

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

SEMINARIO DE GRADUACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

MEMORIA DE SEMINARIO DE GRADUACIÓN:

**Participación cultural plena y su mediación psicopedagógica en situaciones
sociales de desarrollo en un centro infantil universitario, desde la
investigación-acción.**

Proponentes:

Darling Carvajal Rojas A81409

María Antonieta Castro Barboza A31269

Kimberly Molina Morales A74090

Indira Rodríguez Pacheco 905177

Leyset Rosada Flores B05615

Franciny Vargas Ramírez A86745

Comité asesor:

Directora: Dra. María Celina Chavarría-González

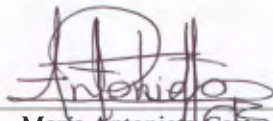
Lectora: Msc. Cynthia Orozco Castro

Lectora: Msc. Mabel Ovaes

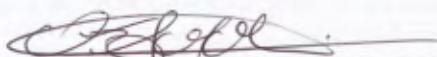
SUSTENTANTES



Darling Carvajal Rojas
Carné: A81409



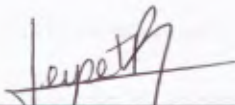
María Antonieta Castro Barboza
Carné: A31269



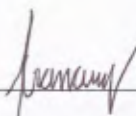
Kimberly de los Angeles Molina Morales
Carné: A74090



Indira Rodríguez Pacheco
Carné: 905177



Leyset Rosada Flores
Carné: B05615



Franciny Vargas Ramírez
Carné : A86745

TRIBUNAL EXAMINADOR

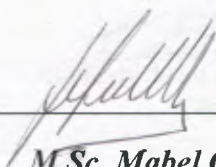


Dra. María Celina Chavarría González

Directora

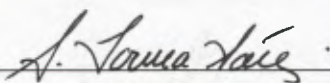
M.Sc. Cynthia Orozco Castro

Lectora



M.Sc. Mabel Ovarés Gutiérrez

Lectora



M.Sc. Lorena Sáenz Segreda

Profesora Invitada



M.Sc. Teresita Ramellini Centella

Representante de la Escuela de Psicología

Agradecimiento

Agradecemos en primer lugar a Dios, que nos ha permitido llegar a cumplir esta meta. A nuestros familiares, madres, padres, esposos, hermanos, hermanas, hijos e hijas, y amigos que han sabido apoyarnos, animarnos y darnos sus muestras de afecto en este camino.

A nuestra directora, Dra. María Celina Chavarría González, por sus innumerables esfuerzos a pesar de las dificultades, por recibirnos gustosa a participar de este trabajo, por compartir tantos detalles y no guardarse su conocimiento para sí. A nuestras lectoras de SG, M. Sc. Cynthia Orozco Castro y M.Sc. Mabel Ovares Gutiérrez, por su disposición y apoyo.

A cada una de las docentes y personal del Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora (CILEM), en especial a Nuria Jiménez y Noilyn Vargas, que tuvieron siempre la anuencia para trabajar con nosotras y para escuchar cada sugerencia con humildad y excelencia, para ponerla en práctica, dándole su estilo personal, siempre acompañado de teoría.

A cada niño y niña del CILEM, que con su espontaneidad y su alegría, no sólo captaron nuestra atención en el Seminario de Graduación, sino que se quedarán como un recuerdo atesorado en nuestras carreras profesionales.

Dedicatorias

Dedico este Trabajo Final de Graduación a todos mis seres queridos, los cuales me acompañaron en este proceso, mi madre Mayela, mis hermanas Yirley y Lineth, mi sobrino Sebas y mi novio Eduardo, así como a todas las personas que han sido una luz en mi proceso de formación, profesores, compañeros y amigos.

Pero en especial dedico este trabajo a mi padre quien me acompañó desde el primer día brindándome apoyo y acompañamiento de todas las formas humanamente posibles, hoy con lágrimas en mis ojos agradezco tu amor incondicional y desde mi corazón espero que estés orgulloso de mí y me acompañes siempre.

Franciny Vargas Ramírez

Dedico este Trabajo Final de Graduación a quienes hicieron posible o colaboraron para el disfrute del mismo: Primero a Tricia Jones y Dora Gamboa, quienes brindaron un hilo conductor entre la clínica, la vida cotidiana y mis sueños académicos. ¡Gracias!

Agradezco a nuestra querida Directora, que abrió y concretó el espacio para aprender sobre la niñez, la docencia y la psicología desde una posición respetuosa, amorosa y flexible.

Agradezco a mis compañeras del SG por su paciencia, empeño y dedicación al trabajo para finalizar este complejo proceso. Especialmente agradecida con Noilyn Vargas y Nuria Jiménez, por abrir amorosamente sus grupos de niños y niñas, dejarme aprender del ejercicio docente y nutrir mi corazón.

A mi esposo, Lochi Yu, por ser excelente compañero de vida, por creer en mí y apoyarme en cumplir esta meta personal. Finalmente, también a mis seres queridos que enriquecen mi vida: Naomi, May, Liam. Mi padre, mi madre, hermanas y hermanos.

Indira Rodríguez Pacheco

Dedico en primer lugar a Dios que me creó e hizo con amor cada detalle, que me dio la fortaleza para salir adelante y me cuida de formas en que a veces no comprendo. Lo dedico también a mi familia, las trabajadas y oraciones de mi mamá, las desveladas de mi esposo, el abrazo de mi papá, las cosidas de mi madrina, la creatividad, carreras y chineadas de mis tíos y tías, de mi suegra, mi suegro que está en el cielo; mis cuñis, mis abuelos y amigos(as).

Se lo dedico a mis profesores y profesoras, que trascendieron sus labores... más que enseñar, fueron capaces de formar, aconsejar, “terapear”, confiaron en mí y en mis proyectos, para apoyarme, corregirme cuando era necesario y felicitarme por los logros, incluyendo de forma especial a la directora del Seminario de Graduación, a Marcela, Gloriana, Tatiana, Ronald, Esteban, Domingo, y tantos que no cabrían en este escrito.

Al personal del CILEM, en especial a Nuria y a Noilyn, que siempre nos apoyaron, a las lectoras por su esfuerzo y a mis compañeras de Seminario, por trabajar y perseverar, por salirse del molde y compartir tantos esfuerzos.

Kimberly Molina Morales

A mi abuela, Mamá Juanita, quien me obsequió mi primer cuaderno e inculcó el amor por estudiar. A ella, transformada hoy en polvo de estrellas. Resplandeciente en el infinito me guía en las oscuras noches.

María Antonieta Castro Barboza

Dedico este trabajo a todas aquellas personas que durante este tiempo me han brindado su compañía y su amor. A aquellas personas que han creído en mí, que han creído que soy capaz de

lograrlo y me han instado a hacerlo. A quienes de una u otra forma me han brindado su apoyo sin esperar nada a cambio. ¡Dedico este trabajo especialmente a mi hija, que es la persona más importante de mi vida y por quien más me he esforzado al realizarlo!

Darling Carvajal Rojas

A mi madre, Ana, mi mayor apoyo y soporte en mi vida, la mujer que con su amor, fortaleza y dedicación ha cuidado cada uno de mis pasos, me ha acompañado en cada uno de mis momentos difíciles y de alegría a lo largo de mi carrera, y me ha enseñado que no hay dificultad de la que no podamos levantarnos.

A mi familia, mi padre Humberto, mi hermano Oscar, mis tías, que siempre me apoyan y me han acompañado en este proceso. A mis abuelos, especialmente mi abuelita, que aunque la distancia nos separe mi corazón siempre esta con ella. Quiero agradecer a mis amigos y amigas por ser un pilar importante en mi vida.

Agradezco a Dios, a la vida y a este país que me acogió en sus tierras desde pequeña y que me ha brindado innumerables oportunidades, entre ellas mi formación académica.

Leyset Rosada Flores

Contenido

I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO DE REFERENCIA.....	3
2.1 Antecedentes.....	3
2.2 Marco conceptual	7
2.2.1 Ambientes-situacionales en la educación desde la perspectiva Montessori	7
2.2.2 Participación cultural plena y sentido de agencia	10
2.2.2.1 <i>Vida Cotidiana:</i>	13
2.2.2.2 <i>Educación Global</i>	13
2.2.3 Flujo y Experiencia Óptima.....	15
2.2.4 Situación social de desarrollo/ Espacio-situación	16
2.3. Planteamiento del problema de investigación	17
2.4 Objetivos	18
2.4.1 Objetivo general	18
2.4.2 Objetivos específicos	18
2.5 Consideraciones éticas	19
III. METODOLOGÍA.....	19
3.1 Estrategia didáctica.	20
3.2 Estrategia metodológica.....	22
3.2.1 Constitución del equipo de trabajo	28
3.2.2.1 <i>Planeamiento de la investigación</i>	32
3.2.2.2 <i>Descripción de los y las participantes</i>	33
3.2.2.3 <i>Procedimientos de recolección de información</i>	34
3.2.2.4 <i>Procedimiento y delimitación del aporte individual de cada investigadora.</i>	35
3.3 Trabajo de Campo.....	38
3.3.1 Inserción al Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica (CILEM) con el acompañamiento a dos docentes y sus respectivos grupos a cargo.	38
3.3.3 Ejecución de Talleres Participativos.....	41
3.3.4 Elaboración y adaptación de material didáctico.	42
3.4 Procedimientos para la sistematización de la información	43
3.4.1 Criterios para garantizar la calidad de la información.....	45
3.4.2 Definición de estrategias analíticas para la integración general de los resultados	47
3.4.3 Precauciones tomadas para proteger a las personas que participan en la investigación ..	49
3.4.4 Cronograma	50
IV. PROCESO Y RESULTADOS.....	52
4.1 Primer contacto con las docentes y directora del CILEM.....	52
4.2 Contextualización y ambientación general del CILEM.....	54
4.3 Contextualización del trabajo de campo realizado en dos grupos del CILEM en el año 2014	56
4.4 Sistematización de las observaciones hacia el Taller N.1.....	56
4.4.1 Observaciones en el nivel 02 (2 y 3 años).....	56
4.4.1.1 <i>Disposición de los Espacios-situacionales</i>	56
4.4.1.2 <i>Educación Global</i>	58

4.4.1.3 <i>Aprendizaje libre de estereotipos</i>	59
4.4.1.4 <i>Aprendizaje sobre la naturaleza</i>	60
4.4.1.5 <i>Vida Cotidiana</i>	60
4.4.1.6 <i>Aspectos a problematizar en el escenario de actividades</i>	62
4.4.2 <i>Observaciones en el Nivel 04 (4 y 5 años)</i>	63
4.4.2.1 <i>Disposición de los Espacios-situacionales</i>	63
4.4.2.2 <i>Aspectos a problematizar en el escenario de actividades: Modelo tradicional de educación en Inglés</i>	64
4.5 Taller N.1: Primer acercamiento a la problematización. Enfocado al nivel 02	65
4.5.1 <i>Aspectos positivos en la educación global en el Nivel 02 (2 y 3 años)</i>	66
4.5.2 <i>Currículo socioafectivo</i>	66
4.5.3 <i>Currículo tradicional (Enseñanza cognitiva fragmentaria)</i>	67
4.5.4 <i>Crianza con apego</i>	68
4.5.5 <i>Participación cultural plena y no mundo de fantasía</i>	68
4.5.6 <i>Etiquetas</i>	69
4.5.7 <i>Perspectiva de marco abierto e inconvenientes al sobreponer el currículo tradicional</i>	70
4.5.8 <i>Problematización de la carencia de asistente en el nivel 02</i>	70
4.5.9 <i>Otras concordancias entre currículo de marco abierto y el empate con los ciclos de la niñez</i>	71
4.5.10 <i>Comentarios positivos</i>	72
4.5.11 <i>Modelaje de ejercicios y entrega de materiales</i>	72
4.6 Sistematización de observaciones hacia el Taller N.2	74
4.6.1 <i>Observaciones en el nivel 04 (4 y 5 años)</i>	74
4.6.1.1 <i>Potenciación de una educación global y participación cultural plena</i>	74
4.6.1.2 <i>Flujo</i>	75
4.6.1.3 <i>Socialización propiciada por el marco abierto: Educación para la paz</i>	75
4.6.1.4 <i>Integración de la solidaridad</i>	77
4.6.1.5 <i>Problematizando el flujo y las diferencias individuales</i>	77
4.6.1.6 <i>Reflexión de la docente</i>	78
4.7 Taller N.2: Lenguaje por inmersión y flexibilización de rutinas. Enfocado al nivel 04	79
4.7.1 <i>Aspectos positivos observados</i>	79
4.7.3 <i>Lenguaje por inmersión: El genio lingüístico</i>	81
4.7.4 <i>Flexibilizar las rutinas</i>	81
4.7.5 <i>Apoyar las actividades de participación cotidiana</i>	82
4.7.6 <i>Problematizando las etiquetas (seguimiento)</i>	82
4.7.7 <i>Entrega de materiales y seguimiento de oportunidades</i>	83
4.8 Taller N.3: Inducción al personal sobre el Proyecto de Investigación Acción y evaluación parcial del proceso.	85
4.7.1 <i>Fundamento de la investigación</i>	86
4.7.2 <i>Análisis de lo cotidiano</i>	87
4.7.3 <i>Orígenes y orientaciones históricas del CILEM</i>	87
4.7.4 <i>Satisfacción con el ecoanálisis e investigaciones realizadas</i>	88
4.7.5 <i>Cambios positivos en inglés, por inmersión y en la coherencia</i>	89
4.8 Sistematización de las observaciones hacia el Taller N. 4	89
4.8.1 <i>Observaciones en el nivel 04 (4 y 5 años)</i>	89
4.8.1.1 <i>Participación cultural plena</i>	89
4.8.1.2 <i>Dinámica positiva del grupo</i>	91

4.8.1.3 Niños y niñas particulares: En busca de aquello que les ayude a construir su personalidad positivamente	92
4.9 Taller N.4: Salud “mental” y participación cultural plena.....	93
Enfocado al nivel 04	93
4.9.1 Salud “mental” y desarrollo armonioso, participación cultural plena	93
4.9.2 Problematicación sobre niños y niñas particulares: En busca de aquello que les ayude a construir su personalidad positivamente	95
4.10 Sistematización de observaciones hacia el Taller N.5	98
4.10.1 Observaciones en el nivel 04 (4 y 5 años)	98
4.10.1.1 Niños y niñas particulares: En busca de aquello que les ayude a construir su personalidad positivamente	98
4.10.1.2 Ambiente de libertad, confianza y respeto	98
4.10.2 Observaciones en el nivel 02 (2 y 3 años)	99
4.10.2.1 Niños y niñas particulares: En busca de aquello que les ayude a construir su personalidad positivamente	99
4.10.2.2 Currículo socioafectivo	100
4.11 Taller N. 5: Problematicación de niños y niñas particulares. Enfocado a los niveles 02 y 04	101
4.11.1 Aspectos Positivos.....	101
4.11.2 Niños y niñas particulares del nivel 04: En busca de aquello que les ayude a construir su personalidad positivamente	101
4.11.3 Niños y niñas particulares del nivel 02: En busca de aquello que les ayude a construir su personalidad positivamente	102
4.11.4 Entrega de materiales.....	104
4.11.5 Comentarios	104
4.12 Problematicación del trabajo de campo realizado en el año 2014: Reflexiones y comentarios	105
4.12.1 Aspectos positivos sobre el trabajo de las docentes	105
4.12.2 Disciplina con apego	106
4.12.3 Niños y niñas particulares	106
4.12.4 Potencialización de la educación global, participación cultural plena y educación para la paz	107
4.12.5 Entrega de materiales a lo largo del periodo 2014	108
4.13 Contextualización del trabajo de campo realizado en los dos grupos del CILEM en el año 2015.....	108
4.14 Taller N.6: Conversatorio por cambios de administración en el CILEM. Enfocado a los niveles 02 y 04	109
4.14.1 Desarrollo marcado por el ambiente	110
4.14.2 Ciclos de actividad.....	110
4.14.3 Periodos sensibles	112
4.15 Sistematización de las observaciones hacia el Taller N.7	114
4.15.1 Observaciones en el Nivel 01 (8 meses a 2 años)	114
4.15.1.1 Disposición de los espacios-situacionales	114
4.15.1.2 Adaptación de Noilyn al Nivel 01	114
4.15.1.3 Aspectos positivos observados	115
4.15.1.4 Reducir periodos de transición	116
4.15.1.5 Niños y Niñas particulares: En busca de aquello que les ayude a construir su personalidad positivamente.....	117

4.15.2 Observaciones en el Nivel 03 (3 y 4 años)	117
4.15.2.1 Disposición de los espacios-situacionales	117
4.15.2.2 Aspectos positivos	118
4.15.2.3 Niños y niñas particulares: En busca de aquello que les ayude a construir su personalidad positivamente	119
4.15.2.4 Estrategia implementada para resolución de problemas	119
4.16 Taller N.7: Aspectos positivos y problematización de casos particulares. Enfocado a los niveles 01 y 03	120
4.16.1 Retroalimentación positiva	120
4.16.2 Niños y niñas particulares: En busca de aquello que les ayude a construir su personalidad positivamente	122
4.16.3 Cambios en el aula o recomendaciones	123
4.17 Sistematización de las observaciones para taller N.8: Ecoanálisis	126
4.17.1 Observaciones en el Nivel 03 (3 y 4 años)	126
4.17.1.1 Distribución del espacio-situación	126
4.18 Taller N.8: Ecoanálisis. Decodificación del ambiente-situación y propuestas para los escenarios de actividades del Aula 03	127
4.18.1 Preparación y algunas generalidades	127
4.18.2 Puerta de entrada: Disposición integral, apelando a la subjetividad.....	129
4.18.3 Vida Cotidiana	130
4.18.4 Participación cultural y área de Construcción: "El Rinconcito".	134
4.18.5 Área de Lecto-escritura.....	137
4.18.6 Presupuesto para materiales y muebles.....	138
4.18.7 Consideraciones finales.	139
4.19 Sistematización de las observaciones de seguimiento	143
4.19.1 Observaciones en el nivel 1 (8 meses a 2 años)	143
4.19.1.1 Niños y niñas particulares	143
4.19.1.2 Introducción de nuevos materiales	143
4.19.2 Observaciones en el Nivel 3 (3 y 4 años)	144
4.19.2.1 Flexibilidad de la rutina: Tiempos de espera	144
4.19.2.2 Cambio en la distribución del espacio	144
4.19.2.3 Niños y niñas particulares	144
4.21 Problematización del trabajo de campo realizado en el año 2015: Reflexiones y comentarios	145
4.21.1 Reintroducción al centro educativo	145
4.21.2 Transformaciones positivas.....	146
4.21.3 Fortalecimiento del apego seguro en niños y niñas particulares.....	147
4.21.4 Materiales entregados a lo largo del periodo 2015	148
4.21.4 Ecoanálisis para un ambiente más enriquecido.....	148
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	149
5.1 Conclusiones.....	149
5.1.1 Papel de la Psicología en un centro de educación inicial.....	149
5.1.3 Objetivos logrados.....	152
5.1.4 Proactividad y sensibilidad de las docentes en el trabajo conjunto Psicología-Educación	153
5.1.6 Reflexiones: Una mirada hacia nuestras vivencias y retos al trabajar en el Seminario de Graduación	155
5.2 Recomendaciones	158

5.2.1 Recomendaciones para el CILEM	158
5.2.2 Recomendaciones para la Escuela de Psicología	160
5.2.3 Recomendaciones para la Vicerrectoría de Acción Social	161
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	164

Figuras

Figura 1.1 Ejercicios con agua	73
Figura 2.1	73
Figura 3. 1 Ejercicios de trasvasado	73
Figura 4.1	73
Figura 5.1	73
Figura 6.1	73
Figura 7.2 Mapa mundi de mamíferos.....	84
Figura 8.2 Mapa de America con plantas alimeticias.....	84
Figura 9.2.....	84
Figura 10.2.....	84
Figura 11.4.....	97
Figura 12.4.....	97
Figura 13.4.....	97
Figura 14.4.....	97
Figura 15.5.....	104
Figura 16.5.....	104
Figura 17.5.....	104
Figura 18.5.....	104
Figura 19.6 Problematización	113
Figura 20.6.....	113
Figura 21.6 Empatía y socialización	113
Figura 22.6.....	113
Figura 23.6 Periodos sensibles.....	113
Figura 24.7.....	125
Figura 25.7.....	125
Figura 26.7.....	125
Figura 27. 8 Bandeja antes del cambio.....	141
Figura 28.8 Bandeja modificada.	141
Figura 29.8 Ejercicio de trasvase diseñado por Nuria Jiménez.....	141
Figura 30.8 Lavado de olla miniatura de metal. Ejercicio diseñado por Nuria Jiménez.	141
Figura 31. 8 Cuidados del Bebé. Aula 03.....	142
Figura 32.8 Set de lavado de manos.....	142
Figura 33. 8 Rallado de zanahoria.....	142
Figura 34. 8 El Rinconcito: Áreas de participación culturl y de construcción. Reuniones grupales.....	142

SEMINARIO DE GRADUACION: PARTICIPACIÓN CULTURAL PLENA Y SU MEDIACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN SITUACIONES SOCIALES DE DESARROLLO EN UN CENTRO INFANTIL UNIVERSITARIO, DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

RESUMEN

Los primeros seis años de vida cumplen un papel de vital importancia para el desarrollo del ser humano. Distintas disciplinas asumen el reto de desarrollar estrategias que permitan forjar las mejores condiciones para potenciar sus capacidades. La presente investigación responde al interés por continuar un proceso de acompañamiento, iniciado en el Seminario de Graduación “Enriquecimiento de actividades hacia una cultura de solidaridad y paz en un centro infantil universitario” (Vargas et al., 2014).

Este Seminario de Graduación (SG) tiene como objetivo general el realizar una investigación-acción, como mediación pedagógica, desde un enfoque holista, en dos grupos del Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica (CILEM), que trabajan con el modelo educativo de marco abierto, en el que se integran los conceptos de participación cultural plena, situación social de desarrollo y vivencias de flujo, orientados a las áreas de vida cotidiana y educación global.

Los procedimientos de recolección de información fueron: elaboración de registros escritos de las observaciones cualitativas y de los talleres participativos, registros audiovisuales, problematización, decodificación, realización de ecoanálisis, y elaboración de materiales.

El SG comenzó con una revisión bibliográfica y observación de videos de investigaciones previas acerca de la educación Montessori, seguidamente se llevó a cabo el trabajo de campo con los niveles 2 y 4 (año 2014) y niveles 1 y 3 (año 2015), realizando una sistematización de las

observaciones y análisis de la información recolectada, para el planteamiento y problematización de los talleres participativos.

Entre las principales conclusiones destacan la importancia del trabajo en conjunto entre la Psicología y la Educación inicial, el cual brinda la posibilidad de visibilizar el currículo oculto y transformar los ambientes y situaciones, para formar espacios enriquecidos y preparados dentro de un marco de “libertad para” que permitan el desarrollo de la personalidad integral de la niñez. En este SG las docentes aprendieron de las investigadoras y el equipo aprendió de ellas, lo que fortaleció un proceso de problematización continuo que propició una construcción bilateral del conocimiento.

Este Seminario permitió problematizar la importancia de promover que la niñez se forme como partícipe de su cultura, se interesaran por el conocimiento del mundo natural y cultural que les rodea y por la utilización de materiales cotidianos adaptados a su edad, todo esto en un marco de libertad y respeto hacia la niñez y un sentido de comunidad.

Como parte del proceso nos enfrentamos a diferentes limitaciones, entre las cuales cabe destacar, la formación de las integrantes del Seminario en psicología educativa que distaba del modelo del marco abierto, los cambios administrativos en el CILEM durante el periodo 2014-2015, y las políticas institucionales que proporcionan limitados recursos al centro infantil, resultaron un reto para la continuidad del proceso de investigación.

