituciones educativas, sino que también se incluyen aspectos que son importantes para un buen desarrollo integral como los son el sentido de pertenencia grupal, relaciones sociales y amistades positivas, y el desarrollo y aprendizaje.

Para cumplir lo anterior se menciona que es indispensable el acceso, la participación y el apoyo. El acceso según la División para la Infancia Temprana y la Asociación Nacional para la Educación de Niños menores (2009), implica la creación de diversos espacios en diferentes contextos, donde se le brinde a los niños y niñas oportunidades de aprendizaje, variedad de actividades, ambientes y entornos eliminando a su vez las barreras físicas y estructurales.

En cuanto a la participación resalta que a pesar de que se generan ambientes y programas para facilitar el acceso en necesario llevar a cabo adaptaciones y apoyo individualizados a los niños y niñas para favorecer su participación, asegurando que esto junto con el desarrollo socio emocional generan una inclusión en la infancia temprana de calidad.

Finalmente el apoyo se visualiza como una organización entre todas las partes involucradas para la atención de los niños y niñas que requieren de servicios inclusivos, esto implica que todas las personas ya sean familiares, especialistas, profesionales u otro personal, reciban apoyo en su desarrollo profesional “para adquirir las capacidades, disposiciones y conocimientos requeridos para implementar procedimientos de inclusión efectivos”(p.2), además de los incentivos económicos para favorecer la inclusión y la comunicación que se establezca entre familiares y profesionales.

El crear un entorno de atención infantil inclusivo, trae consigo una cadena de beneficios, pues como lo mencionan el Sistema Universitario A&M de Texas (s.f), se benefician los niños y niñas, las familias cuyos hijos e hijas reciben cuidados en un entorno inclusivo y los profesionales que trabajan en entornos inclusivos. A continuación presentaré una tabla donde se muestran los beneficios adquiridos por los autores antes mencionados.

Tabla 5

Beneficios de los involucrados en la atención y cuidado en ambientes inclusivos.

Niños y niñas que reciben cuidado y atención en ambientes inclusivos.	Familias cuyos hijos e hijas reciben cuidados en un entorno inclusivo	Profesionales que trabajan en entornos inclusivos
<ul style="list-style-type: none"> • “Un sentido de pertenencia y comunidad”. • “Experiencias compartidas con compañeros en un marco de diversidad”. • “Amistades más variadas”. • “Sensibilidad y comprensión en relación con los demás”. • “Valores que les permiten ver que todos los niños tienen más cosas en común que diferencia”. • “Un concepto positivo de sí mismos y una mayor autoestima”. • “La capacidad de afrontar y solucionar problemas”. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Ampliar la variedad de situaciones sociales para ellos y sus hijos” • “Recibir un cuidado infantil de calidad en una comunidad caracterizada por su diversidad” • “Ser conscientes de las demás personas y comprenderlas” • “Desarrollar vínculos con otras familias y recursos” 	<ul style="list-style-type: none"> • “Ampliar las experiencias educativas y personales” • “Expandir técnicas para la personalización de las actividades” • “Ayudar a preparar a los niños para futuras experiencias de integración” • “Aprender más acerca de los recursos disponibles”

Nota: Elaboración propia a partir de información recopilada del Sistema Universitario A&M de Texas. (s.f, p. 5-6).

Estos principios de educación inclusiva en primera infancia, permiten ampliar nuestros horizontes, pues nos permite conocer la amplia gama de opciones que tenemos para brindarles el derecho a la educación y atención oportuna a todos los niños y niñas en ambientes diversos. Queda en evidencia que las orientaciones a docentes para la inclusión, no solo son necesarias a partir de primaria, donde considero que a partir de este nivel que se tiene más auge de herramientas, es necesario orientar también a los profesionales en educación a la primera infancia.

Reflexionar sobre la propia práctica docente.

¿El por qué de la reflexión docente?

Como se ha mencionado anteriormente, reflexionar sobre mi propia práctica docente es el pilar fundamental de esta investigación, pues a partir de esta práctica es que descubrí mis necesidades pedagógicas al involucrarme en el ambiente de aprendizaje de todos los actores: asistente, docente, niños y niñas y directora de la institución. Esto es fundamental ya que los docentes reflexionan tanto por lo que han hecho, como todo aquello que han dejado de hacer para promover aprendizajes (Camarillo, 2017).

Una razón importante que justifica la reflexión docente, es la que plantea Camarillo, (2017), donde afirma que esta práctica implica “trabajar con la heterogeneidad, la diversidad de intereses, actitudes, inquietudes de los estudiantes y las formas de aprendizaje con el objeto de potencializar las capacidades y habilidades del ser humano” (p.2). Reflexionar sobre la práctica docente no debería de ser una opción que solo algunos o algunas toman, si no, que debería de ser un compromiso que asuman los docentes para mejorar su práctica en función de sus estudiantes y su ambiente de aprendizaje.

Si bien es cierto, en nuestro proceso de formación profesional conocemos las bases pedagógicas principales y oportunas para guiar a nuestros estudiantes en la construcción de sus aprendizajes, la reflexión constante debe de estar presente pues según Blandez (citado por Camarillo, 2017), “esto implica poner en duda todo lo que se hace y presentar una

mente abierta y comprensiva hacia la crítica” (p.3) siempre hacia la atención oportuna. Esta definición es acertada, pues la considera como “un modo de pensar, que implica profundizar, analizar, estudiar, meditar sobre “algo” detenidamente, con atención, con cuidado” (p.3).

Igualmente todo este conocimiento teórico que tiene el docente en el campo de la pedagogía, denominado por Schön, (citado por Domingo, 2009) como el saber proposicional de carácter teórico el cual fue adquirido en nuestra formación profesional, es fundamental ya que según este autor pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, siempre y cuando sea integrado de forma significativa.

No obstante, ese no es el único componente de conocimiento que se involucra en la reflexión, ya que existe también lo que Schön, (citado por Domingo, 2009) denomina el “saber-en-la acción”, lo cual “procede de la práctica profesional, y que es algo tácito, espontáneo y dinámico” (p.2). Ambos elementos se convierten en el equipaje necesario para que el docente después del proceso reflexivo, desempeñe su trabajo profesional de la mejor manera pues como lo menciona Schön, (citado por Domingo, 2009), va a contar con todo “un bagaje personal de conocimiento teórico, práctico, experiencial, vivencial, etc, fuertemente consolidado en el que también tienen espacio elementos inconscientes, prejuicios, recuerdos, vivencias personales, interpretaciones subjetivas, etc” (p.2).

Es por esto que no se debe de quedar todo únicamente en la reflexión, lo importante es cambiar lo que no está siendo útil y siempre buscar mejorar lo que sí lo es, claro está que no es sencillo pero se debe intentar con persistencia. Es por esto que existen algunos aspectos fundamentales que se deben de tomar en cuenta en el proceso, los cuales se mencionan en el siguiente apartado.

Aspectos fundamentales sobre la práctica reflexiva.

A partir de este proceso de reflexión, surgen algunos aspectos fundamentales en los que según Domingo (2013), se genera una “interacción entre acción, pensamiento y ser” (p.174), convirtiéndose en un proceso de construcción de aprendizaje y por ende de

formación personal, esto por medio de procesos como lo son “los saberes de la experiencia, la ética, la implicación y la eficacia” (p.175).

Este proceso de reflexión debe ser constante donde además se genere un aprendizaje crítico- reflexivo, que permita al docente evolucionar para el presente y el futuro a partir de su propia experiencia. (Domingo, 2013). Asimismo según la autora, un docente que pone en práctica este ejercicio reflexivo, interviene en su contexto de aula de forma intencionada, dejando de lado las acciones impulsivas y rutinarias, reforzando con esto su profesionalismo.

El docente que ha interactuado en el contexto y ha reflexionado sobre algún acto en particular, es ideal que como nos enseña Schön, (citado por Domingo, 2009), que elabore “un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión” (p.5) y es que aquí donde la intervención es más eficiente pues entran en cuestionamiento elementos que este mismo autor nos plantea como; las características de la situación que se está abarcando, las acciones que se han llevado a cabo, los medios que se han utilizado, las metas que se han planteado o las teorías que nos han guiado, todo esto con el fin de llevar nuestro accionar de la forma más acertada.

Como profesionales en el campo de la educación, sabemos que es fundamental conocer a nuestros estudiantes, conocer sus características según su etapa de desarrollo y sus oportunidades de mejora, todo esto para guiar nuestras acciones pedagógicas, no obstante, no consideramos la importancia de conocernos a nosotros mismos. Este es otro de los beneficios que según Domingo, (2013), genera la práctica reflexiva pues el docente logra “un conocimiento meta cognitivo de sus competencias, habilidades y capacidades” (p.176), con el fin de enriquecer su formación profesional y su accionar, en aspectos que de otra manera no hubiera sentido la necesidad de hacerlo.

En algunas ocasiones todo lo que se sucede dentro del ambiente educativo, se queda en un círculo cerrado entre el docente y sus estudiantes, es por esto que Domingo, (2013), sostiene que la práctica reflexiva rompe con esa privacidad, permitiendo que este ambiente esté abierto a “la observación de lo que ahí sucede, a la reflexión sobre lo que ahí se hace y

a la indagación sobre el por qué se producen los procesos que allí suceden” (p.176). Para que esto se pueda lograr y se arrojen mejores resultados, se recomienda que los grupos en los que lleve a cabo sean pequeños y que además se incluyan a todos los participantes siempre en su contexto natural.

Este proceso práctico reflexivo no solamente beneficia a la docente, al grupo de niños o a la institución en específico donde se lleva a cabo, puede beneficiar a la formación de otros profesionales por medio de lo que Cabo (2006) presenta como narrativa, es decir que si se narran los hallazgos de forma ordenada, se podrán establecer pautas de acción para el futuro y así mejorar la práctica cotidiana. Este es el caso de la presente investigación, pues todos los hallazgos que se obtuvieron a partir de mi práctica reflexiva como docente, serán compartidos de manera pública para que toda persona que lo desee pueda adquirir algunos aprendizajes para poner en práctica.

Otro aspecto fundamental de narrar por cualquier medio lo que la práctica reflexiva nos arroja, es lo que nos menciona Gudmundstoir (citado por Cabo 2006), “Un buen relato cautiva, ilumina posibilidades para el pensamiento y permite tender puentes entre distintos lugares, épocas, culturas y creencias” (p.1), podemos aprender de otros contextos alejados de nuestra realidad, que nos traen aportes significativos para poner en práctica.

Capítulo III

Marco metodológico

Enfoque metodológico seleccionado.

El tipo de enfoque de la investigación responde a un enfoque cualitativo, pues como lo menciona Hernández, Fernández y Baptista (2014), en un enfoque cualitativo se “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p.7), es decir, en el proceso de investigación, pueden surgir otras interrogantes que permitan conocer la realidad.

Lo anterior se refleja en los objetivos específicos de este trabajo, ya que en el primer objetivo se revelaron los primeros planteamientos importantes que guiaron la investigación, en el segundo objetivo las opiniones o reflexiones de esos planteamientos que introdujeron nuevas interrogantes, y en el tercer objetivo se desarrollaron las reflexiones y lecciones aprendidas al describir e interpretar todos los datos revelados, todo esto a partir de diferentes instrumentos.

Pérez, citado por Sandín (2003) detalla que al ser una investigación cualitativa permite que se desarrollen “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos” (p.121), lo cual fue posible por medio de los instrumentos que utilicé para la recolección de datos, los cuales mostraban mi realidad.

Asimismo, al ser una reflexión de mi propia práctica docente, me encontraba interactuando de forma directa con todos los participantes, utilizando un método de recolección de datos que no era predeterminado o estandarizado en los resultados que me podía arrojar, porque en este caso, al tratarse de la práctica docente, tal como lo mencioné antes, los métodos de recolección de datos dependían de la dinámica y riqueza que tiene la cotidianidad del aula. Esto a su vez me permitió que pudiera obtener “las perspectivas y

puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos)” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 8).

Como se parte del ambiente natural en el cual desarrollo mi labor docente, no se replantea el escenario ni se sacan los participantes de su contexto, en este caso los niños, niñas, mi asistente y mi persona como docente a cargo del grupo, se mantuvo el ambiente natural de aula preescolar. Esta característica es rescatada ante un enfoque cualitativo según lo plantea Sandín (2003), al indicar que “el investigador cualitativo focaliza su atención en ambientes naturales. Busca respuesta a sus cuestiones en el mundo real” (p.125).

Una vez que fue definido el enfoque de la investigación, fue necesario plantear el tipo de estudio que le da secuencia o sentido a la investigación, guiando la práctica que busca responder a los objetivos propuestos.

Tipo de estudio.

Encontrarme inmersa en el centro infantil donde se desarrolló la investigación con el grupo de kínder fue fundamental, pues fue gracias a esto que surgió el interés en esta investigación, ya que es a partir de mi experiencia que veo la necesidad de buscar y encontrar una solución a un problema que experimentamos dentro de este espacio diariamente.

Precisamente, estar inmersa en el contexto donde se desarrolló la investigación fue lo que me permitió describir de forma más detallada las situaciones que formaron parte del proceso de análisis, convirtiéndose así en un estudio descriptivo, los cuáles según Danhke (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 1991), “buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, -comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (p.71), proceso al cual hacen alusión los objetivos específicos.

Asimismo, en un estudio descriptivo según (Hernández, Fernández y Baptista, 1991), “se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así -y valga la redundancia- describir lo que se investiga” (p.71).

Estas cuestiones se descifran en esta investigación como categorías y sub categorías, las cuales nacen del mismo contexto, pero se analizan de forma independiente.

No se trata simplemente de buscar problemas para hacer críticas a partir de lo que otros exponen, si no de analizar las diferentes situaciones y eventos que surgen en la dinámica del aula con el fin de reflexionar sobre mi propia práctica.

Esto me convierte en una investigadora protagonista, pues conozco de la práctica que se está llevando a cabo debido a que soy la que estuvo desarrollando la práctica diariamente con estos niños y niñas y esto permitió un acercamiento más profundo y sincero a la realidad que se vivía. Conocía a los participantes, las problemáticas, el ambiente y los demás factores que entran en juego para efectos de la investigación.

El autor Danhke (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 1991), destaca que en la investigación descriptiva “se requiere considerable conocimiento del área que se investiga para formular las preguntas específicas que busca responder” (p.72). Esto lo logro debido a que mi papel en esta investigación es de docente- investigadora, que reflexiono sobre mi propia práctica, por lo tanto conozco el contexto y de esta manera hallo el problema y las preguntas más necesarias de contestar, pues no es algo que observo en cuatro ocasiones esporádicas, si no que lo vivo diariamente.

Una vez definido el tipo de estudio, fue fundamental delimitar a los participantes o muestra que se iban a tomar en cuenta durante todo el desarrollo de la investigación, esto con el fin de evitar desvíos y mantener un mismo hilo conductor.

Participantes o muestra.

Esta investigación se desarrolló en un Centro Infantil con jornada ampliada, es decir que atiende a los niños y niñas desde las 7:00 am hasta las 5:30 pm. Asimismo se desarrolló específicamente con el grupo de kínder conformado por 11 niños y 5 niñas, que se encuentran dentro de un rango de edad de 4 a 5 años. En la siguiente tabla se expresan algunos datos principales.

Tabla 6

Datos de los niños y niñas

Inicial del nombre	Género	Fecha de nacimiento
C.M.C	Masculino	21 de julio del 2013
M.V.U	Masculino	18 de junio del 2013
M.M.J.H 1	Masculino	8 de mayo del 2013
M.M.J.H 2	Masculino	8 de mayo del 2013
E.A.R	Masculino	10 de marzo del 2013
G.A.M.F	Masculino	23 de enero del 2013
M.V.M	Masculino	16 de noviembre del 2012
A.B.V	Masculino	9 de agosto del 2012
F.B.V	Masculino	9 de agosto del 2012
R.D.S.S	Masculino	23 de julio del 2013
M.G.A	Masculino	18 de marzo del 2013
H.G.V	Femenino	2 de mayo del 2013
D.P.C	Femenino	2 de diciembre del 2012
S.A.S	Femenino	15 de diciembre del 2012
S.R.L	Femenino	1 de setiembre del 2013
A.S.S	Femenino	25 de agosto del 2013

Fuente: Elaboración propia.

Además como participantes se tomó en cuenta a la asistente de grupo, quien recientemente se graduó como bachiller en educación preescolar y a la docente principal, es decir mi persona como investigadora, quien ha cumplido con todos los requisitos del nivel de licenciatura, además en mi experiencias laboral me he apasionado de mi labor y me he

interesado cada vez más por potenciar el aprendizaje y el desarrollo integral de la población infantil.

A continuación se muestra la tabla 7, donde se resumen los datos de la asistente y docente a cargo de grupo, en cuanto a su desarrollo profesional.

Tabla 7

Información de las docentes

Iniciales del nombre	Grado académico	Años de experiencia	Puesto que ocupa
S.R.F	Egresada en licenciatura, en proceso de elaboración del trabajo de graduación.	4 años	Docente a cargo (Investigadora)
L.V.C	Bachiller	6 años	Asistente

Fuente: Elaboración propia.

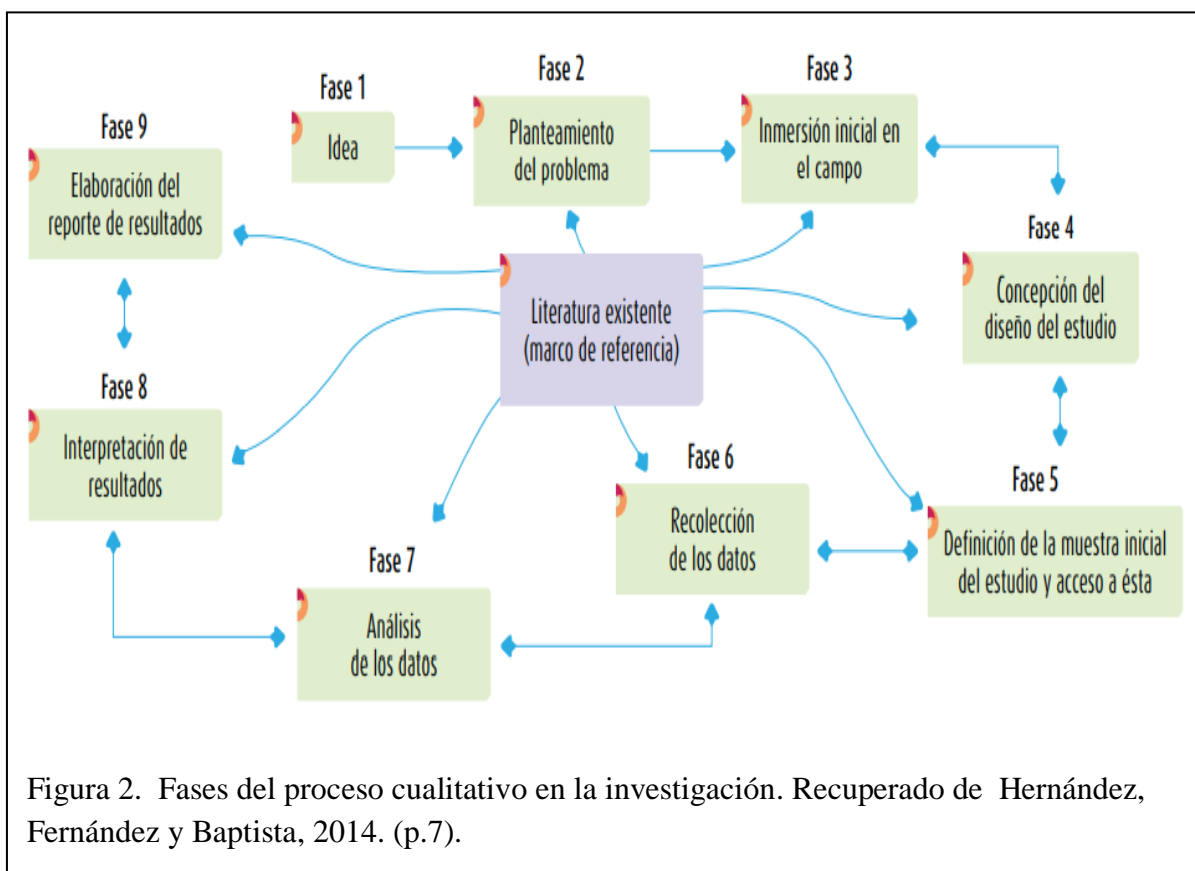
Por otra parte, la directora del Centro Infantil, también formó parte del proceso de investigación. Tiene 18 años de laborar como directora, únicamente ha desarrollado este puesto en este centro infantil. Cuenta con una licenciatura en administración educativa y una licenciatura en administración de negocios.

Toda investigación requiere de una estrategia metodológica que es necesaria para guiar el proceso a partir de los objetivos establecidos. Esta va acorde con el enfoque y el tipo de estudio antes mencionados.

Estrategia metodológica.

Debido a la naturaleza del enfoque que es cualitativo, se siguió un proceso dinámico entre los hechos y su interpretación, y que Hernández, Fernández y Baptista (2014), definen como “un proceso más bien circular en el que la secuencia no siempre es la misma, pues

varía con cada estudio” (p.7). Este proceso que está dividido en nueve fases, se muestra en la siguiente figura:



Los autores explican aspectos importantes para comprender la figura anterior. En primer lugar mencionan que si bien es cierto, una investigación cualitativa se caracteriza por llevar a cabo una revisión inicial de la literatura relacionada con el tema, en cualquiera de las etapas o fases se puede regresar a completar ese proceso según sea necesario.

Otro aspecto que se considera en el proceso, es que no es un proceso sistemático, es decir que no tiene un orden exacto de pasos a seguir y que se completa un paso, para de inmediato pasar al siguiente y completarlo sin necesidad de regresar al anterior, si no, que se puede presentar como necesario regresar a alguna de las etapas previas, por eso se representan las flechas en la figura en ambos sentidos.

Tal fue el caso de esta investigación, pues en un inicio en la primera propuesta presentada mediante un ante proyecto, se tomó a una muestra inicial de niños y niñas de dos a tres años de edad, pues era el ambiente de aprendizaje en el cual me encontraba inmersa. Debido a que como docente me hicieron un cambio de grupo, me vi en la obligación de cambiar la muestra por niños y niñas de 4 a 5 años de edad, lo que conllevó a hacer algunos cambios en la literatura consultada también.

Las fases uno, dos, tres, cuatro y cinco de este proceso cualitativo, las cuales corresponden a la idea inicial, el planteamiento del problema, inmersión inicial en el campo, concepción del diseño de estudio y definición de la muestra, iniciaron desde el proceso de elaboración de anteproyecto, donde se plantearon los objetivos, se escogieron los participantes y el lugar, el método de investigación, el tipo de estudio, la metodología y además se realizó una apropiación de la teoría que fue fundamental en la investigación.

Ahora bien, la fase seis que corresponde a la recolección de los datos, la fase siete donde se elabora el análisis de los datos y la fase ocho de interpretación de los resultados, corresponden a los tres objetivos específicos de esta investigación.

Estas fases se pueden ver representadas mediante tres etapas, en una ruta metodológica para este trabajo, la cual responde a acciones determinadas y guiadas por cada objetivo específico. A continuación el detalle.

Etapas I (Fase seis):

“Develando nuestras necesidades pedagógicas a partir de diferentes voces”

Esta etapa corresponde al primer objetivo de la investigación el cual es: ***Identificar las necesidades pedagógicas que surgen de las interacciones con todos los actores (maestra, asistente, niños y niñas y directora) que participan en el ambiente educativo.***

En esta primera etapa, que comprendió un periodo de 4 meses, se identificaron las necesidades pedagógicas a partir de diversos participantes: en primer lugar mi persona

como maestra de grupo e investigadora, mi asistente, la población infantil que atiendo y la directora del Centro Infantil.

Para lograr esto, se hicieron registros diarios de observación y auto-observación en el diario de la investigadora, de las interacciones que ocurrieron entre docente y niños y niñas, asistente y niños y niñas, niños y niñas y directora con asistentes, docente y niños y niñas, donde se determinaron las necesidades que emergieron, en cuanto a una atención pedagógica.

Estas observaciones y auto-observaciones, se desarrollaron en un inicio de la jornada completa de atención del centro educativo (de 7:00 am a 5:30 pm) comprendiendo todos los periodos y experiencias. Reflexioné sobre esto y concluí que se estaban elaborando de manera muy general, dejando de lado aspectos que podían traer aportes valiosos a la investigación, debido a esto decidí hacer las siguientes observaciones por periodos específicos de la jornada.

Conforme se recopilaba cada observación y auto-observación, se sistematizaba la información mediante una tabla para cada una, donde se colocaba en un lado trozos de la observación y al lado de cada trozo la interpretación o palabras clave que respondían al primer objetivo específico, es decir las necesidades pedagógicas de los participantes dentro del ambiente de aprendizaje.

Estas necesidades encontradas a partir de la sistematización de la información, se fueron organizando en categorías y subcategorías, a partir de los cuales se dio un proceso de reflexión.

Etapa II (Fase siete):

“Reflexionando-me y reflexionando con otros”

Esta segunda etapa, se centró en el objetivo dos de esta investigación, el cual plantea ***“Reflexionar sobre la propia práctica docente en su quehacer pedagógico, de una docente de kínder que atiende niños y niñas de 4 a 5 años”***

Una vez que se identificaron las necesidades pedagógicas de la dinámica de aula, se realizó una auto-reflexión en primer lugar, ya que como docente del grupo e investigadora debía analizar y auto-observar mi propio quehacer con los niños y las niñas, con el propósito de reflexionar sobre mi quehacer docente, entendiendo que un proceso de reflexión, según Ortega y Díaz (2015) implica tres aspectos importantes: a) la comprensión de cómo se da la enseñanza y el aprendizaje en la práctica, b) las fortalezas y áreas que pueden mejorarse dentro de un contexto concreto y c) la multidimensionalidad de los factores que intervienen en la práctica, se tomaron en cuenta dichos aspectos y además, se tomaron en cuenta diferentes acompañantes teóricos que fueron un insumo para identificar y comprender las necesidades pedagógicas que requiere mi quehacer diario.

Para este análisis se tomó en cuenta el uso de documentos como, el planeamiento didáctico y evaluaciones y observaciones de la directora hacia la docente, las cuales estaban enfocadas en aspectos a mejorar en función de los criterios de la directora que observó en ese periodo específico. Estos documentos me permitieron reconocer más detalladamente mis necesidades pedagógicas en el ambiente de aprendizaje.

Etapa III (Fase ocho):

“Aprendiendo a partir de la reflexión”

La tercera y última etapa responde al objetivo: ***“Determinar los hallazgos y lecciones aprendidas, que surgen a partir del proceso de reflexión de la propia práctica docente”***. Estos hallazgos y lecciones aprendidas fueron surgiendo en medio del proceso de análisis y se fueron representando en el capítulo IV por medio de la letra de tipo cursiva

Para poder recolectar los datos necesarios según la ruta metodológica establecida, fue necesario a su vez, definir las técnicas que se iban a implementar para la recolección de los datos de las diferentes fuentes.

Técnicas de recogida de información.

Para el cumplimiento del primer objetivo, el cual se basa en identificar las necesidades pedagógicas de todos los actores, que participan en el ambiente educativo, incluyéndome como docente a cargo, se llevó a cabo una indagación por medio de la técnica de observación, ya que como lo menciona Campos y Lule (2012);

Es la forma más sistematizada y lógica para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer, es decir, capta de la manera más objetiva posible, lo que ocurre en el mundo real, ya sea para describirlo, analizarlo o explicarlo desde una perspectiva científica. (p.49)

La observación que se adaptó a esta investigación, fue la observación participante, pues como lo menciona Latorre (2005), “la observación participante es adecuada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad, como es el caso de los docentes investigadores” (p.57).

Del mismo modo Hernández, Fernández y Baptista (2014), plantean que por medio de la observación “día con día, el investigador decide qué es conveniente observar o qué otras formas de recolección de los datos es necesario aplicar para obtener más datos, pero siempre con la mente abierta a nuevas unidades y temáticas” (p.401), lo que mantuvo el proceso de recolección de datos en continuo enriquecimiento sustancioso y variado, ya que en ocasiones la observación de algún periodo ya no estaba generando nueva información o en otros casos era necesario profundizar la observación de algún periodo que puede revelar aportes relevantes al proceso de investigación.

Continuando con la recolección de datos para identificar las necesidades propuestas en el objetivo específico uno, al utilizarse la técnica de la observación, es fundamental utilizar un instrumento para sistematizar los datos. El instrumento que se utilizó fue el diario del investigador, el cual según Latorre (2005), “recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido” (p.60), además “es una

técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturados en el momento en que ocurren o justo después, proporcionando así una dimensión del estado de ánimo a la acción humana” (p.61).

Para identificar las necesidades de participantes como lo fueron la asistente que me apoyaba en la labor diaria del grupo de kínder y la directora del centro infantil, fue necesario abordarlas por medio de entrevistas, las cuales indica Latorre (2005) que “posibilita obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento que de otra manera no estaría al alcance del investigador” (p.70), asimismo afirma que es gracias a la entrevista que “podemos describir e interpretar aspectos de la realidad social que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya acontecieron” (p.70).

Al tratarse de una investigación cualitativa, cabe resaltar que la entrevista se desarrolla de una manera menos rígida, según Hernández, Fernández y Baptista (2014) “se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (p.403), si bien se requiere de una guía, en este caso se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas las cuales “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (p.403) y que a su vez contenían preguntas sobre opinión, expresión de sentimientos y de conocimientos.

El instrumento que se utilizó como guía para las entrevistas fue el cuestionario, definido por Hernández, Fernández y Baptista (1991) como “un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (p.321), los cuales a su vez estaban compuestos por preguntas abiertas las cuales “no delimitan de antemano las alternativas de respuesta. Por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado” (p.324), esto por el tipo de investigación desarrollado.

Asimismo, para el objetivo dos y tres, relacionados con la reflexión y sistematización, fue fundamental, buscar el acompañamiento teórico de diferentes autores,

por lo tanto, se desarrollaron utilizando la técnica de análisis de documentos, la cual según Latorre (2005) “es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar (analizar) documentos escritos con el fin de obtener información útil y necesaria para responder a los objetivos de la investigación” (p.78).

En este análisis de documentos, Hernández, Fernández y Baptista (2014) indican que “le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal” (p.415), considerándose estas fuentes como muy valiosas para las investigaciones cualitativas.

En la tabla que se presenta a continuación, se muestra un panorama general de los objetivos desarrollados en esta investigación, con cada una de las técnicas e instrumentos utilizados para recopilar la información.

Tabla 8

Metodología de recogida de información

Objetivos	Técnicas	Instrumentos	Participantes
Identificar las necesidades pedagógicas que surgen de las interacciones con todos los actores (maestra, asistente, niños y niñas y directora) que participan en el ambiente educativo.	Observación participante y auto-observación. Entrevista	Diario de la investigadora Guía de preguntas	Niños y niñas del grupo kínder. Docente a cargo del grupo de kínder. Asistente del grupo de kínder. Directora del centro educativo.
Reflexionar sobre la			

propia práctica docente en su quehacer pedagógico, de una docente de kínder que atiende niños y niñas de 4 a 5 años de edad.

Análisis de documentos (planeamientos, evaluaciones de la docente)

de Matriz de reflexión para el análisis de grupo de kínder.

Docente a cargo del grupo de kínder.

Asistente del grupo de kínder.

Entrevista

Guía de preguntas abierta.

Determinar los hallazgos y lecciones aprendidas, que surgen a partir del proceso de reflexión de la propia práctica docente.

Análisis de documentos

de Matriz de análisis

Investigadora

Fuente: Elaboración propia.

Con el propósito de delimitar los aspectos que se abarcaron en cada uno de los objetivos, se plantearon una serie de categorías y sub categorías para cada uno. De esta manera se agruparon los datos que se sistematizaron por medio de las técnicas e instrumentos antes mencionados, y así se obtuvo respuesta a los objetivos generando un hilo conductor en la investigación.

Categorías de análisis o variables

Una vez que se realizó la recolección de datos, fue necesario reunir toda la información en categorías, las cuales a su vez se dividieron en subcategorías, esto con el propósito de elaborar un análisis más profundo y ordenado de los datos arrojados. Estas categorías y subcategorías fueron emergentes, es decir, surgieron después de la recolección de datos, según lo encontrado en esta información.

De los datos recopilados se lograron obtener cinco categorías, las cuales se detallan a continuación:

Categoría 1: Mediación de la docente con los niños y niñas: Limitaciones que se generan en el quehacer docente al interactuar en el contexto del centro educativo, e identificación de necesidades pedagógicas.

Esta categoría abarcó los factores encontrados en el ambiente de aprendizaje que influyeron en la mediación que la docente y la asistente llevaron a cabo hacia los niños y las niñas. De esta categoría se desprendieron tres subcategorías, las cuales son: Influencia de la dirección en la mediación de la docente y la asistente, mediación de la docente y la asistente durante el juego libre dirigido por el niño y la niña y mediación de la docente y la asistente ante sentimientos o emociones que presentan los niños y las niñas.

Categoría 2: Actividades cotidianas que se realizan diariamente dentro de la dinámica de aula, por parte de los niños y niñas, de la docente y de la asistente.

En los ambientes de aprendizaje, dentro de la dinámica de aula, surgieron diversas actividades que formaron parte de la cotidianidad, no obstante al tener el centro educativo donde se desarrolló la investigación jornada ampliada (de 7:00 am a 5:30 pm), fueron más las actividades cotidianas que se presentaron. A partir de estas actividades cotidianas se desprendieron las siguientes tres subcategorías: Actividades cotidianas de cuidado personal, cuidado y orden de materiales de la clase y de uso personal que se utilizan diariamente y actividades de tiempo libre.

Categoría 3: Contenidos que se abordan con los niños y niñas dentro del planeamiento y metodología aplicada.

Esta categoría abarcó todos los aspectos relacionados con el planeamiento y la metodología que se desarrollaba en el ambiente de aprendizaje con los niños y las niñas. La visión del centro educativo estaba guiada hacia un proceso de escolarización, es por esto que obtuve estas subcategorías: Escolarización de los contenidos y la forma de abarcarlos que no concuerda con la etapa del desarrollo de los niños y niñas y se trabajan las estrategias pedagógicas mediante el método de “centers” (varios centros de aprendizaje donde se divide en sub grupo a los niños y niñas para rotar en los mismos).

Categoría 4: Las barreras están en el contexto, eso genera limitación en la participación y el aprendizaje de los niños y las niñas.

Esta categoría abarcó el proceso de inclusión que se desarrolla en el ambiente de aprendizaje con los niños y las niñas. Se hace una reflexión acerca de los procesos que se llevan a cabo, donde se valoró si son oportunos o no, según las leyes e investigaciones que existen sobre el tema. Las subcategorías desarrolladas fueron: Integración versus educación inclusiva y falta de trabajo interdisciplinario.

Consideraciones éticas

El centro infantil como ambiente de aprendizaje y la población muestra que se encontraba dentro de este lugar, fueron la principal fuente para el desarrollo de la investigación. Mi papel fue de investigadora, pero además fui parte de la muestra pues reflexionaba mi propia práctica dentro de este ambiente de aprendizaje, a pesar de esto, respeté este espacio informando a la directora de la institución sobre mi interés para desarrollar la investigación, solicitando un permiso formal mediante una carta, asimismo, se le solicitó a la misma una devolución donde indicara que estaba de acuerdo en que se realice esta investigación.

Del mismo modo, al trabajar con la asistente del grupo, se le invitó primero que todo a participar de la investigación, haciéndole una breve explicación oral del tema y los objetivos propuestos, indicándole la relevancia de sus aportes como agente participativo dentro del ambiente de aprendizaje, obteniendo con esto su aprobación de ser incluida en la investigación, así como su disposición de brindar aportes.

Cada uno de los participantes fueron respetados, sus participaciones fueron fundamentales para obtener todos los resultados que se desprendieron, el objetivo de su participación fue meramente para brindar aportes al campo de la pedagogía y el quehacer docente, en ningún momento se buscó etiquetar o juzgar. Es por esto que se mantiene en confidencialidad el nombre del centro infantil y el nombre de cada uno de los participantes, a excepción del mío por ser la investigadora. Cuando es necesario nombrar a los participantes se hace uso de un apellido, de las siglas de su nombre, o bien, solo se mencionan como niño o niña.

Al reflexionar sobre mi propia práctica docente, fui responsable y consciente en no alterar ninguno de los datos recopilados, estos se manejaron con total transparencia, cada uno de ellos se utilizó tal y como el contexto los desprendió, del mismo modo, en ningún momento alteré el ambiente natural de los niños y niñas, cuando me planteaba realizar las observaciones y auto observaciones.

En el siguiente capítulo se hace un análisis de mi quehacer como docentes de grupo, a partir de los datos obtenidos de los participantes y sus diferentes roles que ejercen en el ambiente de aprendizaje.

Capítulo IV

Análisis e interpretación de resultados

En este proceso de investigación que se ha caracterizado por la mirada al quehacer docente, se puede considerar como un reto el abordaje de la sistematización, análisis y discusión de resultados, ya que esto ha implicado remirarse, reflexionar sobre la propia práctica y visualizar la importancia del papel como docente en la primera infancia, específicamente en la edad de 4 a 5 años.

Cabe destacar que se ha realizado un proceso riguroso de análisis de la información que ha surgido de esta investigación y en dicho proceso, he sido acompañada por Francesco Tonucci, quien ha contribuido a mi proceso de auto reflexión, mediante caricaturas críticas y reflexivas que se asemejaban a las situaciones que emergieron de este proceso.

Se considera conveniente aclarar que para la elaboración de este análisis, los objetivos se responden de manera simultánea durante todo el proceso de análisis, es decir, se fueron identificando las necesidades de las cuales se llevó a cabo una reflexión de mi propia práctica y a la vez se identificaron los hallazgos que como docente reflexiva iba construyendo, lo cual fue un ciclo contante. Además se destaca que estos hallazgos que surgen a partir del análisis de mi práctica reflexiva, se evidencian dentro del texto con letra de tipo cursiva.

Tal como se mencionó en el Capítulo III de esta investigación, de mi vivencia diaria como docente, surgieron las categorías que conforman y dan estructura a cada uno de los apartados de este capítulo IV. Seguidamente, se incluye en la figura 3 un resumen de las categorías y sub categorías que dan sentido a este capítulo.

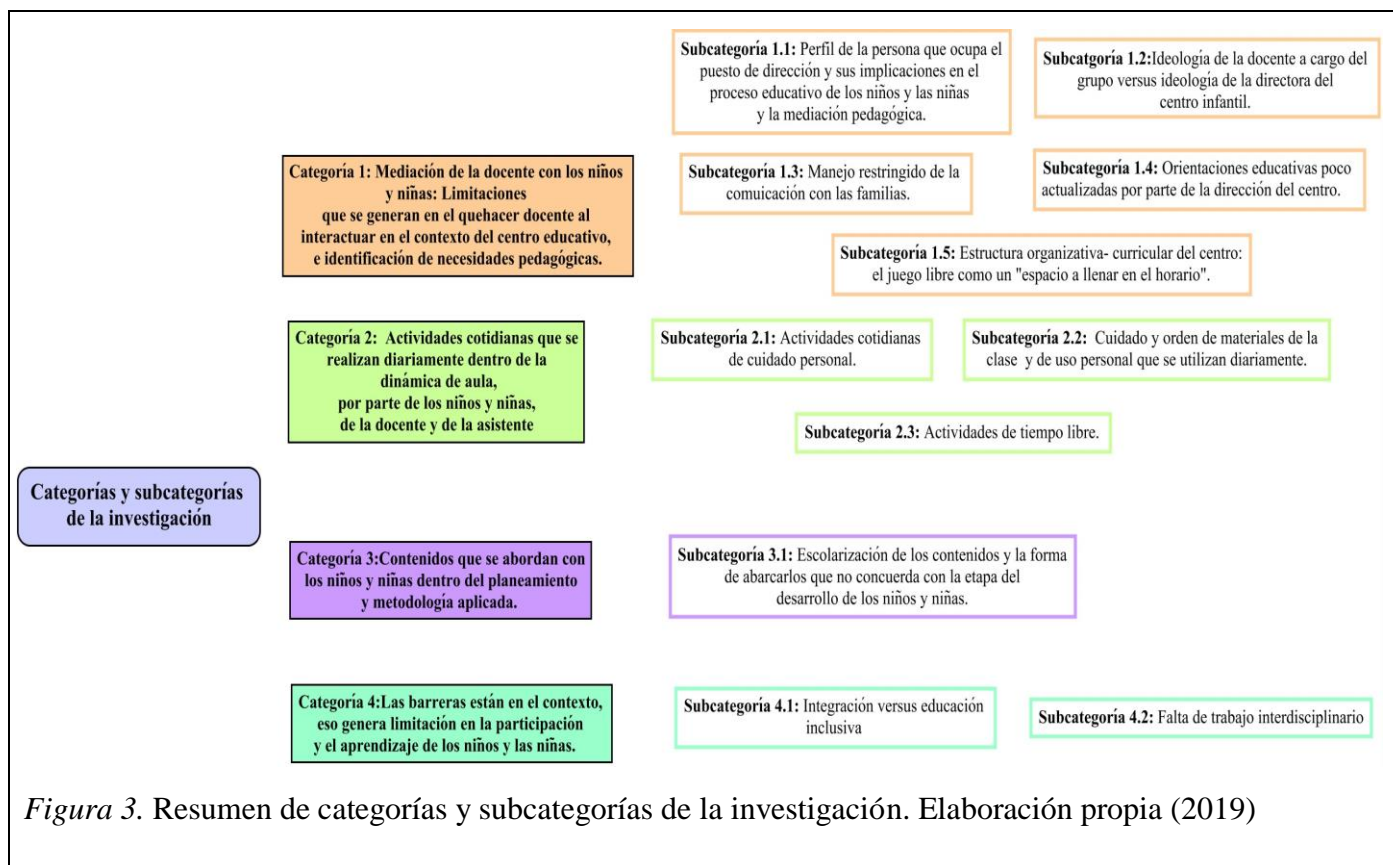


Figura 3. Resumen de categorías y subcategorías de la investigación. Elaboración propia (2019)

Categoría 1: Mediación de la docente con los niños y niñas: Limitaciones que se generan en el quehacer docente al interactuar en el contexto del centro educativo, e identificación de necesidades pedagógicas

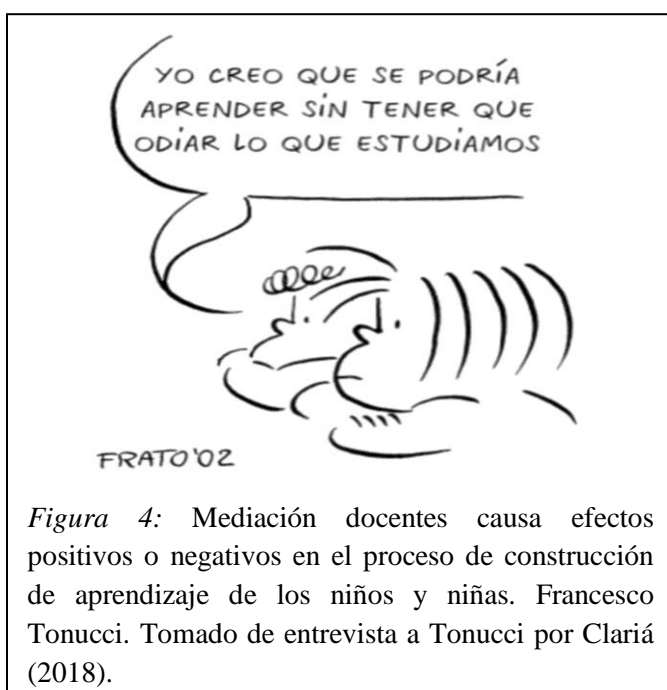


Figura 4: Mediación docentes causa efectos positivos o negativos en el proceso de construcción de aprendizaje de los niños y niñas. Francesco Tonucci. Tomado de entrevista a Tonucci por Clariá (2018).

Esta categoría abarcó los factores encontrados en el ambiente de aprendizaje, que causaron limitaciones a la mediación docente, al interactuar con los niños y niñas, la asistente y la directora del centro educativo.

Encontrar estas necesidades de la labor docente, por medio de una reflexión del quehacer, es de suma

importancia ya que permite analizar las razones por las cuales se convierte en una limitación, y generar cambios pertinentes para crear armonía entre todos los elementos implicados en el contexto.

Es importante tener claro lo que la mediación significa, este concepto se ha definido desde diferentes autores y sus diferentes orientaciones, sin embargo, para efectos de esta investigación se parte de los planteamientos específicos de Castillo y Castillo (2018), quienes concluyen que la mediación pedagógica:

Se comprende como un proceso por el cual se orientan las experiencias de aprendizaje filtrando, focalizando, organizando y ordenando las ideas, estímulos y sentimientos, brindando apoyos y ayudas y ofreciendo diferentes instrumentos mediadores que favorezcan el aprendizaje. También, abarcan las intencionalidades sociales y la cultura. (p.23)

Además de comprender el significado de mediación pedagógica, es relevante destacar que según Ferreiro (citado por Castillo y Castillo 2018) la mediación permite:

- Negociar lo que se piensa enseñar.
- Ofrecer ayuda individual y colectiva acorde con dificultades y necesidades manifiestas.
- Propiciar la expresión de lo aprendido por distintas formas, vías y maneras.
- Indagar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores con que cuentan los y las estudiantes para la tarea de aprendizaje.
- Dar libertad a los estudiantes para hacer y crear.

- Favorecer el contacto y confrontación directa con las ideas de enseñanza (interactividad) y las relaciones sociales (interacción) entre iguales para explorar las potencialidades de los estudiantes en las diferentes áreas del desarrollo. (p.24)

Conocer lo que es la mediación pedagógica y las implicaciones que trae, me permitió ser consciente de mi quehacer docente en función de los beneficios que brindo a mis estudiantes, en cualquier contexto, tiempo y ante cualquier característica de los niños y niñas. Me permitió tener siempre claro mi rol en el ambiente educativo, aún con las situaciones nuevas o inesperadas que se pudieran presentar, y con las que ya estaban presentes pero que no había reflexionado, así de esta manera logré identificar mejor las necesidades que me surgieron a partir de todos los involucrados en el ambiente de aprendizaje, que en este caso sería la docente, la asistente, los niños y las niñas y la directora del centro educativo.

Estas premisas sobre la mediación, de alguna u otra manera, en mayor o menor medida, se evidenciaron en mí accionar pedagógico con los niños y las niñas con los que trabajé. A partir de estas variadas situaciones que se presentan dentro del ambiente de aprendizaje, y que a continuación se analizarán como parte de las limitaciones que como docente identifiqué en el contexto laboral en mi práctica docente, y de las cuales las docentes deben ser mediadoras, surgen 5 subcategorías, las cuales son: 1.1 perfil de la persona que ocupa el puesto de dirección y sus implicaciones en el proceso educativo de los niños y las niñas y la mediación pedagógica, 1.2 ideología de la docente a cargo del grupo versus ideología de la directora del centro infantil, 1.3 Manejo restringido de la comunicación con las familias, 1.4 Orientaciones educativas poco actualizadas por parte de la dirección del centro, 1.5 Estructura organizativa – curricular del centro: el juego libre como un “espacio a llenar en el horario”

Subcategoría 1.1: Perfil de la persona que ocupa el puesto de dirección y sus implicaciones en el proceso educativo de los niños y las niñas y la mediación pedagógica.

En esta categoría, además de mi visión como docente de grupo, se incorpora la opinión de la asistente quien también participa en la dinámica de aula diariamente y quien también puede develar algunas necesidades pedagógicas.

La visión que posee la directora del centro educativo, es más comercial que educativa, lo que limita mi quehacer docente al “imponer” indicaciones no pertinentes desde la perspectiva educativa de la primera infancia.

Un aspecto que evidencia la influencia de la directora en la dinámica de aula, o bien, sobre mi trabajo como docente, surge de una de las observaciones que me hizo la directora, (diario de observación del 28 de febrero 2018), y que quedó como evidencia en mi diario de observación.

Este día me indicó que revisando mi planeamiento se da cuenta que mucho del trabajo que desarrollo con los niños y niñas, es con experiencias concretas, me comenta que está bien, pero que debo incluir experiencias más abstractas pues los niños y niñas de este nivel de kínder ya se deben de ir acostumbrando a este tipo de experiencias abstractas, esto principalmente con respecto a las sumas, restas y elaboración de conjuntos.

Asimismo, este día me recalcó que las hojas de aprestamiento que uso, las cuales eran pocas, son de muy bajo nivel para los niños y niñas de este nivel de kínder, que quizás es porque estoy acostumbrada al trabajo con niños pequeños (años anteriores he trabajado en esta institución con niños y niñas entre 1 y 2 años) y que debo incluir mayor cantidad de aprestos por mes.

Por otra parte me indica que lo anterior es porque ellos hacen exámenes de admisión en instituciones privadas para el ingreso a primer grado y que necesitamos prepararlos muy bien para que los aprueben.

De las observaciones que realiza la directora sobre mi quehacer docente, se podría considerar, van más hacia una visión de la educación preescolar escolarizada y academicista de los niños y niñas, mostrando al final que uno de sus principales intereses es que los niños y niñas aprueben los exámenes de admisión y se reconozca la institución de la que provienen. No me sugiere argumentarle el motivo por el cual trabajo con los niños y niñas de esa manera, no me da la posibilidad de demostrarle resultados positivos en la construcción de aprendizaje de los niños y niñas a partir de mi metodología de trabajo en la que confío a raíz de mi proceso de formación profesional, si no, que de inmediato me pacta los cambios que debo hacer según lo que desde su opinión es conveniente.

Las reflexiones que me surgen a partir de los elementos expuestos en esta subcategoría, es que esta es una realidad que podemos encontrar en ambientes de aprendizaje de instituciones privadas, donde los intereses van más enfocados en los contenidos académicos y el desempeño que presenten los estudiantes en otras instituciones, llevando en alto el nombre del centro infantil donde son egresados, más que a centrarse en las necesidades e intereses de los niños y niñas acorde a su etapa de desarrollo.

Estos aspectos que la directora de la institución me recalca con el objetivo de incluirlos en mi accionar, me hace sentir que mi formación profesional y mi experiencia no son respetados, y que mi rol es acatar indicaciones sin poder ser crítica, lo que me conduce a un dilema ético en mi quehacer docente.

Además considero que el campo de la pedagogía está en constante actualización en cuanto a sus teorías o metodologías en beneficio a la atención que se le brinda a los niños y niñas, por eso los profesionales están cada vez más actualizados en su formación, no podemos ser inflexibles y seguir creyendo únicamente en una educación tradicional, pues del mismo modo los niños y niñas de hace veinte años no son los mismo de la actualidad, sus intereses, capacidades, habilidades y oportunidades de mejora cambian.

Esto a su vez me desmotivó un poco, ya que no se me escuchó, no se me brindó la oportunidad de ejercer mi profesión con libertad y se me instó a ir en contra de mis principios pedagógicos.

Subcategoría 1.2: Ideología de la docente a cargo del grupo versus ideología de la directora del centro infantil.

En un aula del nivel de preescolar con niños y niñas de cuatro a cinco años, como en este grupo donde se desarrolló la investigación, no es de esperarse, debido a las características propias de su desarrollo, que los niños y niñas estén en completo silencio y sin movimiento de su cuerpo, pues en primer lugar debemos respetar su naturaleza, donde van a estar en constante movimiento, explorando objetos tocándoles y en ocasiones cambiándolos de lugar, van a estar hablando unos con otros contándose historias o creando otras provenientes de su imaginación, entre otras situaciones que desde la percepción de un adulto que no respeta lo que el niño o niña es, o que no valora esos procesos de aprendizaje significativos, puede ser visto como desorden.

En mi ambiente de aprendizaje permito que mis estudiantes canten, bailen, participen hablando sobre lo que conocen o quieren conocer y aprendan moviéndose, no solamente sentados escuchando lo que yo les digo.

Esta manera de desarrollar el ambiente de aprendizaje de mi aula fue algo con lo que la directora de la institución no estuvo de acuerdo. En una observación de trabajo de aula en el mes de febrero en la cual la directora me evalúa, la primera del año, anotó en las observaciones del informe: “Debe trabajarse el manejo y control de grupo, no se muestra una estructura clara en el manejo de grupo”. (Reporte de observación realizada por la directora)

No estuve de acuerdo con esta observación ya que no había “mal manejo de grupo” ni tampoco había “desorden”, lo que había en ese momento era interés y participación de los niños y niñas. Como docente no puedo tener un control completo de las reacciones de los niños y niñas ante una estrategia pedagógica que les causa mucho interés y motivación para participar, pueden surgir situaciones inesperadas y aún así convertirse en enriquecedoras para la construcción de aprendizajes significativos.

El periodo que observó fue el de experiencias iniciales o de conversación como le llaman en la institución, donde estábamos repasando las partes del cuerpo. Para esta

actividad dividí al grupo en tres sub grupos, en cada sub grupo se dibujó la silueta de un compañero o compañera sobre papel periódico y se les entregó marcadores.

Debían dibujarle las partes del cuerpo que le hacía falta a esa silueta, por ejemplo, las partes de la cara, cabello, uñas, el ombligo, entre otras. Los integrantes de cada sub grupo estaban en tres lugares diferentes de la clase alrededor de su silueta, no estaba todo el grupo en un mismo lugar, además entre ellos se ponían de acuerdo sobre cual parte del cuerpo faltaba y quien la iba a dibujar o como la iban a dibujar y de qué color lo iban a hacer. Al finalizar, cada subgrupo mostró a sus compañeros y compañeras el dibujo que hicieron.

Mientras desarrollaban esta estrategia, no estaban en silencio, no estaban sentados en una misma posición (algunos de rodillas, otros sobre el abdomen, otros con piernas cruzadas), sin embargo, estaban recordando el contenido, estaban realizando trabajo en equipo y tomando decisiones, estaban desarrollando su creatividad, entre otras cosas.

El objetivo pedagógico de la actividad y el proceso significativo de aprendizaje que estaban construyendo los niños y niñas no fueron valorados, únicamente mi trabajo como docente fue criticado por “falta de manejo y control de grupo”. No se puede afirmar que si los niños y niñas están sentados en silencio solo escuchando a la docente están aprendiendo más. Donde hay niños y niñas conversando sobre el tema, riendo, moviéndose, llevando a cabo la estrategia pedagógica, hay aprendizaje, y no solamente sobre el contenido en particular que se está desarrollando, si observamos con detenimiento, podemos entender variedad de aprendizajes que están desarrollando de manera natural, como por ejemplo, llegar a un acuerdo de manera grupal, esperar su turno, escuchar a otros y ser escuchado, desarrollo de su creatividad, entre otros.

Asimismo, en las recomendaciones del reporte que me entregó la directora decía: “Debe trabajarse de manera prioritaria el manejo de grupo, para mantener un control y regulación, para establecer reglas y límites claros” (Reporte de observación realizada por la directora), además recomienda que “Debe formularse un espejo de clase, formar una estructura tanto en el piso como en las mesas de trabajo y de comida con los nombres de los niños”. (Reporte de observación realizada por la directora)

En el mes de octubre la directora realiza la segunda observación para evaluarme, en este reporte que me entrega hace mención de nuevo del “manejo de grupo”, anotando en las observaciones “en manejo de grupo presenta una mejoría en relación a la evaluación anterior, hay más orden y estructura, debe trabajarse bastante aún en dominio y manejo de grupo”. (Reporte de observación realizada por la directora)

Además en las recomendaciones del reporte anota: “debe continuar trabajando en el “manejo de grupo”, para mantener un control y regulación, para establecer reglas y límites claros”. (Reporte de observación realizada por la directora)

Desde mi reflexión, llegar a observar una clase 7 meses después desde la primera observación, tiene muchos puntos más importantes que el “manejo de grupo”. Por ejemplo todos los aprendizajes que los niños y niñas han construido, pues como se mencionó en una de las categorías anteriores, a pesar de desarrollar contenidos que no son acordes a su edad y su desarrollo, han logrado identificarlos y llevarlos a cabo.

Los niños y niñas de 4 a 5 años ya estaban resolviendo problemas matemáticos de suma y resta, ya estaban escribiendo su nombre en cursiva, ya estaban leyendo y escribiendo sílabas con las que además formaban oraciones.

Del mismo modo, habían desarrollado mucha independencia, habían mejorado sus relaciones interpersonales, habían aprendido a resolver conflictos, se convirtieron en niños y niñas muy participativos y colaboradores.

Una de las cualidades que tenía el grupo en general, era su perseverancia y compromiso, pues ellos mismos se exigían desarrollar sus trabajos de la mejor manera, solitos borraban y volvían a escribir hasta que consideraran que hicieron un muy buen trabajo. También por ejemplo cuando nos correspondía algún acto cívico y debían decir una poesía o desarrollar un baile, me pedían ensayar muchas veces seguidas hasta que les saliera muy bien y entre ellos mismo se apoyaban cuando a alguien se le olvidaba alguna parte, y esto lo hacían bajo su propia voluntad.

Es cierto, no eran niños y niñas silencioso o quietos, pero a raíz de eso también eran capaces de motivarse, de mostrar interés porque todo lo preguntaban, todo lo que sabían lo querían contar, todo lo querían hacer y eso muestra que no era un problema si realmente estaban construyendo su propio aprendizaje como la naturaleza de los niños y niñas que son.

Entendían que existen reglas y límites en el kínder, en la casa, en la comunidad y en todo lugar que visitamos, y eran consientes de respetarlo, sin embargo, cuando lo olvidaban eran capaces de escucharme y razonar el mensaje que les transmitía para cambiar la conducta que irrespetaba las reglas o límites.

Cuando pensamos en técnicas de “manejo de grupo”, pensamos que el principal causante de los “problemas de conducta”, son los estudiantes, y nunca analizamos el punto que Marín (2010) indica al decir que “muchos de los problemas de conducta que se presentan regularmente en el ambiente escolar tiene su origen en una inadecuada conducción de la clase por parte de la docente” (p.5). Esto quiere decir que en algunas ocasiones, las técnicas que nos permiten una sana convivencia y llevar a cabo procesos de auto regulación, no deberían de ir dirigidas hacia los estudiantes, si no que deberían ir dirigidas hacia el trabajo que realiza la docente hacia la mediación pedagógica.

Desde la primera evaluación que me entregaron, quise mejorar mi labor como docente, que si bien es cierto sabía que no estaba mal lo que sucedió ese día, debo adaptarme a las directrices de la institución para la cual laboro, intentando que esto no afecte en gran medida a los niños y niñas quienes son la prioridad.

Cuando observé en algunas ocasiones que los comportamientos de los niños afectaban la dinámica de aula, probé algunas técnicas que había leído que se aplican con otros niños. Esto lo inicié sin antes comprender lo que realmente significa el cumplimiento de normas y reglas, o bien, la disciplina, definida por Marín (2010) como “un manejo correcto de los alumnos y de los recursos disponibles, tanto didácticos como humanos, para facilitar el logro de los objetivos educativos” (p.5). Intenté cambiar únicamente los comportamientos de los niños y no consideré los otros recursos del ambiente.

Otro aspecto relevante que no tomé en cuenta para la sana convivencia y los procesos de auto regulación de los niños y niñas, fue que no analicé el grupo de niños y niñas, tomando en cuenta aspectos como su edad para valorar qué comportamientos son los esperados y cuáles deberíamos de abordar ya sea para disminuirlos o eliminarlos. Además lo abordé de forma general con el grupo, no me detuve a detectar conductas individuales, pues cada uno tiene necesidades particulares y conductas que debemos modificar o bien conductas que deben adquirir.

Antes de abordar las conductas que ya detectamos que creemos debemos modificar dentro de la dinámica de aula, debemos tener claro lo que significa “conducta”, la cual Martos, citado por Marín (2010), define como “todo aquello que puede ser observado objetivamente sin hacer suposiciones y/o valoraciones subjetivas” (p.6), es decir debemos tener claro lo que el niño o niña hace, sin tratar de dar nuestro punto de vista ante estas conductas, y es por esto que Marín (2010) menciona que es fundamental preguntarse “qué es lo que el estudiante hace y con cuanta frecuencia lo hace, antes de cuestionarse por qué lo hace” (p.6).

En este grupo del nivel de kínder implementé cuatro técnicas para una sana convivencia, la cuáles fueron: sonar una pandereta cuando estaban utilizando un volumen de voz muy alto para que entendieran que debían hablar más bajo; un cartel con el nombre de los niños y niñas dentro del cual ganaban una estrella del honor al lado de su nombre cuando habían cumplido con las reglas y normas de clase, durante la jornada; aplicamos tiempo fuera el cual consistía en sentarse unos minutos aparte de las actividades que estaba realizando para que se tranquilizaran y finalmente cuando estaban un poco alterados nos sentábamos en círculo y poníamos el cronómetro con el tiempo que debíamos permanecer en silencio, con los ojos cerrados sintiendo la respiración y los latidos del corazón.

De estas cuatro técnicas, ninguna dio resultado pues no apliqué nada de lo mencionado anteriormente. Con la técnica de la pandereta la escuchaban y si les preguntaba lo que significaba su sonido, sabían que debían bajar el volumen de la voz, sin embargo, no lo hacían.

A principio el cartel de las estrellas del honor estaba funcionando, pues se esforzaban por mantener su estrella, no obstante, descubrieron que no perdían nada si perdían su estrella del cartel ya que al día siguiente la iban a recuperar.

El tiempo fuera lo cumplían, pero al regresar a sus actividades, continuaban con el comportamiento por el cual tuvieron que someterse a un tiempo fuera, y finalmente durante el periodo del silencio lograban tranquilizarse, pese a esto, apenas rompíamos el silencio, utilizaban de nuevo un volumen muy alto de voz, jugaban juegos de pelea, entre otras situaciones.

Emplear técnicas para una sana convivencia dentro del ambiente de aprendizaje, no es algo que se planea e implementa de un día para otro, requiere de investigación y observación individual, no son técnicas universales pues los niños y niñas, los ambientes de aprendizaje, las docentes y otros elementos del contexto, tampoco son universales.

Como mediadora debo favorecer diferentes instrumentos que favorezcan el aprendizaje de los niños y niñas, si estos se están siendo interrumpidos por el rompimiento de reglas o normas, ya sea del grupo en general o de un solo estudiante. Los instrumentos o bien las técnicas que se utilicen siempre deben ser respetosas con los niños y niñas y en muchas ocasiones hasta llamativas, lo cual puede generar motivación.

Del mismo modo, una docente mediadora no actúa en función de sí misma, si no en función de los niños y niñas, por esto la importancia de conocer las características propias a la edad, sus habilidades, sus conocimientos, sus intereses, escucharlos para entender por qué están desarrollando algún comportamiento o actitud y darles las libertades que merecen.