Se realizaron una serie de recomendaciones tanto al CILEM, como a la Escuela de Psicología y la Vicerrectoría de Acción Social de la UCR entorno al fortalecimiento del modelo de marco abierto.

Palabras clave: Psicología Holista, Educación Inicial, Educación Problematizadora, Investigación-Acción, Ecoanálisis, Enfoque de Marco Abierto, Enfoque Montessoriano,

Mediación Pedagógica, Participación Cultural Plena, Educación Global, Vida Cotidiana,
Situación Social de Desarrollo, Flujo.

I. INTRODUCCIÓN

“Porque la única manera de desarrollar la inteligencia de un niño durante su primera etapa en la vida, es a través del amor. Amor, amor y más amor, sistemáticamente impartido; es decir, científicamente”.
Machado

Durante los primeros seis años de vida, la educación cumple con un papel esencial. Es una etapa que representa uno de los momentos más importantes en el desarrollo de la persona. Ante tal reto, se necesita de un enfoque integral que conciba a la niñez como ser social, cuyo desarrollo está inmerso en un contexto histórico (Chavarría-González y Orozco-Castro, 2006/2015, en revisión).

En contextos grupales, con frecuencia se observa que la planificación curricular tradicional se enfoca en el establecimiento de metas y objetivos concretos, que surgen de una lógica de impartir conocimientos desde un orden disciplinario. La jornada se convierte en un conjunto de actividades programadas por los y las docentes, donde el acceso a la construcción del sí-mismo, la auto-regulación orgánica, la creatividad y la propia intuición se encuentran limitadas.

Por otro lado, una serie de conceptos sobre la actividad constructiva de la niñez tienen su base en ideas adultocéntricas y poco tamizadas por la mirada histórico cultural, repiten enfoques positivistas sobre el desarrollo, evadiendo el necesario análisis crítico sobre la participación cultural que se asigna a la niñez en la modernidad.

De aquí surge la interrogante que da origen a este Seminario de Graduación (SG):
¿Cómo mediar y acompañar el trabajo docente en dos grupos del Centro Infantil Laboratorio

Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica (CILEM), orientado hacia los conceptos de situación social de desarrollo y participación cultural plena?

Esta propuesta hace hincapié en la implicación que tiene la psicología en el área educativa, puesto que a partir de la unión entre ambas se genera el escenario para un intercambio y un diálogo entre ellas, con el objetivo de gestar cambios en la actividad docente y facilitar el proceso, en pro de una educación holista con miras a una evolución cultural consciente.

El SG parte del interés por analizar y enriquecer dicho escenario, por medio de la herramienta de la decodificación de lo cotidiano (ecoanálisis) experiencias de mediación pedagógica.

Se pretende realizar una investigación-acción en dos grupos del Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica (CILEM) en las áreas de educación global y vida cotidiana, considerando que estas áreas facilitan vivencias de participación cultural específicas que son clave para el desarrollo humano.

Este proceso emerge como una respuesta a las necesidades expresadas por las docentes del CILEM, en el Seminario de Graduación “Enriquecimiento de actividades hacia una cultura de solidaridad y paz en un centro infantil” (Vargas et al., 2014). El presente documento constituye la memoria de este Seminario de Graduación y contará con la siguiente secuencia organizativa: Marco de referencia en el que se incluirán antecedentes investigativos del estudio, marco conceptual, planteamiento del problema de investigación, objetivos y consideraciones éticas y legales vinculadas con la intervención.

Seguidamente se encuentra la Metodología, la cual incluye la descripción general de la estrategia didáctica, delimitación del aporte individual de cada participante, descripción de la metodología de cada experiencia investigativa, procedimiento para seleccionar participantes,

definición de los procedimientos de recolección de información, procedimientos para la sistematización de la información, así como criterios para garantizar la calidad de la información.

Se incluye la definición de procedimientos para el análisis de la información, definición de las estrategias analíticas para la integración general de los resultados, precauciones tomadas para proteger a las personas participantes, proceso y resultados de la investigación, conclusiones, limitaciones y recomendaciones.

II. MARCO DE REFERENCIA

2.1 Antecedentes

Dentro de las investigaciones revisadas cabe destacar el trabajo de Chavarría-González (1991a, b; 1993), cuyo objetivo fue analizar y describir algunas de las características principales de los sistemas costarricenses de atención a la niñez en edad preescolar, además de propiciar transformaciones desde un enfoque holista y ecológico, para mejorar las condiciones de la educación inicial.

De acuerdo con investigaciones realizadas por Chavarría-González (1993), los programas de formación de la infancia en Costa Rica fragmentan y establecen compartimentos para una situación social que requiere de respuestas integrales. Delatan una cosmovisión de participación alienada que repercute en la calidad de vida de la niñez, las familias y el quehacer de los y las docentes. Esto da como resultado “una escolarización desprovista de fuerza vital, que, desempoderando, facilita la reproducción del status quo”.

Los resultados de dicha investigación describen que el modelo de educación inicial predominante en el sistema costarricense está basado en una actitud pasiva de la niñez, donde le corresponde al docente iniciar las actividades mientras que la niñez acata las instrucciones. Para

ese estudio se investigó en 22 centros infantiles, así como en un centro montessoriano, utilizando como principales instrumentos la observación etnográfica y estructurada, ésta con la Escala de Involucración de Niños y Niñas en Diversas Estructuras (INDEX) y la Escala de Estructuración de Centros Infantiles (instrumento de origen ecológico y holista) (Chavarría-González, 1991a; Chavarría-González y Pérez-Abarca 1992). De acuerdo con la autora, este centro montessoriano fue la excepción ya que se observó una estructura de marco abierto, donde tanto docentes como niñez participaban de las decisiones.

Posteriormente Chavarría-González, et al. (2000a, b) desarrollan un abordaje a la decodificación de las prácticas cotidianas en dos grupos del Centro Infantil Laboratorio de la Universidad de Costa Rica (CIL) y un CINAI costarricense. Las autoras se fundamentaron en una aproximación del ecoanálisis, una construcción novedosa de este enfoque como metodología para la gestión y afinamiento de una propuesta alternativa de formación inicial. Problemataron en equipo en torno a los significados de distintos abordajes históricos que se suscitaban: los roles cambiantes de las mujeres, las condiciones de la vida contemporánea, la necesidad de relación respetuosa con la naturaleza.

Como parte de la línea investigación-acción propiciada transdisciplinariamente entre el IIP y el CIL, se capacitó y realizaron transformaciones paulatinas en el CIL y en el CINAI de Cristo Rey, en los ambientes situacionales y las vivencias posibilitadas. Esta investigación pone en práctica y evalúa un modelo curricular de base Montessoriana para la aplicación consciente de principios teórico-prácticos que propicien valores acordes con una lectura compartida de la coyuntura actual (Chavarría-González, Orozco-Castro, Chacón-Reyes y Ovares-Gutiérrez, 2000a, 2000b).

En esta investigación, Poltronieri (1998) evaluó la primera fase de transformación de los ambientes-situacionales del CINAI de Cristo Rey. El estudio consideró la actividad cotidiana de la niñez, la cosmovisión de los y las docentes y la manera en que asumían su rol en la cotidianidad. Esta fue una investigación aplicada y de evaluación del proyecto iniciado por la UCR. Incluía factores como la estructuración del ambiente-situación y la actividad cotidiana de la niñez, para ello fueron utilizadas las escalas INDEX de corte eco-psicológico (Chavarría-González, 1991a).

De acuerdo con (Chavarría-González, Orozco-Castro, Chacón-Reyes y Ovarés-Gutiérrez, 2000a, 2000b) tanto en el CIL como en el CINAI de Cristo Rey, se reestructuraron radicalmente los espacios de acuerdo con las necesidades y valores analizados en el equipo.

Se crearon espacios para una conducción armoniosa de la niñez, se ampliaron las áreas de educación ambiental y las que propician el desarrollo de la pertenencia cultural y visión intercultural. Se buscaron y analizaron cuidadosamente materiales que promovieran el sentido de pertenencia y valoración de nuestra propia cultura. Además, se introdujeron paulatinamente materiales y actividades destinadas a conocer y apreciar en detalle nuestro entorno natural. De igual manera, se realizaron actividades que integraban la valoración y el aprendizaje de los detalles de la naturaleza y la cultura en forma entrelazada (Chavarría-González, Orozco-Castro, Chacón-Reyes y Ovarés-Gutiérrez, 2000a, 2000b).

Como parte de esta investigación, Poltronieri (1998) señala que en el CINAI de Cristo Rey se constató la introducción de materiales por parte de las docentes, el desarrollo de juego espontáneo, cambios curriculares en cuanto a la autodirección, entre otros que brindan experiencias significativas para la niñez.

Es importante mencionar la investigación de Orozco-Castro (2005/2007), en la cual se llevó a cabo un ecoanálisis en un aula del CILEM. Este estudio pretendía conocer los ambientes situacionales y de esta forma, poder transformarlos y llevar a lo manifiesto contenidos ocultos en la cotidianidad. El ecoanálisis fue realizado con la docente del aula, la directora de dicha institución, una docente invitada de la misma institución, la investigadora y una estudiante. Es importante destacar que en esta investigación los datos obtenidos fueron triangulados y problematizados, lo cual permitió identificar nuevas posibilidades para los ambientes situacionales.

Con base en las investigaciones de este equipo (Chavarría-González et al. 2000a; 2000b; Chavarría-González y Orozco-Castro, 2009, Orozco-Castro, 2005/2007; Poltronieri, 1998; Durán et al., 2010), surge un planteamiento más reciente por parte de Vargas et al. (2014), continuando con un enfoque holístico y ecológico, que evidencia la estrecha relación entre psicología y educación inicial. En su investigación se propone decodificar lo cotidiano para buscar soluciones desde paradigmas como el enfoque montessoriano, sociocultural y de educación para la paz, que brinden una mejor calidad de educación y desarrollo a niñas y niños del CILEM.

La investigación se llevó a cabo en dos centros montessorianos (Jardín de Niños Montessori y Jardín de Niños San Lorenzo), y posteriormente en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora (CILEM). Para llevar a cabo la documentación se realizaron registros audiovisuales, observación etnográfica y (en el caso del CILEM) se emplearon dos instrumentos de observación con el fin de triangular información con los datos obtenidos. Se realizaron retroalimentaciones y grupos focales para las docentes del CILEM con el fin de discutir distintos aspectos de los procesos de la niñez en sus ambientes-situacionales, con base en la toma de

videos y en la información sintetizada. Además, los comentarios y reacciones de las docentes a cargo de los dos grupos del CILEM fueron sistematizados (Vargas et al., 2014).

Para profundizar en los alcances de ese estudio, específicamente en la observación en el CILEM, podemos mencionar que se utilizaron dos escalas con el fin de contrastar información entre las y los observadores y para conocer la estructuración del tiempo y de los momentos de flujo en niños y niñas: CDCI y la Escala de Flujo de Niños en Diversas Estructuras o INDEX, respectivamente (Vargas et al., 2014)

Entre los resultados más relevantes Vargas et al. (2014), señalan que en ambos centros infantiles montessorianos existe una coherencia con la visión holista, la pedagogía crítica y de la complejidad, lo cual concuerda con lo estipulado por estos centros infantiles en su búsqueda de oportunidades de desarrollo para los niños y niñas. Esta investigación evidencia que en el CILEM se vive un clima afectivo seguro, sin embargo hay muchos procesos que se verán favorecidos por una asesoría continuada.

La investigación también se enriqueció con los aportes de otros autores que proporcionan contenidos teóricos desde el paradigma holista y perspectiva socio-histórica, entre estos: Freire, Lave, Vigostky y Montessori.

2.2 Marco conceptual

2.2.1 Ambientes-situacionales en la educación desde la perspectiva Montessori

La perspectiva Montessori contempla la importancia de brindarle a la niñez ambientes situacionales enriquecidos, preparados y sensibles a sus intereses, así como la posibilidad de elegir actividades que faciliten el flujo y se traduzca en enseñanzas para la vida. Este enfoque

potencia la capacidad de auto gestionarse de los niños y las niñas en un ambiente seguro y preparado (Chavarría-González, 2003).

El siguiente cuadro elaborado por Chavarría-González, 2012a; adaptado de *The Montessori Foundation* (s.f.) y Lillard (2005/2007), es una herramienta para distinguir lo que caracteriza el modelo montessoriano, según *The Montessori Foundation* (s.f). De forma paralela, investigaciones realizadas por Lillard (2005/2007), confirman la consistencia de dicho modelo, además que permiten sintetizar de forma clara su esencia.

Tabla N.1

Parámetros para distinguir entre lo que es o no Montessori, así como verificaciones de investigaciones	
<i>Parámetros de The Montessori Foundation (s.f.)</i>	<i>Confirmaciones en indagación de Lillard (2005/2007)</i>
<i>Un ambiente de aprendizaje auténticamente montessoriano:</i>	
<p>1. Un ambiente donde la niñez aprende: Observamos, como actividad principal, a la niñez aprendiendo y no prioritariamente a las maestras enseñando. Generalmente, se trabaja de manera individual o en pequeños grupos [de escogencia voluntaria].</p>	<p><i>1. La investigación indica que la auto-escogencia de los grupos contribuye al buen desempeño. El orden en el ambiente trae beneficios a la niñez y ayuda a estructurar el desarrollo neuronal.</i></p>
<p>2. Responde: a las necesidades, los intereses y desarrollos de niños y niñas involucrados.</p>	<p><i>2. La motivación es el factor más importante en el aprendizaje. El aprendizaje y el bienestar mejoran cuando las personas tienen un sentido de control sobre sus vidas y cuando están interesados.</i></p>
<p>3. Énfasis en el progreso y desarrollo personalizado: cada quien progresa a su propio ritmo y da pasos hacia las diferentes áreas de aprendizaje cuando está listo-a.</p>	<p><i>3. El aprendizaje es óptimo cuando los adultos proporcionan límites claros y dejan que la niñez se mueva libremente dentro de esos límites, cuando responden a las necesidades de la niñez, manteniendo altas expectativas. En esos casos, niños y niñas muestran logros, altos grados de madurez, empatía y otras cualidades positivas para la vida. La autoridad adulta no es ni permisiva (laissez-faire), ni rígida, controladora o autoritaria. No es centrada en el niño/la niña la niñez, así como tampoco en la adultez, sino permisiva con autoridad.</i></p>
<p>4. Aprendizaje concreto en el período de desarrollo temprano: el aprendizaje temprano implica el contacto</p>	<p><i>4. El movimiento y el desarrollo cognoscitivo están entrelazados; a mayor contacto, mayor interés y esfuerzo en</i></p>

con materiales concretos cuidadosamente diseñados para estos propósitos.

5. Actividad espontánea: es natural que niños y niñas conversen, se muevan y exploren el mundo a su alrededor.

6. Aprendizaje activo: seleccionan su propio trabajo y lo continúan durante el tiempo que necesiten hasta que se hace tan *natural* que se lo puedan demostrar a otras personas.

7. Actividad auto-motivada: los niños y las niñas se encuentran motivados por su deseo de convertirse en seres capaces en el mundo. Los refuerzos externos son innecesarios y pueden conducir hacia la formación de personas pasivas que dependen de otras personas para todo, desde afianzar su autoimagen hasta obtener permiso para dar seguimiento a sus sueños más profundos. En el proceso de exploración y escogencias personales, construyen su identidad.

8. Libertad con límites: la extensa libertad de movimiento y escogencia encuentra límites en lo que es apropiado para la comunidad.

9. Aprendizaje con auto-regulación: los niños y las niñas no cumplen con el fin de obtener notas o recompensas externas, sino por su interés y deseo de convertirse en personas capaces.

Comunidades de aprendices montessorianas:

1. Grupos de edades heterogéneas: los grupos con diferencias de 2 y 3 años entre unos estudiantes y otros asemejan mejor las condiciones en las cuales la familia propicia la solidaridad y la ayuda mutua.

2. Un ambiente familiar: en la medida en que niños y niñas se van desarrollando, asumen papeles más activos en el cuidado de las personas más pequeñas y del entorno, forjándose así un ambiente comunitario y de cooperación.

3. Cooperación más que competencia: las condiciones estructurales favorecen la colaboración más que la competencia. A los niños y niñas se les insta a tratarse

los períodos tempranos. (Esto se ajusta a los diferentes períodos sensibles, donde por contraste, la imaginación juega un papel relativamente más importante en el período entre los 6 y los 12 años, concordando con Montessori).

5 y 6. *Niños y niñas tienden a mostrar menos interés y perseverancia cuando se cortan las actividades o se hacen como requisito. El orden en el ambiente y la auto-escogencia traen beneficios a la niñez y ayudan a estructurar el desarrollo neuronal.*

7. El aprendizaje situado y en contextos significativos es más profundo y enriquecedor que el aprendizaje en contextos abstractos. Las recompensas extrínsecas al aprendizaje impactan negativamente la motivación para continuar la actividad una vez que se han retirado].

8. El estilo permisivo con autoridad se asocia a mayores logros, ver punto #3.

9. Las recompensas extrínsecas al aprendizaje impactan negativamente la motivación para continuar la actividad una vez que se han retirado.

1. Las personas aprendemos observando e imitando a otras personas; los niños, entre más pequeños, más lo hacen.

2. La organización en colaboración (comunidad de aprendices) facilita el aprendizaje.

3.[ver arriba punto 3]

entre sí con calidez y respeto. Se disminuyen los insultos y el rechazo mutuo. Al desestimarse la necesidad de competir por la atención, pueden establecer relaciones armoniosas con más naturalidad. Las y los educadores montessorianos evitan comparar a las y los estudiantes entre sí.

Chavarría-González, 2012a; adaptado de *The Montessori Foundation* (s.f.) y Lillard (2005/2007).

Estas características de corte montessoriano se integran al modelo de marco abierto que concibe a la niñez y a las docentes como agentes activos en el proceso de participación cultural plena. Es importante recalcar que ambos son gestores de los procesos y proactivos en un ambiente de libertad con límites.

Paulo Freire (1985) propuso una educación problematizadora que otorga igual importancia a la niñez y a las docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los espacios-situación de la educación inicial, la educación problematizadora abre oportunidades permanentes para el descubrimiento de la realidad y la apropiación de la cultura.

2.2.2 Participación cultural plena y sentido de agencia

Una serie de antropólogas (Lave, 1989; Chavajay y Rogoff, 1979) han propiciado el concepto histórico-cultural de que la atención voluntaria se desarrolla en contextos culturales e institucionales específicos a través de la participación. En ese sentido, se ha extendido el concepto de aprendizaje como aquella transición desde la participación periférica legitimada culturalmente hacia la participación cultural plena en la interacción con los miembros de la comunidad más diestros (Chavarría-González y Orozco Castro 2006/2015)

El aprendizaje visto como actividad situada tiene como característica central un proceso que denominamos participación periférica legítima. Con esto queremos llamar la atención

al hecho de que los aprendices-escolares participan inevitablemente en comunidades de práctica y que el dominio del conocimiento y la destreza les exige a los novatos acercarse a la participación plena en las prácticas socioculturales de una comunidad. “Participación periférica legítima” permite hablar de las relaciones entre novatos y veteranos y de las actividades, identidades, artefactos, y comunidades de conocimiento y práctica. Trata del proceso por el que los nuevos participantes se convierten en parte de una comunidad de práctica. El proceso de convertirse en participante pleno de una práctica sociocultural compromete los propósitos de aprender de una persona y configura el significado del aprendizaje. Este proceso social incluye, de hecho subsume, el aprendizaje de destrezas conocibles. (Lave y Wegner, 1991, p.1)

Las diversas formas en que se organiza el ambiente escolar proporciona los elementos simbólicos para que la niñez vaya percibiendo lo que resulta o no relevante para los miembros de su cultura y desarrollo de la subjetividad (Chavarría-González, 2003). Esto se ha denominado el currículo oculto.

Durante la niñez, se experimenta gran curiosidad por compartir el quehacer de la comunidad, por ayudar a las personas que se encuentran en su desempeño cotidiano, incorporándose como miembros de una cultura, con la capacidad de participar en estas actividades (Chavarría-González, 2003).

De esta forma el concepto de participación cultural plena se contrapone al currículo tradicional de estimulación por áreas, proponiendo un currículo de marco abierto que ofrece la ventaja de ser menos fragmentario y brindar mayores grados de libertad y gozo que la enseñanza por cumplimiento de áreas reiteradas y ajenas a la cultura e interés de la niñez. Esto permite que

podamos darnos cuenta de las particularidades de cada una de las personas, a través de la observación de sus manifestaciones espontáneas, lo cual se dificultaría si todo el tiempo estuvieran realizando la misma actividad (Chavarría-González y Orozco-Castro, 2006/2014).

Estas autoras también señalan que la actividad espontánea, gustosa y libre en contextos culturalmente significativos es un foco de aprendizaje que permite que la niñez se forme como un partícipe cultural pleno. Afirman que niños y niñas participan durante más tiempo concentrados en una actividad, trabajando y aprendiendo, si esta se realiza de forma auto-seleccionada y no en momentos formales, grupales y homogéneos de enseñanza, generándose un entusiasmo y satisfacción profundos y constructivos, un sentido de utilidad y pertenencia.

El sentido de utilidad y pertenencia, se relaciona con el sentido de agencia, este último permite al ser humano tomar decisiones y realizar actividades con autonomía y a la vez con un sentido de responsabilidad hacia su comunidad. Desde una visión de ciencia comprometida Kagitcibasi (2005, 2007, citado en Chavarría-González y Orozco-Castro, 2006/2015) considera que “la autonomía en el actuar” y el establecimiento de “relaciones cercanas y estrechas” son necesidades básicas que no son dicotómicas.

Kagitcibasi (2005, 2007) afirma que la capacidad de actuar con relativa autogestión no se contrapone a la capacidad de establecer lazos interpersonales (Chavarría-González y Orozco-Castro, 2006/2015)

En una de estas dimensiones tendríamos la **autonomía y la capacidad de tomar decisiones**, por un lado, la **heteronomía o la capacidad de dejar que otros tomen las decisiones por nosotros**. Denomina esta dimensión como una del **actuar autónomo (agency)** y señala que no debe confundirse con la necesidad de cercanía con otros seres o

la **capacidad de relación (relatedness)**. Su concepción implica que la capacidad de tomar decisiones autónomas ha de considerar las consecuencias de esas decisiones para otros seres, en lugar de ignorarlas o desecharlas. Esto lleva a un ser autónomo y relacional a la vez, con la autonomía relacional como ideal (p. 18).

Para desarrollar la participación cultural plena se destacan dos ambientes-situacionales a trabajar desde el ecoanálisis: Vida Cotidiana y Educación Global.

2.2.2.1 Vida Cotidiana:

Para la presente investigación se reconoce que es importante que en los centros de educación inicial existan elementos y tiempos que permitan a la niñez construir experiencias cotidianas de su cultura lo más semejantes a las que encontrarían en su propio espacio comunitario, para construirse como seres partícipes de su cultura. Este proceso facilita la experiencia de aprender con todo el cuerpo, ya que el recordar sensaciones, movimientos y emociones forma parte de la construcción de aprendizajes (Lave y Wenger, 1991; Chavarría-González & Orozco-Castro, 2006).

Entre estas actividades se encuentra el cuidado personal, el cuidado del ambiente, la libre escogencia de actividades como jardinería, cuidado de animales, preparación y servicio de alimentos. Esto permite que los valores y destrezas pasen de ser palabras a hechos palpables en el diario vivir de la niñez y la construcción de la subjetividad (Chavarría-González & Orozco-Castro, 2005/2006/2015, en revisión).

2.2.2.2 Educación Global

La educación global retoma un concepto propuesto por Montessori como educación cósmica en el cual se refiere al sentido de consciencia de nuestro lugar en el planeta y en el

cosmos. Es también Montessori quien señala la fascinación de la niñez a partir de los tres años, por informarse sobre el planeta y su lugar (Chavarría-González, 2012a, 2012b).

A partir de la Educación Global se busca el desarrollo del sí mismo a través del contacto con la naturaleza y el conocimiento de la cultura como inmersión consciente. Estos dos elementos son fundamentales para la formación de la actividad científica y de la inteligencia organizada, así como una red acompañante de cualidades emocionales (Chavarría-González & Orozco-Castro, 2005).

Alrededor de los 5 a 6 años, hay un despertar de la imaginación que va dirigida hacia una visión holista acompañada de una nueva capacidad de abstracción. Las autoras retoman las certeras observaciones de Montessori, mediante las cuales la Educación Global es un enfoque hacia la vida que toma en cuenta todos estos elementos y permite que la niñez se empodere de la historia, del universo, de nuestro planeta, la evolución de los seres humanos, la ecología, las relaciones de equilibrio y el respeto con el medio exterior. Chavarría-González (2012a,c) recoge experiencias Montessorianas donde se documenta las formas en que esta visión cósmica incitaría al niño o la niña a preguntarse ¿quién soy en el universo?, lo que abre una gama de posibilidades para establecer una comprensión de las interdependencias cósmicas y el lugar del ser humano dentro de esta dinámica.

Esta ampliación cultural sostendrá las bases para la construcción de seres solidarios, respetuosos con la naturaleza y las distintas etnias y culturas. Es desde este punto que el niño o niña se concientizará acerca de un nuevo *modus vivendi*, que contemple cuestionamientos existenciales que le permitan ir más allá de una sociedad que les insta a consumir y a enfocarse en lo efímero-superficial.

Además del ecoanálisis de estos conceptos planteados en los ambientes-existenciales, la investigación-acción se avoca a valorar las vivencias de flujo y las situaciones sociales de desarrollo, que los ambientes fundamentados en la perspectiva Montessori posibilitan en la niñez participante. Al respecto Chavarría-González y Orozco-Castro (2006) comentan que para la niñez toda situación propicia un aprendizaje, por lo cual es importante y necesario analizar todos los ambientes y situaciones que estén relacionados a los espacios del centro infantil. Para esto es ventajoso examinar entre otras, la organización del espacio y de las rutinas, ya que estos aspectos nos señalan las diferentes oportunidades de acción.

2.2.3 Flujo y Experiencia Óptima

Csikszentmihalyi (2000) define el flujo como un estado de experiencia óptima, que expresan las personas cuando se encuentran inmersas en lo que están haciendo, siendo innecesaria la recompensa externa, aun cuando dicha actividad requiera un alto costo de energía o un gran esfuerzo.

Lo anterior es un puente que relaciona la experiencia de flujo con la educación. Csikszentmihalyi (2000), demuestra que es posible dentro del sistema educativo, que la persona disfrute y pueda experimentar un estado de esfuerzo ante los retos, en las actividades y momentos significativos. Para ello se requiere que los y las estudiantes experimenten entusiasmo y niveles de desafío personalizados hacia la realización de sus actividades significativas en momentos específicos.

No solamente las actividades recreativas permiten generar flujo. Csikszentmihalyi (2000) plantea que el flujo es un excelente predictor de rendimiento escolar y permite el logro de mejores resultados académicos. Resalta que un sistema educativo que facilita las oportunidades educacionales complejas acordes con los intereses y habilidades individuales, favorece el

aprendizaje óptimo facultado por el flujo. Estas sólo pueden ser relevantes en marcos abiertos, al conjugar la disposición y motivación individuales. Por ende, se utilizará este concepto como indicador de calidad de las vivencias formativas.

2.2.4 Situación social de desarrollo/ Espacio-situación

La situación social de desarrollo permite analizar lo histórico del desarrollo en la niñez, ya que establece una relación según su periodo etario y el medio en el que se desenvuelve, sobre todo en el aspecto cultural. Esta relación lleva consigo una percepción de la realidad externa y de la vida interna del niño o niña (Vygotsky ,1933/1996).

Resulta importante considerar las situaciones sociales de desarrollo al analizar un grupo etario particular, ya que son específicas para cada edad e implican que el desarrollo sea moldeado por la experiencia cultural e histórica. Según este autor la situación social de desarrollo permite que la niñez adquiera nuevos elementos de su personalidad en los cuales el contexto y la realidad social son los constructores de la personalidad histórica y cultural determinada.

Chavarría-González & Orozco-Castro (2009) problematizan esta concepción de Vygotsky y utilizan este concepto en forma más amplia y menos estructurada, el concepto de espacio situación/escenario cultural de actividad, el cual será nuestro marco de referencia. De acuerdo con las autoras, existen espacios-situacionales que generan actividad significativa las cuales potencian el desarrollo del niño o la niña, por lo que se considera importante transformar los ambientes de forma que se orienten a generar espacios que favorezcan el desarrollo, los cuales conjuguen el interés, las actividades espontáneas y la exploración de la niñez, esto asociado a los periodos sensibles que son tanto producto de la epigénesis como de la cultura.

Generar estos espacios implica la decodificación de lo cotidiano, ya que sólo mediante las vivencias diarias en las que se integra cuerpo-emociones-mente se logra interiorizar aprendizajes. De esta forma el ecoanálisis surge como una estrategia que aporta un acercamiento a las realidades sociales mediante un ojo crítico que decodifica e integra las rutinas diarias en un centro infantil (González- Chavarría & Orozco-Castro, 2006).

Chavarría-González, Orozco-Castro & Vargas-Herrera (2015) señalan que al realizar una mediación pedagógica es fundamental considerar este concepto con el objetivo de trabajar sobre las distintas dimensiones de las necesidades e intereses cambiantes en los períodos por los que atraviesa la niñez en circunstancias dadas y que son omitidos por la cultura al centrarse en la escolarización comprendida como “llenar la mente”.

2.3. Planteamiento del problema de investigación

Según Chavarría-González y Orozco-Castro (2006), los valores se plasman en lo cotidiano, en las vivencias del día con día y no bajo una serie de reglas memorizadas y enunciados que se quedan en palabras, sin tener un verdadero correlato en la vida de la niñez. El aprendizaje significativo implica la integración del cuerpo, las actividades, las sensaciones, las emociones y el pensamiento.

En este sentido, la educación tradicional ha quedado rezagada, debido a que la escolarización frecuentemente corta el flujo e irrumpe el proceso de autorregulación de la niñez en su cotidianidad. También administra la educación como una serie de temas que se imparten, de aquí el interés por mediatizar en estas áreas, creando consciencia en las docentes sobre la relación entre estos ámbitos de participación cultural plena y desarrollo temprano (Chavarría-González y Orozco-Castro, 2006/2015)

Se considera importante problematizar la cotidianidad del currículo y el quehacer de las docentes, permitiendo visualizar estrategias que fomenten una participación cultural plena en el desarrollo de su subjetividad. En el marco del presente Seminario, esta propuesta da continuidad a diversos esfuerzos anteriores, así como a necesidades explícitas por participantes en el CILEM (Chavarría-González, Obando-Obando & Orozco-Castro, 2009; Orozco, 2007; Vargas et al., 2014; ver antecedentes). Surge la siguiente interrogante:

¿Cómo mediar y acompañar el trabajo docente en dos grupos del Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica (CILEM), orientado hacia la participación cultural plena?

2.4 Objetivos

2.4.1 Objetivo general

Realizar una investigación-acción, como mediación pedagógica, en dos grupos del Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica (CILEM), utilizando los conceptos de participación cultural plena, situación social de desarrollo y vivencias de flujo, orientados a las áreas de vida cotidiana y educación global.

2.4.2 Objetivos específicos

- Valorar documentos producidos en Costa Rica que faciliten la mediación pedagógica en áreas de participación cultural plena.
- Evaluar antes y después de cada taller los efectos de la mediación pedagógica en las vivencias de la niñez manifestadas a través del flujo y la participación cultural plena.
- Realizar un ecoanálisis en dos grupos del CILEM como proceso en la mediación psicopedagógica.

- Sistematizar la información recolectada en la mediación psicopedagógica.
- Problematizar periódicamente con el personal del CILEM sobre los aspectos observados mediante el formato de talleres participativos.

2.5 Consideraciones éticas

La presente investigación no tiene como tema principal una ley o norma nacional, sin embargo, al tratar sobre la Infancia, su educación y derechos, se respalda en el Código de la Niñez y la Adolescencia, ley 7739 de la República de Costa Rica. En consecuencia, si durante las observaciones realizadas o la intervención se presenta algún tipo de transgresión a la mencionada ley, las integrantes del SG se comprometen a realizar las intervenciones o denuncias pertinentes, con el fin de proteger sus derechos, velando así por el bienestar de los niños y las niñas participantes o presentes, en el Centro Infantil

III. METODOLOGÍA

En este apartado se realiza la descripción de las estrategias pedagógica y metodológica, entendiendo que se desarrollan de forma paralela. Se parte de que "la estrategia didáctica es la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, para la cual el docente elige las técnicas y actividades que puede utilizar a fin de alcanzar los objetivos propuestos y las decisiones que debe tomar de manera consciente y reflexiva." (Velasco y Mosquera, s.f., p.3)

Este Seminario de Graduación constituye una estrategia académica del currículo de la Escuela de Psicología de la UCR. Dicha modalidad procura aprendizajes acerca de cómo se planifica y ejecuta una investigación desde el marco de la investigación-acción y el ecoanálisis (Chavarría-González y Orozco-Castro, 2006), en el ámbito de la educación inicial y el trabajo

transdisciplinar, en coordinación con las docentes involucradas del Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora (CILEM).

3.1 Estrategia didáctica.

La estrategia didáctica general se fundamenta en la concepción constructivista e histórico-cultural de la educación. El presente Seminario de Graduación se caracteriza por implicar la participación respetuosa y enriquecedora dentro de un centro infantil, donde se valora el aporte de todas las personas que están inmersas en el proceso, hacia la construcción de una comunidad de aprendices.

Al respecto Chavarría-González y Orozco-Castro (2006) afirman:

En educación, se da énfasis a aprender a aprender, mediante una organización curricular dinámica y flexible, centrada en inquietudes e interrogantes relevantes y en experiencias de aprendizaje significativas. La consciencia de la tendencia a asociarse, establecer vínculos y cooperar, una de las características distintivas de la vida, ha generado un viraje hacia la educación en el seno de comunidades de aprendices. La formación de una ciudadanía global, cimentada en un espíritu de solidaridad, pensamiento crítico e interdependiente, se asume como una meta central de la educación. (p.7).

La estrategia didáctica se caracterizó por incluir tres clases de aprendizaje: autoaprendizaje, aprendizaje interactivo y aprendizaje colaborativo.

Se realizaron actividades de **autoaprendizaje** con técnicas de estudio individual, donde se llevó a cabo una investigación bibliográfica a través de bases de datos y textos sugeridos por la directora, se seleccionó y se sistematizó la información pertinente para cada etapa del proceso.

Se observaron videos sobre educación inicial con marcos de trabajo montessorianos para entender y analizar lo que implica este modelo, como influencia del marco abierto.

Se realizó un **aprendizaje interactivo** con reuniones donde la Directora del Seminario expuso e integró el marco teórico-conceptual y metodológico. Al inicio del proceso aclaró los antecedentes del Seminario de Graduación, contextualizó y enmarcó el problema de investigación. Conforme se desarrollaba el proceso, la directora fue nutriendo los conversatorios con conceptos que apoyaron cada paso del proceso de observación, acompañamiento a las docentes y la niñez, elaboración de materiales y ejecución de talleres.

La investigadora, Dra. María Celina Chavarría expuso experiencias atinentes al proceso de investigación desde la Psicología en un ambiente de Educación Inicial, sugirió la cooperación grupal, posibilitó el proceso de inducción al trabajo de campo y las orientaciones generales y específicas con respecto al problema de la investigación.

Esta estrategia didáctica involucró también el **aprendizaje colaborativo**, en donde las estudiantes *"aprendimos de las otras y con las otras"*, produciendo así un conocimiento colectivo a través de la cooperación, la responsabilidad, la comunicación y la autoreflexión. Para concretar este aprendizaje colaborativo se recurrió a reuniones grupales que se programaron de acuerdo a las demandas del proceso y conversaciones informales como parte del aprendizaje en red a través de medios electrónicos (correo electrónico, whatsapp y celular).

Las estudiantes se convirtieron en investigadoras participantes, involucrándose en una investigación-acción con una estrategia metodológica que incluyó todas las partes de un proceso investigativo: desde la formulación del anteproyecto, inducción al campo, utilización de técnicas de documentación-observación, triangulación, talleres participativos (discusión, devolución,

retroalimentación, sistematización) y análisis de los resultados, culminando con elaboración de la presente Memoria.

3.2 Estrategia metodológica.

Se desarrolla una estrategia metodológica desde el paradigma de la complejidad el cual propone, de acuerdo con Morín (1995), no sólo una renovación de objeto sino que revierte las perspectivas epistemológicas del sujeto, es decir, la o el observador deben integrar en el proceso investigativo lo racional y lo irracional, la imprecisión, la ambigüedad y la contradicción. Según Morín (1995), el paradigma de la complejidad entiende al ser humano dentro de la noción de hipercomplejidad.

El ambiente-situación en el que se desarrolló esta investigación fue el ámbito de la educación inicial; donde confluyen y se construyen una red de interrelaciones culturales, económicas, materiales, políticas, sociales, etarias, sexuales, institucionales, familiares y personales en las que las investigadoras aportamos desde nuestra experiencia personal y profesional, a la vez que construimos un conocimiento y una vivencia de acompañamiento tanto para las docentes como para la niñez del Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora (CILEM).

Para superar las barreras político-culturales y posibilitar una transformación teórico-práctica, esta investigación-acción se realizó a la luz de la pedagogía crítica propuesta por Paulo Freire (1970), la teoría histórico-cultural según Vygotski (1932/1996; 1933/1996), incluyendo en este modelo la noción de educación como participación cultural plena según la propuesta de Jean Lave y Etienne Wenger (1991).

La estrategia metodológica corresponde a un marco de Investigación-Acción-Participativa (IAP) en las que las estudiantes y la directora del SG se insertan en un centro educativo con un

papel de psicólogas que acompañan el proceso de las docentes, las niñas y niños en su cotidianidad en el centro educativo y en sus procesos de desarrollo.

La presente investigación es parte de un proceso por etapas inscrito al proyecto de investigación, N° 723-A4-326, dirigido por la Dra. María Celina Chavarría desde el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIP); el antecedente más inmediato es el Seminario de Graduación “Enriquecimiento de actividades hacia una cultura de solidaridad y paz en un centro infantil universitario.” (2014) en el que las docentes, Nuria Jiménez y Noilyn Vargas, mostraron su anuencia a la participación en este proceso, además solicitaron continuar con el acompañamiento iniciado. Este consentimiento y voluntariedad de su parte es una premisa necesaria para cumplir con la definición de participación.

Tomando como base los estudios de Chavarría-González (1991a, 1991b, 2012a, 2012b; Chavarría-González et al., 2000a, 2000b, 2004, 2006,2009), y Vargas et al. (2014), este proyecto corresponde a una Investigación-Acción-Participante en la cual las investigadoras acompañan activamente a las docentes del CILEM en un proceso de mediación psicopedagógica.

Becerra y Moya (2010), como docentes-investigadoras postulan que la investigación-acción conlleva:

Una forma de investigar ligada a nuestra práctica educativa, una educación regida por una condición profundamente humana que implica una comprensión cabal de la sociedad en que estamos inmersos y que nos permita la construcción de una conciencia crítica que, conjuntamente la comprensión e interpretación de las situaciones, conduzca a la ejecución de planes de acción que permitan una verdadera transformación de una realidad que nos ha sido impuesta por diversos mecanismos de poder.

De esta manera, el Seminario de Graduación se constituye en una colaboración con las docentes y personal del CILEM, con el objetivo primordial de problematizar, concientizar, proponer y evaluar prácticas educativas desde un marco abierto de modelo montessoriano, con perspectiva de Derechos Humanos e histórico-cultural. Ha sido una experiencia de investigación-acción que se caracteriza también por ser del tipo “crítica emancipatoria” (Latorre, 2003,2004) que busca cambios epistemológicos (visión de mundo), axiológicos (valores), sociales (relaciones interpersonales) y práctico-concretos (ambiente-aula y materiales didácticos).

La mediación psicopedagógica es entendida, en este proceso, como una práctica que busca cuestionar la naturalización del status quo de la educación tradicional; que tiende hacia la visibilización de la complejidad, conlleva a concientizar que las maestras y el personal del CILEM construyen su realidad y la de la niñez, por tanto, son capaces de cambiar esta realidad.

Esto se realizó en el proceso, especialmente en los talleres participativos al visibilizar los aportes de las docentes y asistentes hacia un marco abierto, basado en un modelo no-tradicional, y además en el aporte con materiales como una manera de mostrar que todas las participantes podemos ser co-partícipes en el diseño de los ambientes-situación. También tuvimos la oportunidad de estar presentes y vivenciar como las maestras con su propia trayectoria en el modelo de marco abierto nos mostraron el ejercicio del mismo.

De esta manera la mediación de la profesional en psicología en el ámbito educativo o “mediación psicopedagógica” cumple el papel de visibilizar, dialogar y promover estos procesos, de brindar criticidad ante la cotidianidad (decodificar), empoderar al personal del CILEM y a la niñez en sus procesos de aprendizaje en comunidad.

Fue un papel que visibilizó y valoró los recursos personales y materiales que potencian, en el plano axiológico, hacia una perspectiva holística y de marco abierto, como lo son: el

aprendizaje desde la libertad con límites, una autoridad desde la adultez denominada “permissiva con autoridad” y disciplina con apego. El marco abierto facilita en la niñez una actividad espontánea con libre escogencia de materiales y grupos de trabajo, con tiempo poco estructurado para completar los ciclos de actividad. A su vez, promueve una educación para la paz, la colaboración y el empoderamiento de la niñez; así como un desarrollo emocional en un marco de valoración de la niñez en sus ritmos de aprendizaje, automotivación y autorregulación.

Con el fin de evidenciar y desarticular el currículo oculto (según Freire) de un modelo tradicional de la educación, aplicamos el ecoanálisis como forma de decodificación de esta realidad para posibilitar el desarrollo del modelo de marco abierto.

El ecoanálisis se caracteriza según Chavarría-González y Orozco-Castro (2006) por ser un planteamiento teórico-metodológico que se fundamenta en una integración de varios autores, como lo son Montessori, Bruner, Vigotsky y Lave. Plantea una mirada penetrante y amplia de los espacios-situaciones, de manera que prestamos atención al presente para mejorarlo.

Se concibe el ecoanálisis como una herramienta para la transformación de una educación tradicionalmente influenciada por una visión cibernética, de eficiencia, mercantil y competitiva. Hacia una educación con visión contextual, holista y orientada a la sostenibilidad, que brinde oportunidades para consolidar valores esenciales de la niñez de solidaridad, cooperación, paz, pensamiento crítico, autonomía, derechos, relación-cuido de la naturaleza y sentido de agencia. “La visión contextual y holista toma conciencia de que la vida funciona como una trama de relaciones interconectadas, donde se percibe el mundo en términos de relación e integración...” (Chavarría-González y Orozco-Castro, 2006, p.6 y7).

El ecoanálisis posiciona a las personas involucradas como agentes de transformación, para que asuman una mirada crítica de la realidad y evidencien el currículo oculto; en procura de

una toma de conciencia y empoderamiento ante su realidad de manera que propongan alternativas ante la descontextualización de la enseñanza, el patriarcado, el autoritarismo, el adultocentrismo, el etnocentrismo, la alienación y el desligue de la naturaleza. Esto lo logra porque entiende la realidad como hipercompleja y para visibilizar esto acude a los conceptos de ambiente-situación o ambiente existencial desde la propuesta de Freire (1970) quien define que vivimos no sólo en un espacio físico, sino también en un espacio histórico. Es una decodificación que atraviesa tanto los planos simbólicos como los concretos.

Desde una postura dialéctica y transdisciplinar busca diseñar espacios-situación acordes con el modelo de marco abierto, donde se promueva la libertad con límites en un ambiente enriquecido con materiales y posibilidades de cumplir con ciclos de actividad, donde se siga a la niñez hacia su zona de desarrollo próxima con el apoyo docente como andamiaje y se respete de cada niño y niña sus inteligencias, emociones y ritmos, en miras de promover un desarrollo integral de la personalidad.

Según las autoras, el ecoanálisis concibe varios supuestos teórico-prácticos en nuestros papeles sociales y profesionales, a saber: el educador es aprendiz y educador a la vez, las participantes en un ecoanálisis observamos e interpretamos el contexto en el que trabajamos, tenemos una mirada y un pensamiento crítico ante la alienación del sistema para hacer visible lo invisible (las visiones cibernética y mercantil), fluimos con las libertades y no contra ellas, y tenemos la capacidad para promover y potenciar el desarrollo y la actualización.

El ecoanálisis es una filosofía y una práctica que propone seis pasos en el proceso investigativo, que son continuos y reiterativos en sus escenarios de actividad y se adaptan a las necesidades de los actores sociales involucrados y los ambientes-situacionales en estudio. Chavarría-González y Orozco-Castro (2006) proponen:

1. *Planteando las primeras interrogantes sobre los ambientes de aprendizaje y el currículo oculto.* Las herramientas que se utilizan en este paso son la observación y el registro en un diario de campo. Implica observar e interpretar el papel de las docentes y de la niñez en dos planos: no-verbal (acciones y gestos), su filosofía-en-acción y el verbal, con preguntas directas a las personas involucradas.

2. *Sintetizando impresiones tentativas y visualizando espacios existenciales.* Implica un proceso grupal de construcción conjunta en talleres participativos, para visibilizar los espacios con significado desde la teoría de ambientes-situaciones y sus posibilidades de transformación.

3. *Problematización y escogencia de ambientes existenciales específicos, así como de niños y niñas a quienes dar seguimiento, con miras a focalizar lo posible.* Continúa el proceso grupal donde las investigadoras llegan a acuerdos para comenzar a focalizar la atención en espacios-situaciones particulares, en pro de las transformaciones iniciales posibles. Dentro de los ámbitos de acción focalizados se lleva a cabo otro ciclo de observaciones, ahora intentando visualizar aquellos aspectos que podrían representar mejoras en términos de necesidades detectadas en dichos espacios-situaciones. Se hace una focalización en niños y niñas para analizar: expresión corporal de sentimientos y emociones, relaciones interpersonales con sus pares y con las adultas, áreas de interés en sus procesos de aprendizaje, personalidad, experiencias de gozo, flujo y evidencias de creatividad.

4. *De lo inconsciente a lo consciente: Visualización de mundos posibles.* Se continúa con el proceso de construcción conjunta, de reflexión-visualización de transformaciones posibles hacia la concreción de valores que promuevan el respeto a las niñas y niños en relación con sus derechos y sus necesidades específicas de actualización según Maslow. Se propone la pregunta

¿qué posibilidades sugiere este ambiente-situación? con el objetivo de vislumbrar posibilidades de acción-transformación.

5. *Diálogo en torno a mundos posibles.* Luego de visualizar dimensiones de lo posible, se desarrollan discusiones detalladas e intensivas, en equipo, utilizando la empatía en los ambientes-situaciones. Se registra o graba cada sesión para realizar un análisis de las dimensiones o conceptos claves. El equipo se involucra co-construyendo mundos posibles.

6. *Actualización de lo posible y reiteración del proceso.* Los próximos pasos comprenden la puesta en práctica. Luego se reinician los procesos de observación, visualización de posibilidades, puesta en común, con el fin de generar nuevas transformaciones y así sucesivamente. Tanto las reacciones de chicos y chicas como la de las investigadoras participantes darán las pistas necesarias para continuar el proceso de investigación-acción.

Se propone para llevar a cabo registros pormenorizados de las actividades significativas de la niñez y de sus contextos en: la organización del espacio y de las actividades, las interacciones de las personas adultas con la niñez y la compenetración o *flujo* de niños y niñas con las actividades.