Subcategoría 1.3: Manejo restringido de la comunicación con las familias.

La comunicación que se tiene con las familias del centro educativo es un poco escasa, al año se realiza solamente una reunión a principio de año para abarcar aspectos generales como; presentarse ante las familias, mencionar los implementos que deben traer (cepillo de dientes, sabanas, materiales) y explicar la metodología de trabajo. Además se llevan a cabo 3 entregas de informe al hogar (evaluaciones cualitativas) de los contenidos abordados de forma trimestral, donde se explica a las familias el proceso de llevar los niños

y niñas, estas si son de forma individual. Finalmente podemos comunicarnos en las mañanas cuando entregan a sus niños y niñas y en las tardes cuando los retiran de la institución, pero casi siempre andas de prisa, o bien por medio del cuaderno de comunicaciones.

En la institución nos ponen la política de “no quejas” a las familias, pues no indican que vienen cansados de trabajar todo el día, como para ocasionarles inconvenientes con quejas. Además se han dado casos que las familias llegan disgustados donde la directora, porque alguna docente de grupo les da quejas del comportamiento de su hijo o hija.

Precisamente en el año 2019 que laboro como docente y con quienes desarrollo esta investigación, se nos dio instrucciones a mi asistente y a mí, de no hablar con la mamá y el papá de dos estudiantes que son hermanos, específicamente. Aquí se ponen en juego dos intereses diferentes; el interés de la directora que tiene motivos por el cual no quiere que hablemos con esa familia, y el interés de la docente que ve la necesidad de conversar con la familia acerca de alguna situación que se está presentando dentro del aula y que considera importante que sea del conocimiento de la familia, siempre siendo cuidadosa para que se dé una comunicación asertiva.

Esta necesidad también es visualizada por parte de la asistente de grupo, haciendo mención además que como docentes debemos ser más apoyadas en este aspecto, es por esto que L. Villalobos (Comunicado personal, 10 de mayo, 2019) indica en cuanto a la mediación docente que llevamos a cabo con este grupo de kínder, que “sí se saben resolver las cosas sin hacer tampoco mucho drama. Pero yo siento que igual voy a seguir criticando que la institución sí debería apoyarlo más a uno en ciertos casos específicos”

Al preguntarle sobre cuáles considera que son los aspectos en los que se requiere mayor apoyo de parte de la institución, L. Villalobos (Comunicado personal, 10 de mayo, 2019) indica:

Es que siento que la institución debería de apoyar a la maestra, no verla como la que cuida a los chiquitos, si no de verdad como una profesional que sabe lo que está haciendo y apoyarla. Digamos si la maestra decide hacer algo, o si la maestra piensa que es mejor no sé algo, que se pueda hablar con los papás y que lo apoyen a uno en eso, digamos por ejemplo (en el caso de unos hermanos) que no nos dejaban darle quejas a los papás, osea ¿por qué no?, si nosotras somos las que estamos con ellos todo el día y las que sabemos qué hicieron y qué no hicieron, diay que podamos sentir esa libertad de que vamos a dar una queja, de que vamos a hablar con los papás y que tenemos el respaldo de la dirección

La mediación de una docente cuando habla con las familias, debe de estar basada en el beneficio del niño y la niña, es decir, no se trata de dar “quejas” sobre situaciones que como docente a cargo del grupo las puede resolver y mucho menos se trata de transmitir un mensaje a las familias erróneo, se trata de mantener un canal de comunicación centro educativo-familia, aspecto fundamental como lo menciona León. La comunicación entre la docente y las familias según León (2011), es esencial, debido a que:

La escuela y la familia son las dos grandes instituciones educativas de las que disponen los niños y niñas para construirse como ciudadanos. Por tal motivo, ni la escuela por una parte ni tampoco la familia, pueden desempeñar dicha función de manera aislada y diferenciada la una de la otra. (p.3)

Un aspecto que podría influir en esta restricción de comunicación con las familias, podría ser la confianza que tenga la directora con las docentes, pues podría temer que no lo hagan de la forma adecuada. En una entrevista con la directora de la institución, al preguntarle sobre los elementos que hacen que se brinde una atención de calidad a los niños y niñas en el Centro Educativo, indica que es el personal, refiriéndose a las docentes, pues C.Aguirre (comunicado personal, 30 de agosto, 2019) afirma:

Creo en ellas, considero que son de calidad, que yo puedo depositar en ellas la confianza de darles el grupo y que ellas... no solo la parte educativa, ni la parte de valores y destrezas, si no también nosotros nos hemos caracterizado por ser una institución donde hay como un carisma, un cariño diferente a los chicos, donde los chineamos más digamos de la cuenta y se les ofrecen una serie de atenciones por pasar todo el día con nosotros.

A pesar de expresar este pensamiento, muchas de las acciones que se desean tomar en cuenta para mediar alguna situación, tienen que primero ser aprobadas por la directora, o bien anticipadamente nos da instrucciones con algunos niños o niñas de exponerle a los papás y mamás alguna situación que se está presentando dentro de la clase, para que también puedan trabajarlo en casa.

Las reflexiones que me surgen de lo expuesto anteriormente son en primer lugar que la confianza no está depositada de forma completa en las docentes, pues se les indica que hacer o como resolver alguna situación, según la opinión de la directora, siendo ella un agente externo a la dinámica diaria de clase, pues casi nunca está presente de forma directa.

También reflexiono que es la docente, quien está inmersa en la dinámica de aula toda la jornada con los niños y niñas, y quien además es profesional en educación, la persona que mejor puede decidir cuando alguna situación debe ser expuesta a las familias para en la medida de lo posible, realizar un trabajo en conjunto para mejorarla.

Subcategoría 1.4: Orientaciones educativas poco actualizadas por parte de la dirección del centro.

En el centro educativo nos indican que debemos trabajar mediante la metodología de trabajo de “Centers”, durante dos años he trabajado con esta metodología y la única información que me brindaron es que consiste en aplicar tres estrategias metodológicas al mismo tiempo, dividiendo al grupo en tres subgrupos, a cada subgrupo le corresponde una

estrategia y después de un tiempo, rotan hacia el otro “center” hasta que todos trabajen en las tres estrategias.

Durante el proceso de investigación como solo estamos mi asistente y yo, y son tres “centers”, cada una se encarga de un “center” y el tercer “center” queda solo casi sin nuestra mediación, pues es difícil estar a cargo de dos “centers” al mismo tiempo y brindarles la mediación oportuna a pesar de que por lo general siempre les surge alguna duda o requieren apoyo.

Mediante una entrevista que le hice a la directora del centro infantil, le pregunté: ¿por qué en el centro infantil se utiliza esta metodología? y C. Aguirre (comunicado personal, 30 de agosto, 2019) afirma:

Hemos probado pues varias metodologías, sin embargo, creo que es la que tiene como más... como más integral verdad, nos permite ir un poco a la parte académica que es uno de los objetivos fundamentales de nosotros, pero integra también el trabajo en equipo, integra la participación, nos permite ir a un ritmo diferente dependiendo de las necesidades de cada uno de los chicos sin que esto provoque frustración.

Según mi punto de vista como docente que trabajo con mis estudiantes con este método, no considero que este sea un método que permite que cada niño y niña vaya a su “ritmo” según sus necesidades, ya que en primer lugar se planean las mismas estrategias para todos, y en ocasiones se presenta que algún niño o niña requiere de más tiempo para desarrollar la estrategia, ya sea porque se le dificulta el contenido con el que se está trabajando o porque simplemente lo realiza más despacio, sin embargo, debe apresurarse para poder rotar y llevar a cabo todas las estrategias de los centers, esto hace que no se esté promoviendo un aprendizaje de calidad, ni individualizado, o que sí lleguen a frustrarse por la presión de terminar.

Si esta es la metodología que ya tiene aproximadamente 3 años de impartirse en la institución, es importante que se cuente con el fundamento teórico oportuno y que además

las docentes tengan conocimiento de esto, para saber qué beneficios trae a sus estudiantes esta metodología y además, para saber cómo aplicarlo correctamente según el fundamento.

En mi caso particular, nunca tuve una explicación más amplia acerca de la metodología, ni tampoco tenía conocimiento del fundamento teórico, es por esto que le pregunté en la entrevista a la directora, si ¿el Centro Infantil cuenta con algún fundamento teórico de esta metodología? y C.Aguirre (comunicado personal, 30 de agosto, 2019) contestó:

Hay un fundamento de la metodología de centers, en realidad está en inglés, son unas guías que si usted las quiere para que las revise, son las guías de la metodología de centers, esa metodología se aplica en muchos países; en España, se aplica en Estados Unidos.

Me pareció importante leer acerca del método así que le consulté ¿cómo lo podía encontrar en internet?, pues pensé que si en el Centro Infantil no lo tenían, al menos las docentes podríamos tener acceso a éste vía internet y su respuesta fue:

Tienen otros nombres, se llaman unidades didácticas de desarrollo, en realidad es una metodología bastante vieja, que si se ha ido modificando un poco por la tecnología, con los desafíos que tienen los chicos, pero si es una metodología bastante vieja que es de trabajo en equipo. Inclusive la Universidad de Costa Rica usa una muy parecida.

En esta entrevista me di cuenta que si alguna docente desea informarse más sobre la metodología, en el centro infantil no puede encontrar el fundamento solo vía internet y si llega a encontrarla, podría existir una barrera del idioma, ya que la directora menciona que se encuentran en inglés. Del mismo modo, la directora no me expresó mucha información acerca del método, a pesar de ser ella quien lo propone en el centro infantil.

Si bien es cierto que mi responsabilidad como docente es informarme acerca del método, por otra parte tengo instrucciones que como mencioné anteriormente, no son amplias, debo cumplirlas. Partiendo de esto, es fundamental que un docente tenga claridad de la metodología de trabajo que debe desarrollar con los estudiantes, de modo que sea pertinente a la edad de ellos y ellas. Asimismo, los procesos de reflexión de la práctica que lleve a cabo la docente, deben contemplar cuáles son las fortalezas y oportunidades de mejora en cuanto a la mediación pedagógica dentro del ambiente de aprendizaje.

Estas instrucciones son que cada día se desarrollan 3 o 4 “centers”, es decir, 3 o 4 estrategias pedagógicas diferentes, y la cantidad depende del tiempo que se tenga en la jornada para desarrollarlas. Asimismo después de un tiempo deben rotar hacia la próxima estrategia, hasta que las desarrollen todas. Además de eso no me indican que debo hacer otra cosa.

Considero que se debe evaluar esta metodología año a año, para comprobar si es pertinente que se esté aplicando con cada grupo de niños y niñas específico, según sus necesidades y cantidad, o bien, si la docente puede desarrollar bien su labor utilizando este método.

Subcategoría 1.5: Estructura organizativa-curricular del centro: el juego libre como un “espacio a llenar en el horario”.

Esta sub categoría surge debido a que durante las observaciones del diario de la investigadora, reflexiono acerca de la presencia de periodos cortos donde de los niños y niñas tienen espacio para el juego, sin embargo, se incluyen como lo menciona el título, como “espacios a llenar en el horario”.

Principalmente en el proceso de aprendizaje con niños y niñas, debido a los grandes aportes que genera, el juego debería de ocupar un lugar prioritario, a pesar de esto se dividen los procesos de aprendizaje dentro del aula y el juego de los niños y niñas fuera del aula, no se visualiza su integración, es por esto que la postura como docente y de la asistente va guiada por esta visión del juego como un elemento fundamental en el aprendizaje.

Debido a este hallazgo es que en esta sub categoría se expone una visión de juego diferente a la que la estructura organizativa-curricular del centro educativo que esta investigación pone en manifiesto. Para iniciar se expone la definición de juego según Sarlé, Saenz y Rodríguez (2010), el cual es:

Un espacio de interacción a partir de la creación de una situación imaginaria en la cual los niños se involucran voluntariamente bajo la intención, el deseo o propósito de “jugar a”. En el juego, los niños se acogen a las reglas que permiten que el juego se sostenga. (p.22)

Durante el desarrollo de la jornada, son pocos los tiempos destinados para el juego libre de los niños y niñas. Durante la mañana tienen un periodo de una hora de receso, considerado este como el tiempo que tienen los niños y niñas para jugar con el material que desean, o bien, en el patio de juegos de forma libre, sin embargo, esto depende de su hora de llegada a la institución, ya que de 7:00 am a 8:00 am es el periodo de recibimiento, llegan a la institución en este lapso de tiempo, además cuando llegan deben sacar su cuaderno de comunicaciones y la comida del día; merienda para la mañana, almuerzo y merienda para la tarde, reduciendo este tiempo libre.

Otro momento en el que los niños y niñas tienen tiempo libre, es a media mañana, después de realizar las experiencias de trabajo. Este tiempo también puede variar un poco dependiendo del tiempo que tardan en finalizar todas las experiencias pedagógicas en los “centers”, los cuáles son cuatro estaciones, en las que se divide a los niños y niñas para

desarrollar diferentes estrategias pedagógica en un tiempo determinado, al finalizar este tiempo, rotan a la siguiente estación, hasta que todos los niños y niñas desarrollan todas las estrategias pedagógicas.

Finalmente en la tarde, tienen otro tiempo libre, mientras esperan que sus familiares los retiren de la institución, es por esto que también varía el tiempo para cada niño y niña. Estos recesos o tiempos libre se llevan a cabo ya sea en el patio de juegos, el mini gimnasio o dentro de la clase utilizando algunos de los materiales con los que contamos, los cuales son seleccionados por los niños o niñas la mayoría de ocasiones.

En el patio de juegos o en el mini gimnasio, crean sus propios juegos sin necesidad de usar materiales, por ejemplo en una auto observación (diario de la investigadora 22 de enero del 2018), una de las niñas organizó a todos para que jugaran que estaban en Cancún, (esto porque sus vacaciones fueron aquí), les indicaba que era la hora de nadar con tiburones pero que solo podían los que tenían brazalete naranja (los cuales eran imaginarios), entre otras actividades relacionadas con el lugar y que probablemente ella pudo experimentar, siendo ella quien planteaba las reglas del juego para que juntos lo pudieran llevar a cabo.

En el tiempo libre dentro de la clase, en las auto observaciones de mi diario de investigadora, se evidencia que los materiales que los niños y niñas pidieron permiso para jugar fueron; legos pequeños, tucos de madera, carros, pista para carros, plastilina, moldes para crear con la plastilina, rompecabezas, juegos de insertar, libros de cuentos, hojas blancas, marcadores para dibujar libremente y animales de plástico.

Piden autorización para utilizar un material, ya que si no lo hacemos de esta manera, cada uno quiere hacer uso de un material diferente al mismo tiempo, en periodos que quizás no lo tengan libres para hacer uso de estos materiales, o bien, no habría organización en los espacios. La mayoría de veces entre ellos mismos se ponen de acuerdo para solicitar el mismo material, o lo hacemos según lo que la mayoría quiera, y al día siguiente variamos el material para que todos y todas tengan oportunidad de jugar con lo que más les gusta.

Los espacios de juego libre son relevantes para el desarrollo integral de los niños y niñas, siendo el juego el principal medio de aprendizaje, tanto así que están incluidos en el ámbito legal en la Convención sobre los Derechos del Niño, el cual es un tratado internacional que reconoce los derechos humanos en los niños y niñas, es decir, personas menores de 18 años, donde se indica en el Artículo 31 que “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”.

Es esencial que toda persona encargada del proceso de construcción de aprendizaje de niños y niñas, tenga conocimiento de la relevancia que tiene el juego para el desarrollo integral de los mismos, y para generar aprendizajes significativos, los cuales van a perdurar pues despiertan sus intereses. Del mismo modo debemos ser conscientes que no solo se trata de una decisión que está en las manos de las docentes, en si toman el juego en cuenta en la vida de los niños y niñas o no, si no que ya está estipulado de forma legal como un derecho, por lo tanto no podemos negarlo pues es parte importante en sus vidas.

Asimismo el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2018), plantea que el juego “constituye una de las formas más importantes en las que los niños pequeños obtienen conocimientos y competencias esenciales” (p.7), y este postulado no solo aplica para el desarrollo de juego organizado por adultos, sino que también por juegos organizados y dirigidos en su totalidad por los niños y niñas, como en el caso de los ejemplos expuestos anteriormente de las observaciones, donde se evidencia una gran capacidad de acción por parte de los niños y niñas, definida según la UNICEF (2018) como “la iniciativa de los niños, su proceso de toma de decisiones y su nivel de decisión propia en el juego” (p.7), donde a partir de esto tiene un papel activo, crean sus propias experiencias que llegan a ser significativas, ponen en práctica sus capacidades y desarrollan nuevas capacidades y les genera a su vez autonomía. Mientras juegan de forma libre aprenden, aunque al iniciar un juego no haya sido este su objetivo principal.

Otro postulado relevante que plantea la UNICEF (2018) acerca del juego es:

El juego satisface la necesidad humana básica de expresar la propia imaginación, curiosidad y creatividad. Estos son recursos clave en un mundo basado en el conocimiento, y nos ayudan a afrontar las cosas, a ser capaces de disfrutar y a utilizar nuestra capacidad imaginativa e innovadora. (p.8)

Por medio del juego los niños y las niñas atienden más su desarrollo integral de una forma donde pueden expresarse con total libertad, a su vez que crecen con habilidades y destrezas para la vida. A pesar de esto, el juego no solo implica una atención oportuna a las áreas del desarrollo, sino que también aprenden de manera natural actitudes, normas o comportamientos apropiados, en su rol actual y futuro en la sociedad, por ejemplo esperar su turno, hacer fila, convivir con diferentes personas para cumplir un mismo objetivo, el desempeño de diferentes roles en un mismo juego (ser el que cuenta o ser el que se esconde), escuchar y tomar en cuenta las ideas de los demás participantes, entre otros.

La otra situación que surge con respecto al juego de los niños y niñas, es el papel que yo, como docente de grupo y mi asistente, asumimos en estos espacios, visto que esto también influye en el proceso.

Según mi punto de vista, asumimos un rol de observación reflexiva, es decir, no nos involucramos a participar o generar experiencias con los niños y niñas, simplemente observamos lo que están ejecutando. En las auto observaciones queda evidenciado, por ejemplo en una auto observación (diario de la investigadora jueves 18 de enero del 2018) con respecto al juego libre dentro del aula, indico: “Mientras juegan nos sentamos cerca de ellos, llegan a enseñarnos lo que armaron, preguntar cómo se colocan piezas (legos) o a contar otras cosas”. Ante esto los alentamos con comentarios positivos de sus creaciones, los motivamos o guiamos a que resuelvan el conflicto de cómo armar alguna pieza que no saben y los escuchamos cuando desean contarnos algo, además les hacemos preguntas o expresamos algún comentario que surge.

Igualmente, en otro periodo de auto observación (diario de la investigadora 16 de enero del 2018), se evidencia otra actitud de la docente y la asistente en relación al juego de los niños y niñas. En el patio de juegos, durante el juego libre anoté: “Mi asistente y yo nos

sentamos cerca de donde están jugando para observarlos y supervisarlos”, es decir, no nos estamos involucrando.

Este papel de observación reflexiva que mi asistente y yo como docente de grupo estamos tomando, no benefician el desarrollo de los niños y niñas, ya que si bien es cierto como mencionamos anteriormente, el juego libre dirigido por los niños y niñas trae beneficios a su desarrollo, como docentes podemos involucrarnos más y atender otras situaciones que se están presentando y que requieren de nuestra mediación.

Al mismo tiempo, por medio de la observación que le hacemos a los niños y niñas, podemos evaluarlos en su propio contexto natural y así atender de forma oportuna algunas necesidades que observamos en su desarrollo integral, por ejemplo, en cuanto a motora fina, lenguaje y el área social según cómo se desenvuelva con sus coetáneos, y estamos perdiendo esta valiosa oportunidad al solo sentarnos ahí mientras juegan, pues observarlos y supervisarlos no precisamente detalla lo que se está desarrollando mediante el juego.

Además mediante el juego de los niños y niñas podemos conocerlos más de una forma natural para ellos y ellas, pues como menciona la UNICEF (2018), el juego es socialmente interactivo, es decir que los niños y niñas tienen la libertad de comunicar sus ideas, lo que a su vez también nos podría abrir camino a que establezcan una relación más sólida con nosotras como docentes.

Como docentes y adultos debemos cumplir algunas acciones que benefician a los niños y niñas en su tiempo de juego libre. Ante esto la National Association for Sport and Physical Education (2006), realiza algunas recomendaciones que debe seguir el adulto o docente durante estos periodos de juego libre, los cual son:

- El personal docente debe potenciar el desarrollo de habilidades sociales durante el recreo, por ejemplo: cooperación y resolución de conflictos.
- El recreo debe estar correctamente supervisado por adultos calificados.

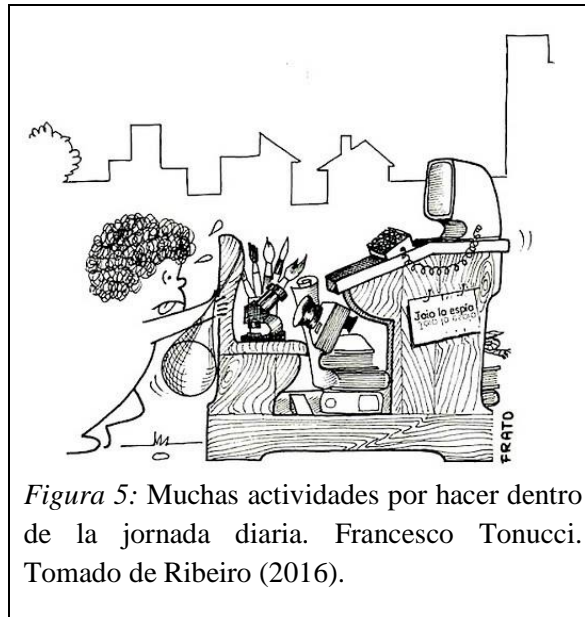
- Los adultos deben intervenir cuando la seguridad física o emocional de un infante esté en riesgo. (pp 1-2)

Definitivamente debemos valorar aún más estos periodos de juego, y no prestarle atención únicamente a los juegos dirigidos por nosotras las docentes, sino también a los dirigidos por los propios niños y niñas ya que como lo menciona la UNICEF (2018), “las aptitudes esenciales que adquieren los niños a través del juego en el período preescolar forman parte de lo que en el futuro serán los elementos constitutivos fundamentales de las complejas competencias del siglo XXI” (p.8), a partir del juego se construye el futuro de los niños y niñas y se marca su camino.

Según mi reflexión, debemos ser respetuosos ante los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, si contamos con sustento teórico y legal sobre la importancia del juego en los procesos de aprendizaje y de la vida en general, no podemos negárselo o limitarlos. Tampoco se trata brindar espacios para el juego solo para cumplir con un horario, este juego debe estar guiado con una intencionalidad pedagógica, acorde a las características de los niños y niñas y además acorde a sus intereses.

Aquí también se rescata una reflexión importante, y es que la rama del Derecho, no queda excluida de nuestra labor docente, es una necesidad y hasta se podría considerar una obligación, de los docentes conocer los derechos humanos de los niños y las niñas, para no violarlos.

Categoría 2: Actividades cotidianas que se realizan diariamente dentro de la dinámica de aula, por parte de los niños y niñas, de la docente y de la asistente



En los ambientes de aprendizaje, dentro de la dinámica de aula, surgieron diversas actividades que formaron parte de la cotidianidad, no obstante, al tener el centro educativo una jornada de horario extendido (de 7:00 am a 5:30 am), estas actividades cotidianas ocupan una gran parte del tiempo en el desarrollo de la jornada.

Las actividades cotidianas podemos definirlas como aquellas que pasan diariamente y que por lo general son repetitivas, por lo tanto, las encontramos siempre presentes en la vida diaria y como en este caso en el ambiente de aprendizaje, además pueden variar de un contexto a otro.

Dentro del ambiente de aprendizaje donde se desarrolló esta investigación, a partir de las observaciones que llevé a cabo mediante el diario de la investigadora, rescaté las actividades cotidianas que más se desarrollan, y las dividí para efectos de este análisis en las siguientes sub categorías: actividades cotidianas de cuidado personal, actividades cotidianas de cuidado y orden de materiales de la clase y de uso personal y actividades cotidianas de tiempo libre.

A la hora de visualizar el horario de clase de mi grupo del nivel de kínder, me percaté que es mucho el tiempo que se le dedica a estas actividades cotidianas, y que es poco el tiempo que se le dedica a las estrategias pedagógicas incluidas dentro del planeamiento de trabajo.

Esto me llevó a un pensamiento inicial, antes de analizar lo que generan las actividades cotidianas, y fue que era más el tiempo destinado a la cotidianidad, donde los niños y niñas no estaban desarrollando experiencias para la construcción de aprendizaje, en comparación del tiempo destinado al desarrollo de experiencias pedagógicas, donde sí construyen su aprendizaje y se desarrollan de forma integral, sin embargo, después de analizar lo que de estas actividades cotidianas se puede desprender, esta visión cambió.

Este pensamiento que tenía como docente, donde le restaba importancia a las actividades cotidianas, cambió cuando descubrí la visión de la pedagogía de la cotidianidad. Esta pedagogía, según Castillo y Castillo (2018) “resalta los procesos de vida que, a su vez, son de aprendizaje” (p.164), es decir, que de cada una de las experiencias que realizamos como parte de la rutina y que consideramos ordinarias, que nos quitan tiempo o que deseamos que los niños y las niñas las hagan rápido, podemos transformarlas en experiencias extraordinarias cargadas de aprendizajes significativos principalmente para niños y niñas en la primera infancia, pues como lo mencionan estas mismas autoras, “cuando la cotidianidad se vuelve costumbre, se pierde el horizonte que permite entender el milagro de la vida, la magia, el encanto, la pasión que se encierra en cada experiencia” (p.164).

Subcategoría 2.1: Actividades cotidianas de cuidado personal.

Como se mencionó anteriormente, debido al horario de atención del centro educativo, los niños y niñas desarrollan en este ambiente variedad de actividades que atienden su cuidado personal, o bien sus necesidades básicas.

En el desarrollo de estas actividades de cuidado personal, es importante el papel de la docente, como mediadora, pues es importante inculcarles hábitos y la forma correcta de hacerlo. Entre estas actividades podemos encontrar por ejemplo, la que se evidencia en

una auto observación (Diario de la investigadora lunes 22 de enero), refiriéndose al lavado de dientes, se muestra como fue necesario que me colocara frente a los niños y niñas durante el lavado de dientes a imitar con mis manos y mi boca los movimientos correctos del lavado de dientes, además les iba indicando: “las muelas en círculos, los de arriba hacia abajo, la lengua, etc” Igualmente mientras se lavaban las manos era común que yo supervisara que lo hicieran de forma correcta, con jabón tanto manos como dedos y uñas.

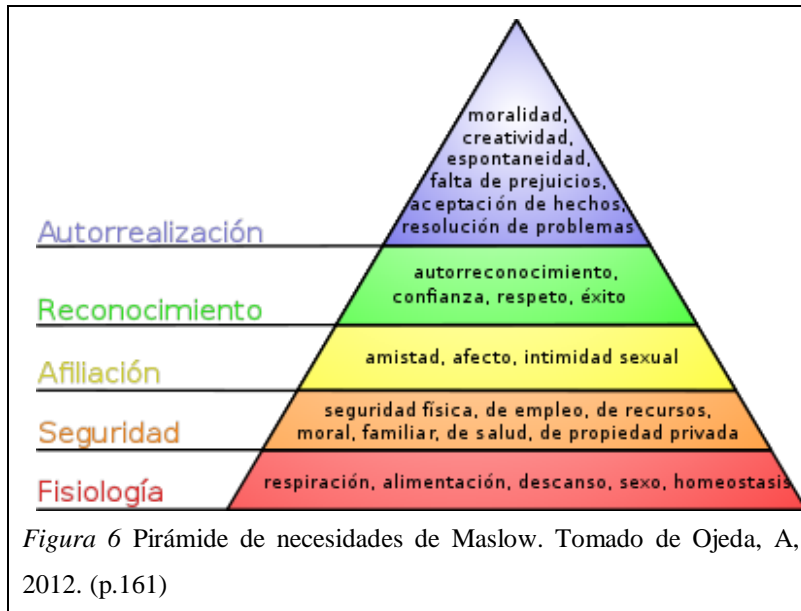
Otra experiencia de la cotidianidad que forma parte del cuidado personal, es la siesta que hacen todos los días después del almuerzo y un tiempo de ir al baño. En una auto observación (Diario de la investigadora lunes 22 de enero) se evidencia: “se acuestan a ver televisión un ratito, mientras uno a uno van al baño y a las 12:20 coloco la música para dormir, casi se duermen de inmediato la mayoría”

El recibimiento es otra experiencia cotidiana que se desarrolla todos los días, se evidencia por ejemplo, en una auto observación (Diario de la investigadora miércoles 21 de febrero) de la siguiente manera: “Por lo general los recibo yo, saludo a sus padres dando el “buenos días” y preguntando ¿cómo amanecieron? y a los niños y niñas los recibo con un beso en la cabeza y un abrazo, después de esto los padres me entregan el bolso con la ropa y el cuaderno de comunicaciones y la lonchera”.

Las autoras Castillo y Castillo (2018) mencionan que una riqueza que esconde lo cotidiano, consiste en que se involucran las relaciones interpersonales entre coetáneos y adultos, en este caso la docente, donde se debe incluir además el respeto, la confianza, la convivencia, seguimiento de normas y reglas, entre otros. Por otra parte estas autoras destacan que la cotidianeidad implica el uso de funciones cognitivas y socio afectivas, pero que sin embargo, lo más importante es el disfrute de las mismas.

Además estas actividades deben tener un valor prioritario, pues si el cuidado personal no es atendido de forma correcta, no se podrán desarrollar otras actividades, pues como lo propone Abraham Maslow en la teoría psicológica de las necesidades, el ser humano requiere del cumplimiento por niveles de prioridad de sus necesidades humanas, es decir, que las necesidades superiores no se pueden desarrollar hasta que no estén satisfechas las inferiores.

En la siguiente figura 6, se resume lo anterior, mediante una pirámide, donde pone en primer nivel las necesidades de carácter fisiológico como lo son: la respiración, alimentación, descanso, sexo y homeostasis, una vez que estas necesidades estén satisfechas, se irán desarrollando las necesidades superiores.



Visualizando esta pirámide, encontramos como fundamentales esos periodos que tenemos dentro de la rutina diaria del ambiente de aprendizaje donde se desarrolla la investigación, como lo son: desayuno, almuerzo, merienda y siesta al medio día, ya que son las necesidades del primero nivel. Es decir, si un niño no está bien alimentado o bien hidratado, su cerebro y su cuerpo no van a responder de la mejor manera para crear nuevos aprendizajes, del mismo modo con el descanso, un niño que no dedica tiempo oportuno a esta actividad no va a tener deseos de asistir al centro educativo, jugar y participar de las experiencias pedagógicas, por lo tanto tampoco va a construir su aprendizaje.

Estas a su vez están relacionadas con las necesidades del segundo nivel, con respecto a las de seguridad, pues aquí va incluida la salud, si no tenemos buena alimentación y descanso, no vamos a estar saludables, además influyen en la salud los tiempos para ir al servicio sanitario, lavado de dientes y el lavado de manos. Seguidamente

en el tercer y cuarto nivel referente a la afiliación y reconocimiento, se muestra la necesidad del niño y la niña al recibir afecto, amistad, respeto y confianza.