3.2.1 Constitución del equipo de trabajo

En cuanto a la constitución del equipo de trabajo que forma parte de esta IAP se pueden identificar varios planos de participación. Primeramente, como población beneficiaria inmediata la niñez que conforma los grupos que fueron parte del estudio. Niñas y niños continuaban con su trabajo diario mientras eran observados, fotografiados e interactuaban con las estudiantes del SG.

En un plano directo y que requería una participación comprometida, las docentes Noilyn Vargas y Nuria Jiménez, quienes estaban involucradas de lleno en el proceso y aportaron desde sus vivencias en la cotidianidad de su trabajo como maestras con su profesionalismo, sus necesidades y retos. Otro plano con menor involucración, se concretó con la participación de Mayela Badilla, cocinera del Centro, el personal administrativo y asistentes de las maestras, que colaboraron para facilitar el SG.

El otro plano de participación fue el de las proponentes de este SG y como parte generadora de este proceso y que fungió en su papel de Directora, la Dra. Chavarría.

Estos planos de participación son explicados por Ezequiel Ander-Egg (1990), con el concepto de "cruzamiento fertilizante" el cual define que en el equipo de trabajo hay por lo menos dos tipos de actores como son:

- Los investigadores, los técnicos y/o los promotores que aportan su capacidad teórica y metodológica y la práctica de experiencias anteriores en programas de esta naturaleza.
- Las personas que aportan sus vivencias y experiencias que surgen de vivir cotidianamente determinados problemas y necesidades, y de tener determinados intereses para su realización personal, familiar o colectiva.

Este "cruzamiento fertilizante" permite que los pobladores se apropien de conocimientos e instrumentos que poseen los investigadores, los trabajadores y los promotores sociales. Éstos, a su vez, se enriquecen con el saber popular, lo que permite tener una mayor comprensión de lo que le pasa a las personas. (Ander-Egg, 1990, p.7)

La Directora del SG tuvo un papel muy importante como investigadora y su participación activa en todo el proceso. Este mismo autor nos da las características de este tipo de participación, en el que como investigadora contextualiza y da un marco de sentido al proceso

Porque se supone que está en mejores condiciones para ofrecer los elementos y los instrumentos teórico-interpretativos para una mayor comprensión de la realidad en la que vive la gente, interrelacionando los problemas puntuales y, sobre todo, situándolos dentro de un marco de comprensión global. Es en este momento cuando se necesitan los iluminantes contactos o aportes de la teoría, capaces de alumbrar desde la totalidad social la significación de los problemas parciales o puntuales. (Ander-Egg, 1990, p7)

Este tipo de IAP involucra como su nombre lo indica investigación y acción, es una investigación dirigida a la acción. Es un proceso que se va gestando y encaminando a la transformación de aspectos de la realidad cuyos actores identifiquen como necesarios de ser cambiados. Así lo manifiesta Ezequiel Ander-Egg (1990):

El quehacer investigativo debe tener una clara vinculación con la práctica transformadora, lo que supone la superación de la división clásica entre el "sujeto" y el "objeto" de la investigación, toda vez que el objeto se transforma en el sujeto consciente que participa en el análisis de su propia realidad con el fin de promover su transformación. (p.9)

En este sentido, la educación inicial se enmarca en un contexto que implica la puesta en marcha del currículum en un marco sociopolítico que se caracteriza por ser autoritario, de depósito de contenidos, con compartimentalización del tiempo, consumista, individualista, tendiente a la respuesta pasiva y obediente de la niñez, etcétera.

La presente investigación pretende ser un aporte a la transformación de esta realidad hacia un marco abierto desde los aportes de Montessori, Vigotsky, Freire y Lave; entre otros autores que confluyen en la construcción de este modelo y son integrados en la producción teórica de la Dra. Chavarría-González y colaboradoras (1991a, 1991b, 2012a, 2012b; Chavarría-González et al., 2000a, 2000b, 2004, 2006,2009).

Nuestro papel como investigadoras participantes y psicólogas fue un aporte hacia el ejercicio de las docentes, que también denominamos como mediación psicopedagógica; en el que se promueve un clima de mayor movilidad y respeto por la toma de decisiones de la niñez, donde ejerciten su sentido de agencia y libertad. Nos abocamos a fortalecer el papel de las docentes como facilitadoras de oportunidades en el diseño de los espacios-situaciones y como guías, estableciendo límites basados en la disciplina con apego. Apoyamos la actitud crítica de las docentes para empoderarlas ante este sistema sociohistórico tradicional.

Al ser este un proceso donde se produce un "cruzamiento fertilizante", las docentes participantes, se constituyeron en modelos del mismo. Nos mostraron, en su ejercicio docente, sus papeles como guías con influencia montessoriana y perspectiva de marco abierto, además observamos su propia integración del ecoanálisis al enriquecer los ambientes-situación, proveer de forma proactiva materiales didácticos que ellas iban cambiando conforme avanzaban los semestres siguiendo a la niñez en sus procesos hacia la Zona de Desarrollo Próxima.

Se integró en la puesta en práctica de este proceso de Investigación-Acción-Participante la propuesta metodológica denominada ecoanálisis, diseñada por Chavarría-González y Orozco-Castro (2006), cuyo objetivo principal es decodificar lo cotidiano; por lo que este proceso requirió un cambio de visión en el concepto de educación como diseño cultural, para así transformar el entorno. De acuerdo con estas autoras, el ecoanálisis busca incentivar la capacidad

de cuestionar el mundo, en lugar de asumir que la organización actual es natural, permitiendo que se haga un esfuerzo de concientización en torno a que "La realidad es socialmente construida y puede ser socialmente transformada. (p.29)"

Como paso metodológico subsiguiente a la constitución del equipo de trabajo, este se abocó a la elaboración del diseño de investigación, que se describe a continuación.

3.2.2.1 Planeamiento de la investigación

Esta fase del diseño se aboca a realizar una indagación del acervo teórico que enmarca la investigación, principalmente de la producción de la Dra. Chavarría-González y que constituye el **marco teórico** de su ejercicio como investigadora. Cada investigadora participante realizó las lecturas de la bibliografía e hizo sus aportes para la redacción del Anteproyecto de Investigación.

Se llevó a cabo **observación de videos** de investigaciones previas acerca de la educación Montessori. Estos videos fueron producidos por el Seminario de Graduación: "Enriquecimiento de actividades hacia una cultura de solidaridad y paz en un centro infantil universitario." Esto con el objetivo de que las investigadoras participantes se familiarizaran con los ambientes y materiales Montessori y el marco abierto.

Así también, se participó en la **capacitación** brindada por la Directora del SG en las reuniones de equipo. En conjunto esto fue el alimento para realizar **el Anteproyecto** de la investigación. Las estudiantes participamos activamente en las reuniones de equipo problematizando en el proceso y construyendo con la profesora una perspectiva y forma idiosincrática de trabajo, además en esta fase inicial nos familiarizamos con las demandas que requería el Seminario de Graduación.

Para el planeamiento nos involucramos las investigadoras participantes y la Directora del Seminario (ya que ella es quien tenía el conocimiento sobre el contexto de trabajo en el CILEM).

A partir de esto, identificamos necesidades, retos, limitantes, recursos financieros, equipo humano, origen de la demanda, protagonistas potenciales y posibilidades de cooperación.

3.2.2.2 Descripción de los y las participantes

Se trabajó con dos docentes del CILEM, asistentes, la niñez y de forma sistémica con los ambientes-situación gestados en esta institución. La selección de las participantes se realizó por conveniencia, debido a que hay una solicitud de acompañamiento por parte de las involucradas, en continuidad del Seminario de Graduación ejecutado por Vargas et al. (2014) y anteriormente en las investigaciones-acciones de Orozco-Castro (1995, 1996; Chavarría et al., 2007).

Se destacan los y las siguientes participantes como beneficiarios directos e indirectos:

- Las docentes del CILEM, Noilyn Vargas Muñoz y Nuria Jiménez Moya.
- Las niñas y niños de los diferentes grupos que guiaban las docentes involucradas, las edades fluctuaban entre los 8 meses a 5.5 años. Son hijas e hijos de trabajadores, estudiantes universitarios y de la comunidad de San Ramón y alrededores. Se observó y grabó su cotidianidad en el Centro.
- Las Asistentes de las maestras, Eva Ramírez, Maricel Durán y Luz Ania Arroyo, y las Directoras del CILEM.

Al ser una investigación denominada IAP (Investigación-Acción-Participativa) y donde el componente de participación incluye a las proponentes, a la Directora y Lectora del Seminario de Graduación, se identifican como participantes también a todo el Equipo de Trabajo:

Darling Carvajal Rojas

María Antonieta Castro Barboza

Kimberly Molina Morales

Indira Rodríguez Pacheco

Leyset Rosada Flores

Franciny Vargas Ramírez

Directora: Dra. María Celina Chavarría González

Lectora: M.Sc. Cynthia Orozco Castro

3.2.2.3 Procedimientos de recolección de información

Como parte de la metodología de investigación-acción y del ecoanálisis se utilizaron tres fuentes principales de recolección de la información: observación participante-etnográfica (al ser etnográfica incluye diálogos con las docentes y asistentes), toma de videos de la cotidianidad y talleres participativos. Además, se produjo información con la elaboración de materiales didácticos.

Se realizó un registro etnográfico de las observaciones, que se acompañó de audiovisuales paralelos que permitieron documentar el proceso como insumo a la problematización. Se tomaron fotos y videos del trabajo en las aulas, los patios, el comedor, eventos especiales y talleres.

Para los Talleres Participativos se realizaron registros escritos y audiovisuales. Estos registros son una tercera fuente de información, con el objetivo que se visibilizar y evaluar todo el proceso.

Sintetizamos el flujo de esta información dentro de una espiral de aproximaciones sucesivas al objeto de estudio, mediante observaciones en el Centro, luego analizábamos los registros en las reuniones de equipo, posteriormente a los talleres participativos para retomar las observaciones y seguir valorando los ambientes-situación, el ejercicio docente y la participación de la niñez. Todo de forma compleja e integrada para favorecer una perspectiva de marco abierto.

La información obtenida en el proceso posibilitó la contrastación entre las observadoras, pudimos visibilizar qué situaciones eran congruentes (o no) con la filosofía-acción de marco abierto. En las reuniones de equipo la información nutrió la discusión y la valoración de formas de transformación, guió las agendas de los talleres participativos, los puntos priorizados se exponían a discusión con las participantes de los talleres, donde se confirmaban o refutaban estas observaciones.

3.2.2.4 Procedimiento y delimitación del aporte individual de cada investigadora.

Tabla N.2

Descripción de actividades y aportes de cada participante del Seminario de Graduación

Descripción de actividades y aportes	Participantes
<p>Lectura y revisión bibliográfica de artículos teórico-metodológicos, para la elaboración del Anteproyecto y para alimentar el proceso investigativo. Incluye la observación y análisis de videos sobre la educación Montessori, como proceso de sensibilización ante los ambientes-situaciones en el ámbito de la educación inicial.</p>	<p>Todas, las 6 integrantes del equipo de investigación realizamos la revisión bibliográfica y de videos, aportando a la redacción y elaboración de los documentos que demanda el SG como son el Anteproyecto y la Memoria.</p>
<p>Capacitación sobre el marco teórico y metodológico de la investigación; con un entrenamiento específico en el uso de los instrumentos de observación y en la participación en el proceso de ecoanálisis.</p>	<p>La directora, Dra María Celina Chavarría, realizó capacitaciones grupales durante las Reuniones de Equipo para guiar y enriquecer la experiencia y conocimientos de las integrantes.</p>
<p>Observación Etnográfica. Paso 1 del proceso de ecoanálisis. Antes de iniciar las observaciones en el CILEM, se realizaron observaciones de los videos producidos por el SG anterior (Vargas et al) sobre los ambientes Montessori y el marco abierto.</p> <p>Posteriormente, se realizó la inserción en el CILEM, de forma progresiva, con una línea de trabajo de observación participante.</p> <p>Se realizaron cinco periodos de observación, con una duración de entre tres y seis semanas, esta variación se fue dando respetando los procesos del CILEM y los procesos de las participantes de la investigación.</p>	<p>Las observaciones de los videos de ambientes montessorianos se realizaron en forma individual.</p> <p>Para las observaciones en el CILEM se realizaron visitas en parejas o de forma individual, con la participación de todas las seis investigadoras. Se hicieron registros escritos para documentar y problematizar los procesos.</p>

<p>Cada estudiante-investigadora realizó en promedio 12 observaciones, cada observación con una duración promedio de tres horas, de las que se realizaron registros escritos y toma de videos/fotos.</p>	
<p>Grabación de videos y toma de fotos de los ambientes-situación de las aulas; con énfasis en el trabajo que realizaba la niñez en las diferentes áreas.</p>	<p>Todas las estudiantes y la Directora del SG realizaron tomas de videos y fotos.</p> <p>Nos dividimos la edición de fotos y videos para producir el presente documento, con especial aporte para la edición final de los videos por parte de Kimberly Molina.</p>
<p>Reuniones del equipo de investigación para realizar discusiones sobre lo observado. Se realizaron reuniones después de cada dos ó tres visitas de campo para problematizar lo observado y registrado, además reuniones para planear los Talleres y estrategias de trabajo (12 aproximadamente).</p>	<p>Todas las investigadoras participamos. Darling Carvajal realizó la función de enlace con la profesora para coordinar horarios y otros detalles. Hubo regularidad en la participación de todas las estudiantes en estas reuniones. La directora del Seminario guió activamente las discusiones y problematizaciones.</p>
<p>Elaboración de materiales didácticos para su introducción en la cotidianidad de los ambientes-situación. Estos se realizaron de forma individual y en parejas, bajo la dirección de la Directora.</p> <p>Darling Carvajal y María Antonieta Castro confeccionaron 2 mapas, uno de América y otro de África con imágenes de mamíferos, 2 mapamundis para la ubicación de animales del planeta y 5 adaptaciones de libros.</p> <p>Kimberly Molina produjo 1 Lotería sobre mamíferos de África (no entregado), 5 juegos de tarjetas de emparejamiento de los cinco continentes (se imprimieron 2) y 2 adaptaciones de libros.</p> <p>Indira Rodríguez elaboró 2 mapamundis con imágenes de plantas alimenticias y algunos materiales para el área de Vida Cotidiana.</p> <p>Leyset Rosada y Franciny Vargas confeccionaron 3 juegos de Lotería sobre mamíferos, mamíferos de América y mamíferos de Asia, además 1 juego de identificación sobre dinosaurios.</p> <p>La Directora del SG, aportó muchos materiales para el área de Vida Cotidiana, especialmente seleccionados,</p>	<p>Todas colaboramos y aportamos material didáctico. Darling Carvajal, Ma Antonieta Castro, Kimberly Molina, Indira Rodríguez, Leyset Rosada, Franciny Vargas y la Dra. Chavarría.</p>

<p>además 1 juego de tarjetas para hacer parejas de animales del binomio madre-hijo/a.</p>	
<p>Talleres participativos con el personal del CILEM. Pasos del 2 al 5 del ecoanálisis. Después de analizar las observaciones, se diseñó y participó en 9 talleres facilitados por la directora del SG, con la meta de problematizar lo presenciado en el proceso de observación-participante.</p>	<p>Cada Taller fue organizado y planeado por la directora del SG en conjunto con el equipo de estudiantes, quienes aportamos la información pertinente desde las observaciones realizadas.</p> <p>Todas colaboramos en la ejecución de los mismos, donde alternamos funciones durante su realización: cuidado de los grupos de infantes, toma de notas escritas, toma de videos/fotos y participación activa.</p>
<p>Sistematización de la información. Cada investigadora fue ordenando y clasificando la información por medio de los registros cualitativos según los instrumentos utilizados: observación participante, reuniones, talleres participativos; y según las categorías teóricas acordadas. En reuniones de equipo y con la designación de coordinadoras se integró la información.</p>	<p>Cada investigadora se responsabilizó por realizar sus registros de observación y Talleres.</p> <p>Luego en un segundo periodo se realizó la sistematización, organización y síntesis de la información con la participación de todas, coordinado por Franciny Vargas y Leyset Rosada.</p>
<p>Análisis y evaluación continua del proceso de mediación psicopedagógica. Corresponde al paso 6 del ecoanálisis, donde se evalúa para dirigir el proceso y repetir los pasos según las necesidades que se presenten.</p>	<p>Todas las investigadoras contrastamos los resultados del proceso y fuimos desarrollando nuestras potencialidades y capacidades como agentes de cambio.</p> <p>Realizamos evaluaciones conjuntas en la Reuniones de equipo, bajo la supervisión de la directora del SG, que nos permitieron ir tomando decisiones y adecuando las acciones a las necesidades y retos que se iban presentando.</p>
<p>Retroalimentación y problematización al CILEM. Se realizó de forma cíclica en los talleres participativos y finalmente con este informe donde se detallan los principales hallazgos de la intervención, se analiza desde lo conceptual y se establecen las recomendaciones pertinentes.</p>	<p>Todas las investigadoras en colaboración con la directora del SG.</p>

3.3 Trabajo de Campo

3.3.1 Inserción al Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica (CILEM) con el acompañamiento a dos docentes y sus respectivos grupos a cargo.

La integración se realizó de manera paulatina en el Centro. Se fueron conociendo las expectativas y demandas de las docentes, las cuales llevaban un proceso de trabajo en esta misma línea de investigación-acción desde el 2005 con la M.Sc Cynthia Orozco Castro y con la colaboración de la M.Sc. María del Milagro Obando (Orozco-Castro, 2005, 2013, Chavarría-González, Obando-Obando y Orozco-Castro, 2009).

Posteriormente las mismas docentes continuaron inmersas en este proceso en el 2012-2014, bajo la dirección de la Dra. Chavarría con el Seminario de Graduación denominado “Enriquecimiento de actividades hacia una cultura de solidaridad y paz en un centro infantil universitario.” Nuestro Seminario de Graduación le da continuidad a este proceso.

De forma específica, como parte de la inserción al CILEM, se realizó una reunión de inducción en la que aclaramos a las docentes nuestro proceso de acompañamiento enfocado en la problematización de los ambientes-situacionales y apoyo con materiales, el seguimiento a niñas y niños particulares y a su rol docente dentro de un enfoque de marco abierto.

3.3.2 Observaciones y acompañamiento en dos grupos del CILEM con la elaboración de registros escritos de observación cualitativa, toma de fotos y videos.

Se realizaron observaciones en los grupos de las docentes participantes Noilyn Vargas Muñoz y Nuria Jiménez Moya. Usualmente se realizaban estas observaciones en parejas y en algunas ocasiones de forma individual. Cada investigadora realizaba una observación por semana. A la tercera semana, aproximadamente, se realizaba un Taller. Cada una realizó al menos 12 observaciones. Se dieron situaciones en las que se tuvo que retrasar la ejecución de

algún Taller, en ese caso se continuaba realizando observaciones que nutrieron los subsiguientes Talleres.

La observación se distinguió por ser consciente y deliberada. Esto lo explica Ander-Egg (1990), de la siguiente manera:

La observación no debe ser totalmente espontánea y casual. No se trata sólo de mirar, sino también de buscar. Un mínimo de intención, organización y control se impone en todos los casos, para obtener resultados válidos. Por lo menos, hay que saber, en líneas generales, qué se quiere conocer (tanto para la investigación como para llevar a cabo un proyecto o programa de acción). Esta atención selectiva predispone a captar determinados aspectos de la realidad con preferencia sobre otros. (p. 16)

Al ser la presente investigación de carácter participativa implicó también interactuar y conversar con la niñez y las docentes, establecer diálogos hacia la confianza y el aprendizaje mutuo, con el fin de fortalecer la estructura de marco abierto. Por tanto este proceso implicó también **acompañamiento** a las docentes.

La mediación psicopedagógica como proceso de acompañamiento a las docentes y personal del CILEM requirió que las seis investigadoras participantes como equipo de trabajo se organizaran poniéndose de acuerdo para realizar las tareas de observación, donde cada una o en parejas eligieron días definidos para observar de manera que no coincidieran todas en un mismo grupo. Además, al ser el Centro un espacio relativamente reducido, se coordinaba con la Directora, o en su efecto con la persona encargada, para no coincidir con otros proyectos de investigación o de trabajo y así fluir en el ambiente.

El proceso de mediación psicopedagógico se caracterizó por hacer del respeto, horizontalidad y la colaboración, valores centrales del proceso.

Se visibilizaron las acciones, actitudes, destrezas, y comportamientos “positivos” que las maestras estuvieran realizando. Se consideró “positivo” lo que encaminara a concretizar la filosofía de marco abierto y educación holista: potenciación el aprendizaje desde la libertad con límites, empoderamiento de la niñez, potenciación de la evolución cultural consciente y el desarrollo emocional en un marco de respeto de los ritmos de aprendizaje; con el fin de promover el desarrollo integral de la personalidad.

En cuanto a las devoluciones sobre estos cuestionamientos o demandas de las maestras, el acuerdo entre las investigadoras era dar sugerencias solamente en los Talleres, por lo que el acompañamiento era más de escucha y apoyo práctico. Esto para unificar las recomendaciones como conjuntos integrales, brindados en los talleres por la Directora del SG, Dra. María Celina Chavarría.

Los datos e información recabada en los procesos de acompañamiento y en las observaciones estuvieron enfocados a visibilizar los comportamientos y actitudes acordes con el marco abierto en la educación inicial. Esta información nutrió los puntos a problematizar en los talleres que se fueron planeando.

La IAP no tiene una estrategia temporal lineal, por lo que se requirió de al menos cinco periodos de observación intercalados con ejecución de talleres para promover distintas acciones.

Es así como Ander-Egg (1990) describe este proceso:

En la instrumentalización de cualquier método de intervención social -la IAP inclusive-, se ha de tener en cuenta que el método, en cuanto estrategia de acción (mucho más que como estrategia cognitiva), avanza en espiral. O, si se quiere, avanza por aproximaciones sucesivas. Esto es más evidente en todo método participativo como es la IAP, habida cuenta de que la incorporación de la experiencia, los conocimientos y la práctica de la

gente -múltiple y variada- enriquece el proceso global del método en su retroalimentación y retroacción, entre el equipo técnico y la gente, entre lo que se estudia, diagnostica y programa, y la realidad misma sobre la que se actúa. (p.8)

Para resolver la forma de sistematizar la información se decidió plasmarlo en descripciones de talleres entre ciclos de observaciones, los que visibilizan la continuidad del proceso.

3.3.3 Ejecución de Talleres Participativos

Se realizaron en total nueve talleres en los que participamos el equipo de investigación, las docentes Nuria Jiménez y Noilyn Vargas, las asistentes y personal administrativo del CILEM. Cada taller tuvo una duración de dos horas en el que se abordaba una agenda preestablecida y se daba libertad para comentar temas de interés para el Centro.

Las temáticas a trabajar se fueron definiendo en el proceso de observación, para lo cual se realizaron **Reuniones de Equipo** de forma previa al taller, donde cada investigadora participante aportó a la discusión desde lo observado en las aulas y la Dra. Chavarría realizó aportes teóricos, discutió y elaboró propuestas de acuerdo con su experiencia. Los temas se dirigían a fortalecer el marco abierto, específicamente en las áreas de vida cotidiana, educación global, el seguimiento a niños y niñas particulares y al ejercicio docente desde esta perspectiva.

La dinámica en la ejecución de los talleres consistía en que la Dra. Chavarría era la vocera de lo observado y aportaba sugerencias para fortalecer el modelo de marco abierto, desde su producción teórica y experiencia profesional. Además se promovió la participación activa de las docentes, asistentes e investigadoras. El objetivo primordial de los talleres era que las

docentes enriquecieran su perspectiva respecto el modelo de marco abierto, que integraran en el ejercicio docente los cambios pertinentes para fortalecer la participación cultural plena de la niñez.

Para que las docentes y asistentes pudieran participar de los talleres dentro del horario laboral (viernes de 1:00 a 3:00pm) del CILEM, se requirió de la colaboración de las estudiantes-investigadoras en el cuidado de la niñez, por ende se realizó la siguiente **distribución de funciones**: una estudiante realizaba registro escrito, otra llevaba a cabo el registro fotográfico, dos cuidaban los grupos que estaban en su periodo de siesta y las otras dos participaban del taller.

3.3.4 Elaboración y adaptación de material didáctico.

En coordinación con la Dra. Chavarría se propuso diferentes materiales didácticos como loterías, mapamundis con tarjetas de animales y plantas, para que la niñez se familiarizara con la imagen del planeta tierra y de los seres que lo habitan. Se realizó la adaptación de libros infantiles, específicamente se emplastaron de manera que tuvieran mayor durabilidad. Además se diseñaron tarjetas de pareo con imágenes de animales y sus nombres respectivos para que la niñez tuviera un acercamiento con imágenes y palabras. Los materiales realizados buscaron propiciar una Educación Global o planetaria en un marco abierto.

En conjunto con la Dra. Chavarría y las docentes se proporcionaron materiales para el área de trabajo de Vida Cotidiana, con el fin de enriquecer la participación cultural plena, el desarrollo de subjetividades culturales y el fortalecimiento de otros ámbitos como la lecto-escritura, la concentración, la solidaridad, la armonía y la estética.

Como parte del acompañamiento, se trabajó en proporcionar estos materiales didácticos cuidadosamente diseñados y también en realizar en conjunto con las docentes, un análisis de los ambientes-situación de las aulas de manera que respondieran a los intereses, necesidades y desarrollo de la niñez.

Se construyeron ambientes-situaciones que facilitarían el aprendizaje significativo, la creatividad, el orden interno y externo y el trabajo automotivado. Los materiales buscaban retar las capacidades de la niñez y posibilitar la concentración, el flujo y la participación cultural plena, debido a que se observó como periodo sensible su curiosidad e interés en la naturaleza.

Las docentes del CILEM involucradas, al tener ya varios años de capacitación y participación en procesos de investigación-acción en la línea del ecoanálisis, se han mostrado altamente proactivas en el diseño, elaboración y adaptación de materiales didácticos. Esto se visibiliza como una fortaleza encontrada.

3.4 Procedimientos para la sistematización de la información

Zúñiga, Ricardo (1991), en su artículo Sobre el Sistematizar retoma la siguiente definición:

La sistematización es un proceso de reflexión sobre la práctica,...orientada por un marco de análisis y por un método de trabajo,... su sentido es dar cuenta de la historia del proyecto y producir un conocimiento que permita comunicar lo que ha sido su trabajo;...a través de este análisis se intenta tomar conciencia de lo realizado, de las transformaciones que ha tenido el proyecto y definir así nuevas líneas de acción. (Seminario de Talagante, 1984, p. 12).

En la sistematización se utilizó como base los registros escritos y visuales (fotos y videos) producidos por el equipo de trabajo.

Para Barnechea y colaboradores (1994) la sistematización plantea una serie de retos que se trataron de asumir en el desarrollo de esta Memoria. Estos son en síntesis:

- Construir herramientas que permitieran la reconstrucción de los supuestos iniciales, contrastes y críticas a los supuestos de la acción y posibiliten orientar una intervención futura (para que se proyecte más allá, como un conocimiento útil a otros).
- Articular los diversos saberes que se han producido en la práctica: los del equipo profesional y los de las personas participantes del CILEM.
- Es necesario enlazar las dimensiones objetivas y subjetivas del conocimiento: las sensaciones, sentimientos, expectativas, intereses y valores que resultan importantes en la reflexión e interpretación de los sentidos de la práctica.
- En la medida que las prácticas, ubicándose en el espacio de lo cotidiano, forman parte de un contexto mayor, el conocimiento y la sistematización producidos deben entrar en diálogo y aportar hacia lo general.

Los resultados se muestran por medio de dos secciones que se intercalan de acuerdo con los periodos ejecutados en el Trabajo de Campo. Estas secciones se denominan “Sistematización de las observaciones para el Taller #--” y “Taller #--”.

Se realizan aproximadamente 12 observaciones en cada periodo entre talleres, cuya información es socializada y problematizada en al menos una reunión de equipo previo al taller.

Por ende, se realiza una sistematización de cada periodo de observación, con un total de cinco periodos. Estas sistematizaciones incluyen las necesidades, retos, aspectos positivos (acciones que tienden hacia el modelo pedagógico de marco abierto), situaciones observadas en

la niñez y elementos teóricos con sensibilidad histórico-cultural, que fueron encontrados o identificados.

Estas observaciones están intrínsecamente ligadas a la ejecución de los talleres, debido a que en ellos se visibilizaron los aspectos encontrados, se socializaron y se problematizaron.

Luego de la Sistematización de cada periodo de observación, se realiza una descripción del taller o talleres incluyendo los elementos teóricos tratados, los cuales daban un sentido y significación más profunda a los procesos vividos.

Para la sistematización de los registros audiovisuales se realizaron tres actividades distintas, a saber:

1. Edición de videos tratando de rescatar los momentos más significativos de acuerdo a las categorías teóricas que fundamentan la investigación.
2. Clasificación de las fotografías de acuerdo con las categorías teóricas, los ambientes de trabajo en las aulas (lenguaje, arte, vida cotidiana, sensorial, educación global, computadora) o diferentes espacios y actividades del CILEM.
3. Identificación de algunas fotografías para su inclusión en la presente Memoria, de manera que visibilicen diferentes momentos de las observaciones, ejecución de Talleres, diseño de materiales didácticos y momentos del trabajo de la niñez, o de las docentes desde el modelo de marco abierto.

3.4.1 Criterios para garantizar la calidad de la información

Más allá de evaluaciones cuantificables, la Investigación-Acción-Participativa conlleva una valoración continua de los procesos, debido a que se ven implicados aspectos de salud o psicológicos de las participantes, aspectos sociopolíticos o administrativos del Centro educativo

y de la Universidad. Ante esta complejidad de los procesos de IAP se utilizaron dos estrategias para garantizar la calidad de la información; estas estrategias están basadas en la propuesta teórica de Ander-Egg (1990), quien afirma:

Tomás Alberich -uno de los sociólogos españoles que más ha profundizado (en la teoría y la práctica) los métodos y técnicas participativas- hace referencia expresa al uso de la triangulación, como una forma de combinar "distintos métodos en el estudio de un mismo problema, para paliar las limitaciones de cada método. (p. 18)

En las Ciencias Sociales, de acuerdo a este autor, hay por los menos cinco métodos de triangulación. En la presente investigación se utilizaron dos:

La **Triangulación metodológica**, que lleva a cabo diferentes “métodos y técnicas al estudio de un fenómeno, para luego contrastar los resultados, realizando un análisis entre coincidencias y divergencias” (Ander-Egg, 1990). En esta investigación se utilizaron distintos métodos o actividades para contrastar la información: estos fueron la Observación Etnográfica con bitácoras y registros audiovisuales por medio de la toma de fotografías y videos. Por último, las reuniones de equipo y talleres participativos ofrecieron un espacio para triangular lo observado con docentes y asistentes.

Además se realizó la **Triangulación de información** que según este autor “consiste en recoger datos de diferentes fuentes para contrastarlos; existen tres subtipos en esta forma de triangulación: de tiempo, de espacio y de personas”, se realizó un contraste continuo de la información, especialmente en dos espacios de trabajo como lo fueron las reuniones de equipo y la participación en los talleres.

En las reuniones de equipo se presentaban los resultados de las observaciones y se problematizaban. En los talleres, además de la agenda de trabajo traída por la Directora, las docentes participantes tuvieron la oportunidad de discutir los resultados de las observaciones, posibilitando la problematización y contribuyendo así a la confiabilidad, credibilidad y consistencia de los resultados de las observaciones o conceptos en discusión.

3.4.2 Definición de estrategias analíticas para la integración general de los resultados

Como Investigación-Acción-Participativa, la estrategia analítica que se siguió fue la retroalimentación continua del proceso, en forma de espiral, ya que ésta no sigue un modelo lineal debido a que los procesos que se analizaron son dinámicos y están en constante cambio

La presente investigación al contar con un Marco Teórico preestablecido y claro, desde una perspectiva Holista y Compleja, ha permitido establecer categorías de análisis que posibilitan la identificación y construcción de sentido a partir de las mismas.

Según Ander-Egg (1990), el análisis e interpretación de los datos

Se trata de dos tareas diferentes pero inseparables de un proceso que se mueve en dos direcciones. A través del análisis, se estudian aspectos, fenómenos, hechos y elementos integrantes que atañen al problema que se investiga. A través de la interpretación, se da un significado a los datos, al tiempo que se los integra, y se los interpreta como parte de la realidad (sistema o subsistema del que forma parte) (p. 19, 20).

En esta IAP el análisis se define desde el Marco Teórico una serie de descriptores o categorías de análisis que segregan la información recopilada a través de los distintos métodos de recolección de información utilizados. De acuerdo con este autor:

Para llevar a cabo el análisis, hay que distinguir las partes constitutivas, reconociendo propiedades y cualidades que les son inherentes. Esta labor de análisis es más bien un juicio y una evaluación de la situación, que fragmenta la realidad estudiada para un mejor conocimiento de cada parte y de los problemas puntuales. (Ander Egg, 1990, p. 20)

Una vez hecha esta segregación de la información por categorías de análisis, se realiza una integración con base en referentes conceptuales y contrastación con el contexto sociocultural e histórico. Esta integración general de los resultados se refiere al proceso de síntesis e interpretación.

El análisis es necesario, pero insuficiente. Tiene que complementarse con otro procedimiento lógico: la síntesis. Los elementos o aspectos del todo, separados por el análisis, hay que integrarlos en la totalidad o sistema de que forman parte; establecer las relaciones recíprocas entre las partes y sus conexiones. Y, a su vez, las relaciones, la interconexión y la interdependencia de las partes con el todo. (Ander-Egg, 1990, p. 20)

Como propone este autor, la interpretación busca un significado más amplio de la información obtenida, mediante su integración o enlace con otros conocimientos disponibles, específicamente con el Marco Teórico-Metodológico que sustenta esta investigación y que puede dar cuenta de las diferentes interrelaciones de los elementos.

3.4.3 Precauciones tomadas para proteger a las personas que participan en la investigación

Como lo describe la página Web del Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora, el CILEM es un centro educativo que ofrece sus servicios a la comunidad universitaria y a la región de Occidente en el área de Educación Inicial. De acuerdo a esta página web “este proyecto vincula la docencia, investigación y acción social, por su carácter de centro laboratorio y de centro educativo”.

Las personas que son parte del CILEM conocen que éste participa, además de sus actividades regulares propiamente formativas de la niñez, en diversas propuestas investigativas. A los adultos encargados de la niñez se les da a conocer este marco de trabajo, las niñas y niños del Centro están familiarizados con investigadoras e investigadores de diferentes campos como lo son Nutrición, Educación Inicial, Psicología, entre otros.

Es importante mencionar que si alguna de las personas no desea su participación en la investigación, su decisión es respetada. Además la presentación de los resultados se realiza de forma protegida y respetuosa en lo que respecta a las docentes, y de forma anónima en cuanto a la niñez, con el objetivo de proteger la integridad de las personas participantes.

Otra de las precauciones que fueron consideradas para la protección de las personas participantes, especialmente la niñez, fue el compromiso de las estudiantes y la Directora del Seminario, de reportar cualquier forma de irrespeto a sus derechos. En ninguna de las observaciones, registros e interacciones dentro del CILEM se observó lo antes mencionado.

3.4.4 Cronograma

Tabla N.3
Cronograma de actividades

Actividad	Fecha
Conformación del Equipo de trabajo, compuesto por seis estudiantes. Presentación e introducción de nuevas integrantes. Reuniones de Equipo (11 y 21).	Abril de 2014
Elaboración del Anteproyecto del Seminario de Graduación.	Mayo-Junio de 2014
Finalización de la elaboración del Anteproyecto y presentación a la Comisión de Trabajos Finales de Graduación de la Escuela de Psicología.	Junio de 2014
Estudio de los conceptos principales del Marco Teórico-Metodológico y Reuniones de Equipo para preparar la inducción al CILEM con apoyo de la Directora del Seminario de Graduación.	Junio-Julio de 2014
Observación de videos de ambientes Montessori escogidos y análisis de conceptos clave de acuerdo al Marco Teórico.	Julio de 2014
Inducción el CILEM, Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora en San Ramón. Reunión de Presentación.	2 Julio de 2014
Primer periodo de Observaciones y toma de videos/fotos en el CILEM.	Última semana de Julio-Agosto de 2014
Indagación básica y elaboración de material didáctico.	Julio-Agosto de 2014
Reuniones de Equipo para problematizar sobre las observaciones y planear el Primer Taller.	Segunda y Tercera Semana Septiembre de 2014
Primer Taller: Primer acercamiento a la Problematización. Enfocado al nivel 2. Entrega de material didáctico en especial para el área de Vida Cotidiana.	19 Septiembre de 2014
Reunión de Equipo para problematizar y planear el Segundo Taller.	Cuarta semana de Septiembre de 2014
Segundo Taller: Lenguaje por inmersión y flexibilización de rutinas. Enfocado al nivel 4. Entrega de material didáctico en especial para el área de Educación Global.	26 Septiembre de 2014
Periodo de Observaciones y grabaciones de video y fotos. Elaboración de material didáctico.	Primera y tercera semana Octubre de 2014
Reunión de Equipo para problematizar sobre lo observado y planear el Taller Tercer (Abierto) y el Cuarto Taller. Elaboración de material didáctico.	Segunda y cuarta semanas Octubre de 2014

Tercer Taller: Inducción al personal sobre el Proyecto de Investigación Acción y Evaluación parcial del proceso. Enfocado a docentes y personal general del CILEM	24 Octubre de 2014
Cuarto Taller: Salud mental y participación cultural plena. Enfocado al nivel 4. Entrega de material didáctico.	31 Octubre de 2014
Periodo de Observaciones y grabaciones de video y fotos. Elaboración de material didáctico.	Noviembre de 2014
Reunión de Equipo para discutir y planear el Quinto Taller y Taller de Cierre. Elaboración de material didáctico.	Última semana Noviembre 2014
Quinto Taller: Problematización de casos particulares. Enfocado al nivel 2 y 4. Entrega de material didáctico.	14 Noviembre de 2014
Taller de Cierre de 2014.	05 Diciembre de 2014
Revisión y sistematización de las observaciones realizadas, fotos y videos del Segundo Semestre de 2014.	Enero-Marzo de 2015
Reuniones de Equipo para reiniciar proceso de trabajo de campo del Primer Semestre del 2015.	Febrero-Abril 2015
Periodo de Observaciones y grabaciones de video y fotos. Elaboración de material didáctico.	Última semana Abril-Mayo- última semana Junio de 2015
Reuniones de Equipo para problematizar y planear el Sexto y Séptimo Taller.	Segunda semana Abril y segunda semana Junio de 2015
Sexto Taller: Conversatorio por cambios de administración en el CILEM	12 Junio de 2015
Séptimo Taller: Aspectos positivos y problematización de casos particulares. Enfocado a los niveles 1 y 3	19 Junio de 2015
Octavo Taller: Ecoanálisis: Decodificación del ambiente-situación y propuestas para los escenarios de actividades del Aula 03	26 junio de 2015
Elaboración de materiales didácticos. Redacción de síntesis de Resultados.	Julio de 2015
Reunión de Equipo para problematizar y planear cierre del Trabajo de Campo. Elaboración de material didáctico.	Primera semana Agosto 2015
Noveno Taller: Participación cultural plena. Enfocado a todos los niveles	28 Agosto de 2015
Último periodo de Observaciones y tomas de videos y fotos.	Última semana Agosto- Primera y segunda semanas Septiembre 2015.
Sistematización de toda la información recabada a lo largo del proceso	Septiembre- Diciembre 2015

de Seminario de Graduación y redacción de la Memoria.	
Defensa del Seminario de Graduación.	4 Diciembre de 2015

IV. PROCESO Y RESULTADOS

En este capítulo se describe el trabajo desarrollado en el Centro Infantil Emerlinda Mora (periodo 2014-2015). Esta organizado de manera que refleja la secuencia del proceso, desde el primer contacto con el equipo de trabajo del CILEM hasta la conclusión del trabajo de campo. Comprende una contextualización general de los dos grupos observados en el Centro (grupo 02 y 04 en el 2014, grupo 01 y 03 en el 2015), la sistematización de las observaciones realizadas por las investigadoras, los talleres en los que se problematizan aspectos esenciales de las observaciones en donde se produce una retroalimentación de manera bilateral en la cual se comparten y construyen conocimientos a la luz de una educación holística. Se integra además un apartado en el que se problematiza el proceso realizado en cada uno de los periodos, con el fin de reconstruir lo vivido, las sensaciones y conocimiento que nos dejó cada una de estas etapas con los diferentes niveles.

4.1 Primer contacto con las docentes y directora del CILEM

- 2 de julio 2014
- Inicio: 1:30 pm
- Lugar: Comedor del CILEM.
- Participantes:
 - María Celina Chavarría: Directora del Seminario de Graduación, quien coordina
 - Nuria Jiménez y Noilyn Vargas: Docentes del CILEM a cargo del segundo y cuarto nivel respectivamente
 - Mirineth Rodríguez: Directora del CILEM
 - Eva Ramírez, asistente de ambos niveles (dos y cuatro).

- Kimberly Molina, Leyset Rosada, Franciny Vargas, Antonieta Castro, Indira Rodríguez y Darling Carvajal: Estudiantes del Seminario de Graduación

En este encuentro realizamos un primer acercamiento con las docentes y la directora del CILEM. Primero llevamos a cabo un recorrido por las instalaciones del Centro, descubriendo los distintos espacios y ambientes que nos transmitieron una sensación de armonía, paz con la naturaleza, espacios cargados de creatividad, y principalmente el gozo de las niñas y los niños en el quehacer de sus actividades. Ante esto nos embargaba un sentimiento de asombro en presencia de un centro que más allá de una educación tradicional parecía buscar una educación para la vida.

Posteriormente nos reunimos con las docentes y la Directora para realizar la presentación del Seminario. Las investigadoras expresamos nuestro interés en formar parte de este proceso, teniendo como principal eje generar un trabajo en sincronía con el CILEM y las docentes, desde un marco de respeto a las necesidades de la niñez y las demandas que generen oportunidades de cambio, a través de una mediación pedagógica de marco abierto.

La directora del SG enmarcó que la presente investigación tiene como antecedente inmediato el trabajo realizado en el 2013 por el Seminario anterior: *Enriquecimiento de actividades hacia una cultura de solidaridad y paz en un centro infantil universitario*. Surge la necesidad de continuar con el proceso etnográfico previo en el CILEM y de esta manera enriquecer aún más el camino del centro hacia la consolidación de una metodología educativa para la paz, la participación cultural plena y el desarrollo de la niñez en armonía con el ambiente.

También expresó que el Seminario de Graduación trabajará bajo el marco de una problematización continua de sus demandas y los aspectos relevantes de cambio generados en nuestras observaciones. Las docentes mencionan su interés por un trabajo conjunto en el cual se

les brinde retroalimentación continua de manera que sientan un acompañamiento real que les permita fortalecer su labor como docentes, despejando sus dudas y generando cambios inmediatos ante situaciones cotidianas con los niños y las niñas.

Ante dicho panorama, la directora aclara que nuestro proceso de acompañamiento se enfocará en brindar un apoyo a su labor a través de la problematización de aspectos relevantes en diferentes ejes: a) disposición de los ambientes situacionales y materiales, b) niñas y niños particulares, c) y su rol como guías y orientadoras del proceso de formación de la niñez con miras a lo cotidiano.

Las docentes muestran su apertura ante nuestra propuesta de acompañamiento, señalan la importancia que ha tenido el ecoanálisis como agente transformador de la educación positivista fragmentaria, hacia un currículo de marco abierto donde lo cotidiano se vuelve la esencia del proceso de formación. Describen diferentes fases del proceso anterior con calidez, compromiso y empoderamiento.

Por último, se describe la logística del proceso de observación y los talleres a realizar a lo largo del Seminario de Graduación. Establecemos en conjunto con las docentes que las observaciones se realizaran en diadas, con el objetivo de no sobrecargar el ambiente en el aula y evitar coincidir con practicantes. Además establecemos los viernes como los días para desarrollar los talleres con intervalos aproximados de un mes de observaciones.

4.2 Contextualización y ambientación general del CILEM

El Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora (CILEM) es un centro laboratorio ubicado en Alajuela, específicamente en el centro de San Ramón, este sector se caracteriza por una considerable cantidad de tráfico y ruido, no obstante su estructura brinda un ambiente de

seguridad que proporciona una sensación de tranquilidad, alegría y afectividad, la cual se diferencia del agitado ritmo de la ciudad.

Este centro pertenece a la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica por lo que recibe en su mayoría a los hijos e hijas de estudiantes y funcionarios de esta sede, donde el nivel socioeconómico de las familias va de medio a bajo, además de esto el centro goza de una alta estima por parte de la comunidad.

En lo que respecta al espacio físico y ambiental, el CILEM cuenta con 4 aulas con baño cada una, lo suficientemente espaciosos para los niños y las niñas, un cuarto empleado para almacenar materiales deportivos y otros artículos como el equipo audiovisual, un cuarto de pilas, un comedor y una cocina bastante amplios, 2 baños para adultos, 2 oficinas administrativas, un patio central en el cual se encuentran toboganes y hamacas, así como un área verde donde se ubica la huerta.

El CILEM trabaja con la mayoría de niños y niñas hasta el mediodía, y algunos permanecen hasta horas de la tarde (entre 2:00 pm y 5:00 pm) cuando sus padres, madres o familiares vienen por ellos.

Durante la realización del Seminario la directora del CILEM es la Lic. Mirineth Rodríguez quien asume el cargo en el 2014, posteriormente en el 2015 la M.Sc. Cynthia Orozco Castro es quien asume la dirección académica del centro.

Cabe destacar que durante nuestra investigación se evidencia la escasez de asistentes permanentes. Hay colaboraciones a nivel temporal principalmente por parte de practicantes, asistentes ad honorem o estudiantes a quienes se les asignaban horas beca o estudiante.

4.3 Contextualización del trabajo de campo realizado en dos grupos del CILEM en el año 2014

En este apartado cabe resaltar que el trabajo de campo realizado en el 2014 se llevó a cabo en los niveles 2 y 4 del CILEM. Las docentes con las que trabajamos fueron la Bach. Nuria Jiménez Moya (nivel 02) y la Licda. Noilyn Vargas Muñoz (nivel 04), esto para dar continuidad al proceso iniciado con ellas en el Seminario anterior.

Se trabajó también con la asistente Licda. Eva Ramírez (niveles 02 y 04), la cual formó parte importante del Seminario anterior, y de los procesos de retroalimentación del Seminario actual.

Contextualización del Nivel 02

Como se mencionó anteriormente, en el nivel 02 integrado por doce niños y niñas con edades entre los dos y los tres años y medio, la docente era la Bach. Nuria Jiménez.

Contextualización del Nivel 04

En el nivel 04 integrado por veinte niños y niñas con edades entre los cuatro y los cinco años y medio, la docente era la Licda. Noilyn Vargas Muñoz.

4.4 Sistematización de las observaciones hacia el Taller N.1

4.4.1 Observaciones en el nivel 02 (2 y 3 años)

4.4.1.1 Disposición de los Espacios-situacionales

Lo primero que observamos cuando entramos en el aula del nivel 02 es que cuenta con ambientes preparados en diferentes áreas: vida cotidiana, arte, educación global, sensorial, socioafectivo, lectura, entre otros. Nos llama la atención la libertad con la que los niños y las niñas se mueven por el espacio, escogiendo los escenarios de actividad que son de su interés.

Esto nos dio la sensación de apropiación y sentido de agencia de la niñez la cual se enfoca en lo que realmente le interesa, enriqueciendo su espacio personal y su sentido de logro y gozo.