Con respecto a la experiencia cotidiana referida al antes y durante la siesta, podemos destacar algunos aprendizajes que pueden construir los niños y niñas en este momento. En primer lugar el programa de televisión que van a observar, el cual puede ser parte de los contenidos que se están desarrollando en la clase en el momento, ya sea por ejemplo un documental de animales, un vídeo que refuerce los números o las sílabas, un vídeos acerca de la forma correcta de lavarse los dientes, como fue necesario en la experiencias anterior, entre otros.

Por otra parte están aprendiendo a esperar su turno, lo cual es fundamental a lo largo de la vida, ya que en la clase solo teníamos un baño y no podían ir todos al mismo tiempo. El respeto a las reglas también se está desarrollando, pues cuando sea la hora que indica la docente se apaga el televisor, se pone la música y ya deben dormir o descansar en silencio en sus colchonetas.

Cada uno tiene su propia colchoneta, con su propia almohada y cobija, por lo tanto, también desarrollan un respeto al espacio y pertenencias de cada persona. Contar con sus propios objetos también les genera un sentido de pertenencia en la clase, y se vuelve un espacio más de ellos y ellas, convirtiéndolo en un ambiente más cálido.

Con respecto al recibimiento que diariamente le damos a los niños y niñas, según como los recibamos, marcamos como será su día, es decir, si lo recibo sin ánimo o enojada, ya el niño o niña puede mostrarse indispuesto durante todo el día, y no tendrá deseos de construir su aprendizaje, a diferencia de si los recibo feliz, con un beso, un abrazo y recordándoles lo importantes que son en nuestra clase, se van a sentir motivados.

Del mismo modo, estamos incluyendo el respeto, confianza y convivencia con las familias quienes depositan su confianza en las docentes, que en este caso, están a cargo de sus hijos e hijas durante una jornada extensa (de 7:00 am a 5:30 p.m), y a su vez damos un buen ejemplo de normas de cortesía a los niños y niñas.

Así sean experiencias que debemos desarrollar todos los días, debemos buscar que los niños y niñas disfruten de estas experiencias e incluir la pedagogía, no son “tiempos muertos”, donde no se aprovechan o no se construye el aprendizaje, lo más rico del nivel de educación preescolar, es que los niños y niñas de este grupo etario están conociendo y aprendiendo todo del mundo que los rodea, no existe un momento o lugar donde no puedan aprender pero sí depende de la mediación docente la riqueza de estas experiencias.

Subcategoría 2.2: Cuidado y orden de materiales de la clase y de uso personal que se utilizan diariamente.

Entre las actividades cotidianas que se desarrollan en el ambiente de aula, también se encontraron las que implican cuidado y orden de materiales, ya sean los de uso personal que diariamente transportan de su casa al centro educativo y viceversa, o bien, los que pertenecen al centro educativo.

El análisis de estas actividades se da, debido a que contempla variedad de aprendizajes que por lo general no nos detenemos a reflexionar, los limitamos al hábito de orden y responsabilidad, sin embargo, más adelante vamos a conocer algunos otros aprendizajes.

Contar dentro del ambiente de aprendizaje con materiales didácticos oportunos para la edad de los niños y niñas, que cumplan un papel de mediadores en el proceso de aprendizaje es tan importante, como el cuidado y orden que se le brinde a estos materiales, lo anterior sin dejar de lado el papel del docente en la mediación pedagógica de dichos materiales.

Inculcar en los niños y niñas el hábito de ordenar, no solo es importante para tener un ambiente más agradable, más bien con esto estamos alentando tres capacidades humanas que menciona Tatsumi (2017), las cuales son: “saber manipular correctamente los objetos que nos rodean, saber convivir con otras personas y saber llevar una vida activa” (p.19). En el caso de este grupo de kínder, los niños y las niñas no solo están encargados del orden de

los materiales dentro de la clase, sino que también de sus pertenencias personales como recipientes de comida, cuaderno, botellas para bebidas y su ropa de cambio.

En las auto observaciones registradas, se observa cómo la primera actividad que realizan los niños y niñas al llegar, ya implica orden y organización, en la primera auto observación (Diario de la investigadora lunes 22 de enero) se menciona: “con forme van llegando sacan de los bolsos el libro de comunicaciones y las meriendas de las loncheras, además las colocan en los respectivos lugares para separar el almuerzo, el desayuno y la merienda de la tarde”.

Otra auto observación evidenciada, (Diario de la investigadora miércoles 21 de febrero) que incluyen el orden de materiales de la clase y de materiales de uso personal, es la siguiente: “Conforme van terminando, si usaron cuchara la colocan en el lavatorio que está dentro del aula (no dentro del baño), y guardan recipientes que usaron en la lonchera”.

En otra evidencia (Diario de la investigadora lunes 22 de enero) se anota: “A las 2:30 se despiertan, guardan cobijas, almohadas y colchonetas. Pasan a la zona del comedor a merendar y finalmente guardan sus recipientes en las loncheras”.

El orden de la clase es una responsabilidad de todos y todas, no todo puede recaer en la docente o la persona que nos ayuda con el aseo. Al ser algo cotidiano, no se molestaban por hacerlo, ni había que estarles recordando lo que debían hacer, se llegó a convertir en un hábito.

Estas actividades cotidianas de orden para los niños y niñas llegan a ser atractivas y hasta se ofrecen voluntariamente para hacerlo. Esto sucedió en una ocasión que trabajamos pintando con pintura y un cepillo de dientes, se puede evidenciar en una auto observación (Diario de la investigadora viernes 23 de febrero del 2018) lo siguiente: “Les permití que lavaran el cepillo de dientes que usaron y ponían expresión de felicidad, los dejaban muy limpios. A algunos les entregué toallas desinfectantes para que limpiaran las mesas y los demás se ofrecían porque también querían ayudar...”.

Retomando las ideas de Tatsumi (2017), practicar estos hábitos de orden les permiten a los niños saber manipular de forma correcta los objetos que los rodean y a partir de esto adquirir otros hábitos necesarios para toda su vida como lo son: “ser responsables de nuestras propias cosas, saber diferenciar entre lo que necesitamos y lo que no, saber cuál es la cantidad justa de algo para nosotros y que las cosas no son para tenerlas si no para usarlas” (p. 21- 22).

Del mismo modo Tatsumi (2017), indica que este hábito de orden también le permite a los niños y niñas aprender a convivir con otras personas y entre las cosas que aprenden es en primer lugar a adivinar la voluntad del otro en convivencia lo que Tatsumi menciona como “la capacidad para saber leer entre líneas” que no aparece de un día para otro pero que se puede desarrollar en el proceso de orden.

Un ejemplo de lo anterior se presenta cuando están finalizando la merienda, la docente solo les indica que terminan de merendar y se levantan, no les está expresando detalladamente lo que deben hacer, no obstante, los niños comprenden que deben guardar la silla y los recipientes en las loncheras, eso fue una “lectura entre líneas”, como lo mencionó Tatsumi (2017) anteriormente, que más adelante van a aplicar en otros momentos a lo largo de sus vidas.

Con este hábito también según Tatsumi aprenden a expresar a otros lo que desean, por ejemplo si en la mañana un niño deja el jugo afuera y no lo guarda en la refrigeradora, la docente le indica que lo guarde y el niño le dice que no, podría interpretarse como “desobediencia”, no obstante, es diferente si el niño le indica a la docente que no le gusta beber el jugo frío y que por eso lo deja afuera, aquí está expresando lo que desea.

Por medio del orden argumenta Tatsumi (2017), que experimentan lo que es respetar el espacio de los demás. En la clase a pesar de que convivimos todos dentro del mismo espacio, hay pequeños espacios que son personales, por ejemplo los casilleros o las loncheras, no pueden llegar a guardar sus recipientes sucios en cualquier lonchera, deben respetar el casillero y la lonchera de cada compañero.

Asimismo Tatsumi rescata que a partir del hábito del orden, los niños y las niñas logran identificar lo que les corresponde hacer en la convivencia, es decir, deducen que este hábito no solo se debe aplicar en el ambiente de aprendizaje, sino que también en sus hogares, supermercados, tiendas, en casa de amigos, entre otros.

Por otra parte, los niños y las niñas son capaces de comprender que cada cosa tiene su lugar y no podemos tomar todo y dejarlo tirado en cualquier lugar, o bien, que al terminar de comer no podemos dejar todos los utensilios ahí, pues alguien debe recogerlos y además ellos aunque sea niños y niñas, son capaces de hacerlo, lo que a su vez les crea independencia.

Finalmente Tatsumi (2017), habla de la importancia de llevar una vida activa, refiriéndose a que en la actualidad todos los aprendizajes que se adquieren implican el mínimo de movimiento, pues por ejemplo contamos con el internet que nos brinda toda la información que requerimos, sin necesidad de visitar una biblioteca o llevar algún curso presencial.

A raíz de lo anterior, el autor citado plantea una idea fundamental en la cual indica que:

Hay descubrimientos a los que solo se llega después de poner en práctica con el cuerpo algo que la cabeza ha ideado, y otros en los que es el análisis mental de lo que se ha hecho lo que nos lleva al mismo. En cualquier caso, la mente no debería prescindir del cuerpo y viceversa: es importante ejercitar ambas cosas sin concentrarnos excesivamente en una u otra para poder llevar una vida sana. (pp.26-27)

Es por esto que, una tarea cotidiana como es el orden, nos genera aprendizajes importantes para la vida, a partir del movimiento. Uno de esos aprendizajes que indica

Tatsumi (2017), es que los niños y las niñas ven el valor del proceso y no el resultado de las cosas.

Un ejemplo de lo anterior, en el caso de los niños del grupo de kínder con los que se lleva a cabo la investigación, les pareció muy entretenido lavar los cepillos de dientes que utilizaron para limpiar ellos mismos, así como limpiar las mesas bajo su propia voluntad, no fueron tareas impuestas, ellos mismos disfrutaron del proceso que dio como resultado mesas y cepillos limpios.

A partir de esto los niños y niñas también pudieron percibir que se les toma en cuenta para las tareas dentro de clase, con materiales que si bien es cierto no son de uso personal pues se comparten, son los que utilizan durante todo el año, y además hacen su mejor esfuerzo probablemente para obtener una aprobación por parte de la docente o sus compañeros y compañeras.

Posiblemente llegaron a sentir satisfacción, pues en la clase había un poco de desorden y a raíz del trabajo que desempeñaron la vieron ya limpia y ordenada, todos estaban cooperando con un mismo objetivo. Es decir, de toda actividad que realizan se pueden construir aprendizajes necesarios para toda su vida, los cuales no podrían construir en libros o escuchándolos, únicamente como en este caso, poniéndolos en práctica, es por esto que las actividades cotidianas son significativas y generadoras de aprendizajes con sentido.

Siguiendo con los postulados de Tatsumi (2017), con respecto al arte del orden, es que los niños y las niñas aprenden que “lo que debe hacerse ahora, se hace”, aunque la actividad de orden sea poco atractiva.

En los ejemplos expuestos anteriormente, se ofrecieron como voluntarios para el desarrollo de orden y aseo del aula y los materiales, porque era una actividad atractiva para ellos y ellas, no obstante, una tarea de orden como llevar la cuchara a la pila y guardar sus recipientes no es atractiva, pero saben que las cosas no se pueden quedar ahí y deben guardar sus recipientes en las loncheras para llevarlos a casa y traerlos al día siguiente con

comida, así que no hay otra opción, como dice Tatsumi comprenden que lo que debe hacerse, se hace.

En conclusión, ordenar no solo ayuda a que tengamos cada cosa en su lugar y el ambiente de aprendizaje se vea agradable, con algo tan cotidiano los niños y niñas interiorizan aprendizajes valiosos para su vida. Del mismo modo los aprendizajes que se desarrollan surgen a partir de experiencias significativas, por lo tanto prevalecerán.

Subcategoría 2.3: Actividades de tiempo libre.

Las actividades de tiempo libre que se analizan en esta subcategoría son las de carácter lúdico, las cuales también forman parte de la cotidianidad, sin embargo, no se puede perder el hilo de la importancia que éstas tienen para el desarrollo integral de los niños y niñas. Estas actividades son esenciales para adolescentes, adultos y especialmente para niños y niñas ya que como lo mencionan Castillo y Castillo (2018), estos procesos lúdicos permiten acercarse al mundo además de tener una relación con la creatividad y los procesos de coaprendizaje, es decir, aprender sobre algo con otros.

En este centro educativo donde se desarrolla la investigación, dentro del horario, se muestra que los niños y niñas cuentan con periodos de juego libre, no obstante, algunos días prevalecen las actividades propiamente académicas, donde no se incluye mucho el juego en el proceso de aprendizaje, sobre el juego libre. No debería de existir una diferencia entre la construcción de aprendizaje y el juego, pues estos van de la mano, no tendría que existir preferencia a los momentos de juego libre fuera del ambiente de aprendizaje con la docente, pues deberían de estar inmersos en experiencias de juego constante tanto solos como con sus docentes.

En la siguiente tabla se puede observar el horario de la jornada de los días lunes y martes para ejemplificar la situación mencionada anteriormente:

Tabla 9

Horario de trabajo nivel de kínder 2018

Lunes

7:00 am- 8:00 am : Recibimiento
 8:00 am-9:45 am: Inglés
 9:45 am – 10:00 am: Experiencias iniciales.
 10:00 am- 10:30 am: Experiencias de trabajo: Centers
 10:30 am - 10:15 am: Experiencias de juego libre
 10:15 am - 10:45: Experiencias de trabajo: Centers
 10:45 am - 11:15: Experiencias de trabajo: Centers
 11: 15 - 11:40 : Experiencias de juego libre
 11:40 am – 12:30 am: Lavado de manos, almuerzo y lavado de dientes.
 12:30 am – 2:15 pm: Siesta.
 2:15 pm – 3: 00 pm: Merienda y aseo personal.
 3:00 pm – 5:30 pm: Entrega de los niños y niñas a las familias o encargados.

Martes

7:00 am- 8:00 am : Recibimiento
 8:00 am – 8:30 am: Experiencias iniciales.
 8:30 am – 9:00 am: Desayuno.
 9:00 am- 9:30 am: Experiencias de trabajo: Centers
 10:00 am – 11:45 am : Inglés
 11:45 am - 12:30 am: Lavado de manos, almuerzo y lavado de dientes.
 12:30 am – 2:15 pm: Siesta.
 2:15 pm – 3: 00 pm: Merienda y aseo personal.
 3:00 pm – 5:30 pm: Entrega de los niños y niñas a las familias o encargados.

Nota: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla, los días lunes se asignan dos tiempos exclusivamente para las experiencias de juego libre, no obstante, cabe destacar que al estar en medio y después de las experiencias de trabajo, para poder cumplir con estas experiencias y además

brindarles este tiempo de juego libre, es necesario apresurar un poco a los niños y niñas para que logren concluir con las experiencias pedagógicas.

Asimismo los días martes, el juego libre no está incluido dentro de mi horario, pues ese tiempo de juego libre lo realizaban en medio de la clase de inglés, este tiempo de juego libre la mayoría del tiempo era de 10 o 15 minutos aproximadamente, pues la profesora de inglés al tenerlos menos tiempo, aprovechaba al máximo el tiempo para avanzar en contenidos. Los días miércoles de igual modo solo tienen un tiempo de juego libre, ya que al distribuir las clases de inglés y las de español, no queda más espacio para el juego libre.

En la situación anterior, la falta de tiempo para juego libre no es únicamente responsabilidad de las docentes, sino más bien entra en juego el factor tiempo y cantidad de contenidos que son asignados por directrices institucionales, donde además el poco tiempo debe ser distribuido entre dos docentes de materias diferentes y la necesidad de juego de los niños y niñas, dándole prioridad de tiempo a lo de índole académico. Es aquí donde se dejan de lado las necesidades de los niños y las niñas, para cumplir con los intereses de los adultos y los objetivos de la institución.

Lo anterior se plantea como necesario ya que por indicaciones institucionales no podemos atrasarnos con el desarrollo de los contenidos en el proceso de aprendizaje, debido a que no cumplirían con lo esperado en las evaluaciones y con lo esperado para el nivel del próximo año.

Apresurar a los niños y niñas para que finalicen las estrategias pedagógicas y así puedan tener juego libre, no sería necesario si no recargáramos académicamente el currículo, o bien, si el juego fuera parte del proceso de aprendizaje, pues es el medio más importante para generar aprendizajes significativos en los niños y niñas.

En mi caso los apresuro teniendo en cuenta que no es lo correcto debido a que cada niño y niña tiene su propio ritmo de aprendizaje y se les debe respetar, aunque a su vez entiendo el valor del juego para los niños y niñas. En otro contexto con otra docente,

podría suceder que prefiera cumplir con su planeamiento del día, como parte de sus deberes institucionales, y quitarles el tiempo de juego libre.

Lastimosamente se ha desvalorizado el proceso lúdico, como es el caso del centro educativo donde se desarrolló esta investigación, donde han apostado más a un proceso de educación más tradicional o escolarizada. Los tiempos lúdicos no se deben visualizar únicamente como tiempos para que se “despejen”, para que la docente descanse, para que los niños y niñas quemem energía u otras razones que no valorizan sus aportes.

Algunos procesos vitales que Castillo y Castillo (2018) destacan del proceso lúdico son:

la motivación, la concentración, la cooperación, la autonomía, el gozo, la ingeniosidad, la sensibilidad, la curiosidad, la comunicación que es expresión, la confianza, la espontaneidad, la creatividad, la imaginación, la libertad, la trascendencia de las relaciones tempoespaciales y geográficas, la iniciativa, el respeto, la convivencia, el compromiso, la atención, la memoria, la acción pensada, entre otros. (p. 178)

Incluir el juego en el horario de los niños y niñas no es una opción que podemos ponerla o quitarla, como lo menciona la UNICEF (2018), “se considera que el juego es el trabajo de los niños, y constituye el vehículo mediante el que estos adquieren conocimientos y competencias”. (p.10), por lo tanto, es nuestro deber como adultos y docentes brindarle estas oportunidades.

La UNICEF (2018), hace un análisis de los obstáculos del juego en los sistemas de educación preescolar, incluyendo 5 factores que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 10

Obstáculos en la integración del juego en los sistemas de Educación Preescolar

“Incapacidad de apreciar el valor del juego como fundamento para la adquisición de conceptos académicos”. (p.14)	Refiriéndose a contextos en los que enfocan el aprendizaje en la memoria, y no valorizan el juego para la construcción de aprendizajes en conceptos matemáticos, científicos y lectoescritura.
Falsas ideas de los padres o cuidadores sobre el juego.	Desconocen el beneficio del juego en la construcción del aprendizaje y alegan que quita tiempo al verdadero aprendizaje, por lo tanto, no buscan contextos donde el juego ocupe un lugar relevante.
Planes de estudios y estándares de aprendizaje temprano que no incluyen el juego.	UNICEF destaca que existe variedad de países que cuentan con estándares curriculares, sin embargo, no están basados en el juego las actividades de aprendizaje y los métodos de enseñanza.
Falta de capacitación profesional de los maestros centrada en el aprendizaje a través del juego.	Maestros con formación de una ideología más tradicional, posiblemente porque así fue su formación de aprendizaje, en la cual desconocen como incluir el juego como método de aprendizaje. En otros casos entra el juego el desconocer cómo utilizar los recursos que tienen, o cómo crear otros a bajo costo, para incluir el juego en el aprendizaje.

Clases muy numerosas que limitan la libertad de juego de los niños.

La presencia de una gran cantidad de niños y niñas en ambientes de aprendizaje con factores físicos pequeños, o con poca cantidad de recursos materiales suficientes, dificultan la posibilidad de experiencias que se les pueda brindar.

Nota: Elaboración propia, a partir de información tomada de UNICEF (2017).

Desde mi formación como pedagoga, sí reconozco la necesidad para los niños y niñas de estos tiempos libres de juego con sus coetáneos. A pesar de que mis exigencias laborales no me dejan mucho espacio para brindarles este tiempo a mis estudiantes, trataba de incluirlo en otros tiempos, por ejemplo en la mañana durante el recibimiento, claro que este tiempo era diferente para cada niño o niña dependiendo de la hora de su llegada, así como en las tardes mientras esperaban que sus familias los retiraran de la institución.

Estos periodos de juego libre son relevantes, tal como Chaves (2013) lo menciona:

Cabe afirmar que el recreo puede concebirse como un espacio que permite el desarrollo integral de los niños y las niñas, pues no solamente implica el movimiento y la actividad física, sino que contribuye al desarrollo del lenguaje emocional, cognitivo y social. (p.71)

Si por algún motivo mi asistente o yo no podemos en la mañana llevarlos al patio de juegos porque estamos realizando alguna otra tarea dentro de la clase, les permitimos jugar con algún material en la clase que por lo general son los mismos niños o niñas que lo seleccionan, tal como se menciona en una de las sub categorías anteriores.

Un ejemplo de la necesidad que tienen los niños y niñas del juego libre, se evidencia en una auto observación (Diario de la investigadora viernes 22 de febrero del 2018): “Mientras esperan a los otros compañeros, me preguntan si pueden sacar los carros y las piezas para construir pistas, así que se los permito” En cualquier momento que tienen libre lo que escogen para hacer es jugar.

Un aspecto negativo que podríamos encontrar al tener dentro del horario los tiempos de juego libre, es que de alguna manera son periodos forzados, es decir, el niño o niña no está realizando estos procesos de forma natural a partir de su propio interés, se le están imponiendo estos periodos o no tendrá otro momento de la jornada para hacerlo.

Ante esto Castillo y Castillo (2018) mencionan que:

Tanto en la infancia como en la adolescencia y la adultez el deseo de participar en procesos lúdicos, creativos y de coaprendizaje debe nacer por propio placer y no por imposición, porque cuando se obliga, se conduce a conductas violentas, desaliento, desmotivación que, de ninguna manera, se asocian las características para cuyo fin fueron creadas. (p.179)

Se está pasando del juego como experiencia significa de aprendizaje para los niños y niñas, a un tiempo obligatorio que deben cumplir a las mismas horas por el mismo periodo corto de tiempo, además de los mismos lugares para jugar.

Se vuelve el “premio” o el tiempo más esperado de los niños y niñas, para salir del aula que se convierte en el lugar aburrido, donde trabajan mucho en silencio, sin moverse, llenando hojas y hojas de aprestamiento, y es aquí donde podrían perder la ilusión o el interés por aprender.

Categoría 3: Contenidos que se abordan con los niños y niñas dentro del planeamiento y metodología aplicada.

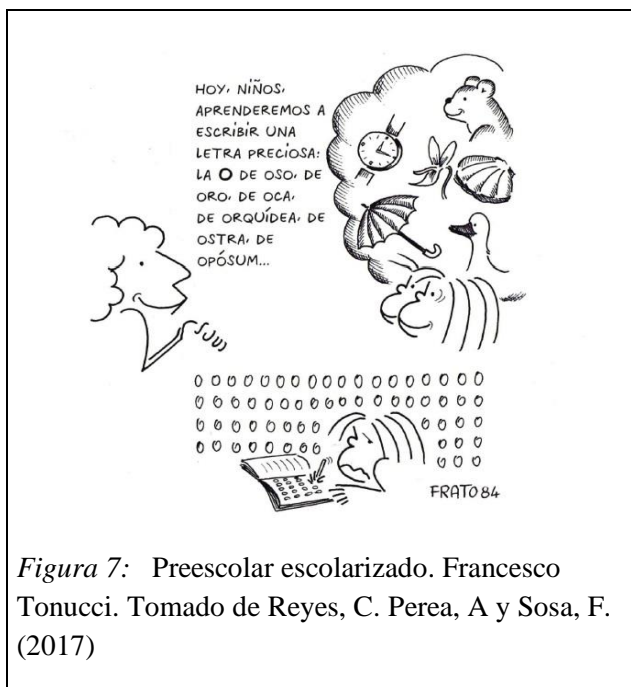


Figura 7: Preescolar escolarizado. Francesco Tonucci. Tomado de Reyes, C. Perea, A y Sosa, F. (2017)

El análisis de esta categoría se lleva a cabo mediante un formato en el cual en primer lugar se describe la situación que se encontró dentro del ambiente de aprendizaje y lo que proponen, posteriormente se presentan los postulados teóricos que argumentan la pertinencia o no de lo que se lleva a cabo, además dentro del texto se presenta la reflexión de los ajustes pedagógicos que llevo a cabo, así como hallazgos o lecciones aprendidas, representado mediante letra de tipo cursiva.

Mis años de experiencia laboral dentro de esta institución donde se desarrolla la investigación, y mi experiencia como docente del nivel de kínder, me han demostrado que la institución tiene una visión más escolarizada, enfocada en los procesos de lectoescritura, ciencias, matemática y estudios sociales, muy similar a la etapa de primaria.

En esta búsqueda de preparación de los niños y niñas para el nivel de primaria, se deja de lado la etapa en la que se ubican: preescolar, y con esto su nivel de desarrollo en todas sus áreas; cognitiva, lenguaje, motriz y socioemocional.

En esta categoría, ubicamos tres subcategorías: se escolariza la forma de abarcar los contenidos y el tipo de contenidos que se abordan, falta de concordancia entre el desarrollo de los niños y los contenidos que se abordan y se trabajan las estrategias pedagógicas mediante el método de “centers”.

Subcategoría 3.1: Escolarización de los contenidos y la forma de abarcarlos que no concuerda con la etapa del desarrollo de los niños y niñas.

En este nivel de kínder inician con mayores retos y exigencias a nivel de contenidos que se abordan. Asimismo pasan a un método más abstracto para abordarlos, pues por directrices institucionales, deben hacer mayor uso de material de apresto. No utilizan algún libro o folleto brindado por la institución, es la docente la encargada de elaborar todos los ejercicios de apresto para trabajar durante el mes, los cuales son aproximadamente tres por día.

En la figura 8 se muestran dos ejemplos de estas hojas de apresto que los niños y las niñas debían completar.

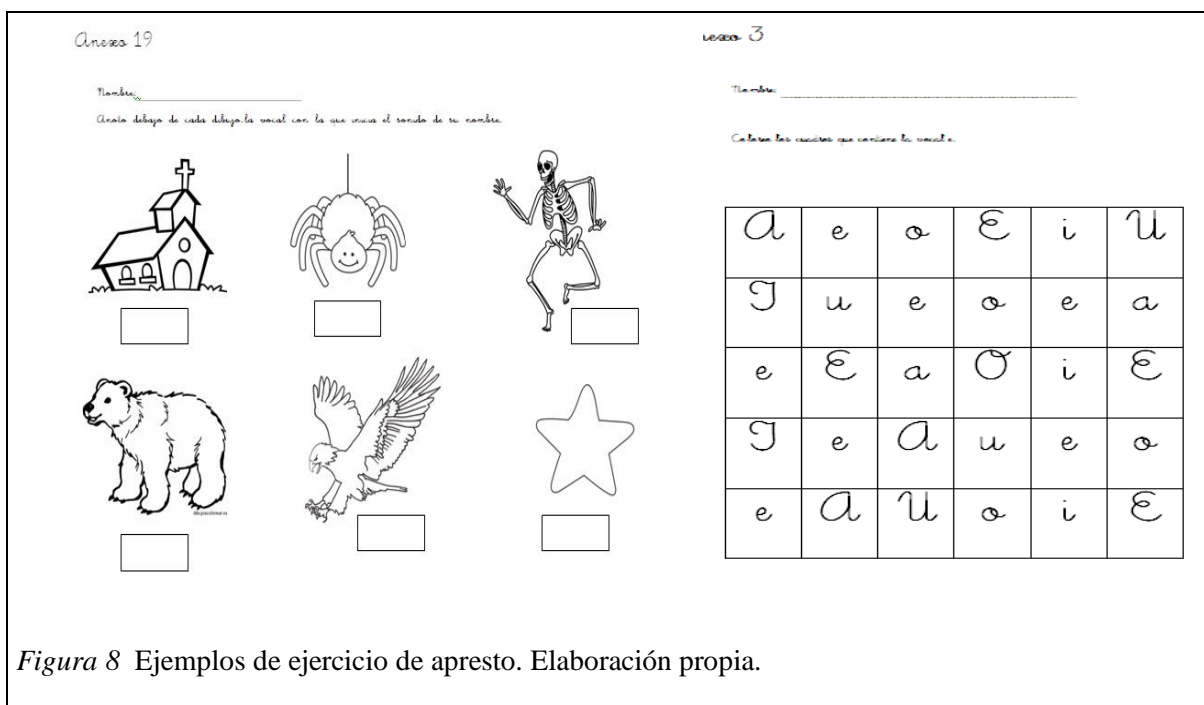


Figura 8 Ejemplos de ejercicio de apresto. Elaboración propia.

Según la definición que nos brinda Gamboa (2011), “por aprestamiento se entiende un estar listo para determinado aprendizaje. Es estar dispuesto para el aprendizaje de la lectoescritura y del razonamiento lógico matemático” (p.140). Es decir, son ejercicios que

le permiten al niño y a la niña ir desarrollando habilidades necesarias para los procesos de lectura, escritura y el razonamiento lógico matemático, de una forma más abstracta haciendo uso de hojas que contienen los diferentes ejercicios. Entre estas habilidades Gamboa (2011) menciona:

el adiestramiento y madurez de la motricidad fina, regulación tónico postural general, desarrollo del lenguaje que le permita comprender lo que escribe, así como transmitir verbalmente su significado, madurez intelectual que le permita manejar los símbolos y dominar la estructuración espacio- temporal básica para su codificación y decodificación neuromuscular. (p.140)

Una crítica que se le hace a los libros o ejercicios de aprestamiento, es que por lo general en las instituciones privadas, como en el caso de este centro infantil donde se desarrolló la investigación, se usan de forma excesiva y con esto se limita al niño y a la niña a realizar algunas actividades oportunas para su desarrollo como lo son la experimentación, la manipulación de diferentes objetos y materiales, su propia iniciativa y la puesta en práctica de su creatividad (Gamboa, 2011).

Antes de pensar en introducir el material gráfico o los ejercicios de apresto, es fundamental reflexionar si el desarrollo de los niños y niñas es el oportuno y si ya han tenido suficientes experiencias concretas que les beneficie a la hora de realizar ejercicios de apresto, como las habilidades que se mencionaron anteriormente.

Ante esto Piaget (citado por Gamboa, 2011), menciona dos etapas importantes del desarrollo que se deben tomar en cuenta antes de introducir el desarrollo de experiencias abstractas y el material gráfico o ejercicios de apresto. La primera es el periodo sensoriomotor que va de los 0 a los 2 años de edad y el segundo es el periodo pre-operacional que va de los 2 a los 7 años de edad.

Para efectos de este análisis vamos a abordar el periodo pre- operacional el cual entra en el rango de edad de los niños y niñas que fueron parte de esta investigación, ya que

sus edades van de los 4 a los 5 años de edad. Este periodo se divide además en tres etapas, las cuales son: concreta, gráfica y abstracta.

En la etapa concreta según Piaget (citado por Gamboa, 2011), “deben utilizarse materiales vivos, concretos, objetivos, que sean manipulados por los niños; que les permita observar, tocar, armar, desarmar, oler, gustar y en los que puedan ver el color, la forma y la textura” (p.142). Asimismo, destaca la importancia de no avanzar a la siguiente etapa, hasta que el niño y la niña no hayan desarrollado bien esta etapa.