El aula cuenta con buena iluminación y ventilación, los niños y las niñas pueden desplazarse sin ninguna dificultad en el espacio lo que da una sensación de libertad y armonía. Aunado a esto los estantes, las mesas, las sillas y en general el material está a una altura que permite su fácil acceso. Es importante resaltar que estos espacios propician e invitan a la niñez a explorar con gozo y sentido de agencia el mundo que les rodea.

Esta aula cuenta con un espacio en la esquina interna derecha en la que se ubica una alfombra, este lugar es utilizado para hacer los encuentros grupales de niños y niñas del nivel, es decir, cuando se reúnen a escuchar un cuento, a interactuar con el docente de inglés entre otras actividades. Este espacio se encuentra rodeado por estantes que contienen libros de diferentes temas, la ubicación nos gustó mucho pues consideramos que invita a la niñez a la lectura de manera libre, además de ser un área donde pueden escoger libremente si quedarse y participar del encuentro grupal o retirarse en el momento que deseen realizar otra actividad de mayor gozo. Lo que enfatiza el hecho que puedan elegir sus tiempos de actividad y abstraerse de las actividades tradicionales cronológicas, siendo los únicos dueños de su espacio personal, respetando la individualidad, la diversidad, los diferentes intereses, necesidades y periodos sensibles.

El ambiente está decorado con móviles en los cuales se colocan algunas de las obras que niños y niñas realizan, de manera que se exhiben de forma tal que los que entran al aula puedan apreciarlos. Además algunas de las paredes tienen fotografías de ellos y ellas con sus familias, las cuales se acompañan de pequeñas frases como: “*Samuel tiene muchas personas que lo aman*”. Nos parece que estos detalles reflejan la coherencia de generar una educación basada en

el amor y la armonía, fomentando el apego seguro, además de que nos trasmite una sensación de fraternidad en el que se entiende al CILEM como un hogar.

El aula cuenta con su baño espacioso que tiene el lavatorio a la altura de la niñez. En una de sus paredes se encuentra un estante donde niños y niñas colocan sus bolsos, identificados con las fotos de cada uno, para que ellos y ellas sean los encargados de colocarlos en el lugar que les corresponde. Lo anterior evidencia ambientes preparados para fomentar la autogestión.

Se comparte un patio interno con el grupo del primer nivel. El acceso a este espacio se da mediante puertas de vidrio, de manera que dentro del aula se puede apreciar el sol, el césped y las plantas; permitiendo una entrada de luz constante, que genera una sensación de proximidad con la naturaleza. Esto les permite explorar los diversos ecosistemas que se encuentran en el patio, invitando a la exploración constante de lo cotidiano, como mirar las nubes, sentir el viento o escuchar la lluvia.

Durante estas primeras inmersiones en el espacio, nos llama la atención el respeto con el cual niños y niñas se dirigen a las docentes y viceversa, esto se ve reflejado en varios aspectos, entre ellos la forma en la que les hablan creando un intercambio de ideas y opiniones, evitando los gritos y fomentando la asertividad, así como el hecho de dirigirse a ellas por su nombre Nuria y Noilyn, lo cual genera un ambiente de horizontalidad, empatía y paz como una de las estrategias propuestas por el ecoanálisis.

4.4.1.2 Educación Global

En las primeras observaciones, previas al taller 1 realizadas en el aula de Nuria, observamos varios aspectos a problematizar. Entre estos se destacan primeramente actividades dentro de la educación global: el uso de cuentos con ilustraciones reales de animales marítimos, que la docente lee mientras la mayoría de los niños se van acercando a escuchar, y los que no se

mantienen utilizando otros materiales de su agrado. Este es un ejemplo de cómo un ciclo de trabajo no se ve interrumpido por la actividad grupal, lo cual permite preparar a niños y niñas para periodos de atención largos y sostenidos, aspecto que se distancia de los ciclos de actividad constantemente interrumpidos que promueve la sociedad en la actualidad y que se evidencia en el currículo tradicional de enseñanza.

Nos llama la atención que no se le obliga a la niñez a participar de actividades dentro del aula que no sean de su agrado en ese momento, o si se encuentran en un alto nivel de flujo utilizando alguno de los materiales. Esto es un ejemplo de cómo es importante que una actividad grupal no interfiera con el ciclo de trabajo, permitiéndoles la libertad de elegir si quieren retirarse y volver, enfocarse en lo que realmente les interesa, enriqueciendo su espacio personal y su sentido de logro y gozo. Nos transmite una sensación de respeto de las docentes hacia las actividades de interés de la niñez, promoviendo la autorregulación y la construcción de sí mismo relacionadas con el apego seguro.

4.4.1.3 Aprendizaje libre de estereotipos

En el uso de cuentos, en su mayoría contribuciones de las familias, observamos que algunos niños y niñas muestran preferencias por libros de princesas, héroes o cuentos de hadas. Los llevan a la maestra para que se los lea, a lo que la docente accede pero se limita a mostrarles las imágenes del libro y hacer comentarios como: *“estos son príncipes, pero en Costa Rica no tenemos reyes ni príncipes, ellos solo están en otros países como España e Inglaterra”*. Además la docente fomenta la idea de que los héroes son personas de la vida cotidiana como papá o mamá. Nos dio gusto observar que en el aula se promueve un aprendizaje libre de estereotipos y de ideas implantadas por la sociedad, que permite a los niños y las niñas ser los protagonistas de su propia vida, escoger su propio camino y desligarse de construcciones y exigencias sociales.

4.4.1.4 Aprendizaje sobre la naturaleza

Una de las actividades que más nos llamó la atención y que podemos enmarcar dentro de la educación global es el aprendizaje sobre la naturaleza, por ejemplo los diferentes tipos de plantas, características y cuidado, a través de actividades como llevar una planta a la clase y mostrarla a sus compañeros, la docente procede a decir el nombre de las plantas y características, luego colocan la planta en el patio del aula. La niñez aprende también sobre los insectos identificándolos junto con la docente en el patio del centro infantil y conocen sobre los volcanes de Costa Rica con ayuda de un mapa en relieve, actividades con las cuales podíamos ver reflejada la emoción en sus caras y sus ansias por continuar este maravilloso proceso de descubrimiento. Nos resultó conmovedor poder observar como desde tan temprana edad se va creando un amor por la naturaleza y se fomenta la curiosidad hacia la exploración del mundo que los rodea y todo lo que pueden encontrar en este, siempre bajo un marco de respeto y en armonía con el ambiente.

4.4.1.5 Vida Cotidiana

Una de las actividades observadas que nos parece rompe con la metodología tradicional de enseñanza, honrando la construcción de un aprendizaje para la vida, es el uso de materiales que promueven la realización de actividades cotidianas por parte de la niñez, por ejemplo, el cuidado de un bebé de juguete, el cual pueden bañar, vestir, pasear en coche y otras actividades. Cabe rescatar la preferencia de esta actividad no solo por parte de las niñas sino también de los niños, con lo que pudimos evidenciar una vez más la construcción de una educación libre de estereotipos, que les permite no asumir roles de género asignados por la sociedad. Nosotras nos sentimos muy a gusto observando como encuentran sentido y gozo en su cotidianidad.

Otra de las actividades de vida cotidiana que pudimos observar fue que durante la merienda, la cual se lleva a cabo dentro del aula, los niños y niñas se sirven la fruta ellos mismos, y posteriormente lavan el plato en el lavatorio-pileta del baño que se encuentra a su alcance. Pudimos observar con gusto como esta actividad cotidiana la realizan con mucha concentración, además con evidente disfrute y alegría, por lo que nos gustaría hacer énfasis en la importancia de fomentar este tipo de actividades en los centro infantiles.

Cabe resaltar además, que el hecho de servirse ellos mismos la merienda, así como limpiar el plato y su lugar de trabajo les permite desarrollar autogestión y habilidades importantes para su vida diaria, enseñando a la niñez que son capaces de realizar actividades cotidianas por ellos mismos, promoviendo un sentido de colaboración y respeto.

Nos parece importante rescatar que la hora de la merienda en el aula les ofrece un espacio para la socialización, para compartir eventos importantes de su vida cotidiana. En ocasiones se les escucha conversando con sus compañeros y compañeras de sus vacaciones, de mamá y papá, de lo que van a hacer el fin de semana, entre otros. Es interesante observar que estos procesos de socialización comienzan desde temprana edad y nos posicionan como seres sociales desde el momento en que nacemos, de ahí la importancia de fortalecer estos espacios en los centros educativos.

Nos gustaría resaltar un importante beneficio que pudimos observar en el uso de actividades de vida cotidiana, a través del comportamiento de una de las niñas. La mayoría del tiempo Ana, permanecía observando el ambiente y no utilizaba los materiales, solo se dedicaba a observar que hacían los demás. Comenzó a mostrar un gran interés y concentración en los ejercicios que involucraban agua, por ejemplo bañar al bebé de juguete, lavar los platos, lavarse las manos, entre otros. Aquí pudimos apreciar varias cosas: una niña tomándose el tiempo para

descubrir sus intereses, donde rescatamos nuevamente el respeto de la docente hacia los ritmos individuales y la influencia de tareas de la vida cotidiana, que respaldan los procesos de exploración y descubrimiento hacia actividades que le resultaran placenteras y que contribuyen al desarrollo de la personalidad de la niña.

4.4.1.6 Aspectos a problematizar en el escenario de actividades

Entre los aspectos a mejorar se encuentra la clase de inglés, en la que se hace uso de materiales que infantilizan el proceso de aprendizaje, además de videos para aprender los nombres de los animales en inglés, utilizando dibujos animados en vez de videos de animales reales. Durante esta actividad observamos muy poco flujo en la niñez, además se aleja de la propuesta de educación global, la cual busca el desarrollo del sí mismo a través del contacto real con la naturaleza y el conocimiento de la cultura como inmersión consciente (Chavarría-González & Orozco-Castro, 2005). Nos parece importante resaltar que la educación global es un enfoque hacia la vida que pone el mundo al alcance de la niñez para que se empodere del mundo que los rodea, por lo que consideramos un aspecto importante a problematizar en el taller N.1. María Montessori decía que si la niñez no podía ir al mundo, le tendríamos que traer el mundo a la niñez (Chavarría, 2012a).

Otro de los aspectos a considerar es que en algunas ocasiones los docentes del centro ponen algunas etiquetas a los niños y las niñas de acuerdo con su comportamiento, entre estas “es muy vaga”, “niña estrella”, etc. En este caso nos gustaría destacar que así como hemos observado con gran agrado dentro del aula una educación libre de estereotipos, consideramos sería importante que esta se vea reflejada también en la interacción del docente(s) con ellos y ellas, evitando etiquetas que puedan encasillar y predisponer su comportamiento y desarrollo.

4.4.2 Observaciones en el Nivel 04 (4 y 5 años)

4.4.2.1 Disposición de los Espacios-situacionales

Lo primero que pudimos notar cuando ingresamos al aula del nivel 4 es que posee diferentes ambientes preparados en distintas áreas tales como lecto-escritura, educación global vida cotidiana, arte, biblioteca, espacio de trabajo con la computadora, entre otros. Uno de los aspectos observados que más nos impresionan es la autogestión (o autorregulación) con la que los niños y niñas interactúan con el ambiente, el cual propicia una atmosfera óptima tanto para la niñez como para la docente. Por ejemplo, es posible visualizar como con agencia y libertad, la niñez escoge los espacios en los que desean trabajar, llegando incluso a prepararse sus propios alimentos (pelar y cortar pepino, ponerle sal, hacer fresco de limón, poner mermelada al pan, entre otros) y posteriormente, compartirlos con sus compañeros y compañeras. De igual forma, nos llama la atención que cuando desean ir al baño simplemente lo hacen sin la necesidad de solicitar permiso a la docente. Lo anterior enriquece las habilidades sociales (asertividad, empatía, inteligencia emocional, entre otros) al tiempo que les permite desarrollar un estado de flujo y gozo, el cual también observamos en la docente Noilyn, quien se muestra tranquila, cariñosa, atenta y accesible.

Tales circunstancias no son facilitadas únicamente por el ambiente, sino que nos es posible reconocer que Noilyn ha desarrollado habilidades que le permiten mediar dicha relación (niñez-ambiente) potenciando un mejor aprovechamiento de los espacios, lo que se traduce en mayores oportunidades para que el flujo, el disfrute y la autorrealización, se mantengan en la niñez.

Otros aspectos que nos llaman la atención y nos hacen sentir parte del proceso, así como deseos de permanecer ahí son, por ejemplo, el espacio de lectura y los libros que en él se

encuentran, lo que lo convierte en un sitio acogedor. También la alfombra que se encuentra en el aula dispuesta para que cada día se abran espacios de diálogo y expresión de sentimientos.

Existe un lugar destinado para el descubrimiento científico, el cual entre otros materiales cuenta con un microscopio, lupas, un globo terráqueo, así como con animales (olominas) vivos que la niñez puede observar.

Se ha destinado un lugar para el cuidado personal en el cual hay un espejo grande, peines, colas para el cabello, entre otros utensilios.

Se consideran importantes los lugares donde la niñez puede preparar, consumir y compartir diferentes alimentos, cuentan con vasos, azafates para ordenar platos, vasos, tenedores y picheles. En una de las mesas están dispuestos implementos para untar galletas con mermelada, preparar jugo de naranja, preparar leche con miel y vainilla, así como la masa y una máquina para preparar las tortillas.

Los materiales están dispuestos a la vista de la niñez, lo que permite la libre escogencia de materiales, además de que el ambiente se ve ordenado.

Por último, mencionamos las fotografías que se encuentran en la pared exterior del aula, las cuales permiten que diferentes integrantes del CILEM, así como visitantes, logren conocer un aspecto tan fundamental de la niñez como su familia.

4.4.2 Aspectos a problematizar en el escenario de actividades: Modelo tradicional de educación en Inglés

A pesar de que el primer taller se enfoca en el trabajo realizado por la docente del segundo nivel, Nuria), incluye una síntesis de lo observado en las lecciones de inglés con el nivel 04 (a cargo de Noilyn), debido que consideramos es un aspecto importante para ser problematizado.

Pudimos observar que en general las clases de inglés se apegan al tipo de educación tradicional. Cumplen con una rutina de clase estructurada, con canciones en la grabadora que todos y todas deben cantar sentados en la alfombra. Actividad(es) académica(s) dirigidas (por ejemplo estudiar instrumentos musicales, días festivos, el clima, formas geométricas u otros). Seguidamente todos y todas se ponen de pie para cantar (junto con el docente) la canción “good bye” canción de despedida que usualmente cantan en dicha clase.

Lo anterior refleja las técnicas sugeridas por parte del currículo tradicional con temas fragmentados y predefinidos en el currículo, en el cual se espera que todas las personas avancen al mismo ritmo, dejándose de lado las diferencias personales, gustos individuales, u otros. Además, el saltar de una actividad a otra, realizando varias actividades en un período de una hora, no permite ni fomenta el flujo en la niñez

En general, mientras el docente canta o explica algún tema, algunos niños y niñas se muestran desatentos, ansiosos por realizar otras actividades, cansados, e incluso algunos realizan acciones como golpear e interrumpir la lección. En algunas clases hemos observado que se utiliza la silla de aislamiento para aquellos niños y niñas que manifiestan comportamientos "incorrectos". Esta técnica se considera contraproducente e ineficaz, ya que al aislarse tienden a reírse de la situación.

4.5 Taller N.1: Primer acercamiento a la problematización. Enfocado al nivel 02

- 19 de setiembre, 2014
- Inicio: 1:30 pm
- Lugar: Comedor del CILEM.
- Participantes:
 - María Celina Chavarría: Directora del Seminario de Graduación, quien coordina
 - Cynthia Orozco: Lectora del Seminario de Graduación

- Nuria Jiménez y Noilyn Vargas: Docentes del CILEM a cargo del segundo y cuarto nivel respectivamente
- Mirineth Rodríguez: Directora del CILEM
- Eva Ramírez: Asistente de ambos niveles (dos y cuatro).
- Kimberly Molina, Leyset Rosada, Franciny Vargas y Antonieta Castro: Estudiantes del Seminario de Graduación
- Estudiantes encargadas del cuidado de los niños y las niñas:
 - Darling Carvajal
 - Indira Rodríguez

4.5.1 Aspectos positivos en la educación global en el Nivel 02 (2 y 3 años)

La directora del SG inicia aclarando que este taller va a estar enfocado en el trabajo realizado por Nuria en el Nivel 02, el cual incluye niños y niñas entre las edades de 2 y 3 años. María Celina ejemplifica aspectos positivos que destacan, por ejemplo el uso de un libro sobre Parques Nacionales como forma de propiciar en la niñez el interés por la naturaleza y fomentar la educación global, así como la participación con un libro informativo para personas adultas. De acuerdo con Chavarría-González y Orozco-Castro (2005) a partir del conocimiento de elementos de la naturaleza y la cultura, la educación global busca el desarrollo del sí mismo, permitiendo que la niñez se empodere de la historia, del universo, de nuestro planeta, la evolución de los seres humanos y su relación con el mundo exterior. Resalta la importancia de un desarrollo que incluya el conocimiento en armonía con la naturaleza y que fomente la admiración por el mundo que los rodea.

4.5.2 Currículo socioafectivo

Para rescatar aspectos del desarrollo socioafectivo que nos llamaron la atención en las primeras observaciones las investigadoras encargadas de las observaciones en el nivel 02 (Leyset, Franciny y Kimberly) iniciamos con la proyección de videos y fotos. Entre estos un

video donde la docente Nuria recoge con sensibilidad la huella de un beso de las niñas y niños para hacer un presente por el día de la madre.

Señalamos a las docentes que nos ha llamado la atención que sus mediaciones en diferentes situaciones con los niños y las niñas están cargadas de afecto y respeto, estableciendo una interacción horizontal que dista del currículo tradicional positivista enmarcado por interacciones verticales docente-estudiante.

Al finalizar la proyección de los videos y fotos procedimos a abrir un espacio para compartir opiniones con las docentes, las cuales nos comentaron la importancia para ellas de propiciar un ambiente en el centro infantil donde las experiencias socio afectivas, el amor, el respeto y la convivencia en armonía sean parte de las vivencias cotidianas de la niñez y colaboren con un desarrollo total de su personalidad.

4.5.3 Currículo tradicional (Enseñanza cognitiva fragmentaria)

El taller continuó con temas que surgen de las observaciones, y que acordamos en conjunto con la Directora del Seminario, podrían ser problematizados con las docentes. Entre estos María Celina destacó la importancia de utilizar materiales diseñados para la niñez, con objetivos significativos más allá de la mecánica de clasificar por color, por forma; herencia de un currículo cognoscitivista y fragmentado.

La Directora del Seminario resaltó que utilizar materiales inadecuados puede generar frustración en la niñez. Al respecto, según Chavarría-González y Pérez-Abarca (1991) entre los dos y tres años se suele presentar el estadio del personalismo, en el cual la niñez se orienta a la formación del sí mismo, esta etapa es caracterizada por la necesidad de ser concretos.

La Directora del Seminario resaltó la importancia de que las actividades realizadas vayan de acuerdo con las capacidades e intereses del niño o niña en ese estadio. Esto apoyaría un enfoque más práctico de exploración y afinación de sus movimientos y lenguaje, menos orientado a la clasificación correcta, de manera que primero “absorban” o aprehendan el entorno.

4.5.4 Crianza con apego

Una de las docentes nos comenta sobre una situación con un niño que se frustra y se enoja, lo cual es señalado como una “*rabieta*”. Al respecto, María Celina realizó una recomendación basada en la teoría del apego, en la cual comentó que, contrario a lo planteado por las ideas tradicionales, “*el apego a las personas es una necesidad inevitable para el niño en esta etapa de su formación*” (Chavarría-González y Pérez-Abarca, 1991, p.34). Señaló que es importante que al niño o niña en esta situación se le brinde contención con acercamiento físico y apoyo. Algunas docentes nos comentaron que en efecto ellas no ignoran la “rabieta” del niño, sino que buscan reconfortarlo a través de un abrazo y procuran enfatizar la importancia de que exprese sus emociones, entre estas el enojo, dentro de un marco de respeto y dando el espacio para comunicar aquello que les está afectando o incomodando.

4.5.5 Participación cultural plena y no mundo de fantasía

Otro de los temas que problematizamos durante el taller fue la tendencia a creer que los disfraces harán una clase tradicional más entretenida. María Celina comentó que no es necesario ni recomendable continuar con esta tendencia cultural de infantilizar los ambientes de la educación inicial, ya que se da el mensaje de que la vida real no es suficientemente interesante. Señaló: “Esta es una tendencia del currículo de reproducir la fantasía a lo Disney World”, la

hemos importado, subestimando la capacidad de la niñez de interesarse por la realidad... Claro, ¡a su ritmo!

Comentamos la importancia de promover que la niñez se maraville con la realidad y no con estas formas de fantasía. Retomando a Montessori (Chavarría-González y Orozco-Castro, 2006), se resalta la importancia que en los centros de educación inicial existan elementos semejantes a los que encuentran en su propio espacio comunitario, que le permitan a la niñez construir experiencias cotidianas de su cultura, y con este proceso facilitar la construcción de su personalidad contextualizada en su cultura.

4.5.6 Etiquetas

Continuamos el taller con la discusión sobre el uso de las etiquetas. María Celina explica que es conveniente evitarlas, ya que propician que los niños y niñas sean clasificados según su comportamiento, y que esto en el futuro les limite.

Al comprender esta implicación una de las docentes nos comenta la situación de una niña a la que el papá y la mamá la han etiquetado como “la inteligente” y ella actúa cotidianamente bajo este estereotipo, lo cual puede llegar a ser muy frustrante si alguno de sus comportamientos no calza con la etiqueta.

Recomendamos como alternativa utilizar adjetivos que hagan énfasis en el proceso y el esfuerzo que realiza el niño o la niña, como por ejemplo: “qué bien lo hizo”, “buen trabajo”, “buen esfuerzo”, entre otras expresiones. Indira promete una lectura al respecto, la cual aporta en el próximo taller.

4.5.7 Perspectiva de marco abierto e inconvenientes al sobreponer el currículo tradicional

Otro punto problematizado fue cómo las clases de inglés se distancian de la perspectiva de marco abierto que se trabaja en el CILEM. Recordamos las observaciones donde pudimos notar muy poco flujo durante esta clase, además de la utilización de materiales visuales que distaban del enfoque de la educación global que hemos venido resaltando.

Ante esto María Celina propuso el aprendizaje del idioma por inmersión, señaló que para la niñez en este período sensible, es la forma ideal de aprender un idioma, escuchándolo, absorbiendo sus sonidos, sus entonaciones y luego sus significados particulares. En la niñez las neuronas están dispuestas a este aprendizaje por inmersión, luego paulatinamente se van podando (Elliot, 2001). Resaltamos la importancia de no centrar la enseñanza-aprendizaje en clases expositivas, al estilo tradicional, si no que aprendan explorando y recibiendo información lingüística del entorno.

Para lograr esto se acordó que es importante asesorar con respecto a la metodología de marco abierto. La propuesta del aprendizaje del idioma por inmersión implica que el docente interactúe en los espacios de trabajo que la niñez haya seleccionado, aportando diálogos en inglés. Las docentes proponen modelar una clase de inglés por inmersión, resaltando la anuencia del profesor a integrarse a la metodología de marco abierto.

4.5.8 Problematización de la carencia de asistente en el nivel 02

Se comenta el tema de la demanda de atención que requieren estos grupos de edad, especialmente el grupo de 2 a 3 años, y que recae sobre una sola maestra debido a que el centro cuenta con pocas asistentes que apoyen a los diferentes niveles. Al respecto señalamos la

importancia de generar una carta para la Vicerrectoría de Acción Social con el objetivo de solicitar un mayor apoyo al CILEM en cuanto a asistentes para los grupos.

4.5.9 Otras concordancias entre currículo de marco abierto y el empate con los ciclos de la niñez

Señalamos que en el segundo nivel, en la rutina de ver los días de la semana diariamente, se observa inquietud. María Celina retoma que a esta edad tan temprana esta periodización diaria no genera suficiente relevancia. Se sugiere sólo destacar los viernes para puntualizar el fin de semana.

Con respecto a los ciclos de la niñez señalamos que en algunas observaciones realizadas se ha visibilizado incomodidad y molestia por parte de niños y niñas ante los tiempos prolongados de espera. Ante esto María Celina resaltó la importancia de reducir estos periodos de espera, de modo que no se interrumpieran los ciclos de actividad sino que se promovieran transiciones fluidas de una actividad a otra. Por ejemplo a la hora de la merienda que ellos y ellas tuvieran alguna libertad de escoger en qué momento pasaban a la merienda, lo cual también fortalece su capacidad de autogestión. Con respecto al tiempo de espera que se ha observado en la fila para lavarse las manos antes del almuerzo, la Directora del Seminario sugirió que los niños y las niñas se fueran lavando las manos conforme iban llegando al comedor, esto para evitar la formación de filas y periodos largos de espera en la medida de lo posible.

Ante esta afirmación, Nuria comentó que los tiempos de espera no eran tan largos. María Celina sugirió seguir observando, resaltando que la percepción del tiempo de la niñez es distinta de la de las personas adultas.

4.5.10 Comentarios positivos

Terminamos el taller con comentarios positivos al trabajo que están realizando las docentes y la asistente. Las investigadoras destacamos que nos ha llamado la atención la armonía grupal que hemos observado, los esfuerzos por incluir la educación global y el fomento de los valores como la gentileza y el respeto en las relaciones interpersonales.

4.5.11 Modelaje de ejercicios y entrega de materiales

Para finalizar la sesión, compartimos una serie de ejercicios a utilizar en el nivel 02, para los cuales la Directora del Seminario de Graduación realizó una demostración. Entre los materiales se incluyeron ejercicios con agua (lavado de manos y caracol) y de trasvasado. Por otro lado entregamos una lotería de animales domésticos, elaborada por las integrantes del Seminario y un rompecabezas acuático.

Figura 1.1 Ejercicios con agua



Figura 2.1



Figura 3. 1 Ejercicios de trasvasado



Figura 4.1



Figura 5.1



Figura 6.1



4.6 Sistematización de observaciones hacia el Taller N.2

4.6.1 Observaciones en el nivel 04 (4 y 5 años)

4.6.1.1 Potenciación de una educación global y participación cultural plena

En las observaciones realizadas en el período anterior al Taller 2, rescatamos diversos detalles que permitirán nutrir la planificación de puntos a problematizar. En primera instancia, las actitudes de Noilyn como docente y facilitadora en el nivel 04, las cuales nos impactan realmente. Nos asombra la forma en que ella logra comunicarse con el grupo, en que media un ambiente de respeto y armonía, en el cual además posibilita ambientes-situaciones que permiten el flujo y la potenciación de habilidades de participación cultural plena.

Como ejemplo de esto, uno de los niños muestra un gran interés por la cultura y la geografía, en tanto reconoce todas las banderas de los países que están pegadas en cuerdas a lo largo del salón. Tal aspecto nos genera gran sorpresa, ya que nos parece increíble que un niño de 5 años pueda reconocer tantas banderas, mientras que nosotras (estudiantes universitarias) no lo logramos. En relación con lo anterior, rescatamos que Noilyn aprovecha el interés de la niñez sobre el Mundial de Fútbol Masculino integrando el conocimiento de características de los diversos países participantes, muestra clara de una fusión bien aprovechada entre vida cotidiana, la educación global y la participación cultural plena.

La Educación Global es una pieza fundamental, la cual Noilyn (y el CILEM en general) se ha encargado de fortalecer en el ambiente del aula. Así, en la celebración del 15 de setiembre, se efectuó un acto cívico al aire libre, que estuvo a cargo del cuarto nivel, en primera instancia, se hizo pasar al pabellón y se entonó el Himno Nacional. Seguidamente los niños y niñas de cuarto nivel expusieron acerca de los símbolos nacionales: la esfera precolombina, la carreta, la marimba, el venado coliblanco, la antorcha, manatíes y guaría morada. Niños y niñas ponen

mucha atención cuando se presentan las imágenes de animales y realizan muchas preguntas al presentar temas históricos costarricenses. En la exposición sobre la marimba, la mayoría baila a su compás al ser tocada por Noilyn y la directora del CILEM.

4.6.1.2 Flujo

Otro ejemplo claro de potenciación del flujo desde el reto de la coordinación sensoriomotriz es un niño el cual nos refleja un claro interés por los rompecabezas y armables; permanece en estas actividades hasta treinta minutos, concentrado en armar y desarmar, recogiendo el material cuando termina, con cara de satisfacción y orgullo. Este aspecto nos llama la atención, ya que pocas veces hemos observado un niño/niña en tal estado de flujo.

Rescatamos también una observación realizada en el patio ese mismo día, en la cual se observa a otro niño tocando la marimba durante casi treinta minutos, mientras otros niños y niñas se integran a la actividad, tocando junto con él, jugando a “El Torito” entre risas y conversaciones que promueven la socialización.

4.6.1.3 Socialización propiciada por el marco abierto: Educación para la paz

Lo que recalcamos anteriormente es una característica trascendental en esta forma de educación global, ya que no implica solamente la aprehensión de conceptos culturales y científicos, sino que posibilita el intercambio social, el gozo, el movimiento y el aprendizaje significativo y grupal.

La niñez utiliza los espacios y materiales para socializar entre ellas y ellos, como una forma de construcción de una comunidad de aprendices. Por ejemplo una niña y un niño, a quienes observamos mientras utilizan la pizarra para dibujar, momento durante el cual además conversaban entre ellos en total concentración, construyendo historias con sus dibujos. Esto

mismo sucede al utilizar la plastilina: niños y niñas se comunican, estableciendo vínculos y fortaleciendo los afectos que ya existen entre sí.

Un ejemplo de esto se presenta en la mesa de dibujo, en la que interactúan, mostrando sus dibujos (una flor, un gatito, su casa y un columpio). Utilizan elogios: “está muy hermoso”, “te quedó divino”, “¿ese gatito es suyo?”. Tal aspecto nos resulta interesante, ya que al socializar lo que hacen, comparten entre sí.

Esto nos indica que la educación global y la educación para la paz se entretajan en los ambientes existenciales, promoviéndose la armonía desde la cotidianidad y el aprendizaje diario. Observamos muchos indicadores de esta educación para la paz en el nivel 04, ya que Noilyn es una eficaz mediadora que promueve la empatía y el respeto.

En diversas situaciones se dejó entrever el diálogo culturalmente sensible. Por ejemplo uno de los niños comenta que su abuela tiene una botella con forma de virgen con agua bendita. Noilyn aprovecha para comentar que esto se relaciona con la fe católica y les insta a respetar las diferentes formas de profesar la fe de las personas.

En otra situación, Noilyn les comenta que había estado enferma, y que debido a que está mal de la garganta no puede hablar fuerte, por lo que necesita que pongan atención y ayuden con el silencio. Lo anterior es un claro ejemplo de promoción de la empatía y el respeto por parte de la docente, quien además utiliza situaciones de la vida cotidiana para fomentar colaboración y empatía.

En otro momento, un niño llorando dice: “él me golpeó...”, y entonces el otro niño argumenta: ¡Fue sin culpa! Noilyn comenta: “Hay que tener cuidado...porque con culpa o sin culpa siempre duele...”. Como lo hemos expresado, Noilyn se enfoca en enseñar y transmitir a la niñez una visión de respeto y trato amoroso entre las personas.

Dentro del marco de educación para la paz, recalamos que la niñez se dirige a su facilitadora como “Noilyn”, es decir, los términos jerárquicos como “maestra” o “niña” no son utilizados. Noilyn se dirige a ellos y ellas con respeto, apoyándoles en sus tareas, pero brindando un espacio de autogestión y confianza, con la que se sienten cómodos.

Además las docentes intercambian el recibimiento de las familias, se muestran amables y atentas al recibir a la niñez, dan información oportuna y apoyan a la niñez para el momento de la separación de sus familias.

4.6.1.4 Integración de la solidaridad

La niñez ha integrado a su socialización esa educación para la paz. Por ejemplo, recogen los materiales que han utilizado (sólo en algunas ocasiones Noilyn les recuerda y lo hacen sin expresar desacuerdo), e interactúan desde un marco de empatía y muestran comportamientos relacionados con esta educación para la paz. En el período de Educación Física, presenciamos cuando, de forma muy tierna, niños y niñas esperan a sus “contrincantes” para llegar casi al mismo tiempo a la meta. Esto nos llama bastante la atención, ya que cambian el sentido de competencia, por la solidaridad y la socialización.

También el ambiente preparado del aula promueve el cuidado y afecto en la niñez. Por ejemplo dentro de la disposición del entorno hay una cama pequeña en la cual varios niños y niñas se hacen masajes entre sí, o se “chinean” mientras “duermen”.

4.6.1.5 Problematizando el flujo y las diferencias individuales

Como ya mencionamos, podemos observar muchos ejemplos de flujo. Pero todavía hay niños y niñas que saltan de una actividad a otra, sin cerrar el ciclo de la actividad. Lo anterior, quizás porque ya no ven algunos materiales como un reto, lo que hace que frecuentemente estén buscando qué hacer.

Además, cuando se integran al círculo, hay niños y niñas que parecen querer seguir con sus actividades, pero son instados a terminarlas para integrarse. En un diálogo entre Noilyn y un niño se presencia lo anterior:

Niño: “Cantar me aburre.”

Noilyn comenta las ventajas de cantar: cantar afloja la lengua, distrae, se aprende y nos pone alegres.

Niño: “...no pero a mí me aburre...”

Consideramos lo anterior necesario de ser problematizado y así evaluar la posibilidad que en estos espacios prevalezca la “estructura libre”, en el sentido de que la maestra llame a la alfombra a una actividad dirigida y niñas y niños puedan elegir entre si desean integrarse o quedarse en la actividad que están realizando.

Lo anterior también se manifiesta en los períodos de siesta: aunque están acostados en las colchonetas, algunos están inquietos. Tal es el caso de un niño, que en varias ocasiones menciona que no desea dormir. Dicha situación nos hace pensar que no están listos para la siesta cuando esta se va a llevar a cabo, lo que nos lleva a reflexionar acerca de la importancia de que en este modelo pedagógico se tomen en cuenta los ciclos circadianos individuales.

4.6.1.6 Reflexión de la docente

Noilyn comenta que la niñez está muy feliz porque pueden realizar las actividades que desean, y que el modelo de marco abierto ha permitido que ella misma haya transformado sus actitudes y aptitudes, fomentando ahora un ambiente más libre, con el que se siente más feliz y satisfecha; emociones y sensaciones que también son reflejados por la niñez.

4.7 Taller N.2: Lenguaje por inmersión y flexibilización de rutinas. Enfocado al nivel 04

- 26 de setiembre, 2014
- Inicio: 1:25 pm
- Lugar: comedor del CILEM.
- Participantes
 - María Celina Chavarría: Directora del Seminario de Graduación, quien coordina.
 - Nuria Jiménez y Noilyn Vargas: Docentes del CILEM a cargo del segundo y cuarto nivel respectivamente
 - Mirineth Rodríguez: Directora del CILEM
 - Eva Ramírez: Asistente de ambos niveles (dos y cuatro).
 - María Antonieta Castro, Indira Rodríguez, Darling Carvajal y Franciny Vargas: Estudiantes del Seminario de Graduación
- Estudiantes a cargo del cuidado de los niños y niñas:
 - Leyset Rosada
 - Kimberly Molina

4.7.1 Aspectos positivos observados

Iniciamos el taller hablando acerca de los aspectos positivos que se evidencian en el CILEM. Entre ellos, mencionamos que el clima global del centro es agradable, por lo que se puede trabajar a gusto. Además se habla acerca de las excelentes intervenciones pedagógicas realizadas por las docentes.

Resaltamos las buenas prácticas de las docentes, quienes demuestran su gran capacidad para resolver las preguntas y diversas situaciones que plantea la niñez. Durante el taller dilucidamos un ejemplo de esto en una intervención realizada por Noilyn, la cual expresa a unos niños, que se están gritando, lo siguiente: *“Si gritamos también nos agredimos y eso no es bueno, por eso es importante calmarnos y hablar suave, con amor”*.

Chavarría (2012a), retoma a Montessori al referir que la educación para la paz brinda la posibilidad a la niñez de entrar más en contacto con su esencia espiritual, lo que constituye una

fuentes de paz, a su vez brindando la posibilidad de establecer relaciones armónicas con personas y el medio ambiente.

En congruencia, describimos algunas de las cualidades que hemos identificado en Noilyn: asertividad, capacidad para poner a disposición de la niñez la realidad planetaria más amplia, disposición para escucharles, entre otras. Tales aspectos según Chavarría (2012a) “convierten a la educadora en nutridora y cuidadora del entorno-experiencial-social del desarrollo-enseñanza-aprendizaje (DEA)” (p.27).

La directora del SG enfatizó el ambiente lleno de oportunidades que han logrado en ambos niveles (02 y 04), reflejo de la integración lograda después del Seminario anterior. No se ha observado competencia por el material, sino más bien un sentido de orden para que otras personas lo puedan usar, por lo que la dinámica de escogencia de actividades es muy fluida.

Esto es de suma importancia, ya que los ambientes que se planean y se viven de forma amorosa propician la participación de la niñez en actividades positivas, al tiempo que minimizan los comportamientos agresivos, así como la indiferencia de las docentes.

En ocasiones observamos que ellos y ellas se encontraban en gran flujo, realmente interesados en las diferentes actividades, hasta el punto que no salían al recreo por terminar la actividad en la que habían logrado inmersión.

Realizamos también una observación acerca de lo significativo de poner materiales más retadores o relevantes a sus intereses.

4.7.2 Sugerencias de actividades

Proponemos a las docentes realizar actividades como el ejercicio montessoriano de atar los cordones de los zapatos; pues una observación nos alertó de esta necesidad; ellas mencionan

que tienen el zapato, pero que han dejado de utilizar ese material. La directora del SG sugirió volverlo a incorporar debido a la gran importancia que tiene.

4.7.3 Lenguaje por inmersión: El genio lingüístico

Con respecto a los otros idiomas la Directora del Seminario menciona la forma en la que los niños y las niñas pueden registrar y decodificar los sonidos, cadencias y estructura, como un verdadero genio lingüístico. Se sugiere invitar al profesor de inglés a estos talleres para reflexionar acerca del inglés por inmersión.

Cuando la niñez se desarrolla en ambientes multilingües, va incorporando cada uno de los lenguajes a los que se encuentra expuesta. Así también tener contacto cotidiano con una segunda o tercera lengua dispone al registro de sus sonidos, ritmos, cadencias y énfasis, al tiempo que se fortalece la posibilidad de aprendizajes futuros, manteniendo gran cantidad de conexiones sinápticas (Elliot, 2001).

En relación con lo indicado, Noilyn menciona la experiencia que tuvieron cuando un grupo de estudiantes y voluntarios de Francia participaron en algunas clases, esto propició que entraran en contacto con el idioma francés con lo se favoreció la oportunidad de conocer el idioma y de cierta forma, familiarizarse con él.

4.7.4 Flexibilizar las rutinas

Abordamos otros aspectos, entre estos la importancia de flexibilizar los tiempos de las canciones y las actividades obligatorias o rutinarias, siendo necesario desestructurarles, para tomar como guía el flujo.

Problematizamos sobre el periodo de la siesta en el que algunos niños y niñas permanecían inquietos, por lo que propusimos incorporar una frazada (traída de la casa) y libros, para aquellos a quienes se les dificulta descansar. Esta sugerencia no fue acogida por las docentes, quienes explicaron que solo lo realizan en casos particulares pero no de forma generalizada.

4.7.5 Apoyar las actividades de participación cotidiana

Por otro lado, dentro de estas mismas sugerencias, planteamos la posibilidad de incorporar una pala y una escoba en el comedor, con el objetivo de incentivar a la niñez a limpiar este espacio una vez que almorzaban. Esta propuesta fue rechazada por las docentes, las cuales nos plantearon que la señora que realiza la limpieza presentaría dificultades si esto se incorpora, ya que ella necesita limpiar rápidamente el comedor para irse y el que niños y niñas limpien le generaría un atraso. Tomando en cuenta esto, acordamos incorporar los utensilios, pero aclaramos que podrían ser utilizados por quien derramó algo y desea limpiarlo.

4.7.6 Problematizando las etiquetas (seguimiento)

Posteriormente, se dialogó acerca de la diferencia entre elogiar y animar. Se mencionó que es importante elogiar la realización de un buen trabajo, pero sin etiquetar a la niñez, ya que esto les genera ansiedades y hace que carguen pesos por expectativas que deben cumplir. Reflexionamos que ser considerado un excelente estudiante implica un gran peso, ya que siempre se debe tener calificaciones altas y no fallar; considerando esto, es importante evitar las etiquetas aun cuando son positivas. Brindamos una lectura complementaria al respecto.

4.7.7 Entrega de materiales y seguimiento de oportunidades

Aludimos a los materiales que fueron incorporados en el taller anterior para el nivel 02, señalando Nuria que la niñez ha logrado una excelente adaptación con los tres materiales que ella ha introducido, estos fueron: el cepillado del caracol, el trasvase de semillas y el lavado de manos. De la mano de lo señalado, Chavarría y Orozco (2005) indican que tales actividades fomentan los estados de flujo, el gozo interior, la autonomía, el sentido de orden, entre otros.

Entregamos los materiales elaborados: dos mapas de América en los cuales la niñez ubicará mamíferos y plantas alimenticias. La directora brindó unos libros que comprenden historias en tres idiomas (español, inglés y francés). Las docentes se muestran complacidas y entusiasmadas por los materiales, e indican que están hermosos y que algunos de los niños y niñas prestarán especial interés.

Basándose en Chavarría y Orozco (2005) brindar a la niñez los nombres de plantas y animales antes de los 6 años, les da la posibilidad de guardar sus impresiones y posteriormente comunicarlas. Proporcionar los términos correctos y científicos de la biología, geografía y la historia, les ayuda a construir nuevas formas de pensamiento.

En última instancia, agradecemos a todas su participación y se finaliza el taller con una merienda.

Figura 7.2 Mapa mundi de mamíferos



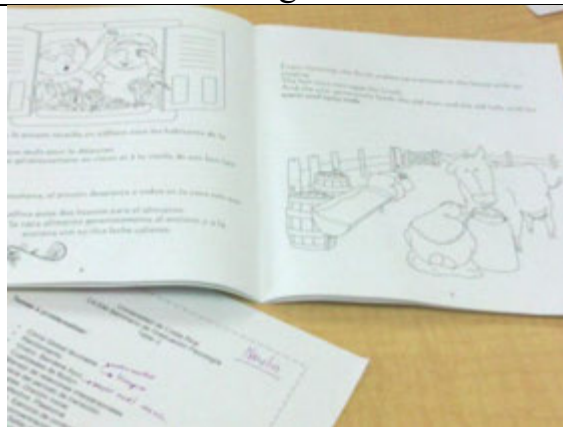
Figura 8.2 Mapa de America con plantas alimeticias



Figura 9.2



Figura 10.2



4.8 Taller N.3: Inducción al personal sobre el Proyecto de Investigación Acción y evaluación parcial del proceso.

- 24 de octubre, 2014
- Inicio: 1:25 pm
- Lugar: comedor del CILEM.
- Participantes
 - María Celina Chavarría, Directora del Seminario de Graduación, quien coordina.
 - Nuria Jiménez y Noilyn Vargas: docentes del CILEM a cargo del segundo y cuarto nivel respectivamente.
 - M.Sc. Mirineth Rodríguez: Directora del CILEM.
 - Eva Ramírez: Asistente de ambos niveles (dos y cuatro).
 - Luz Ania Arroyo, Docente del nivel uno.
 - Kimberly Molina, Indira Rodríguez, Leyset Rosada y Franciny Vargas: Estudiantes del Seminario de Graduación.
- Estudiante encargadas del cuidado de los niños y las niñas:
 - María Antonieta Castro
 - Darling Carvajal

Iniciamos dando la bienvenida a las presentes, explicando el motivo de este taller, el cual consistiría principalmente en una reunión informativa sobre los objetivos y alcances de nuestro proyecto de investigación, ya que no se había podido realizar previamente con todo el personal y era importante que todas estuvieran al tanto de la labor realizada, puesto que habían surgido dudas e interés en conocer los aportes que estaba realizando el Seminario a los niveles 02 y 04, principalmente por las docentes de los niveles 01 y 03.

Se decidió hacer una reunión que lograra integrar a todo el CILEM para generar puentes y conectar los aportes y problematizaciones generados en el Seminario en los niveles 02 y 04, con el resto del Centro.

Sin embargo, en el taller hubo algunas docentes ausentes por motivos de incapacidad, las encargadas de los niveles 01 y 03, quienes habían solicitado la información y no pudieron

acompañarnos, por lo que se contó solamente con la presencia de Luz, docente del nivel 01 y de la Directora.

Esta reunión estuvo enriquecida por los aportes de todas las integrantes del taller, los cuales se enfocaron en los siguientes temas:

4.7.1 Fundamento de la investigación

Para iniciar, María Celina explica las bases que fundamentan la investigación y señala que el Seminario tiene sus antecedentes en investigaciones previas sobre metodología de marco abierto. Explica que en la educación inicial costarricense predomina un modelo educativo mediante el cual al docente le corresponde tomar las decisiones y conducir todas las actividades, mientras que la niñez acata las instrucciones. En contraste, los centros montessorianos donde se observa una estructura de marco abierto, tanto docentes como niñez participan de las decisiones. (Chavarría-González, 1991a; Chavarría-González y Pérez-Abarca 1992).

En este sentido, las docentes Nuria y Noilyn, resaltan la importancia de permitir que la niñez descubra el mundo que le rodea, así como que pueda explorar y conocer sus gustos e intereses. Es importante un ambiente preparado que facilite esta identificación. Durante estos aportes se evidencia el proceso de construcción del saber que han llevado a cabo Nuria y Noilyn durante estos años, ya que hablan con mucha propiedad acerca de la distinción entre una educación de marco abierto y una que fomenta la pasividad y fragmentación del currículo. Conversan también sobre cómo este enfoque les ha construido personalmente y les ha propiciado una mayor experiencia de gozo en su trabajo.

4.7.2 Análisis de lo cotidiano

Señalamos que uno de los objetivos de este Seminario era continuar con la investigación realizada por el Seminario de Graduación anterior, en aspectos de participación cultural plena, situación social de desarrollo y vivencias de flujo, orientados a las áreas de vida cotidiana y educación global.

Al respecto, hicimos énfasis en que es un proceso continuo de formación, en el cual es importante la decodificación de lo cotidiano para analizar y problematizar aspectos que favorezcan el desarrollo de la niñez bajo un marco de libertad con armonía y respeto.

Las docentes reconocieron el trabajo realizado por el Seminario anterior y manifestaron la importancia de ser acompañadas desde una perspectiva externa que refresque el proceso educativo diario, gestionando aportes coherentes con el enfoque.

Nos parece importante rescatar la apertura que tanto Nuria como Noilyn han manifestado al discutir, problematizar y realizar cambios atinados, esto nos brinda una sensación de que existen deseos de trabajar en una forma diferente que busque no sólo completar requisitos, sino formar actitud, criticidad, valores de paz y cultura en la niñez. Su disposición se refleja en la forma en la que comentan sus inquietudes, discuten los conceptos, problematizan lo observado, acatan y formulan recomendaciones y generan materiales para la niñez del Centro según la observación diaria que realizan de sus intereses y necesidades.