La siguiente etapa según Piaget (citado por Gamboa, 2011), es la etapa gráfica, la cual define como “la representación impresa de la etapa anterior. Se utilizan juegos educativos: secuencias, loterías, franelógrafos, láminas, material poligrafiado, libros y otros” (p.143)

Y por último Piaget (citado por Gamboa, 2011), menciona la etapa abstracta, la cual indica que es “la abstracción de las propiedades observables que están en los objetos de la realidad externa (color, forma y peso del objeto). Se utilizan también, en esta etapa, imágenes y palabras para representar objetos reales” (p.143).

A principio de año inicié planeando estrategias pedagógicas con material concreto y casi nada de material de apresto, pues esto es lo que mi formación en pedagogía me enseñó. Con respecto a la temática del cuerpo humano, planeé una estrategia pedagógica que consistía en dividir el grupo en dos sub grupos, dibujar en papel periódico grande la silueta de uno de los compañeros o compañeras del sub grupo y después ir dibujando las partes del cuerpo (ojos, boca, uñas, dedos, cabellos, entre otros) que hacían falta.

Este día la directora de la institución llegó a la clase a hacer una observación del trabajo de aula, donde hizo revisión de mi planeamiento, minutas y observó el periodo de experiencias iniciales, periodo en el cual desarrollamos la estrategia del cuerpo humano mencionada anteriormente.

Al día siguiente me hizo una devolución de la evaluación realizada y dentro de las recomendaciones, destaca: “debe adecuar actividades a la edad de los niños mostrando

mayor complejidad y que permitan el desarrollo del análisis e interpretación en los niños (principalmente en los aprestos y material gráfico)”. (Reporte de observación realizada por la directora)

Esta observación me hizo reflexionar que yo debía omitir mis ideologías de enseñanza y aprendizaje y la fundamentación teórica que me habían dado a conocer dentro de mi formación como profesional en pedagogía. Yo sabía que para la edad de los niños y niñas estas recomendaciones no eran las oportunas pero al ser docente en este centro educativo debía acatarlas.

No fue fácil para mí hacer este cambio pues no me sentía a gusto, ya que fueron varios años en formación en pedagogía que no fueron tomados en cuenta y me hicieron cambiar, sin darme una justificación del por qué era mejor pasar a un método con aprestos y material gráfico. Además, les estaba negando un proceso de aprendizaje pertinente.

Con respecto al uso de ejercicios de apresto en el nivel de preescolar, el Programa de Estudios de Educación Preescolar, (2014) considera y recomienda a los docentes de este nivel que

Supere la visión tradicional del apresto, es decir, no realicen ejercicios preestablecidos en hojas de trabajo que limiten el desarrollo de la creatividad e imaginación del niño y de la niña; en lugar de ello se deben promover diversidad de experiencias lúdicas. (p.51)

La directora nos brinda un planeamiento anual, en el cual se asignan los temas y contenidos con los cuales la docente debe llevar a cabo su planeamiento mensual. Algunos temas y contenidos se dividen en categorías: ciencias, estudios sociales, tema de análisis e interpretación, lenguaje expresivo, lenguaje receptivo, motora fina, técnicas de arte, motora gruesa, efemérides, valor del mes y en algunos casos incluye un proyecto.

En primer lugar, cabe destacar que los niños y niñas no seleccionan su tema de interés, se les impone. Además algunos meses incluyen muchos contenidos diferentes, por lo que se deben abordar todos de forma rápida y alcance un mes de tiempo.

La figura 9 muestra un ejemplo de los contenidos que se debían abordar durante el mes de agosto, según lo estipulado en el planeamiento anual del Centro Educativo.

Temas mes de agosto
<ul style="list-style-type: none"> • Números del 16 al 17 • Seriaciones del 1 al 15. • Relación espacial: al lado – en medio. • Cantidades: mayor y menos que < , >. • Figura a fondo. • Los billetes y monedas de Costa Rica. • Vocales: i, u. • Repaso de palabras y frases sencillas de la vida por medio de carteles. • Calco mi nombre y logro reproducirlo. • Trazos rectos y curvos. <p>Estudios Sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mi país: nombre, países con los que limita, montañas, valles, llanuras, volcanes, ríos y océanos. <p><i>Figura 9</i> ejemplo de algunos contenidos incluidos dentro de los temas del mes de agosto, según el planeamiento anual. Tomado del plan anual del Centro Infantil donde se desarrolló la investigación.</p>

Con respecto a los contenidos que se abordan en el aula preescolar, mi asistente de este grupo de nivel de kínder donde desarrollé la investigación, L. Villalobos (Comunicado personal, 10 de mayo, 2019) opina:

Siento que son demasiados.... Primero son demasiados y después son demasiado repetitivos todos los años exactamente lo mismo, sí se avanza un poquitito más en cada año, pero igual es lo mismo, lo mismo, lo mismo, y siento que a veces eso los llega a cansar a ellos un poquito. E igual siento que es demasiado, demasiadas cosas que se ven en un año.

En la institución el planeamiento anual de los niveles de maternal 1, maternal 2 y maternal 3 es exactamente el mismo, a veces cambia de un nivel a otro el grado de dificultad en el área del desarrollo motor, sin embargo, se ven los mismos contenidos. Los siguientes niveles de pre kínder, kínder y preparatoria varían un poco más, pues el nivel de dificultad aumenta, por ejemplo, ya no solo se ven los animales si no que ya estos se clasifican en carnívoros, omnívoros y herbívoros, o bien, se ven los números hasta cantidades más altas. Es por esto que mi asistente opina que los contenidos se repiten todos los años y se refiere al nivel de dificultad cuando dice que se avanza un poco más.

Lectoescritura: Enfoques diferentes.

Uno de los contenidos que tiene relevancia en la institución es la lectoescritura, lo cual va acorde con el Programa de Estudios de Educación Preescolar (2014), del Ministerio de Educación Pública (MEP), que ha incorporado la lectoescritura emergente como crucial desde edades del nivel preescolar, no obstante, no se trata solo de querer introducirla en la educación de nuestros niños y niñas, si no, que debemos conocer cómo hacerlo de la forma más oportuna para que sea un proceso de calidad.

Según el Programa de Estudios de Educación Preescolar (2014), del MEP, se espera que un niño o niña que concluya el ciclo de transición (con 6 años de edad aproximadamente) posea algunos conocimientos o habilidades importantes, con respecto a la lectura y la escritura, dentro de los cuales se menciona:

- Disfruta de la lectura convencional de textos por parte de otras personas.
- Interpreta dibujos e imágenes de variedad de textos.
- Crea sus propios signos gráficos como una primera aproximación de la representación escrita y se expresa mediante el lenguaje corporal, musical y gráfico según su edad. (p.25)

Es evidente, según los planteamientos anteriores, como se espera que el niño y la niña tengan un acercamiento natural a la lectura y la escritura respetando su edad y con esto sus etapas de desarrollo, no se espera que lean y escriban perfectamente, pero sí que se interesen por esta área y descubran mediante procesos las posibilidades que se les abren con la lectoescritura.

A pesar de ser este un centro educativo reconocido por el Ministerio de Educación Pública, no incluye en ningún momento el Programa de Estudio del nivel de preescolar, ni las recomendaciones que dentro de este programa se mencionan como idóneas para el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, pues la mayoría de niños y niñas que salen del nivel de preparatoria de esta institución, ya saben leer y escribir, es por esto que en el nivel de kínder se deben trabajar muy bien bases de lectura y escritura para que perfeccionen esta área en el nivel de preparatoria.

Mediación de los procesos de lectura y escritura.

Dentro del Programa de Estudios de Educación Preescolar (2014), existen unidades para ser desarrolladas en los niveles del ciclo materno infantil: interactivo II y en el ciclo de transición. Estas unidades contienen propósitos, los cuales “son los aprendizajes que se pretende que los niños y las niñas logren mediante el desarrollo de cada unidad” (p.38), además en dichas unidades se evidencian aprendizajes individuales y aprendizajes colectivos definidos como “aquellos que construyen los niños y las niñas, con la orientación del personal docente por medio de las diferentes estrategias de mediación”. (p.38)

En dicho programa se incorporó una unidad llamada “comunicación, expresión y representación”, la cual según Prado (citado por MEP, 2014)

Supone el dominio por parte del hablante de las cuatro habilidades lingüísticas: expresión oral (hablar), comprensión oral (escuchar), lectura y escritura. Dichas habilidades se utilizan de forma integrada ya que el hablante intercambia

continuamente su papel de emisor y receptor en los actos comunicativos orales y escritos. (p. 46)

Es relevante el papel que desempeña el docente como mediador en los procesos de lectoescritura en esa construcción de conocimientos y habilidades, por eso en la educación preescolar el MEP (2014) orienta al educador para que:

Incluya espacios de lectura diaria por parte de los adultos de: cuentos, poesías, trabalenguas, rimas y otros recursos literarios, que le permitan al estudiantado el disfrute y el gusto por la lectura y promueva un ambiente letrado, según características e intereses de los niños y las niñas. (p. 31)

A pesar de que debía cumplir con los lineamientos de la institución, trataba de buscar espacios donde no estuvieran incluidos los ejercicios de apresto, por ejemplo, en un espacio de la clase tenía una pequeña biblioteca con varios libros de cuentos para que los niños y niñas pudieran utilizarlos una vez que ya habían terminado sus trabajos. Cuando terminaban de desayunar y debían esperar a los otros compañeros o en las tardes cuando esperaban que vinieran por ellos, les gustaba sentarse en grupos para que uno narrara el cuento y los otros lo escuchaban.

Otra estrategia para buscar espacios donde no estuvieran incluidos los ejercicios de apresto, consistía en utilizar unos cubos para crear historias, había un cubo con personajes, otro con lugares, uno con objetos mágicos, otro con villanos y así con diferentes elementos. Los niños y las niñas debían lanzar los cubos y según lo que les iba saliendo debían en grupo ir inventando una historia. En esta estrategia se incluye el uso del lenguaje, el cual también es importante en los procesos de lectura y escritura.

En este proceso de introducción a la lectoescritura, se incluye la conciencia fonológica, destacándolo como relevante. El MEP (2014), define la conciencia fonológica como:

Aprender a reconocer que las oraciones y las palabras usadas en el lenguaje oral pueden ser descompuestas en sonidos “más pequeños” (sílabas, fonemas) y que esos sonidos tienen una representación gráfica lo que es esencial para el posterior aprendizaje de la lectoescritura. (p.48)

Es en el periodo de experiencias iniciales, donde aprovechaba para incluir esta conciencia fonológica por medio de estrategias más lúdicas o llamativas para los niños y niñas, aquí incluía por ejemplo videos, como el “mono silabo” que se encuentra con este nombre en la plataforma de “youtube”, el cual es un mono de peluche que les explica las sílabas, las repite varias veces y les da la oportunidad de leer oraciones. Al final cantaba una canción de las sílabas que les ocasionaba risas y pedían repetir todo el video. Por medio de esta estrategia lograron aprender varias sílabas incluidas en el plan anual y leer oraciones formadas con estas sílabas.

También incluía juegos con tarjetas que tenían escritas sílabas y debían escoger las que formaban palabras, o bien, retos en grupos donde debían formar una oración lo más rápido y organizados que pudieran uniendo sílabas como por ejemplo: “mi mamá me ama”, “papi ama a mamá”.

Con respecto a esta unidad, el MEP (2014), en el Programa de Estudios de Educación Preescolar, deja claro que todas las experiencias que se promueven, tienen como único objetivo acercar a los niños y niñas por medio del disfrute al lenguaje oral y escrito, no tienen como objetivo en el nivel de preescolar un aprendizaje convencional del mismo, ya que esto está contemplado en el Programa de Español de I Ciclo de la Educación General Básica.

En mi caso, en mi mediación pedagógica y en las estrategias que diseñaba para los niños y las niñas, intenté acercarlos al lenguaje oral y escrito de forma lúdica acorde a su edad, a pesar de que la institución busca introducirlo de una manera más acorde al I ciclo de la Educación General Básica.

Específicamente para esta unidad llamada “comunicación, expresión y representación”, se plantean algunas consideraciones que debe tener el docente del nivel preescolar según el MEP (2014), entre algunas se pueden mencionar:

- Favorezca la conversación como recurso didáctico ya que constituye una de las actividades fundamentales para la educación lingüística en los ambientes preescolares.
- Considere que el desarrollo de las primeras experiencias del lenguaje escrito (garabatos, trazos curvos, quebrados, dibujos o letras propiamente) no se dan de forma separada del lenguaje oral y la lectura, sino de manera recíproca e interdependiente. (p.51)

Matemática.

Otro componente que está presente todos los meses en el planeamiento anual de la institución donde se llevó a cabo la investigación, con diferentes grados de dificultad, es la lógica matemática. El programa de Estudios de Educación Preescolar lo incluye dentro de la unidad llamada “Interacción con el medio”, la cual indica que “busca favorecer el desarrollo del pensamiento del niño y la niña para la resolución de problemas cotidianos, a partir de la construcción de nociones lógico matemáticas y habilidades científicas por medio de la experimentación y la indagación” (MEP, 2014. p.45). Ahora bien haciendo referencia a la lógica matemática exclusivamente, Piaget, Kamii y Labinowicz citado por Domingo, s.f. (citado por MEP. 2014) indican que:

Se refieren al avance gradual de aprendizaje que desarrollan los niños y las niñas desde su concepción y durante la vida a través de la manipulación física de objetos y la interacción con el medio. Estas nociones contemplan los requisitos indispensables para alcanzar el entendimiento del concepto de número, incluyen tanto el aspecto cardinal (conjunto de elementos) como ordinal (relativo a la posición que un objeto ocupa en una serie) y estos a su vez le permiten al niño y a la niña conocer el mundo y empezar a representarlo. (p.45)

Al igual que con la lectoescritura, a partir de instrucciones de la directora, se trabaja este componente por medio del uso de ejercicios de apresto, lo cual va en contra de lo que dice el programa de Estudios con respecto al avance del aprendizaje en esta área, por medio de las experiencias que tengan los niños y niñas con objetos concretos. No obstante, Gamboa (2011) menciona que “en el aula preescolar, de cinco a seis años y medio, y en la segunda mitad del año lectivo, tiene aplicación la introducción del material gráfico” (p.87) con respecto a las experiencias que incluyan la lógica matemática.

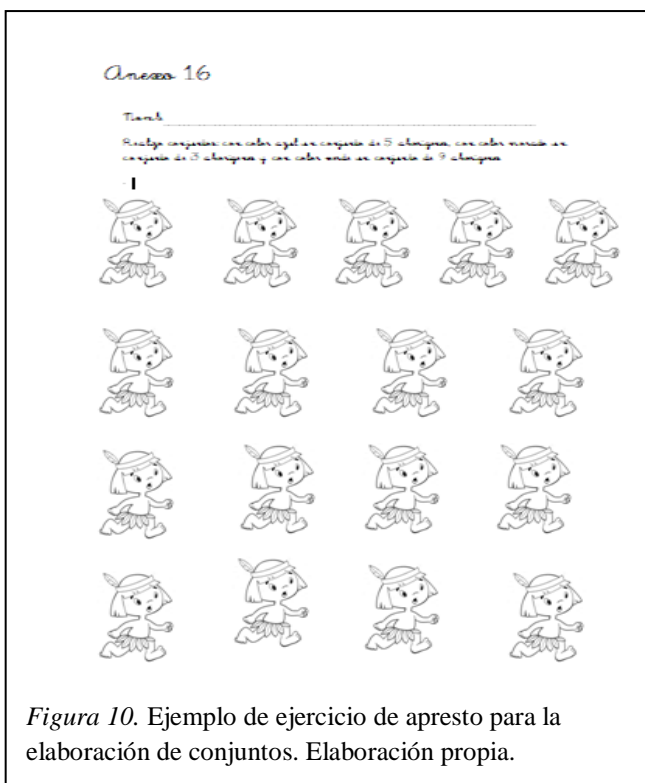
Para llevar a cabo un proceso oportuno en el aprendizaje de los niños y niñas en la lógica matemática, es importante conocer para qué cosas están preparados según su nivel de desarrollo, y no saltar etapas pues esto ocasionará que su comprensión sea más difícil y hasta frustrante.

Ante esto Piaget (citado por Gamboa 2011), menciona algunas experiencias que conducen a la formación de los conceptos matemáticos, las cuales son: experiencias de la conservación de los conjuntos, experiencias de ordenamiento en serie, experiencias sobre la correspondencia biunívoca, concepto de medida, experiencias de la conservación de longitud y experiencias sobre conservación de la superficie.

Los ejercicios de la conservación de los conjuntos, según Gamboa (2011), “introducen al niño en las nociones de clase y subclase, que son fundamentales para la comprensión de número” (p.87). Esto quiere decir por ejemplo crear una clase o conjunto de animales, los cuales se puede dividir en subclases o subconjuntos como por ejemplo en

animales de la granja, los animales salvajes, o bien, los animales de cuatro patas o los de dos patas.

En el plan anual del centro educativo protagonista de esta investigación, sí se incluyen estos ejercicios. Se coloca siempre el ítem de esta manera: “Números del uno al



cinco: conjuntos- sumas- restas”, “Números del uno al trece: conjuntos- sumas- restas”, dando a entender a que se refiere a conjuntos únicamente por cantidad.

Los trabajé con los niños y las niñas por medio de ejercicios de apresto, incluyendo los contenidos de colores tal como se observa en la figura 10. La instrucción del trabajo dice: “Realizo conjuntos; con color azul un conjunto de 5 aborígenes, con color morado un conjunto de 3 aborígenes y con color verde un

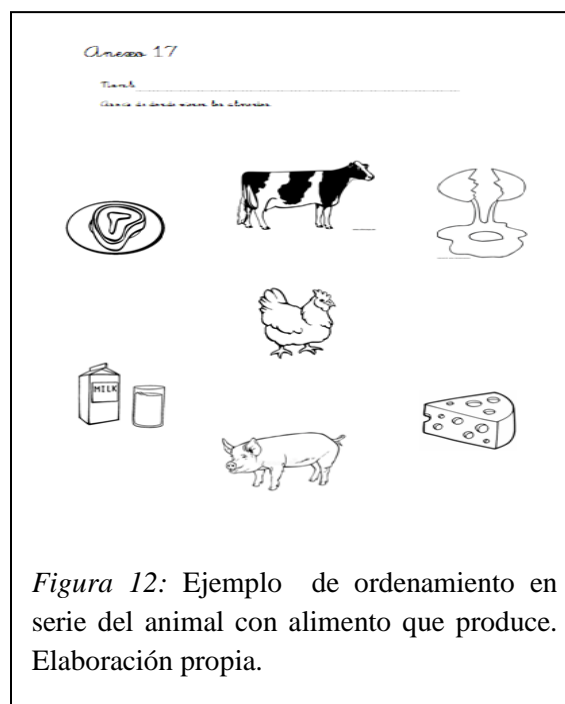
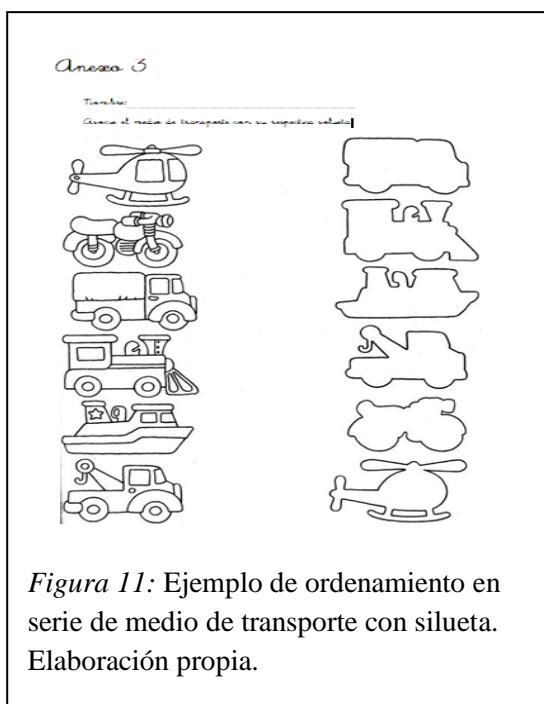
conjunto de 9 aborígenes”.

Para la formación de subconjuntos, Gamboa (2011) recomienda que se debe iniciar primero con solo una característica por el ejemplo por color, por tamaño o por forma y que más adelante ya se puede ir incorporando dos características como la forma y el color o el tamaño y el color.

Esto sí se cumple en los trabajos que se desarrollan pues solo se realizan conjuntos por cantidad, sin embargo, sería más significativo si se utilizaran materiales concretos presentes en el aula como; lápices, bloques de madera, carros, animales plásticos entre otros.

El ordenamiento en serie que se propone en el plan anual del centro educativo, corresponde al ordenamiento en serie de los números, los cuales trabajé poniéndolos en orden, o bien completando el número que hace falta en una serie numérica.

No obstante, elaboré algunas ejercicios de seriación con otros contenidos, por ejemplo asociar el medio de transporte con la silueta correspondiente como se evidencia en la figura 11, o bien asociar el animal con el alimento que produce como se observa en la figura 12.



Los ejercicios que ayudan al desarrollo de la lógica matemática en preescolar, no solo deben incluir números gráficos, como se visualiza en los contenidos del plan anual, se pueden desarrollar con otros contenidos como en estos ejemplos.

Las experiencias de correspondencia biunívoca o la correspondencia término a término también se vincula según Piaget citado por Gamboa (2011) con la ordinalidad del número.

Estas experiencias en el nivel de preescolar se recomiendan que se desarrollen con objetos concretos, por ejemplo que a cada pie se le asigne un zapato, a cada niño una colchoneta para dormir o a cada plato con comida se le asigne una cuchara.

En el caso de mi experiencia como docente de aula, desarrollamos estos ejercicios con material de apresto por medio de un asocio como se muestra en la figura 13.

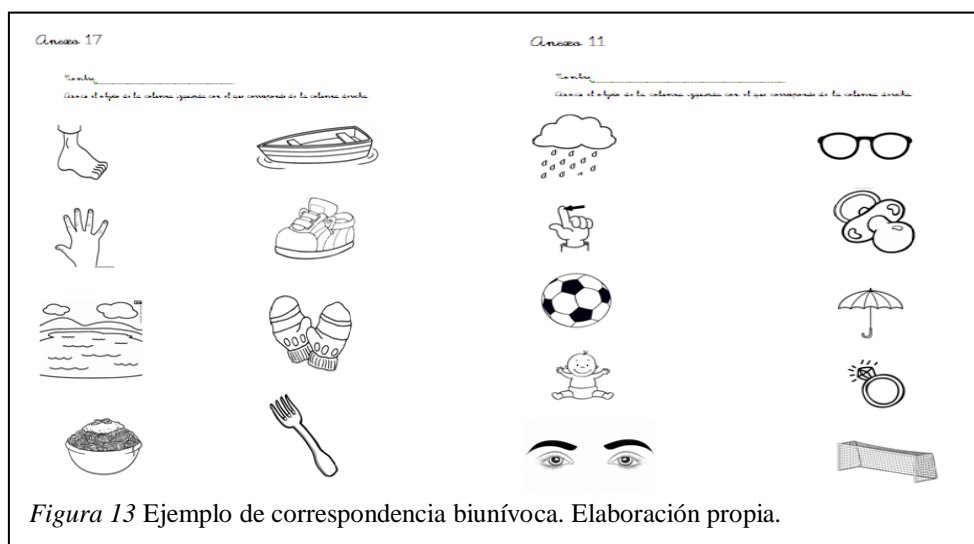


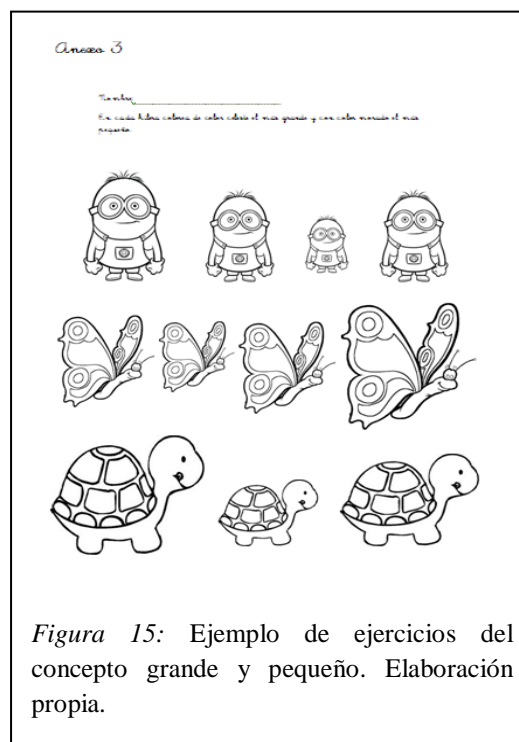
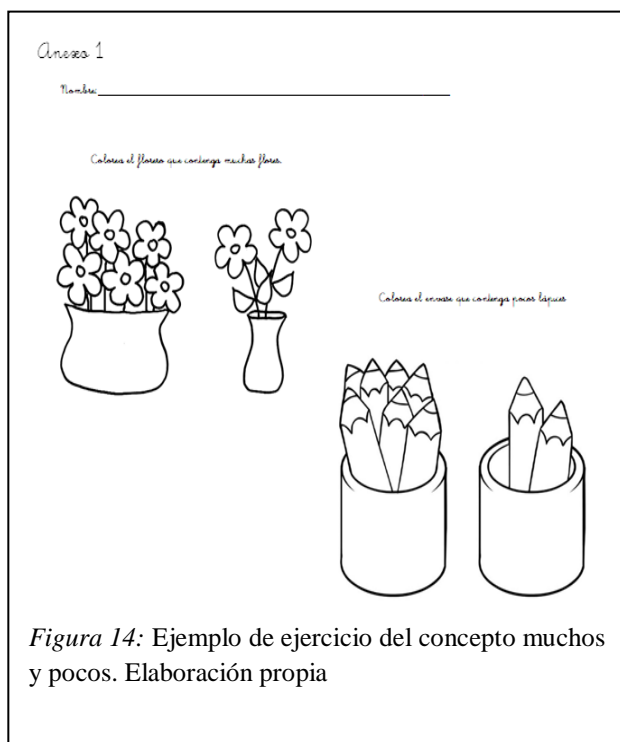
Figura 13 Ejemplo de correspondencia biunívoca. Elaboración propia.

El concepto de medida es otro de los elementos que Piaget recomienda trabajar para el desarrollo de habilidades que son fundamentales para el entendimiento de los conceptos matemáticos. Este concepto se define según Gamboa (2011) como “la expresión comparativa de las dimensiones o cantidades de los elementos” (p.91), del mismo modo menciona que en los conceptos “pocos, algunos y todos” o “más qué y menos qué” tienen comprendida la noción de medida o cantidad.

Según Piaget (citado por Gamboa, 2011), estos ejercicios con cuantificadores tienen como propósito “que el niño vaya extrayendo, por medio de su manejo y manipulación, en un principio con material concreto y luego con material gráfico, esquemas de naturaleza

cuantitativa muy generales” (p.91) estos conceptos crearán estructuras mentales que ayudará para que niño comprenda el concepto de número. Se recomienda que a partir de los 5 años de edad se agreguen medidas como: “tanto como”, “más qué, menos qué”.

Estas experiencias de medida fueron desarrolladas en mi aula, con material de apresto que se ejemplifica en las figuras 14 y 15:



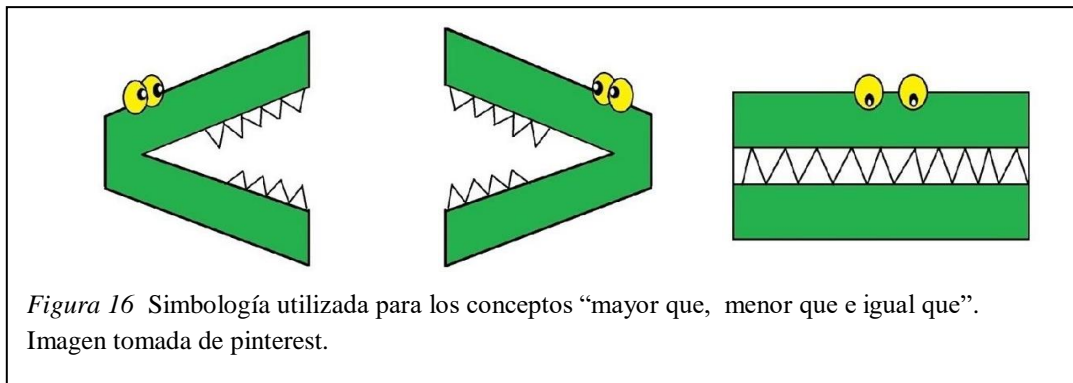
El ejercicio de la figura 14 corresponde al concepto de medida “muchos y pocos”, de un lado debían colorear el recipiente de las flores que contiene muchas flores, y del otro el recipiente que contiene pocos lápices. Por otro lado en la figura 15 se abarcan los conceptos de medida “el más grande y el más pequeño”, donde en cada fila deben colorear de color celeste el más grande y de color morado el más pequeño.

Estos mismos conceptos se pudieron desarrollar de una manera más lúdica, por ejemplo para los conceptos de “el más grande y el más pequeño”, se le puede pedir a los

niños y niñas que salgan a explorar y traigan piedras o ramita, y de estos encontrar cuál es el más grande y cuál es el más pequeño.

Con respecto al concepto de medida “muchos y pocos”, podemos indicarles por ejemplo que introduzcan, utilizando una pinza, semillas u algodones en dos recipientes, de manera que en uno de los recipientes se van muchos y en otro de los recipientes se vean pocos. Con esta estrategia también involucramos la atención oportuna al área psicomotriz, específicamente la motora fina al manipular la pinza y la coordinación viso motora.

De una manera más abstracta, haciendo uso de los conceptos de medida utilizando propiamente los números, se utiliza el concepto “mayor que, menor que e igual que” con la simbología “ $<$, $>$, $=$ ”. Para introducirlo de una manera más lúdica, utilicé los símbolos con el nombre de “boquitas” el cual es un cocodrilo, como se observa en la figura 16, que come mucho y por lo tanto siempre va a querer comerse la cantidad o el número más grande y un cocodrilo en especial que se coloca cuando las cantidades son iguales que no se come ninguno.



En un principio en los periodos de experiencias iniciales, practicamos este concepto con material concreto, colocando dos cantidades por separado de cubos muy pequeños donde a simple vista podían discriminar donde había más y donde había menos, o bien los contaban para identificar si había igual cantidad de cubos. Esto porque si bien tengo indicaciones de que los niños y las niñas completen las hojas de apresto de manera abstracta, yo como pedagoga tengo claro que es indispensable debido a la edad de los niños y niñas, el uso de material concreto y las experiencias significativas.

Después de esto pasamos a los ejercicios de apresto, donde realizaban el ejercicio con la simbología “<, >, =” sin hacer uso del dibujo de boquita, además utilizando números escritos como se observa en la figura 17, también realizaron otros donde se colocaban únicamente los símbolos y debían completarlos con los números según correspondía como se evidencia en la figura 18. Pasar a hacer el trabajo de forma abstracta mediante el uso de números no se les dificultó, además que realizaban los ejercicios es muy poco tiempo.

Clase 18
 Trabajo
 Clasificación de los números según su valor (mayor, menor, igual) según correspondencia.


3	1			
5	8			
7	2		4	1
3	9		5	6
8	6		3	8
3	1		2	4

Figura 17 Ejemplo de ejercicio del concepto de medida “mayor que, menor que e igual que”. Imagen tomada de pinterest.

Clase 21
 Trabajo
 Clasificación de los números según su valor (mayor, menor, igual) según correspondencia.

<input type="text"/>	<	<input type="text"/>
<input type="text"/>	>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	=	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<	<input type="text"/>
<input type="text"/>	>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<	<input type="text"/>

Figura 18 Ejemplo de ejercicio del concepto de medida “mayor que, menor que e igual que”. Elaboración propia.


En resumen se puede observar como las experiencias que Piaget propone aplicar para que éstas conduzcan a la formación de conceptos matemáticos, sí se aplican en las experiencias de trabajo, sin embargo, se hace de una forma abstracta mediante el uso de ejercicios de apresto, existiendo materiales y las posibilidades de hacerlo de forma concreta y con experiencias más significativas para los niños y niñas.


A estas experiencias podemos agregarle que dentro del plan anual de la institución donde se desarrolló la investigación, se incluyen las sumas y restas, además de los problemas matemáticos. Estos van aumentando su dificultad según el número que se vaya estudiando.

Las operaciones de suma, resta, multiplicación y división, indica Gamboa (2011) que no son accesibles para los niños y niñas hasta después de los 7 años de edad y el rango de edad de estos niños y niñas del nivel de kínder donde se desarrolla la investigación es de 5 a 6 años.

Además de lo anterior, estas operaciones y problemas matemáticos eran resueltos por medio de ejercicios de apresto como se observa en la figura 19, sin embargo, *yo les*

Resuelve los problemas matemáticos.

En el árbol de manzanas de mi casa habían 10 manzanas 

Se vino un viento fuerte y se cayeron 4 al suelo 

¿Cuántas manzanas quedaron en el árbol?

- =

Figura 19 Ejemplo de ejercicio de apresto de problema matemáticos. Elaboración propia.

facilitaba material concreto como cubos muy pequeños de plástico para que pudieran contar y realizar las operaciones primero de forma concreta y después anotaran los resultados en las hojas, ya que sin el uso de este material no lograban resolverlas y en el caso de algunos niños y niñas se enojaban y hasta lloraban por no

poder hacerlo.

El problema matemático de la figura 19 dice: “en el árbol de manzanas de mi casa habían 10 manzanas. Se vino un viento fuerte y se cayeron 4 al suelo. ¿Cuántas manzanas quedaron en el árbol?”

Como profesional en *pedagogía sabía que los niños y niñas aún no estaban listos para ejecutar este tipo de operaciones matemáticas, pues cognitivamente debían interiorizar antes algunos otros conceptos de manera concreta, pero como mencioné anteriormente, debía cumplir con las directrices institucionales.*

A pesar de los niños y niñas verse forzados a cumplir objetivos que van más allá de la etapa o su nivel de desarrollo, algunos lo lograban siempre y cuando tuvieran el apoyo del material concreto que yo les facilitaba porque sabía que esto los iba a orientar más.

Las orientaciones que al inicio mencioné que tiene el MEP sobre la lectoescritura, me instaron a reflexionar y analizar que no los estaba sometiendo a un proceso que debería estar ajeno a su nivel de educación, si no que más bien, me motivó a buscar las experiencias pertinentes según su desarrollo para no negarles esta valiosa oportunidad.

Si bien es cierto no podía dejar de lado las directrices de la directora con respecto al uso de material de apresto, tomaba el riesgo de planear algunas estrategias donde se hiciera uso de material concreto, donde yo consideraba que iba a permitirle a los niños y niñas interiorizar de una mejor manera los contenidos. No lo hacía a escondidas ya que mes a mes presentaba el planeamiento completo a la directora donde se incluían estas experiencias, no obstante, no recibí algún comentario indicándome que debía cambiarles o algo similar al respecto.

Categoría 4: Las barreras están en el contexto, eso genera limitación en la participación y el aprendizaje de los niños y las niñas.



En esta categoría se analiza el proceso de inclusión que se desarrolla en el ambiente de aprendizaje con los niños y las niñas. Se hace una reflexión de los procesos que se llevan a cabo, donde se valoró si son oportunos o no, apoyándose de leyes e investigaciones que existen sobre el tema.

Las subcategorías que surgieron de este análisis son: integración versus educación inclusiva y falta de trabajo interdisciplinario.

En este grupo en particular, del nivel de kínder, contamos con la

asistencia de dos estudiantes que son hermanos, los cuales desde el momento de nacer presentaron complicaciones en su salud, que trajeron consecuencias a su desarrollo.

En el año 2015 presentan a la institución un diagnóstico médico para cada uno de los niños, dentro de los cuales a uno le diagnostican; prematuridad, diplejía espática, secuela infarto cerebral y leucomalacia, espasticidad grado III, retardo del desarrollo psicomotor y epicanto inverso, mientras que al otro niño le diagnostican; diplejía espática, epicanto inverso y prematuridad. Esto indica que uno de los niños está más comprometido en cuanto a su salud y desarrollo que el otro.

En el año 2016 aproximadamente, fueron sometidos a una operación en sus piernas y pies, en España, que les permitió desplazarse, a uno de ellos solo y al otro con ayuda de una andadera, en conjunto con una serie de terapias físicas que llevaron por largo tiempo. A pesar de esto, aún requieren apoyo en su lenguaje, su motora fina y mejorar su motora gruesa.

Al finalizar el año 2016, les correspondía avanzar al nivel de pre-kínder, no obstante, por cuestión de edad, los pasaron al nivel de kínder, es decir, uno más adelante. En el año 2017, estuvieron en el nivel de kínder con otra docente y con otro grupo de compañeros, sin embargo, concluido ese año, la docente recomendó que era necesario que repitieran el nivel, ya que no cumplían con algunos requisitos básicos para avanzar al siguiente nivel de preparatoria. Es por esto que este año 2018, estuvieron conmigo en el nivel de kínder nuevamente.

A nivel educativo según las exigencias del centro educativo y este nivel de kínder, una de sus mayores necesidades se enfocaban en la parte motora, no tenían control de estos movimientos por lo tanto la escritura aún no podían desarrollarla. Del mismo modo mostraban periodos de concentración cortos pues ejecutaban movimientos involuntarios con sus manos, ojos o piernas, lo que provocaba que se concentraran en estos movimientos más que en el diálogo de los contenidos que se estaba desarrollando con la docente y no identificaran los contenidos básicos que les permitía avanzar a otros de mayor complejidad,

por ejemplo no reconocían las vocales, lo que no les permitía más adelante reconocer las sílabas.

Otra necesidad que presentaban (no todo el tiempo), era el manejo de su temperamento y sus emociones, esta necesidad se presentaba más en uno de los niños que en otro. Cuando nos encontrábamos desarrollando las experiencias iniciales o las experiencias pedagógicas, se manifestaba con gritos, botando cosas al suelo, llorando y hasta pegándole a la docente o algún otro compañero, pues se negaba a participar.

Es importante destacar que en nuestro país se aprobó como Ley de la República, la Ley 8661 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, desde el año 2008.

Esta ley garantiza que todas las personas que presentan alguna discapacidad, gocen de sus derechos ya existentes e igualdad de oportunidades sin ningún tipo de discriminación.

Esto derechos y esta igualdad de oportunidades que merecen las personas que presentan alguna discapacidad, debe de respetarse por supuesto también en el ámbito de la educación y en todos los centros educativos tanto públicos como privados.

Cabe destacar que dentro de diferentes grupos de niños y niñas, vamos a encontrar en cada uno, su propia individualidad, donde van a presentar habilidades y oportunidades de mejora que deben ser atendidas de forma oportuna porque es su derecho.

Tomando en cuenta que la educación inclusiva según Vásquez (2016) “constituye un derecho humano universal para garantizar la participación de toda la diversidad estudiantil en equiparación de oportunidades, cuyo currículo es flexible y amplio” (p. 4), surge la siguiente reflexión que me hago como docente, partiendo de las características de estos niños ¿cuáles son las barreras para aprendizaje que tienen en mi aula y que les impiden desarrollarse en forma óptima de acuerdo a sus características? En las siguientes sub categorías se ahonda más al respecto.

Subcategoría 4.1: Integración versus educación inclusiva

Mis inquietudes y necesidades pedagógicas como profesional en pedagogía al interactuar con dos estudiantes en condición de discapacidad se orientaban a velar por mis estudiantes para que en todo momento reciban la atención y aprendizaje que merecen sintiéndose felices e interesados, siempre respetando su proceso.

Para lograr lo anterior no tenía claridad si mi formación profesional era suficiente para atender las barreras que el contexto le generaban a los niños, tomando en consideración que en el centro educativo no existía apoyo interdisciplinario para las docentes en estos casos, ni algún programa que contribuyera a mi labor docente en función de los niños.

El propósito de la educación inclusiva según Vásquez (2016), es “el logro de aprendizajes, sanos, oportunos contextualizados y significativos a lo largo de la vida mediante acciones educativas que eliminen o minimicen las barreras que generan discriminación y exclusión” (p.5), esto implica una transformación del ambiente de aprendizaje para eliminar esas barreras que no las traen consigo las personas con alguna discapacidad, sino, que las genera el contexto educativo que no se adapta a las características individuales de los estudiantes para brindarles las oportunidades de mejora individuales.

Una de las principales barreras que tuve tanto yo en mi labor docente como estos dos estudiantes, fue que el currículo y la metodología de trabajo no eran flexibles y debido a esto podía visualizar como las adaptaciones que podía poner en práctica, estaban en función de los niños al contexto, y no el contexto a los niños. Como docente me sentía en la obligación de llegar a un cumplimiento de objetivos para los cuales no estaban aún preparados, pues requerían de otro proceso de aprendizaje, por lo tanto, no se evidenciaba la inclusión en la metodología o infraestructura como un ajuste necesario para hacer efectivo su derecho a la participación y el aprendizaje, como una manera de relacionarnos con los demás, como una forma de convivir con las personas que nos rodean.

No sentía que estaba realizando bien mi labor, al observar continuamente que estos dos niños estaban presentes en la clase, pero no estaban teniendo un proceso de aprendizaje. Por motivo de que antes de realizar algún cambio significativo en el ambiente de aula con respecto a los contenidos o metodología debía consultarlo con la directora de la institución para recibir su aprobación, constantemente le comenté mi inquietud por la necesidad de hacer algo para que estos dos estudiantes no estuvieran solo presentes en la clase sin desarrollarse.

Consecuencia de lo anterior, la directora me pedía hacer un planeamiento remedial, en cual me indica que debería ser solo para las estrategias o contenidos que los niños o niñas requieran de alguna adaptación. Debido a que los contenidos y la metodología no eran pertinentes para sus capacidades y habilidades, prácticamente era un planeamiento diferente, en cuanto a contenidos con menor grado de dificultad y estrategias pedagógicas diferentes, haciendo uso de hojas con ejercicios de apresto (porque también me pedían que trabajaran con ejercicios de apresto) completamente diferentes a las que desarrollaban los otros compañeros y compañeras.

Además me brindan un machote donde se debe indicar el contenido y la estrategia con la adaptación que se va a aplicar. Cabe rescatar que son las mismas indicaciones y el mismo machote para todos los niveles y para la diversidad de todos los niños y niñas que se presentan en la institución. Esto es lo que Blanco (2005) denomina integración, donde el énfasis está en las necesidades específicas del niño integrado, manteniendo sin alteración el sistema educativo o como en este caso, sin alteración al currículo o metodología de la institución y por ende la metodología dentro de la clase.

Como docente soy la persona que conozco los contenidos que se abordan y las características de los niños, externo que estas indicaciones no se ajustan a nuestras necesidades, ya que las adaptaciones oportunas por hacer, no son pequeñas, si no que deben ser más significativas, así que ese machote tampoco se ajusta.

Ante esto, la directora me sugiere que haga una “lluvia” de estrategias, es decir, un listado de estrategias con los contenidos que los niños puedan manejar mejor, para

aplicarlas en cualquier momento que se requiera, pues me indica que es necesario tener este documento a mano por si en algún momento alguna persona interesada lo solicita.

Desde mi perspectiva consideraba que el plan remedial era un documento que elaboraba porque estaba en la obligación de hacerlo pero que esto no era suficiente para eliminar las barreras del aprendizaje, ya que la metodología con ejercicios de apresto no era la más pertinente. Sentía que debía dividir mi labor entre estos dos estudiantes que cada uno requería de una mediación individualizada, y los otros niños y niñas que también requerían de mediación pedagógica.

Para lograr el desarrollo de todos los objetivos propuestos diariamente, pensé en plantear una estructura del ambiente de aula. Como mencioné anteriormente en este capítulo, bajo la metodología de “centers” debía planear 3 estrategias pedagógicas diferentes por día, además de las que debía abordar con los otros dos estudiantes, que requerían de ajustes específicos, por lo tanto las dividí de manera que uno de los” centers” los niños pudieran desarrollarlo con menos mediación pedagógica, en el otro center mi asistente los estaría apoyando, y en otro center estaría apoyando yo a estos dos estudiantes junto con otros compañeros o compañeras, en algunas otras ocasiones mi asistente y yo cambiábamos de puesto.

Intentaba además que aunque debía utilizar con ellos hojas de trabajo, éstas fueran elaboradas de manera que ellos dos pudieran hacerlas, por ejemplo que contaran un conjunto de elementos y al lado pegaran un cuadro con el número que correspondía a esa cantidad, aunque el cuadro del dibujo se los recortara yo, ya que aún no podían hacer uso de tijeras debido a que aún no habían desarrollado lo suficiente su motora fina para utilizarlas. Otro ejercicio para mencionar otro ejemplo, se trataba de colorear solamente los dibujos que su nombre iniciara con la vocal que se indicaba, para eso utilizaban lápices gruesos y una vez que colocaban el lápiz sobre el dibujo que iban a colorear, los apoyaba haciendo un poco de presión al lápiz para que se notara el color, pues esto también se les dificultaba.

En algunas ocasiones lograban identificar muy bien los contenidos que estábamos desarrollando, identificaban los números del 1 al 4 al menos, o bien identificaban 3 vocales. Otros días no identificaban ningún número ni vocal (por mencionar algunos contenidos), o bien, como mencioné anteriormente, eran días donde se manifestaban sin deseos de desarrollar las estrategias pedagógicas y reaccionaban botando cosas al suelo o negándose a contestar y trabajar.

Esto me hacía reflexionar que no estábamos logrando cumplir objetivos y asimismo no comprendía por qué el aprendizaje adquirido no era constante, pues aunque cambiara la estrategia o el material de apoyo para abordar los mismos contenidos, esta situación se volvía a presentar. A su vez llegué a sentir por un lado, un poco de frustración en mi labor como docente por no haber encontrado aún la metodología más pertinente para ver el alcance de los objetivos, y por otro lado también sentía que lo que estaba mal en mi labor, era querer someterlos a contenidos o metodologías que continuaban siendo barreras para su aprendizaje.

A partir de lo anterior, mi reflexión sobre este aspecto es que no hay un análisis de las barreras del aprendizaje que tiene el ambiente educativo en el que se desenvuelven los niños, se puede interpretar que es el niño al que debe “remediarse” para que “calce” en el sistema y pueda cumplir con lo establecido por la institución, en lugar de realizar un proceso a la inversa, en donde sea la institución la que modifique su ambiente y elimine las barreras del aprendizaje que tiene, para que todos los niños y niñas, puedan desarrollarse y aprender de forma óptima.

A pesar de estar inmersas en un contexto tan rígido, de alguna manera por nuestra responsabilidad como docentes, debemos buscar cualquier medio para lograr una atención oportuna a las características, intereses y necesidades de la población con la que trabajamos.

Además, otro factor que interviene es el contexto que no permite este trabajo individualizado, se trata de factores como cantidad de estudiante, cantidad de docentes, currículo y tiempo de la rutina diaria. Estos factores entre otros, pueden ser barreras

ocasionando que no exista una inclusión de todos los estudiantes, para esto el ambiente debe ser flexible.

Por otra parte, los contenidos presentes en el plan anual que la directora me brinda para realizar los planeamientos mensuales, también llegan a ser poco favorecedores para la atención oportuna de todos los estudiantes, porque como se mencionó anteriormente, se trata de cumplir contenidos o habilidades específicas.

Por ejemplo en el mes de febrero, se propone para el área de motora gruesa, el fortalecimiento de movimientos que intervienen en saltar, los cuales son: “saltar hacia adelante, hacia atrás, dar varios saltos seguidos, saltos con obstáculos, saltar sobre una línea dibujada en el suelo sin perder el equilibrio, saltar imitando animales, saltar aumentando y disminuyendo velocidades” (plan anual del Centro Infantil). Es aquí donde me planteo la inquietud sobre lo que pasa con los niños y niñas que sus capacidades físicas no le permiten llevar a cabo estas acciones, ya que estos contenidos son parte de la evaluación y el perfil de salida que estipula en el centro educativo.

Tomando en cuenta el principio de que todos y todas son diferentes y de que como docentes debemos responder a la diversidad que tenemos en el aula, tratamos de incluirlos ajustando las actividades.

En una auto observación (diario de la investigadora del viernes 23 de febrero del 2018), con respecto al desarrollo de estas experiencias, iniciamos con saltar la cuerda con uno de los niños que mencionamos anteriormente, que sí logra caminar, solo cambiamos la actividad colocando la cuerda a poca altura y pidiéndole que intentara saltar al otro lado, sin embargo no lo logró, después giramos la cuerda de forma normal, yo de un extremo y mi asistente de otro, para que la saltara, lo que hacía era saltar y saltar riéndose pero no lograba saltar la cuerda.

Del mismo modo invitamos al otro estudiante que no puede caminar sin apoyo, para que lo intentara con nuestra ayuda, a lo que respondió volviéndonos la cara hacia otro lado molesto y soltándose de nuestra mano, así que no lo forzamos a realizarlo.

Por otra parte, a los otros niños y niñas que no lograban aún saltar la cuerda porque saltaban antes o después de que pasara la cuerda por sus pies, los motivábamos a intentarlo tres veces más, y si aún no lo lograban los felicitábamos por el esfuerzo y les mencionábamos que no importaba que aún no lo logaran porque lo íbamos a seguir intentando otros días.

Con los ejemplos expuestos, uno de mis principales retos fue buscar la manera, aunque sea con palabras, de que no se sintieran tristes, enojados o incapaces de hacer las cosas, solo porque esta experiencia estaba en contra de lo que sus capacidades les permitían, no obstante, tampoco podía excluirlos de participar, fue por eso que surgió hacer las variantes con el mismo material (la cuerda). También reflexioné que debía respetar la decisión del niño que no lo quiso intentar, probablemente él estaba siendo consciente que aún no podía lograrlo, motivarlo a hacerlo, pero no obligarlo a hacerlo es lo que consideré más pertinente para evitar colocarlo en una situación incómoda para él.

Otra de las estrategias que realizamos este día, que no incluía el movimiento de salto pero sí el trabajo en equipo, fue jalar la cuerda. Este juego consiste en que se dividen en dos equipos, cada equipo se coloca a uno de los extremos de la cuerda, cuando se indica deben jalar los más fuerte para lograr que el equipo contrario cruce una línea que está colocado en el suelo. Para el estudiante que sí camina fue fácil realizar este juego, con el estudiante que no camina sin apoyo me incluí yo en el juego para ayudar a sostenerlo mientras jala con su equipo la cuerda.

En este juego de jalar la cuerda me gustó mucho observar como entre los mismos estudiantes se motivaban unos a otros, pues cuando veían que iban a perder se gritaban “más fuerte”, “jalen, jalen” (Diario de la investigadora), demostrando que comprendían lo que era un trabajo en equipo.

Casualmente en este juego quedaban “empate”, es decir, ningún equipo lograba que el otro equipo cruzara la línea por eso ninguno había perdido o ganado, así que cuando les indicaba que había acabado el juego y que quedaron “empate”, todos los niños y niñas

gritaban, brincaban y se abrazaban hasta con el equipo contrario. (Diario de la investigadora)

De esta situación aprendí, y es un hallazgo, que no es importante como lo hagan sino que lo hagan según sus capacidades, pues ni ellos mismos lo van a notar, pero participar con todos sus compañeros y compañeras, es lo que disfrutan y es aquí donde las diferencias físicas dejan de notarse. Los niños y niñas no se concentran en pensar si contribuyen al equipo haciendo fuerza o no, solo el hecho de estar ahí presentes los hace parte, hasta de celebrar en equipo los “empate”.

Si en algún momento llegué a considerar que mi labor docente con estos dos niños no era suficiente o que estaba haciendo las cosas mal porque no lograban identificar contenidos, en esta situación descrita, percibí que mi función fue pertinente y que estaba logrando que tuvieran experiencias significativas y que disfrutaran, valoré en ese momento mucho más que fueran parte del grupo, sin exclusión, mostrándose felices.

La última estrategia consistía en hacer carreras con diferentes variantes, por ejemplo, saltando con ambos pies, saltando con un pie, saltando obstáculos, entre otras variantes con el salto. Pensé en poder incluir a ambos estudiantes que se les dificultan estos ejercicios en el juego, así que las otras variantes las adapté a sus capacidades y ahora la carrera era gateando, acostados rodando y como cangrejos hacia atrás.

De esta manera no acercamos más a promover con esto una educación inclusiva, donde el contexto se está adaptando a los niños y no el caso contrario. Además todos están desarrollando las experiencias y se divierten, nadie se detiene a identificar que estas variables del juego están planteadas específicamente para estos dos niños, todos disfrutaban por igual.

Algo a rescatar del nivel de preescolar es que el planeamiento puede ser flexible, y podemos adaptarlo a los intereses y necesidades del momento de los estudiantes, es aquí donde podemos transformar un ambiente o una experiencia poco favorecedora, a otra más

enriquecedora para todos los niños y las niñas, es decir partiendo del principio de la diversidad.

Como bien se ha hecho referencia en los párrafos anteriores, se trata de analizar el ambiente, la mediación pedagógica, las actitudes de los adultos, las relaciones que se establecen con la población infantil, y ver de qué manera se identifican aspectos que pueden convertirse en barreras de aprendizaje y desarrollo, para ofrecer ajustes oportunos, pues no son los niños y las niñas los que deben “adaptarse” al ambiente, es al contrario.

Subcategoría 4.2: Falta de trabajo interdisciplinario

En mi formación como profesional en pedagogía con énfasis en educación preescolar, tuve la opción por medio de cursos de carrera y cursos optativos, de aprender un poco sobre el campo de la educación especial. En ese momento de mi formación llevé cursos como “Introducción a la educación especial, “Estimulación temprana y educación”, “Atención a las necesidades educativas especiales” y “Recreación y discapacidad”. No obstante, me doy cuenta que no se trata de aprender sobre “Educación Especial”, se trata de que como docente de preescolar, debo vivir, participar y convivir con la diversidad, pues más que un saber conceptual es una experiencia de vida y complementarlo con los principios de la educación inclusiva para que todos y todas mis estudiantes, sean respetados y tengan acceso a una educación de calidad. Analizo entonces que la educación inclusiva y partir del principio de diversidad, no es un “contenido” exclusivo del área de la educación especial, es un principio y una responsabilidad de cualquier docente.

Como docentes no podemos negarle la educación a ningún niño o niña, mucho menos excusarnos en que en nuestra institución no contamos con especialistas que apoyen nuestro trabajo, ya que es nuestro deber investigar, pues en la actualidad contamos con mucho medios para hacerlo e innovar o salirnos de nuestra zona de confort para explotar nuestro potencial y nuestra formación en pedagogía.

En un principio llegué a sentir que lo que estaba haciendo no estaba correcto, pues con cada contenido y con cada estrategia pedagógica, debía crear una nueva metodología y se convertía en algunas ocasiones en un ensayo – error, y era cuando más percibía la necesidad del apoyo u orientación de un especialista en educación especial.

Investigando un poco, encontré que a pesar de lo mencionado en la subcategoría anterior, donde indico que no consideraba que estuviera desarrollando en mi labor docente un proceso de inclusión, en mi búsqueda de atender la diversidad sí contaba con algunas de las características que plantea Vásquez (2016) a partir del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), sobre el perfil del docente para una educación inclusiva, las cuales son:

- Creativo.
- Mediador facilitador.
- Se relaciona de manera horizontal con estudiantes y familia.
- Conocedor del contexto.
- Sensible a las particularidades e intereses de sus estudiantes.
- Promotor del trabajo colaborativo.
- Flexible.
- Comunicador asertivo y proactivo.
- Identifica y minimiza barreras para el aprendizaje.
- Trabaja en equipo con otros profesionales.
- Planifica en función de sus estudiantes: hace que el currículo se adapte a sus estudiantes y no al revés.

- Investigador permanente de estrategias educativas en favor del desarrollo de sus estudiantes. (p.6)

Las características que hablan acerca de la creatividad, mediación y facilitación de procesos y planificar en función de sus estudiantes, las puse en práctica durante la evaluación de un “plan remedial” que me solicitaban en la institución, por parte de la directora y el comité de adecuaciones curriculares que lo conformaban docentes de educación preescolar, la psicóloga de la institución y una docente de educación especial que no ejerce en esa área, es docente de un grupo de preescolar.

Elaboré un plan remedial para cada mes donde incluía una tabla por cada objetivo general que íbamos a desarrollar y las experiencias pedagógicas para cada objetivo. Abarcaba mínimo tres objetivos por mes, con una cantidad de 3 a 8 experiencias pedagógicas, las cuales planeaba según la metodología que como docente consideraba oportuno, a partir de las oportunidades y habilidades que conocía de ellos, es aquí donde también se incorpora la característica del perfil docente para una educación inclusiva, que implica conocer el contexto y ser consciente de las particularidades e intereses de sus estudiantes.

Pero si bien es cierto, como docente realicé estos ajustes para los niños que tenían características particulares en su desarrollo, también lo consideré (aunque no necesariamente en un documento específico) para los niños que requerían otro tipo de apoyo como por ejemplo el niño que algunos días se ponía nervioso y lloraba porque no quería quedarse a hacer la siesta e irse tarde, el niño que se quebró su brazo derecho y no podía realizar los trabajos de apresto o los niños y niñas que para realizar sumas y restas requerían de material concreto para contar. De esta manera, la diversidad de los niños y niñas se abordaba en la dinámica del aula desde ajustes acordes a sus necesidades particulares, y a la vez participaban de las diversas actividades grupales.

En la elaboración de este plan remedial, no solo encontré que era necesario planear experiencias pedagógicas acorde a lo que ellos necesitaban y sus características, si no que los contenidos también debían responder a las características de los niños, por ejemplo; si

los otros niños y niñas estaban aprendiendo hasta el número 15, con ellos dos debía trabajar máximo hasta el número 5 pues aún no los identificaban, y es aquí donde fue necesario aplicar otras de las características que indica la necesidad de identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje, ser flexible y hacer que el currículo se adapte a sus estudiantes y no al revés e investigar permanente estrategias educativas en favor del desarrollo de sus estudiantes.

Finalmente este plan remedial era revisado por la psicóloga de la institución, no todos los meses, y me hacía la devolución con un sello de revisado, no existía una realimentación para mí y por ende una mejora en la atención que les estaba brindando. Esta fue una de las características que no se pudo cumplir en el perfil de una docente de educación inclusiva y fue el trabajo con equipos interdisciplinarios.

La familia de estos dos estudiantes contrató a una tutora de educación especial privada, para que los apoyara en cuanto a los contenidos que se estaban trabajando en clase, el apoyo que brindaba la institución era permitirle el tiempo y espacio para que trabajara con ambos.

La tutora asistía a la institución un día a la semana y trabajaba los mismos contenidos de mi planeamiento, ya que ella me solicitó los contenidos, sin embargo, les bajaba el grado de dificultad pues solo veían números del 1 al 5 mientras el grupo en general ya iba por el número 15 por ejemplo, y solo trabajaban con el reconocimiento de vocales mientras el grupo en general ya estaba formando oraciones con sílabas.

Este recurso tampoco fue de apoyo para mi labor docente con ambos estudiantes, ya que la tutora de educación especial no me brindaba recomendaciones ni material de apoyo, cuando yo le preguntaba sobre ¿cómo podía apoyarlos?, me indicaba que este nivel y contenidos no eran oportunos para estos estudiantes, pues indicaba que debido al nivel de desarrollo de los niños, requerían que se les apoyara con adecuaciones significativas, que el contexto no me permitía brindárselas.

El presente análisis me lleva a cuestionarme algunos aspectos, como ¿por qué todavía en nuestro país el sistema educativo no está preparado para la atención a la diversidad?, ¿existe temor a un currículo más flexible?, ¿se están formando profesionales preparados para atender la diversidad en sus aulas, o se visualiza únicamente para la especialidad de la educación especial? o ¿se están desarrollando currículos en función de las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas o en función de los intereses de los educadores o la institución educativa?

En este caso, el currículo se mostró inflexible ante la atención a la diversidad y según CAST, (citado por Vásquez, 2016) en el DUA, éste debe de proporcionar verdaderas oportunidades de aprendizaje para todos. Este currículo plantea:

- La capacidad de ajustarse, de modificarse, según sean las características, competencias y capacidades de la población estudiantil.
- La planificación, la mediación, los materiales y la evaluación sean flexibles.
- Potenciar un aprendizaje significativo para toda la vida en todos sus contextos. (p.6-7)

Probablemente a algunas instituciones educativas les da temor cambiar su currículo, y que éste no de los resultados que desean en los niños y niñas, o bien, prefieren evitar todo el trabajo que este cambio conlleva. Los programas educativos deben ser favorables para los estudiantes en general, por lo tanto, es oportuno que estos cambien de un grupo de niños y niñas a otro grupo, de un contexto a otro y de una época a otra, dependiendo de las oportunidades que se requieran.

Del mismo modo Vásquez (2016), asegura que el DUA logra que el currículo sirva para todos de la siguiente manera:

- Como docentes tener claro qué es lo que quiero que mis estudiantes conozcan y cómo hacer para que estén motivado e implicados en su propio proceso de aprendizaje.

- Identificar las barreras que pueden interferir para que los estudiantes alcancen el objetivo propuesto. (p.7)

No se trata de que todo en el ambiente de aprendizaje, gire en torno de los beneficios de los docentes para facilitar su trabajo o que todas las estrategias y metodologías sean las mismas pues su experiencia a través de los años ha sido de esta manera. El rol del docente es conocer a sus estudiantes durante todo el tiempo que sea su mediador, pues en un lapso de tiempo no suelen ser las capacidades y competencias las mismas, e innovar constantemente en beneficio de cada uno de sus estudiantes.

La atención a la diversidad implica una revisión constante del currículo y características de los niños y niñas por parte del docente quién es el responsable de generar estas oportunidades de aprendizaje y de progreso individual, es por esto que CAST (citado por Vásquez, 2016) plantea 3 principios que permiten el progreso de los estudiantes dentro de un contexto de aula inclusivo, estos principios son:

- Principio 1 Proporcionar múltiples medios de representación: Permite presentar la información y los contenidos en múltiples formatos proporcionando distintos apoyos (gráficos, animaciones, señalar las ideas principales, activar el conocimiento previo y ofrecer vocabulario que complemente los contenidos que se enseñan por ejemplo). (p.8)
- Principio 2 Proporcionar múltiples medios de expresión: Brinda variadas formas para la acción y la expresión. Generar actividades que permitan a los estudiantes expresar de diferentes maneras lo que ellos saben. (p.9)
- Principio 3 Proporcionar múltiples formas de comprometerse: Permite proporcionar múltiples formas de participación, ya que lo que interesa o motiva a un estudiante no le sirve a otro. Dar opciones que favorezcan los intereses, la autonomía y la autodeterminación. Apoyarles cuando corran riesgos y a aprender de los errores, el error es una oportunidad de mejora. Si

encuentran gusto en aprender, persistirán en los retos y no abandonarán la tarea. (p.10)

Las propuestas de atención a la diversidad existen y se pueden y deben aplicar dentro de cualquier contexto, pues es un derecho de todos los estudiantes. Lo único que se necesita es flexibilizar el currículo y ser docentes dispuestos a hacerlo.

A su vez, el compromiso no se requiere únicamente de parte del docente, sino también de las familias que trabajen en conjunto con el docente para brindar apoyos fuera del centro educativo, ya que las familias también pueden ser una barrera. También se requiere de apoyo de parte de la administración del centro educativo, para que brinde herramientas a las docentes para desempeñar su trabajo, ya sea materiales o bien tiempo para acudir a capacitaciones, esto por mencionar algunas opciones.

En la actualidad el currículo y metodología debería estar en constante cambio según las necesidades que se presenten con los niños y niñas. Para esto es esencial que la formación docente contemple nuevas tendencias, entre esas las que respectan a la educación inclusiva, pues que la inclusión se lleve a cabo o no, recae en gran medida en la labor que desempeñe el docente con todos sus estudiantes.

A partir de las categorías y sub categorías desarrolladas anteriormente, que surgieron a partir de la observación en mi propia práctica docente y con la interacción con los diferentes actores (asistente, directora y niños y niñas), surgen algunas conclusiones y recomendaciones, las cuales se desarrollan en el siguiente capítulo.

Estas conclusiones y recomendaciones estarán dirigidas a docentes y asistentes de grupos de niños y niñas que laboran en centros educativos privados, ya que son los ambientes de aprendizaje más similar al Centro Educativo donde se desarrolló esta investigación.

Conclusiones y recomendaciones

A partir de los datos recopilados y del análisis de los mismos en este proceso de investigación, se desprende una serie de conclusiones y recomendaciones que surgieron en el contexto del centro infantil donde se desarrolló el estudio, con los niños y niñas del grupo de kínder que tienen una edad de cuatro a cinco años.

Conclusiones.

Las conclusiones son abordadas según los hallazgos que se desprendieron de los tres objetivos específicos que se establecieron para guiar el proceso investigativo, mediante el cual se llevó a cabo una reflexión del quehacer docente y un panorama del contexto del centro educativo al cual pertenecen todos los participantes.

El primer objetivo específico pretendía “**Identificar las necesidades pedagógicas que surgen de las interacciones con todos los actores (maestra, asistentes, niños y niñas y directora) que participan en el ambiente educativo**”, entre las cuales identifiqué las siguientes:

Necesidades pedagógicas de los niños y niñas de 4 a 5 años de edad que asisten al centro infantil donde se desarrolló la investigación.

- En primer lugar el niño y la niña necesitan que se les respete como lo que son, niños y niñas. Para esto es necesario que se conozca su etapa del desarrollo en todas sus áreas: cognitiva, física y socio afectiva, esto con el fin de generar experiencias oportunas y entender sus actitudes o comportamientos sin limitarlos o exigirles más de lo que su naturaleza les permite.

- A partir de la naturaleza de los niños y las niñas, es que el juego tanto dirigido como libre, ya sea con materiales concretos o juegos de su propia imaginación, ocupa un espacio importante en su diario vivir. En la investigación se demuestra que estos tiempos de juego, fueron una de las principales necesidades de los niños y las niñas, pues se

encontraban inmersos en un ambiente academicista, donde se priorizaba el aprendizaje de contenidos mediante estrategias abstractas y el uso de ejercicios de aprestamiento.

- Debido a lo anterior, se restringía a los niños y niñas de experiencias pedagógicas que se les brindara la oportunidad de crear, imaginar, explorar, y fortalecer su creatividad. Pertenecían a un ambiente estructurado, donde se limitaban sus capacidades creativas y su aprendizaje significativo.

- Un ambiente rígido y enfocado a lo académico, a su vez limitaba las relaciones de los niños y niñas con sus coetáneos. A pesar de mantenerse durante una amplia jornada dentro del mismo ambiente de aprendizaje, eran pocas las experiencias pedagógicas donde se desarrolle el coaprendizaje, es decir, el aprendizaje de algo con otros, pues el desarrollo de las experiencias pedagógicas eran en su mayoría individuales.

- Los niños y niñas que pertenecen a este contexto de aprendizaje de jornada ampliada, requieren que todas las experiencias que desarrollan durante el día, y que forman parte de lo cotidiano, se transformen en experiencias de aprendizaje, a partir de una pedagogía de la cotidianidad. No solo importan los contenidos academicistas, los niños y niñas deben de aprender sobre salud, auto cuidado, seguridad, orden, limpieza o valores. De lo cotidiano se pueden generar hipótesis, experimentos, ensayos, errores que generan aprendizaje, cuestionamientos, asombros y un sin fin de aprendizajes.

- Otro aspecto fundamental en todo ambiente de aprendizaje, es priorizar las necesidades básicas de los niños y las niñas. Los periodos de alimentación, descanso o aseo, ocupan un espacio irremplazable, pues si un niño o niña no cubre sus necesidades básicas, no podrá gozar de otras experiencias, esto sin importar si las jornadas son ampliadas o más cortas, aplica para todos los contextos.

- A partir de lo anterior surge otra de las necesidades de los niños y las niñas participantes de esta investigación, y es la mediación docente oportuna en todo momento, es decir, durante el juego, durante el desarrollo de experiencias pedagógicas y hasta en el desarrollo de actividades cotidianas como periodos de alimentación, aseo u orden. Es

necesario que el docente atienda situaciones que se presentan en el momento donde los niños y niñas requieran de apoyo u orientación para resolverlos y donde el docente les presente oportunidades de aprendizaje.

- La población de niños y niñas participantes, requieren que la metodología denominada “centers”, que se utiliza como medio para la construcción de aprendizaje, mediante estrategias pedagógicas, se adapte a sus características, intereses y necesidades. En esta adaptación también debe de valorarse el tiempo destinado para cada uno de los “centers” y la cantidad de “centers” por día, así como el manejo de los contenidos por día ya que se están utilizando hasta tres contenidos diferentes en un mismo día, en un lapso corto de tiempo. Las metodologías que se desarrollen deben de implementarse en función de los niños y niñas.

- A la necesidad anterior, se suma otra similar que consiste en la flexibilización del currículo, el cual debe de adaptarse a la diversidad de estudiantes que forman parte del ambiente educativo. Esta flexibilización del currículo contribuye a que se rompan las barreras para los estudiantes y existan más oportunidades de aprendizaje con equidad.

Necesidades pedagógicas de la docente a cargo de grupo y la asistente que apoya el proceso educativo, que laboran en el centro infantil donde se desarrolló la investigación.

- Una de las principales necesidades que se visualizó en la investigación, es que tanto la docente como la asistente (que también es profesional en educación), necesitan que se les valore como profesionales en el campo de la educación. Aunque se encuentren inmersas en un contexto de jornada ampliada, donde en las mañanas se desarrolla una jornada más academicista y en las tardes es un periodo más libre para los niños y niñas, siguen siendo profesionales y no solamente “cuidadoras” de niños y niñas.

- Lo anterior a su vez implica la necesidad de que se les respete sus decisiones para el desarrollo de la dinámica de aula. Esto implica que se les respete su paradigma

pedagógico, siempre y cuando no afecte en su totalidad los lineamientos institucionales, los cuales la docente y la asistente deben respetar.

- La institución entrega cada año un plan anual con los contenidos que las docentes deben desarrollar con los niños y niñas. Una de las necesidades de la docente, es que este plan no esté recargado en contenidos, pues algunos meses quedan más cargados en contenidos que otros, lo que trae como consecuencia que no se logren desarrollar de forma oportuna todos los contenidos mediante estrategias pedagógicas, ya que debe cumplir en el planeamiento mensual, con todo lo estipulado en el plan anual.

- Para la docente y la asistente del grupo de kínder, es necesario inculcar en los niños y niñas rutinas y hábitos. Estas rutinas contribuyen a una mejor organización de los espacios y experiencias, como lo son: el recibimiento, experiencias iniciales, experiencias pedagógicas, alimentación, descanso, juego libre y aseo. Asimismo, al inculcar hábitos en los niños y niñas, aporta su colaboración en la dinámica de aula, de esta manera se les desarrolla un sentido de pertenencia pues también es su espacio, y desarrollan su autonomía con actividades que se les delegan según sus capacidades como lo son: ordenar juguetes y objetos personales, lavarse los dientes, ir al baño y limpiarse o limpiar las mesas.

- Otra necesidad que presentan la docente y la asistente, es llevar a cabo mediación con las familias, con respecto a situaciones que se presentan con los niños y las niñas. Esto tiene como objetivo llegar a un acuerdo para realizar un trabajo en conjunto, el cual consiste en acciones como fortalecer algunos aspectos en los niños y las niñas, inculcar límites, o bien, que inhiba alguna conducta no favorable para el desarrollo.

- Con respecto al desarrollo de esta búsqueda de trabajo en conjunto con las familias, la docente y la asistente de grupo requieren de apoyo por parte de la institución, o en este caso específico, de la directora para que exista buena comunicación entre hogar e institución. Con algunas familias la directora prefiere que no se traten estos temas para evitar conflictos, no obstante, es la docente que como profesional reconoce la necesidad de hacerlo y la forma oportuna de abordar el tema.

- Una necesidad de la docente y la asistente, ligada a la necesidad de los niños y niñas a romper las barreras del aprendizaje, consiste en contar con trabajo interdisciplinario en la institución o bien recibir constantes capacitaciones para atender de forma oportuna la diversidad en sus estudiantes.

Necesidades pedagógicas de la directora del centro infantil donde se desarrolló la investigación.

- Para la directora de la institución es importante contar con personal profesional en educación, tanto la docente como la asistente, que le demuestren que pueden ser de su confianza, a las cuales les pueda entregar el grupo de estudiantes teniendo la certeza de que van a realizar un buen trabajo según sus lineamientos.

- A pesar de buscar personal en quienes puede depositar su confianza, necesita que se le informen algunas decisiones que toma la docente, como es el caso de mediar con las familias acerca de situaciones que se están presentando constantemente con sus hijos o hijas, principalmente si es el caso en que se requiere que se trabaje en conjunto para inhibir una conducta.

- Estas profesionales no solamente deben de ocuparse de los contenidos académicos, sino que también deben inculcar valores, así como atender el componente emocional de la formación para consentir a sus estudiantes, principalmente porque se pasa una larga jornada con los niños y niñas, pues es un aspecto que caracteriza a la institución y la diferencia de las demás.

- La directora de la institución ejecuta evaluaciones cualitativas, donde por medio de observaciones hace una visita mientras se está desarrollando la dinámica de aula. Para la directora es una necesidad supervisar la labor que están realizando las docentes con los niños y niñas, así como dar indicaciones sobre aspectos que deben cambiar, fortalecer o eliminar.

- En este proceso de evaluación del desempeño de la docente, para la directora es necesario que el desarrollo de estrategias pedagógicas y la dinámica de aula en general,

estén guiados hacia una visión más academicista. Busca que se incluya en gran medida la lectoescritura, ciencias, matemática y estudios sociales.

- Este interés por un desarrollo más academicista de los contenidos y estrategias pedagógicas, es porque una de sus principales necesidades es que los estudiantes que se gradúan del último nivel de preescolar, logren pasar con resultados altos, los exámenes de admisión de las instituciones privadas, para el ingreso a primaria. Esto genera desde su perspectiva, una buena reputación para la institución, lo que a su vez atrae a nuevos estudiantes.

El segundo objetivo específico buscaba **“Reflexionar sobre la propia práctica docente en su quehacer pedagógico, de una docente de kínder que atiende niños y niñas de 4 a 5 años de edad”**

- A partir de esta investigación queda en evidencia la importancia de convertirnos en docentes reflexivas de nuestra propia práctica. Nos encontramos inmersas en el ambiente de aprendizaje todos los días, no obstante, existen algunos aspectos que no nos detenemos a analizar, y por ende, no buscamos su mejora, únicamente se logra este proceso si nos encontramos en constante reflexión de nuestra práctica incluyendo todos los actores dentro del contexto.

- Durante esta reflexión sobre el quehacer pedagógico de la docente del nivel de kínder, se desprendió que existe la adopción de diferentes paradigmas pedagógicos de los participantes de la investigación, principalmente de la docente a cargo del grupo, la asistente y la directora. Las tres participantes tienen influencia en el ambiente de aprendizaje y por ende en el proceso de construcción de aprendizaje de los niños y niñas, lo que llegó a afectar de forma negativa que se brindara una atención oportuna al desarrollo, necesidades e intereses de los niños y niñas, pues por un lado se debían seguir lineamiento academicistas y por otro los constructivistas acordes al nivel preescolar.

- Asimismo la investigación demostró que a pesar de que la docente tuvo un proceso de formación profesional que la hizo adoptar su propio paradigma pedagógico, tuvo que

cambiar por completo esto, ya que al aceptar su puesto de trabajo, se comprometió a respetar el currículo del centro infantil. A pesar de esto, la docente siempre fue consciente de que el proceso de formación de los niños y niñas debía ser diferente, por lo tanto, en cuanto le fuera posible aplicó pequeños cambios significativos a la dinámica de aula.

- Entre esos pequeños cambios estuvo darle una mayor relevancia al juego, siendo éste uno de los principales medios de aprendizaje de los niños y las niñas, e incluirlo en las experiencias dentro de la rutina diaria. Aunque se tenga que cumplir con el desarrollo de contenidos de un enfoque academicista, se incluyeron actividades lúdicas para que los niños y niñas comprendieran e identificaran estos contenidos, así como aprovechar los periodos donde no se desarrollan actividades académicas, para ofrecerles aprendizaje mediante el juego.

- A pesar de que para la directora del centro infantil, la disciplina es sumamente importante, pero una disciplina donde por ejemplo: los niños y niñas deban sentarse en el campo fijo que se les asigna, no hablar fuerte o permanecer sentados y en silencio durante el desarrollo de las experiencias, comprendí que como docente debo conocer a mis estudiantes para entender que algunas conductas son propias de la naturaleza de su desarrollo y no conductas que se deban inhibir. Si bien es cierto algunas observaciones que me hicieron con respecto a la disciplina tuve que implementarlas, por respeto a los lineamientos institucionales, otras acciones no las puse en práctica pues a partir de mi formación profesional y un análisis personal del ambiente de aprendizaje, concluí que estas acciones no eran pertinentes para ponerlas en práctica, ya que se encontraban inmersos niños y niñas de 4 a 5 años y no se debe de convertir en una clase de “perchero” donde los colocamos sin moverse, hablar o interactuar entre sí.

- Los niños y las niñas siempre pueden aprender todo lo que esté a su alcance, hasta cuando esto va más allá de lo que su desarrollo físico, cognitivo o socio emocional están preparados. A pesar de esto tienen derecho a que se les respete sus etapas y periodos óptimos de aprendizaje, para que este proceso de construcción de aprendizaje no se vuelva frustrante, cansado o poco significativo. Como docente busqué acompañar los contenidos

que desarrollamos, con material concreto para una mejor comprensión, pues aún no estaban preparados para la comprensión abstracta y el desarrollo de ejercicios de aprestamiento que se debían hacer.

- Las metodologías de trabajo que se desarrollen en el centro educativo, deben ser investigadas y fundamentadas en los beneficios que trae para los niños y niñas su implementación, pues son ellos y ellas el núcleo del ambiente de aprendizaje. Asimismo, considero que las metodologías deben ser valoradas entre los diferentes grupos de estudiantes, pues varía según la docente, la asistente, cantidad de niños y niñas, tiempo y en la diversidad de estudiantes. En la educación no se tienen “recetas” que funcionan en todos los contextos, por lo tanto, las metodologías de trabajo no se deben convertir en esto, es importante tener apertura a nuevas metodologías que las docentes de grupo implementen y demuestren que obtienen mayores beneficios, pues conoce a sus estudiantes y con la practica reflexiva puede descubrir una metodología oportuna.

- Existen leyes que protegen los derechos de las personas con discapacidad, no obstante hace falta que se vigile y compruebe el cumplimiento de estas regulaciones en el campo de la educación. Sin duda alguna las barreras para el aprendizaje las ponen los ambientes educativos y no los niños y niñas que requieren de oportunidades de mejora para aprender.

- Como docente por medio del ensayo y error no me cansé de buscar brindarle a mis estudiantes esas oportunidades de mejora, sin embargo, las barreras las ponía el centro infantil que no flexibilizaba el currículo, la cantidad de estudiantes que se encontraban en el contexto de aula pues todos merecían atención y de alguna manera también la falta de capacitación que yo tenía como docente para atender la diversidad de estudiantes y la falta de existencia de trabajo interdisciplinario en el centro infantil.

Finalmente en el tercer objetivo se planteó **“Determinar los hallazgos y lecciones aprendidas, que surgen a partir del proceso de reflexión de la propia práctica docente”**. En estas lecciones aprendidas se desprenden tres nodos específicos.

Lecciones aprendidas sobre el quehacer docente.

- A partir de esta investigación comprendí lo necesario e importante que es, que una docente sea constantemente reflexiva en su práctica, pues solo de esta manera puede conocer acciones que debe mejorar o acciones que no está ejecutando y que son necesarias para un mayor apoyo pedagógico, social y afectivo para sus estudiantes.

- En este contexto de jornada ampliada donde las experiencias cotidianas ocupan un espacio importante, como lo son la alimentación, aseo y descanso, me hacían pensar que era tiempo que me limitaba las posibilidades de brindar herramientas para la construcción de aprendizajes. Después de reflexionar sobre mi práctica comprendí en primer lugar la importancia de estas experiencias para tener niños y niñas en condiciones óptimas para construir su aprendizaje, y en segundo lugar comprendí que toda experiencia es una oportunidad de aprendizaje, siempre y cuando como docentes las transformemos y generemos esa curiosidad, experimentación y significado.

- Los niños y niñas no necesitan de una docente que les cause temor para aprender o respetar reglas y límites, a partir del respeto mutuo, la comunicación asertiva y el afecto, se logra una sana convivencia.

- Para que todos los estudiantes reciban una atención pertinente, una docente no debe esperar que el centro educativo le brinde las herramientas necesarias. Es responsabilidad y parte de su compromiso como profesional, investigar, estar en constante actualización, ser perseverante y constante, ante cualquier situación que se presenta.

- Si llegamos a laborar en un centro educativo en el cual debemos respetar los lineamientos establecidos, a pesar de que estos sean diferentes a nuestra formación profesional y nuestro paradigma pedagógico, debemos de tomar esta experiencia como una oportunidad de aprendizaje. Hacer lo que debemos hacer, pero buscar la manera de transformarlo, para continuar brindando una atención oportuna a la diversidad de estudiantes que tenemos en el ambiente de aprendizaje.

Lecciones aprendidas sobre el rol que cumple la directora en el ambiente de aprendizaje.

- La mediación que lleva a cabo la directora del centro infantil, influye de forma directa con la labor docente y por lo tanto, con el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, pues su rol es plantear los lineamientos que se deben seguir.

- El interés de la directora puede estar más enfocado hacia el prestigio de la institución, que hacia los niños y niñas, de aquí las altas exigencias del currículo.

Lecciones aprendidas sobre la atención que se brinda a niños y niñas en el nivel de preescolar.

- Cantidad no es sinónimo de calidad, esto quiere decir que saturar a los niños y niñas en contenidos que deben desarrollar, no implica que estén llevando una construcción de aprendizaje oportuna, pues pueden identificar contenidos como un proceso de memorización pero no de interiorización.

- Se le está brindando mayor importancia a la atención del área cognitiva de los niños y niñas, dejando de lado que son seres integrales, los cuales requieren que se atienda su área motora y su área socio afectiva. La atención a las áreas del desarrollo deben ir de la mano, ninguna área es más importante que otra, todas son necesarias.

- Se están considerando a los niños y niñas como “cajitas” que se deben llenar de información, no se están considerando los aprendizajes previos de los niños y niñas, sus intereses, hipótesis y no se les está permitiendo cometer errores como medio de aprendizaje.

Recomendaciones.

En este apartado se presenta una serie de recomendaciones que a partir de mi proceso de investigación en este contexto en específico, planteo según mi análisis de mi quehacer pedagógico.

Estas recomendaciones van dirigidas a docentes y directores de centros educativos privados, en los cuales se asemeja su ambiente de aprendizaje al de la institución donde se desarrolló la investigación, así como al MEP que regula dichas instituciones.

Recomendaciones a docentes que se encuentran inmersas en Centros Educativos privados.

- Es fundamental que las docentes conozcan las características del desarrollo de los niños y niñas que forman parte del ambiente de aprendizaje, tanto las propias de su edad como las características individuales. Además de actualizarse en los hallazgos en el campo de la educación, esto con el objetivo de guiar el proceso de construcción de aprendizaje en función de los niños y niñas.

- A pesar de que en algunos centros educativos se deba cumplir con algunos lineamientos academicistas, como docentes del nivel preescolar no se debe olvidar cuales son los objetivos del proceso de educación de este nivel. Esto con el propósito de no dejar de lado aspectos esenciales para el desarrollo integral y construcción de aprendizaje de los niños y niñas.

- Una docente debe de estar siempre dispuesta de adaptarse a los diferentes ambientes de aprendizaje. En lugar de encerrarse en su propio paradigma o filosofía, podría ver oportunidades de crecimiento profesional y ampliar con esto las herramientas que brinda a sus estudiantes en la atención oportuna a su desarrollo, considerando además con esto brindarles una adaptación oportuna a las exigencias de la sociedad, siempre y cuando esto no vaya en contra de los principios de la educación preescolar y los niños y niñas de este nivel.

- La autoevaluación docente a partir de la práctica reflexiva es necesaria en todo ambiente de aprendizaje. Conocer lo que sucede en el ambiente genera mejores oportunidades para todos los actores.

Recomendaciones a directoras y directores de centros educativos privados del nivel de preescolar.

- Mantenerse en constante actualización acerca de investigaciones en el campo de las neurociencias y educación, con el objetivo de guiar ambientes de aprendizaje oportunos para niños y niñas según las edades con las que cuentan dentro del centro infantil.

- Guiar el ambiente de aprendizaje en función de los niños y niñas, y no en función del prestigio del centro educativo. Esto implica que se respete a los niños y niñas en cuanto a su desarrollo, y no exigirles más de lo que considera oportuno, únicamente con el objetivo que generar altas impresiones en otros contextos.

- Generar espacios de reflexión con las y los docentes del centro infantil, para conocer sus necesidades, y de los niños y niñas, con el fin de fortalecer o innovar, en el currículo y por ende en la atención que se está brindando. Son las y los docentes quienes conocer mejor el ambiente de aprendizaje, pues son quienes se encuentran inmersos la totalidad del tiempo.

- Como directores de centro educativos, tienen muchas funciones de carácter administrativo que les demandan mucho tiempo, es por esto que podrían delegar algunas de sus funciones. Entre estas funciones está que cuenten con algún profesional dentro del centro infantil, que se encargue del currículo educativo, y que además se encargue de capacitar al personal docente para la implementación del mismo, y vele porque se desarrolle de forma oportuna.

- Todos los niños y niñas tienen derecho a la educación y de asistir al centro educativo que deseen, por lo tanto se deben de romper todas las barreras del aprendizaje que encuentren en el camino. No se trata de aceptar la diversidad de estudiantes con el propósito de evitar un problema legal, si no de brindar las oportunidades de mejora que

merecen, aunque esto implique grandes cambios a los que ha venido desarrollando a los largo del tiempo.

Recomendaciones a la División de Educación Básica de la Universidad Nacional, y la carrera de Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar.

- Preparar profesionales con una buena orientación en desarrollo infantil, la forma de aprender de los niños y niñas y principios de mediación docente. Tener formación en estos campos brindará oportunidad de realizar procesos pedagógicos oportunos en cualquier ambiente de aprendizaje.

- Formar profesionales con habilidades de autogestión y toma de decisiones en beneficio de los niños y las niñas.

- Impulsar en los profesionales en formación la investigación constante y el proceso de autor reflexión docente como elementos fundamentales para generar una educación de calidad.

Recomendaciones al Ministerio de Educación Pública.

- Realizar un seguimiento, evaluación y retroalimentación, al currículo de los centros educativos privados que cuentan con su aval, según los lineamientos que establece la institución para cada uno de los niveles de educación, con el fin de velar por una atención oportuna a los niños y niñas.

- Aunque el personal docente de algunos centros educativos privados, no son contratados directamente por el MEP, al contar estos centros educativos con su aval, es importante que también tengan control del personal docente que labora en estas instituciones, ya que deben ser profesionales debidamente capacitados y con vocación, que guíen a los niños y niñas hacia un proceso de aprendizaje que según las investigaciones en el campo de las neurociencias y educación, son considerados como oportunos.

Referencias

Acosta, K. (2012). La pirámide de Maslow. Recuperado de <https://www.eoi.es/blogs/katherinecarolinaacosta/2012/05/24/la-piramide-de-maslow/>

Arguedas, M. y Chacón, D. (2016). *Alternativas de mejora en la atención de los niños y niñas de 0 a 6 años que pertenecen a un Hogar de Protección Infantil: Un trabajo participativo y reflexivo con las encargadas del cuidado y el personal administrativo*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional, Heredia.

Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1957). Ley Fundamental de Educación. N° 2160. San José, Costa Rica.

Asamblea Legislativa. (2001). Ley fundamental de educación. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param2=NRTC&nValor1=1&nValor2=31427&strTipM=TC

Blanco, M. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 7 (1), 11- 33

Cabo, C. (2006). Pensar y pensarse: un deber para mejorar la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, volumen (39) 2.

Camarillo, N. (2017). *La importancia de la reflexión en la práctica de los formadores*. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/2/C200117-J048.docx.pdf>

Carballo, A., González, G., Morales, S. y Sequeira, V. (2016). *Características del perfil profesional y personal según los encargados de la atención y educación a los niños y las niñas que asisten a espacios y programas para la primera infancia en el cantón de San Pablo de la provincia de Heredia*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional, Heredia.

Carvajal, A., Hernández, M. y Oviedo, N. (2015). *Espacios, programas y perfiles profesionales ocupacionales existentes que atienden a la primera infancia en la zona de Guararí y la Aurora, sector central de Heredia*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional, Heredia

Castillo, R y Castillo, I. (2018) *Mediación pedagógicas para la primera infancia: reflexiones desde el sentir y el pensar*. San José, C.R. EUNED.

Céspedes, Fonseca y Mora. (2016). *Criterios de calidad de la educación preescolar con base en expectativas de padres y madres: Un estudio cualitativo*. (Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica, Costa Rica). Recuperada de <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/handle/123456789/3831>

Chaves, A. L. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 67-87. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>

CIUNA. (2019). Centro Infantil Carme Lyra. Recuperado de <http://ciuna.fobeso.com/>

Constitución política de la República de Costa Rica y Convención Americana sobre Derechos Humanos. (1996). San José, Costa Rica: .EDITEC EDITORES.

Convención sobre los derechos del niño. (1989). Recuperado de <http://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobreloderechos.pdf>

De León, B. (2011). La relación Familia- Escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. Recuperado de http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamiliarlaescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf

Domingo, A. (2009). El profesional reflexivo (D. A. Schön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico. Barcelona, España: Plataforma internacional. Práctica reflexiva. Recuperado de: http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf

Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes: De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken, Alemania: PUBLICIA.

Duarte, J. (2013). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de http://rieoei.org/rec_dist1.htm

Estado de la educación costarricense. (2017). San José, costa Rica: Servicios gráficos, A, C.

Gamboa, Z. (2011). *Educación científica y matemática para el niño preescolar*. San José, costa Rica: EUNED.

Hernández, R. Fernández, C y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. (Cap.4). México: McGraw Hill.

Hernández, R. Fernández, C y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a ed, Cap.1). México: McGraw Hill.

Instituto Nacional de Aprendizaje. (2019) *CIINA*. Recuperado de https://www.ina.ac.cr/SitePages/centro_infantil.aspx

Instituto Nacional de Estadística y Censo. (2019). *Crece participación laboral, por aumento de ocupación y del desempleo*. Recuperado de

<https://www.inec.cr/noticia/crece-participacion-laboral-por-aumento-de-ocupacion-y-del-desempleo>

Jiménez (2005). *Mi práctica docente con las niñas y los niños en educación preescolar indígena*. (Tesina de licenciatura). Recuperada de <http://200.23.113.51/pdf/21943.pdf>

Juguera, A. (2012). ¿Cómo puede ser la escuela para el mañana?. Recuperado de <http://uneternoaprendiz.blogspot.com/2012/03/como-puede-ser-la-escuela-para-el.html>

León Sáenz, A., y Pereira Pérez, Z. (2004). Desarrollo Humano, educación y aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, (6), 71-92. <https://doi.org/10.15359/ree.2004-6.5>

Marín, M. (2010). *Técnicas y estrategias para el anejo de comportamiento en el grupo escolar*. San José, Costa Rica: EUNED.

Ministerio de Educación Pública (2011). Directriz DM-004-01-2011. Establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación SNECE. San José. Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2014). *Programa de Estudios de Educación Preescolar: Ciclo Materno Infantil (interactivo II) y Ciclo de Transición*. San José, Costa Rica

Ministerio de Educación Pública. (2018). Informe anual y de período 2018: Cumplimiento de metas de objetivos sectoriales, programa y proyectos. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/informe-anual-pnd-2018-sector-educacion.pdf>

Muergueytio, A. (2017). *Estrategias didácticas destinadas a niños y niñas, de 4 a 5 años, para promover su producción literaria*. (Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador). Recuperada de <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/13817>

National Association for Sport and Physical Education. (2006). Recess for Elementary School Students [Recreo para los estudiantes de la escuela primaria]. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497155.pdf>

Ojeda , A. (2012). Los roles de género a través de la adaptación cinematográfica de la obra de Miguel Delibes. la pirámide de Maslow o ¿Cuántas reglas ha costado una lola?. *Fonseca, Journal Of Communication*, 5(5), 157-175. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/2172-9077/article/view/12090/12446>

Organización Mundial de Educación Preescolar. (2010). Declaración mundial del derecho y de la alegría de los niños y niñas a aprender a través del juego. Recuperado de

<http://www.omep.org.uy/wp-content/uploads/2015/09/JUEGOomep-declaracion-mundial-2010-spa.pdf>

Ospina, M. (2015). *El juego como estrategia para fortalecer los procesos básicos de aprendizaje en el nivel preescolar*. (Tesis de Licenciatura). Universidad del Tolima, Colombia. Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1576/1/Trabajo%20de%20Grado%20-%20Maria%20Ospina%20version%20aprobada.pdf>

PANI. (2015). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de <https://pani.go.cr/descargas/convenciones/453-convencion-sobre-los-derechos-del-nino>

Papalia, D, Feldman, R y Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. México: McGraw Hill.

Peralta, V. (2014). *La sobre escolarización en educación parvularia*. Recuperado de <http://blogs.cooperativa.cl/opinion/educacion/20140504080623/la-sobre-escolarizacion-de-la-educacion-parvularia>

Peralta, V. (2017). *Construyendo currículos posmodernos en la Educación Inicial Latinoamericana*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.

Presidencia de la República de Costa Rica. (2016). *CEN- CINAI dan atención nocturna para que padres estudien o trabajen*. Recuperado de

<http://presidencia.go.cr/hechos-y-acciones/2016/05/cen-cinai-dan-atencion-nocturna-para-que-padres-estudien-o-trabajen/>

Reyes, C. Perea, A y Sosa, F. (enero-junio ,2017). La obra de Tonucci como recurso didáctico en la formación inicial de maestros. *Revista UAM*, 29 (25). doi: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.29>

Ribeiro, R. (2016). *Tonucci: É partindo da inafância que se constrói uma cidade para todos*. Recuperado de <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/10/04/tonucci-e-partindo-da-infancia-que-se-constroio-uma-cidade-para-todos/>

Rivera, M. (2010). *La práctica reflexiva crítica de un grupo de maestras puertorriqueñas*. (Tesis doctoral). Recuperada de la base de datos ProQuest Dissertations & Theses Global. (No. 3417978)

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw- Hill Interamericana

Sarlé, P, Saenz, I y Rodríguez, E. (2010). *El juego en el nivel inicial: Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/infanciaB01.pdf

Sistema Universitario A&M de Texas. (s.f). Una introducción a la inclusión: Todos los niños pertenecen a un entorno natural. (Transcripción). Recuperado de

https://docplayer.es/21257751-Una-introduccion-a-la-inclusion-todos-los-ninos-pertenecen-a-un-entorno-natural-transcripcion.html#show_full_text

Slideshare. (2011). Frato: una reflexión sobre la escuela y el aprendizaje. Recuperado de <https://pt.slideshare.net/SaladeHistoria/frato-escuela-y-aprendizaje/33>

Tatsumi, N. (2017). *El arte de ordenar para niños: cómo el orden desarrolla las capacidades de los más pequeños*. Duomo Ediciones, Barcelona. Recuperado de <http://www.duomoediciones.com/cont/associatedContent/docsPot/ELARTEDEORDENARcomprimido.pdf>

Tecnológico de Costa Rica. (2017). *Taller Infantil Psicopedagógico del Tecnológico (TIP TEC)*. Recuperado de <https://www.tec.ac.cr/unidades/taller-infantil-psicopedagogico-tecnologico-tip-tec>

Tonucci, F. (10 de octubre de 2018). Entrevista de Clariá, M. El celular en niños entorpece la relación con la lectura. Recuperado de https://www.cadena3.com/noticia/la-mesa-de-cafe/el-celular-en-ninos-entorpece-la-relacion-con-la-lectura_220890. Argentina

Toro del Río, I. y Bravo, J. (sf) Calidad de la educación en Chile: un desafío permanente. Debate 08 de SITEAL. Recuperado de http://w.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate08_completo_20120424.pdf

UNICEF. (2008). *El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio.*

Recuperado de <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=k7RdDQPFBel%3D&tabid=1282&mid=3693>

UNICEF. (2018). *Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia.* Recuperado de

<https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

Unicef. (2019). *Un mundo listo para aprender: dar prioridad a la educación de calidad en la primera infancia.* Recuperado de

<https://www.unicef.org/media/56571/file/Un-mundo-preparado-para-aprender-2019.pdf>

Universidad de Costa Rica. (s.f). *Centro Infantil Laboratorio.* Recuperado de

<https://www.cius.ucr.ac.cr/centro-infantil-laboratorio-0>

Vásquez, P.(2016). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA) Una oportunidad de aprendizaje para todos.* Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva.

Apéndice A

Observación 1

Martes 16 de enero del 2018

Observación	Interpretación/ palabras claves
Recibimiento de los niños y niñas con un beso y un abrazo.	Expresión de afecto.
Niños y niñas sacan sus comidas de las loncheras y la clasifican en bandejas; desayuno, almuerzo y merienda de la tarde.	Hábitos/ independencia.
Juegan con legos pequeños mientras esperan que lleguen los compañeros.	Tiempo libre de juego y aprendizaje.
Entre mi asistente y yo nos dividimos; una se queda con el resto del grupo en la zona donde juegan y otra en el comedor donde clasifican la comida.	Organización de tareas.
Mientras juegan nos sentamos cerca de ellos, llegan a enseñarnos lo que armaron, preguntar cómo se colocan piezas o a contar otras cosas.	Acompañamiento con mediación cuando alguna situación lo requiere.
Les gusta jugar entre ellos, se organizan en qué jugar y cómo jugar.	Organización por parte de los niños y niñas.
Guardan los legos para ir a desayunar.	Hábitos/ independencia.
Preguntamos pro alguno que quiera hacer la oración antes de comer.	Hábitos/ independencia.
Mi asistente y yo servimos los desayunos y los acompañamos motivándolos a que coman y hablen menos mientras comen.	Organización de tareas.
Mi asistente y yo también nos comemos una	Acompañamiento con mediación cuando

merienda mientras los acompañamos.	alguna situación lo requiere.
Cuando finalizan guardan la silla, recipientes en las loncheras y botan la basura.	Hábitos/ independencia.
Pasan a sentarse a la otra zona de la clase a hacer reposo y hablar entre ellos, mientras los otros compañeros van finalizando.	Organización
Después del desayuno les coloqué plastilina y moldes.	Organización
Coloqué dos mesas para dividirlos, cada uno escogió el lugar de su preferencia.	Organización
Jugaron a crear libremente diferentes cosas utilizando los moldes y rodillos.	Tiempo libre de juego y aprendizaje.
En una de las mesas crearon entre todos una familia, la casa, la comida, el carro y simulaban diferentes situaciones.	Tiempo libre de juego y aprendizaje.
Guardan los moldes en un recipiente plástico, y las plastilinas en el frasco correspondiente a su color.	Hábitos/ independencia.
Van uno por uno solos al baño que está dentro del aula.	Hábitos/ independencia.
Les recuerdo; subir las tapas, orinar, limpiarse, jalar la cadena y bajar las tapas. Al lavarse las manos; tomar dos toallas de papel, ponerse jabón, lavarse las manos y secarse con las toallas de papel.	Hábitos/ independencia.
Nos dirigimos al patio en fila a que jueguen de forma libre.	Tiempo libre de juego y aprendizaje.
Mi asistente y yo nos sentamos cerca de	Acompañamiento con mediación cuando

donde están jugando para observarlos y supervisarlos.	alguna situación lo requiere.
Entramos a lavarnos las manos, les pedimos que le den espacio a Fabricio para que pase primero ya que él no puede mantenerse solo de pie.	Hábitos/ independencia. Inclusión.
Mi asistente calienta los almuerzos y los sirve, mientras yo superviso el lavado de manos.	Organización de tareas.
Pregunto por alguno que quiera hacer la oración y la hace.	Hábitos/ independencia.
Un niño hace la oración corta, los demás le dicen que así no se hace, les explico que cada uno hace la oración que quiere porque la hace con amor y Dios escucha todas las oraciones.	Mediación docente
Mientras almuerzan mi asistente supervisa el almuerzo para que traten de comerse todo y no se distraigan hablando. Yo coloco las colchonetas, cobijas, almohadas y le pongo pasta a los cepillos para dientes.	Organización de tareas.
Conforme terminan de almorzar, cada uno guarda su silla y los recipientes del almuerzo en la lonchera.	Hábitos/ independencia.
Se lavan los dientes.	Hábitos/ independencia.
Se acuestan en la colchoneta de cada uno y ven un rato televisión mientras en la hora de dormir.	Organización Hábito Tiempo libre
Uno a uno pasa al baño que está dentro del	Hábitos/ independencia.

aula.	
Coloco la música instrumental y poco a poco van quedando dormidos.	Organización Hábito
Cuando se despiertan guardan las almohadas y cobijas en una canasta.	Hábitos/ independencia.
Mi asistente guarda las colchonetas, yo alisto las meriendas.	Organización de tareas.
Cuando terminan de merendar guardan la silla y los recipientes en las loncheras.	Hábitos/ independencia.
Mi asistente limpia la zona del comedor (mesas, bota basura, barre), yo los voy peinando, limpiando caras y poniendo perfume.	Organización de tareas.
Escogieron para jugar tucos de madera, les gusta armar casas, la torre más alta, carros, entre otras cosas.	Tiempo libre de juego y aprendizaje.
Salimos al patio a jugar y esperamos que poco a poco vengán por ellos.	Tiempo libre de juego y aprendizaje.

Apéndice B

Observación 2

Jueves 18 de enero del 2018

Observación	Interpretación/ palabras claves
Recibimiento de los niños y niñas con un beso y un abrazo.	Expresión de afecto.
Niños y niñas sacan sus comidas de las loncheras y la clasifican en bandejas; desayuno, almuerzo y merienda de la tarde.	Hábitos/ independencia.
La comida de A.B.V y F.B.V la clasificamos alguna de nosotras, ya que tienen una discapacidad motora, se les dificulta realizar esta tarea.	Organización Inclusión
Me piden jugar con carros y una pista para armar, mientras esperan que lleguen los compañeros.	Tiempo libre de juego y aprendizaje.
Mientras juegan se llegan a quejar que M.G.A les destruye lo que construyen y juega de choques.	Resolución de conflictos Mediación docente
M.G.A aporta ideas de cómo jugar, los demás no las toman en cuenta, viene hacia nosotras a decirnos que no quieren jugar con él.	Resolución de conflictos Mediación docente
A A.B.V lo que le gusta hacer en este periodo es caminar por toda la clase y a veces corre. No interfiere con el juego de los demás ni ocasiona alteración en la dinámica.	Flexibilidad Inclusión Características del desarrollo

<p>A F.B.V le gusta quedarse acostado en el suelo, aplaudiendo con sus manos. Un compañero le da un avión, solo se lo deja en sus manos y observa a los demás.</p>	<p>Flexibilidad Inclusión Mediación docente Características del desarrollo Apoyo entre coetáneos</p>
<p>Mientras juegan nos sentamos cerca de ellos, haciendo preguntas sobre lo que están haciendo. Casi no nos hablan.</p>	<p>Mediación docente Características del desarrollo</p>
<p>A M.G.A se le dificulta la correcta pronunciación de algunas palabras, en ocasiones se nos dificulta entender algo que quiera decir. Sus compañeros lo corrigen diciéndole la palabra de forma correcta para que la repita.</p>	<p>Características del desarrollo Apoyo entre coetáneos Mediación docente</p>
<p>Ordenan juguetes para ir a desayunar.</p>	<p>Hábitos/ independencia.</p>
<p>Algunos ordenan de inmediato, otros continúan jugando.</p>	<p>Hábitos/ independencia. Establecimiento de reglas.</p>
<p>M.U.V se ofrece a hacer la oración.</p>	<p>Hábitos/ independencia.</p>
<p>Cuando finalizan guardan la silla, recipientes en las loncheras y botan la basura.</p>	<p>Hábitos/ independencia.</p>
<p>Ayer preguntaban constantemente cuando estábamos en el patio, en qué momento íbamos a regresar a la clase, se les hizo muy largo el tiempo que estuvimos en el patio.</p>	<p>Tiempo libre de juego y aprendizaje. Necesidad de mediación docente.</p>
<p>Hoy quise hacerlo diferente, les ofrecí hacer un dibujo, estuvieron de acuerdo. Les facilité el material; hojas blancas, lápices de color, marcadores de colores.</p>	<p>Flexibilidad Mediación docente Atención a los intereses y necesidades de los niños y niñas</p>

Estuvieron concentrados, cada uno realizó dos dibujos.	Tiempo libre de juego y aprendizaje. Características del desarrollo
Pregunté lo que realizaron y lo anoté en el dibujo, además les permití pegarlo en el lugar del aula que desearan.	Flexibilidad Mediación docente
Salimos al patio a juego libre.	Tiempo libre de juego y aprendizaje.
M.G.A llega a decir constantemente que no lo dejan jugar, tenemos que intervenir motivando a sus compañeros a que lo incluyan en el juego.	Resolución de conflictos Mediación docente
Regresamos a la clase, yo superviso el lavado de manos mientras mi asistente calienta y sirve los almuerzos.	Organización de tareas.
Mi asistente recoge los platos y limpia las mesas, yo superviso el lavado de dientes y los mando al baño.	Organización de tareas.
Conforme terminan de almorzar, cada uno guarda su silla y los recipientes del almuerzo en la lonchera.	Hábitos/ independencia.
Ven tele un rato, después coloco música instrumental, algunos se duermen de inmediato, otros se quedan acostados sin dormirse.	Características del desarrollo Hábitos
Cuando se despiertan guardan las almohadas y cobijas en una canasta.	Hábitos/ independencia.
Mi asistente guarda las colchonetas, yo alisto las meriendas.	Organización de tareas.
Cuando terminan de merendar guardan la silla y los recipientes en las loncheras.	Hábitos/ independencia.

Mi asistente limpia la zona del comedor (mesas, bota basura, barre), yo los voy peinando, limpiando caras y poniendo perfume.	Organización de tareas.
Me piden jugar con plastilina, se las facilito junto con los moldes.	Tiempo libre de juego y aprendizaje.
Salimos al patio a jugar y esperamos que poco a poco vengan por ellos.	Tiempo libre de juego y aprendizaje.

Apéndice C

Observación 6

Miércoles 28 de febrero del 2018

Observación	Interpretación/ palabras claves
Mientras estaba a mitad de las experiencias iniciales, entró la directora con una libreta en la mano diciendo que nos iba a acompañar un rato.	Supervisar la labor del personal docente
se sentó en el escritorio y me pidió el planeamiento. No me había informado acerca de esta visita el día de hoy.	Supervisar la labor del personal docente Evaluación sorpresa
En ese momento estábamos sentados en el suelo, hace unos días habíamos dibujado en papeles grandes, la silueta de un niño y en otro la de una niña, llamaba a un niño y a una niña para que dibujaran las partes del cuerpo que le hacían falta, dibujaban los ojos, boca, nariz, uñas, cejas, pestañas y hasta el corazón dibujaron.	Estrategia pedagógica Contenido: partes del cuerpo. Material concreto
Como estábamos dibujando en el suelo, todos se acercaban a ver lo que los compañeros dibujaban o les acordaban las partes que hacían falta.	Interés por parte de los niños. Dominio de los contenidos
Después de esto hicimos un repaso de lo que dibujaron y les pedí que hicieran una fila para sentarnos a desayunar a la zona del comedor que queda dentro del aula.	Organización Transición de una experiencia a otra
Mientras desayunaban, se acercó la	Perspectiva diferente de la dinámica de

<p>directora a decirme que por cuestión de manejo de aula, era preferible que les colocara en el suelo el nombre fijo de donde deben sentarse, al igual que en las mesas de trabajo y en las mesas para comer</p>	<p style="text-align: center;">aula Organización “Modelo cercano a la escolarización”</p>
<p>Le indico que en el suelo tengo colocada una cinta azul formando un cuadrado grande para que se sienten sobre esa cinta más ordenados y no le tapen a los demás, sin embargo, me dice que ponga el nombre también porque en ese momento estaban fuera de su lugar, le digo que era porque estábamos dibujando y se acercaron a ver (yo no percibí que estuvieran desordenados, estaban participando, solamente no estaban sentados sobre la línea azul) pero me dijo que debía mantener más el orden.</p>	<p style="text-align: center;">-Perspectiva diferente de la dinámica de aula. -Organización. -“Modelo cercano a la escolarización”. -Interés más enfocado en el orden que en el proceso de aprendizaje.</p>
<p>Con respecto a las mesas de trabajo, si les asigné un color de mesa, le cuento esto pero me vuelve a indicar que mejor les coloque los nombres.</p>	<p style="text-align: center;">-Perspectiva diferente de la dinámica de aula. -Organización. -“Modelo cercano a la escolarización”.</p>
<p>Por otra parte me dice que revisando mi planeamiento se da cuenta que mucho del trabajo es con experiencias concretas, que está bien pero que debo incluir experiencias más abstractas pues ya deben de ir acostumbrándose a esto, principalmente con respecto a las sumas y restas y elaboración</p>	<p style="text-align: center;">-“Modelo cercano a la escolarización”. - No seguimiento o interés en las características de desarrollo de los niños.</p>

de conjuntos.	
Del mismo modo recalca que las hojas de aprestamiento que uso (realmente uso pocas) son de muy bajo nivel para ellos, que quizás es porque estoy acostumbrada al trabajo con niños pequeños y que debo incluir más.	<p>-“Modelo cercano a la escolarización”.</p> <p>- No seguimiento o interés en las características de desarrollo de los niños.</p>
Me dice que lo anterior es porque ellos hacen exámenes de admisión en instituciones privadas para el ingreso a primer grado y que necesitamos prepararlos muy bien para que los aprueben.	<p>-Objetivo que pasen los exámenes de admisión.</p> <p>-Mayor enfoque en el futuro que en los procesos de aprendizaje.</p> <p>-Interés por el prestigio de la institución.</p>
Durante este año he notado al grupo con un comportamiento alterado; gritan mucho, pelean, debemos repetir seguido las reglas de clase como no correr dentro del aula, no tirar los juguetes de extremo a extremo, no hablar mientras la teacher o algún compañero lo está haciendo, entre otras.	<p>- Características del desarrollo que influyen en el comportamiento de los niños.</p> <p>- Necesidad del establecimiento de límites.</p>
He intentado el uso de estrellas, cuando se esfuerzan en respetar las reglas y tener una buena actitud, ganan una estrella (la colocamos en una cartulina a la par del nombre), si no lo hacen pierden la estrella y tiene oportunidad de volver a ganarla, los viernes quienes han conservado la estrella tienen un pequeño premio (un sticker	<p>-Estrategias conductistas.</p> <p>- Necesidad del establecimiento de límites.</p> <p>- Ensayo y error en la búsqueda de manejo de grupo.</p>

<p>grande con un marshmallow, un chocolate pequeño, una canción que escojan para bailar, entre otras). Del mismo modo cuando están usando un volumen de voz muy alto ya con gritos, sueno una pandereta que ya saben que significa que deben hablar más bajo, o bien, hacemos el juego del silencio donde por un periodo corto de tiempo nos quedamos sentados respirando y en silencio, sin embargo, estos métodos no han dado los resultados esperados.</p>	
<p>Hoy con estas observaciones que me hizo la directora con respecto al manejo de aula, comprendí que el año pasado la docente que estaba a cargo de este grupo, seguía estos lineamientos como espejo de clase, demarcación de la zona de juego (la cual era en un espacio muy reducido donde no podían salirse de esa zona para jugar), o utilizaba mucho las películas para mantenerlos tranquilos en las tardes, y demás métodos de este tipo. Ahora que los tengo yo a cargo y sienten que tienen un poco más de libertad aún no saben cómo manejar esa libertad respetando los límites o reglas de clase.</p>	<p style="text-align: center;"> -Estrategias conductistas. -“Modelo cercano a la escolarización”. - No seguimiento o interés en las características de desarrollo de los niños. -Reflexión docente. </p>
<p>A pesar de que soy consciente de que muchas de estas observaciones no son las</p>	<p style="text-align: center;"> -Reflexión docente. -Acatamiento de las directrices de mi </p>

<p>más adecuadas para la atención oportuna al desarrollo y que se asemejan mucho a una pedagogía más tradicional, debo acatar estas observaciones y cumplirlas por respeto a las directrices institucionales.</p>	<p>lugar de trabajo.</p> <p>- Dejar de lado mi modelo pedagógico por el de mi lugar de trabajo.</p>
---	---

Apéndice C

Observación 4

miércoles 21 de febrero del 2018

Observación	Interpretación/ palabras claves
El ingreso de los niños y niñas es de 7:00 am a 8:00 am, en este periodo aún no se da inicio a las lecciones, ya que inician a las 8:00 am.	<p>Periodo extenso de espera desde que llegan hasta que inician las clases.</p>
Por lo general los recibo yo, saludo a sus padres dando el “buenos días” y preguntando como amanecieron y a los niños y niñas los recibo con un beso en la cabeza y un abrazo, después de esto los padres me entregan el bolso con la ropa y el cuaderno de comunicaciones y la lonchera.	<p>La forma en la que se recibe a los niños, marca una diferencia.</p> <p>La relación respetuosa con los padres, madres o encargados, es importante.</p>
Le indico a cada niño y niña que deben sacar el libro de comunicaciones, yo reviso si trae algún mensaje de la casa y se los entrego para que lo coloquen en la canasta correspondiente a los libros, la cual se encuentra cerca del escritorio, en un mueble a la altura de ellos.	<p>Libro de comunicaciones: medio de comunicación entre el hogar y la institución.</p> <p>Deberes/ responsabilidades de los niños.</p>
Seguidamente les entrego la lonchera para que pasen a dividir las comidas; en una canasta los almuerzos, en otra las meriendas de la tarde, en las mesas colocan de una vez el desayuno en el espacio donde escojan	<p>Deberes/ responsabilidades de los niños.</p> <p>Oportunidad de que tomen algunas decisiones.</p>

<p>sentarse y en otras las botellas de agua o jugo, así mismo tienen la oportunidad de escoger si desean dejar los jugos afuera, o bien, colocarlos dentro de la refri que tenemos en el aula para tomarlos fríos. Mi asistente, es quien los orienta en este proceso de división de la comida y les coloca el nombre de cada niño o niña, a recipientes, jugos o paquetes de algún alimento que no lo tenga</p>	<p>Organización o división de tareas entre la docente y la asistente.</p>
<p>Cuando finalizan van a guardar la lonchera y el bolso al casillero, donde cada uno tiene un espacio fijo con el nombre, ya para estas épocas saben de memoria cuál es su espacio.</p>	<p>Deberes/ responsabilidades de los niños.</p> <p>Sentido de pertenencia (poseen su propio espacio)</p>
<p>En este proceso de separación de comida, solamente a los gemelos B.V se lo hacemos alguna de nosotras, ya que debido a su condición de discapacidad se les dificulta. F.B.V no puede caminar sin apoyo y A.B.V si camina sin apoyo pero constantemente pierde el equilibrio. A.B.V si nos ayuda a trasladar la bolsa con los recipientes a la zona del comedor, pero la división de alimentos no, porque con objetos en las manos pierde más equilibrio y es más fácil que se caiga él, o que se le caigan los alimentos, se abran los recipientes con el golpe contra el piso y se quede sin</p>	<p>Inclusión.</p> <p>Sería oportuno, una adaptación de las tareas que ambos si pueden realizar, para que también tengan responsabilidades.</p>

alimentos.	
<p>M.H.H 1 y M.J.H 2, traen una sola lonchera para los dos, con los mismo alimentos, lo que a veces varía es el sabor de los jugos o galletas, así que ellos mismos escogen el sabor que prefieren y así hacen la división de la comida, o bien, escogen diferente lo que quieren de desayunar y lo que quieren merendar en la tarde. Cuando finalizan alguno de los dos es quien guarda la lonchera en el espacio del que esté más abajo el casillero.</p>	<p>Aunque sean gemelos, cada uno es diferente, no deben ser tratados como uno solo.</p> <p>Es importante que cada uno asuma sus propias responsabilidades y se hagan cargo de sus propias cosas.</p>
<p>G.M.F todas las mañanas llega como angustiado preguntando si puede comerse solo lo que él quiera y si hoy llegan temprano por él. Cuesta un poco que coma y si come tiene que ser todos los días lo mismo, al desayuno un paquete de galletas óreo del cual solo se come dos galletas y un jugo, y al almuerzo comida que esté con caldito y un jugo pero se come pocas cucharadas. Todos los días vienen por él después de almuerzo, solo los días que tienen inglés en la tarde se queda a hacer la siesta y llegan por él más tarde de lo habitual, pero no le gusta cuando tiene que quedarse a hacer la siesta.</p> <p>Apenas llega G.M.F, pasa todo el rato</p>	<p>Docente debe de darle seguridad al niño ante estas situaciones de nerviosismo.</p> <p>Motivar al niño pero no obligarlo a comer o intentar probar otro tipo de alimentos, en conjunto con su familia.</p> <p>Indagar posibles causas de este comportamiento.</p> <p>Docente como figura que le brinda seguridad.</p>

<p>detrás de mí, le gusta sentarse en mi escritorio, me hace preguntas como: ¿Cuántas cucharadas me tengo que comer en el almuerzo? ¿hoy desayunamos aquí y no en el aula de inglés? ¿Hoy Samantha se va temprano? (a ella también la recogen en la hora de almuerzo cuando no hay inglés), entre otras preguntas de ese tipo. Además pasa tomando mi cabello para olerlo, me abraza, de pronto llega y me da un beso o solo llega a presionarme las mejillas.</p>	<p>Necesidad de atención y afecto que le da bienestar.</p>
<p>Mi compañera L.V inicia en marzo con su práctica profesional para obtener su título de bachillerato, así que para darle la oportunidad de que vaya practicando, le dije que hiciera ella hoy las experiencias iniciales. Lo que hizo fue repetir todo como yo lo hago e intentar cantar las mismas canciones, pues aún no se las sabe bien y me menciona que ella no se sabe canciones. Le indico que puede utilizar las canciones que tengo en la llave maya para que bailen por si aun no se las sabe pero no lo hace, lo que me dice es que sería bonito buscar una canción de los días de la semana porque a pocos aún se le confunden, así que la busco en internet y se las pongo.</p>	<p>Diferente formación o experiencia entre la docente y la asistente, en cuanto al trabajo con niños.</p>
<p>Le indico lo que deben repasar y el material</p>	

<p>que puede usar para apoyarse, hoy repasaban sumas y restas, así que le facilito unos muñecos y animales pequeños de plástico de colores (counters). Como lo hice yo, llama uno a uno y les indica la operación que deben realizar. Después de esto, le entrego unas tarjetas de los pasos del lavado de dientes para que las practique con ellos, ya que es parte de los temas que estamos estudiando.</p>	<p>Docente busca tener el control de la experiencia, a pesar de que le dio la oportunidad a la asistente de hacerla.</p>
<p>A las 8:30 les indicamos que hagan una fila para irles entregando la silla y que se sienten en el espacio donde colocaron su comida. Hacemos la oración por los alimentos (cantamos “oh padre Dios”) y pueden iniciar a comer.</p>	<p>Seguimiento de una rutina.</p>
<p>Conforme van terminando, si usaron cuchara la colocan en el lavatorio que está dentro del aula (no dentro del baño), y guardan recipientes que usaron en la lonchera</p>	<p>Deberes/ responsabilidades de los niños.</p>
<p>yo me encargo de lavar las cucharas porque si las subimos a la cocina, por lo general se pierden y luego no nos alcanzan para cada uno, así que preferimos lavarlas en el aula, donde tenemos jabón para platos y un escurridor para platos. De igual manera como en el desayuno se usan pocos platos</p>	<p>Organización.</p> <p>Tareas docentes más amplias.</p>

<p>(3 o 4), también los lavo yo para que ya queden todos listos para la hora del almuerzo.</p>	
<p>L.V va botando la comida que sobró y orientándolos para que no tarden mucho comiendo, cierran los recipientes y guardan las sillas.</p>	<p>Organización.</p>
<p>En este periodo mientras acomodamos, les indico que pueden sacar un libro que está en una mueble a las vista y alcance de ellos, para que lean y reposen, sin embargo, como no estamos tan pendientes de ellos por estar haciendo éstas otras tareas, es un momento donde se hace mucho desorden, gritan o algunos corren y contantemente debemos llamarles la atención.</p>	<p>Tiempos “muertos” para los niños.</p>
<p>A los que empezaron a correr, les pedimos que tomen una silla y se sienten un rato.</p>	<p>Es un comportamiento de su naturaleza de niños, sin embargo deben existir límites y reglas, para evitar un caos o accidentes.</p>
<p>Para no estar llamándoles la atención con gritos, hace un tiempo se me ocurrió utilizar una pandereta, ya ellos saben que cuando la pandereta suena es porque están usando el volumen de la voz muy alto, y deben bajarlo. A pesar de que saben esto, sueno la pandereta y es como si la ignoraran, les pregunto por qué la estoy sonando y me dicen que porque deben bajar el volumen de</p>	<p>Búsqueda de estrategias para el manejo de situaciones que alteran el ambiente dentro del aula.</p> <p>Comportamiento normal durante el juego entre varios niños.</p>

<p>la voz pero aún así no cumplen con la indicación hasta que L.V o yo alzamos la voz diciéndoles que están gritando mucho.</p>	
<p>El trabajo de hoy consistía en utilizar colores y la figura cuadrado, además de trabajar su motora coloreando. Les entregamos una hoja dividida en cuadrados, y cada cuadrado tenía una línea del color que debían colorearlo. Estuve pendiente que no dejaran espacios en blanco y lo hicieran despacio pero bien, pues últimamente hacen los trabajos a la “carrera” para terminar y jugar, así que los estoy motivando a que se esfuercen y no corran.</p>	<p>Trabajo guiado y estructurado.</p> <p>No se potencia la creatividad del niño y el aprendizaje significativo.</p> <p>No es más importante el resultado, que el proceso.</p>
<p>Esto es importante en la institución pues ya es un nivel con mayores exigencias, además deben ir preparados para el próximo año que les exigen aún más, ya que deben salir leyendo y escribiendo. Yo entiendo que no es lo más oportuno para la edad, pero debo cumplir con los lineamientos de la institución.</p>	<p>Trabajar con lo opuesto a mi formación y mi “ideología” docente.</p>
<p>Esta es la última semana de tiempo para entregar los diagnósticos, que eran en total cuatro por cada niño y niña; dibujo de la familia con preguntas respecto a ésta, el dibujo de “así soy yo” donde se interpreta la etapa del dibujo, otro de lateralidad y uno</p>	<p>No se lleva a cabo un proceso, a partir de los resultados del diagnóstico, solo quedan guardados en el expediente.</p> <p>No sé si existe un objetivo o relación entre unas pruebas y otras.</p>

<p>de las áreas del desarrollo (cognitiva, lenguaje, motora fina, motora gruesa y música) el cual contaba de una cantidad considerable de preguntas y pruebas.</p> <p>Debido a que los días anteriores me parecía importante darle prioridad a las estrategias pedagógicas, no avanzaba mucho en la aplicación de estos diagnósticos, es por esto que ya hoy fue necesario disponer de más tiempo para aplicarlos. Pusimos tres espacios de trabajo, uno con plastilina, otro con juegos de imanes y otro con rompecabezas. Mientras los niños y niñas estaban en estos espacios, L.V los llamaba uno a uno para aplicar el diagnóstico de lateralidad y yo el de las áreas del desarrollo. Después de unos minutos les indicábamos cambio de espacio y así continuábamos.</p>	<p>Los niños tuvieron la oportunidad de participar en espacios de acuerdo a su edad, jugando mientras crean sus propios aprendizajes.</p>
<p>La institución trabaja por medio del método de centers, el cual consiste en realizar de 3 a 4 estrategias al mismo tiempo. Se dividen a los niños y niñas en 3 o cuatro grupos, trabajan en la estrategia por una cantidad de tiempo, cuando este tiempo pasa rotan de center y así sucesivamente hasta que hagan los 3 o 4 centers.</p>	<p>Mayor cantidad no da más calidad. Hacer varias estrategias de trabajo el mismo día, no implica que estén aprovechando mejor el proceso de aprendizaje.</p>
<p>A nivel personal no me gusta esta</p>	

<p>metodología, ya que solo estamos mi asistente y yo, a algún center dejaríamos trabajando solo sin nuestra mediación. Cuando es momento de cambiar de center se pierde bastante tiempo, en esta transición, mientras acomodan los materiales, se les entregan los nuevos materiales y se organizan en el center correcto que les corresponde después. Siento que las estrategias no se están aprovechando como se debería y que se está desorganizando el ambiente en esos momentos.</p>	<p>No hay una evaluación sobre el éxito o no de la metodología, los cual varía de un grupo a otro y de una edad a otra.</p>
--	--