4.7.3 Orígenes y orientaciones históricas del CILEM

La Directora y Nuria, nos comentan acerca de los orígenes del Centro Infantil. Lo anterior nos pareció sumamente simbólico ya que reflejó el encuentro entre lo vivido en el Centro y lo que se busca construir.

Mencionaron que en un principio el centro fue creado como "un proyecto personal", siguiendo una orientación montessoriana estricta. Ambas nos señalaron que en un inicio el material era muy bueno, pero con un uso muy limitado, ya que el enfoque montessoriano era muy rígido, lo cual no favorecía la integración.

Comentan que el CILEM se ha visto fortalecido a través de muchas alianzas, por ejemplo con la Junta de Protección Social, el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, entre otros, que a su vez le han llevado a tener que realizar modificaciones que lo han distanciado de su visión y su misión inicial como Centro Infantil, esto debido a que estas instituciones en algunos casos condicionan su apoyo o benefician solamente ciertas áreas en términos de cobertura. No obstante el aporte de la Universidad de Costa Rica permite mantener una perspectiva que lo diferencia y por la cual la comunidad de San Ramón lo tiene en tan alta estima.

Estos aportes nos permiten comprender el nivel de compromiso y afecto que estas docentes sienten hacia el Centro Infantil, con un sentimiento de arraigo y pertenencia estrechos, donde más que un lugar de trabajo para ellas, es un verdadero lugar de aprendizaje para la vida. Con esto rescatan que trabajan como una comunidad. La docente Luz aporta que si un niño tiene algún problema se realiza un trabajo en conjunto para resolverlo.

4.7.4 Satisfacción con el ecoanálisis e investigaciones realizadas

Nuria menciona su satisfacción y transformación con el ecoanálisis a partir del 2005 y la introducción de Cynthia Orozco, manifiesta que su labor mejoró, descubriendo la importancia de darle oportunidad a la niñez al brindarle espacios de desarrollo, por lo que ha crecido a nivel personal y profesional. Lo anterior se refleja en la armonía y paz que transmite en su trabajo

cotidiano. Nuria y Noilyn manifiestan su agradecimiento por el proceso de acompañamiento generado durante estos años.

Al respecto Nuria menciona la importancia de que las personas que hagan alguna investigación o práctica en el Centro, además de generar ideas, ayuden en su seguimiento y brinden materiales concretos para llevar a cabo los objetivos propuestos, como ha sucedido en esta línea de investigación.

4.7.5 Cambios positivos en inglés, por inmersión y en la coherencia

Concluimos el taller comentando acerca de los cambios positivos que ha tenido el docente de inglés. Hemos podido observar que ha integrado los aportes realizados en los talleres previos respecto al idioma por inmersión, acompañando a la niñez en las áreas, lo que ha propiciado un incremento en el interés y la atención hacia el aprendizaje del idioma.

Resaltamos una vez más la gran apertura que existe por parte de los miembros del CILEM de realizar cambios coherentes con el enfoque de marco abierto. Esto nos brinda un sentimiento de satisfacción y motivación para continuar trabajando en conjunto.

4.8 Sistematización de las observaciones hacia el Taller N. 4

4.8.1 Observaciones en el nivel 04 (4 y 5 años)

4.8.1.1 Participación cultural plena

A partir del proceso de observación, reiteramos que Noilyn realiza una gran labor con la niñez a nivel integral. Continuamos observando esfuerzos por vivenciar valores de respeto, tolerancia y compañerismo, entre otros. En la introducción de conocimientos se notan los

resultados de sus observaciones, transmitiendo sus aprendizajes a la niñez cuando surgen las circunstancias para hacerlo.

Presenciamos el enfoque de Noilyn al enseñar a los niños y niñas acerca del mundo (educación global), con lo cual propicia una visión más amplia donde la naturaleza cobra gran importancia y el resto del universo se puede considerar como algo cercano.

La niñez muestra interés por aprender y conocer más, de modo que cuando Noilyn introduce un tema de este tipo, realizan preguntas, hablan acerca de experiencias personales que se relacionan con el tema central y que en algunas ocasiones, dirigen hacia temas nuevos, lo que propicia diálogos realmente interesantes entre docente-niñez. Tres ejemplos a continuación:

- a) Al hablar acerca de los planetas, Noilyn les comenta acerca del movimiento de traslación, al tiempo que les señala que faltan pocos meses para que la tierra le dé toda la vuelta al sol. Ante esta intervención la niñez se muestran muy interesada.
- b) Antes de ingresar al comedor, Noilyn les comentó que en el patio había unos cables con los cuales debían tener cuidado, tal señalamiento fomenta que se aborde el tema de la electricidad, el cual genera interés evidente.
- c) En un momento en el que Noilyn comenta sobre desastres naturales, les menciona que en estas circunstancias, la solidaridad y el cooperativismo son valores fundamentales para hacerle frente a estos fenómenos. No sólo se enfoca en los desastres como algo teórico y lejano, sino que toma la vida cotidiana como punto de desarrollo de una discusión sumamente importante, en la que incluyó la naturaleza, la sociedad y la vida cotidiana. Nos hace reflexionar sobre la importancia de trabajar estos temas considerando la solidaridad, la cual influirá fuertemente en la forma en la que la niñez visualice lo que sucede a su alrededor, fortaleciéndose al mismo tiempo su desarrollo socio-afectivo.

d) Posterior a la intervención anterior, Noilyn les habla de los fenómenos sísmicos, para lo que recurre a la dinámica de preguntar (ella) y esperar respuestas (niñez). A partir de esto, como una verdadera comunidad de aprendices, van construyendo un conocimiento conjunto sobre las capas de la tierra, la diferencia entre temblor y terremoto, y sobre la escala de Richter y los indicadores para determinar un terremoto.

Pregunta "¿Qué hacer en caso de un terremoto o temblor?", dicho cuestionamiento mueve a la niñez a dar opciones, con la posterior intervención de Noilyn para aclarar qué acciones a tomar frente a un terremoto, que antes se consideraban adecuadas, en este momento se consideran incorrectas.

Noilyn aprovecha cada circunstancia para incorporar a la niñez a lo cultural y planetario, enseñándoles sobre países, procesos naturales, acciones en caso de enfrentarse a situaciones de riesgo, entre muchos otros. Un aspecto que se relaciona con esto es la creación de materiales que se enfocan en este sentido, pudiéndose observar que la docente ha creado algunos mapas para trabajar con la niñez, al tiempo que les incentiva para que hagan uso del mapa de plantas de América que se entregó en el primer taller

4.8.1.2 Dinámica positiva del grupo

Con respecto a la relación del grupo, en general observamos un ambiente de mucho respeto, de interés por los materiales, una dinámica que refleja el deseo de la niñez de compartir con sus compañeros y compañeras, e incluso con nosotras, llegando a incluirnos en sus actividades.

Considerando lo mencionado, el clima de trabajo continúa siendo muy positivo y agradable, y la dinámica de trabajo de la docente-niñez (Noilyn) es muy armoniosa, afectiva y de respeto.

4.8.1.3 Niños y niñas particulares: En busca de aquello que les ayude a construir su personalidad positivamente

Decidimos dejar un espacio para problematizar sobre niños y niñas particulares. En el enfoque de marco abierto montessoriano, la Directora menciona que en lugar de enfocar las características del niño, se pone atención a aquello que puede ayudarle a construir un gusto por las actividades, concentración y autoestima. En conjunto con las docentes se enfocó la situación de Bernardo, quien en ocasiones agrede física y verbalmente a sus compañeras. En algunas ocasiones, se ha comportado de la misma forma con Noilyn.

Como ejemplo de su energía acelerada, un aspecto que hemos observado de este mismo niño, es que por lo general al comer lo hace muy rápido (aproximadamente en la mitad del tiempo que sus compañeros y compañeras), mastica muy poco y la mayor parte del tiempo, repite la merienda o el almuerzo. La mamá del niño le comunicó a Noilyn que es muy probable que lo mediquen. Tal aspecto nos genera al mismo tiempo dolor y preocupación, por los efectos secundarios de los fármacos.

Evidenciamos que actividades como las de vida cotidiana (picar pepino, hacer fresco de limón) le resultan realmente atractivas. Cuando se involucra en éstas se muestra muy feliz, llegando a compartir con el resto de sus compañeros y compañeras lo que ha hecho.

Bernardo muestra un gusto cuando la docente le solicita que realice actividades especiales como ir por las frutas para la merienda. Tales solicitudes apoyan su autoestima. Se felicitan estos abordajes, por parte de Noilyn, que siguen las recomendaciones del ecoanálisis y brindan como lo explicitamos, respuestas sumamente positivas.

4.9 Taller N.4: Salud “mental” y participación cultural plena. Enfocado al nivel 04

- 31 de octubre, 2014
- Inicio: 1:00 pm
- Lugar: comedor del CILEM.
- Participantes:
 - María Celina Chavarría: Directora del Seminario de Graduación, quien coordina.
 - Nuria Jiménez y Noilyn Vargas: Docentes del CILEM a cargo del segundo y cuarto nivel respectivamente
 - Mirineth Rodríguez: Directora del CILEM
 - Eva Ramírez: Asistente de ambos niveles (dos y cuatro).
 - Ilenia: Docente del nivel 03
 - María Antonieta Castro, Indira Rodríguez, Darling Carvajal y Leyset Rosada: Estudiantes del Seminario de Graduación
- Estudiantes encargadas del cuidado de los niños y las niñas:
 - Franciny Vargas
 - Kimberly Molina

4.9.1 Salud “mental” y desarrollo armonioso, participación cultural plena

La Directora del Seminario introduce la trascendencia de la salud "mental", la cual en su base, se encuentra muy relacionada con la posibilidad de realizar actividades que generen gusto y que resulten retadoras y significativas para la formación personal y el sentido de pertenencia. Esto es clave en la niñez.

Otro aspecto que contribuye a la salud "mental" es tener un buen autoconcepto, para lo cual debe existir libertad de acción, esto permite validar la curiosidad y el conocimiento de su mundo, lo cual justifica la importancia de incluir materiales significativos en situaciones que propicien una actividad espontánea en marcos de colaboración. Asimismo, la oportunidad de realizar dichas actividades tanto como les sea suficiente.

Según Chavarría, Orozco, Chacón y Ovarés (2000), tal aspecto se encuentra relacionado con la observación de que los cambios estructurales tanto del ambiente como de situaciones ayudan a generar cambios en la cosmovisión, ya que abren la posibilidad de que se desarrollen experiencias enriquecedoras para las personas adultas y para la niñez.

Noilyn refuerza que se fomenta la realización de actividades diversas que permiten abordar aspectos geográficos y hablar acerca del mundo como un sistema más grande del que somos parte los seres humanos.

Lo antes citado es de gran importancia, según Montessori (Chavarría y Orozco, 2005) el que la niñez se familiarice con aspectos del mundo y la cultura, potencia el desarrollo de su inteligencia y su visión global o cósmica, al tiempo que se maravilla explorando activamente tanto la naturaleza como la cultura.

Noilyn comenta sobre lo interesante que les resultó la lotería de reptiles y anfibios que les entregamos, lo cual fue una verdadera sorpresa para el equipo de investigación.

La docente nos muestra una lotería de serpientes realizada por Eva, mencionando que la niñez se encuentra entusiasmada con este material. Noilyn menciona que incluso cuando están jugando, piden que se les lea las características de cada una de las serpientes.

De acuerdo con la teoría montessoriana, esto es muy característico en esa etapa de la niñez, pues existe el deseo de contar con un mayor conocimiento, siendo una interrogante muy común “¿qué es eso?”. El nombrar los objetos genera un acercamiento afectivo y si se conoce el nombre de los mismos, el vínculo se fortalecerá (Chavarría-González, 2012).

4.9.2 Problematización sobre niños y niñas particulares: En busca de aquello que les ayude a construir su personalidad positivamente

Abordamos el caso de Bernardo (nivel 04), quien en ocasiones agrede física y verbalmente a sus compañeros, compañeras y docente. Esto disminuye cuando él se encuentra con niños y niñas más pequeños, lo que de acuerdo con las docentes se debe probablemente a que se siente en confianza, sin presión de competencia. En ocasiones se le permite ir al aula de Nuria (nivel 02), donde no se siente amenazado y tiene contacto con materiales más acordes a su nivel de desarrollo. Lo anterior es analizado, de acuerdo con lo que mencionaba Montessori (1986) como una experiencia positiva dentro de la comprensión de que la niñez tiene menos necesidad de competir y más de colaborar (Chavarría, 2012). Noilyn concuerda en que a él le encanta realizar actividades como preparar el pepino, el fresco de limón y el pan.

Lo antes señalado se refleja en lo referido por Chavarría y Orozco (2009), las cuales a partir de realizar diversas observaciones con niños y niñas que se encuentran en esta etapa, hallaron que los varones presentaban gran interés por las actividades de vida cotidiana tales como cocinar, limpiar, coser y cuidar el bebé. También las investigadoras señalan que aquellos niños y niñas que eran etiquetados como “revoltosos” o “inquietos”, realizaban estas actividades muy a menudo.

Ante esto, María Celina señala que es importante brindarle mucha atención positiva, así como encargarle funciones que le hagan sentir importante y capaz. También explica que es necesario observar si hay indicadores cuando van a iniciar los comportamientos agresivos de Bernardo, ya que tal vez antes de que estos ocurran se le puede ayudar. Sin embargo Noilyn nos comenta que dentro de lo que ella ha observado, parece ser muy impredecible.

María Celina indica que es importante abrir las posibilidades para que él se sienta bien en los diversos grupos. Manifiesta que es necesario jugar con él y de nuevo darle mucha atención positiva, y cuando sucede algún problema tratarlo como un niño que se siente mal en lugar de regañarlo.

Las sugerencias anteriores se sustentan en lo indicado por Chavarría y Orozco (2005), quienes refieren que, de acuerdo con Montessori, cuando un niño o niña presenta un comportamiento negativo de forma reiterada, es recomendable brindarle atención positiva así como presentarle otras actividades, espacios y brindarle la posibilidad de incorporarse al grupo o no. Nunca en tono de castigo, al contrario, en forma afectuosa.

Seguidamente, la docente del nivel 03, Ilenia, comenta que un niño está presentando algunos comportamientos que a las docentes les interesa se tomen en consideración. María Celina indica que es necesario analizar la situación, ya que con este nivel no se ha trabajado, resultando un poco complicado trabajar con un único niño pues siempre intentamos cambiar el entorno y no directamente al niño. Se cierra el taller agradeciendo a todas su participación.

Figura 11.4



Figura 12.4



Figura 13.4



Figura 14.4



4.10 Sistematización de observaciones hacia el Taller N.5

4.10.1 Observaciones en el nivel 04 (4 y 5 años)

4.10.1.1 Niños y niñas particulares: En busca de aquello que les ayude a construir su personalidad positivamente

El comportamiento de Bernardo nos llama la atención y considerando las observaciones que realizamos, además de las conversaciones con Noilyn, se evidencia una clara necesidad de retomarlo en el próximo taller. Mientras el grupo está en la clase de Educación Física, Noilyn comenta que a Bernardo, se le hizo una gran llaga, menciona que el papá del niño no le tomó mucha importancia al asunto y que más bien bromeó al respecto: “yo lo que me pongo a pensar es si será la come carne”.

La docente nos señala que se encuentra preocupada, puesto que el niño fue diagnosticado por la psiquiatra con Déficit Atencional y se le medicó con Ritalina en alta dosis. Noilyn expresa que ha observado efectos secundarios de la medicación, ya que el niño, “anda de un lado hacia otro, como perdido”, que ha disminuido drásticamente el apetito que le caracterizaba y que cuando pasa el efecto de la medicación, éste se torna demasiado hiperactivo y hasta un poco agresivo. Esta observación es confirmada por nosotras y por la Directora del Seminario.

4.10.1.2 Ambiente de libertad, confianza y respeto

Observamos que Noilyn sigue posibilitando un ambiente de libertad, confianza y respeto, fomentando la educación para la paz. Un ejemplo de esto se vislumbra en la clase de Educación Física, en esta se observa la dinámica del grupo, en la cual debían transportar bolas de un lado a otro. Un niño preguntó al profesor si era una competencia, a lo cual el profesor contestó “No, es un trabajo de equipo”. En dicha actividad, debían pasar por unos cubos de equilibrio y Silvia estaba muy nerviosa. Noilyn nos expresa que ella le tiene miedo a las alturas y que está haciendo

un gran esfuerzo al pasar por el objeto. Seguidamente, Noilyn y el docente apoyan positivamente a Silvia cada vez que ella pasa por “la flor del equilibrio”.

Le dicen: “muy bien, Silvia”, “lo estás haciendo muy bien”. Esto nos impresiona y llama mucho la atención, puesto que se está fomentando la cooperación y la empatía.

La niñez ha acogido el material elaborado en el Seminario de Graduación. Han utilizado los diferentes mapas entregados (tanto los de América como el de África). Algunos hacen su propia adaptación al uso del material, tal como Javier, que al utilizar el Mapa de Alimentos de América, cierra los ojos al sacar la tarjeta de la bolsa y posteriormente, busca su lugar en el mapa. De esta forma, para él la tarjeta que saca es una sorpresa y quizás resulta más llamativo.

4.10.2 Observaciones en el nivel 02 (2 y 3 años)

4.10.2.1 Niños y niñas particulares: En busca de aquello que les ayude a construir su personalidad positivamente

Dentro de las observaciones que realizamos en el nivel 02 destacamos el caso de Ana, en quien hemos notado un cambio positivo, ya que la observamos más atenta, con una actitud más activa, relacionándose un poco más con los niños, niñas y la docente. Esto evidencia que existe un mayor disfrute y gozo en las actividades que escoge realizar, particularmente cuando está realizando actividades que involucran el contacto con el agua. En este sentido el flujo sostenido y el contacto con el agua le han apoyado en el desarrollo de una personalidad más integral.

Estos ejercicios con agua fueron recomendados por la Directora del Seminario. Nos llamó la atención que un ejercicio simple de lavado de manos, que forma parte del área de vida cotidiana, puede convertirse en una actividad de gozo y tranquilidad para un niño o niña, colaborando como un elemento de apoyo y contención en un momento de crisis.

También hemos notado con preocupación que José con frecuencia golpea o grita a sus compañeros o compañeras, además una gran dificultad para lograr que duerma a la hora de la siesta, ya que se muestra muy inquieto y en ocasiones esto también dificulta que otros logren dormirse. Esto generó una sensación de tensión en el ambiente tanto por parte de las asistentes como de nosotras, que estábamos apoyando la hora de la siesta. Lo anterior nos parece un aspecto importante a problematizar en el taller N.5

4.10.2.2 Currículo socioafectivo

En los aspectos que hemos observado cabe mencionar la iniciativa de Nuria de incorporar a los padres y madres de familia a un espacio dentro de la clase, en el cual expliquen y compartan con la niñez sus profesiones. Ejemplo de esto fue la visita del padre de Samuel quien es profesor de música, el cual tocó la guitarra y cantó con los niños y niñas. Esta actividad nos gustó bastante porque se notaba el disfrute, ya que lograron entrar en contacto con la música, además de que les brindó un espacio de socialización.

Esta iniciativa de Nuria nos parece que concuerda con su mediación en las primeras observaciones sobre los cuentos y los héroes, donde comentaba a la niñez que éstos no se encuentran en los cuentos ni en las películas, si no que pueden ser las personas que los cuidan, les demuestran afecto, se preocupan por ellos y brindan un aporte positivo a la sociedad.

4.11 Taller N. 5: Problematicación de niños y niñas particulares. Enfocado a los niveles 02 y 04

- 14 de noviembre, 2014
- Inicio: 1:00 pm
- Lugar: comedor del CILEM.
- Participantes
 - María Celina Chavarría: Directora del Seminario de Graduación, quien coordina
 - Nuria Jiménez y Noilyn Vargas: Docentes del CILEM a cargo del segundo y cuarto nivel respectivamente
 - Mirineth Rodríguez: Directora del CILEM
 - Eva Ramírez: Asistente de ambos niveles (dos y cuatro).
 - Darling Carvajal, Kimberly Molina, María Antonieta Castro y Leyset Rosada: Estudiantes del Seminario de Graduación
- Estudiantes a cargo del cuidado de los niños y las niñas:
 - Franciny Vargas
 - Indira Rodríguez

4.11.1 Aspectos Positivos

Iniciamos el taller con comentarios positivos hacia las docentes del CILEM. Destacamos el flujo que hemos observado en las aulas de los grupos de los niveles 02 y 04. Además resaltamos la organización, así como la colaboración, aspectos que observamos en ambos grupos. Agradecemos a las docentes su rápida acogida de las disposiciones recomendadas sobre el uso de los materiales. Ellas señalan que les resulta muy grato observar cómo disfrutaban de estos y cómo facilitan la construcción del conocimiento, a través de una manera creativa y llena de gozo.

4.11.2 Niños y niñas particulares del nivel 04: En busca de aquello que les ayude a construir su personalidad positivamente

Retomamos el caso de Bernardo, puesto que la psiquiatra le recetó Ritalina y le está causando efectos adversos, entre los que Noilyn destaca la disminución en el apetito, ya que en

este momento no está comiendo, lo cual es extraño en él, debido a que por lo general era quien más comía en el grupo.

Noilyn también señala que ha estado muy distraído, y que lo único que hace durante el día es deambular por el aula y observar lo que hacen sus pares. La Directora corrobora que siempre se percibe acelerado.

Se indica que otro de los aspectos preocupantes del medicamento es que una vez que pasa su efecto el niño se descontrola a un nivel que resulta casi imposible estabilizarlo, empeorando la situación que presentaba antes del consumo del medicamento.

Sugerimos una reunión con las familias para abordar este tema, ante lo cual las docentes se muestran de acuerdo.

Ligado a lo descrito, nos resuena la frase que Bianco y Figueroa (2008) desarrollan:

Un niño que es mal diagnosticado, será también mal tratado y muchas veces medicado, con los consecuentes efectos en su subjetividad: el diagnóstico invalida, rotula, desentiende al entorno, perpetúa la sintomatología, enseña modalidades poco propicias de resolución de problemas (pastilla), conduce a distorsiones identitarias en tanto el niño debe asumirse responsable único de su malestar, entre otras. (p.65).

4.11.3 Niños y niñas particulares del nivel 02: En busca de aquello que les ayude a construir su personalidad positivamente

Problematizamos con las docentes sobre Ana, la cual tanto Nuria como nosotras, comentamos que ha tenido un gran cambio, ya que en este momento se encuentra muy entusiasmada con los juegos que involucran agua, por lo que invierte mucho tiempo en estos, especialmente enjabonando y quitando el jabón al caracol, lo cual además la tranquiliza mucho.

María Celina indica que en efecto los juegos con agua en esa edad son muy importantes, ya que estos permiten no sólo empoderar sino también sensibilizar a la niñez.

Nuria nos comenta sobre su reflexión acerca de los héroes, mencionándoles que estos no son los que vuelan y tienen poderes, sino quienes hacen la comida, quienes les ayudan y los cuidan. María Celina reacciona felicitando a Nuria por su iniciativa.

Problematizamos sobre José, Nuria menciona que es un poco inseguro y necesita más tiempo con sus papás, quienes no pueden brindárselo, debido a que están pendientes de sus hermanos. María Celina sugiere que las investigadoras participantes del Seminario que trabajan con ese grupo (Franciny, Leyset y Kimberly) continúen dedicando tiempo al niño. Además, dentro de los materiales entregados esta semana, se encuentran algunos que María Celina le comenta a las maestras *“seguro a José le encantarán”*

Nuria comenta que durante el día trata de no estar llamándole la atención, esto con el objetivo de evitar que sus pares lo tomen como “el que se porta mal” y por lo tanto lo discriminen. Nos pareció muy acertada esta mediación, ya que no sólo refleja su sensibilidad ante las diferentes situaciones que se presentan, lo cual le permite mediar de una manera más efectiva, sino que también nos resulta agradable una vez más confirmar la presencia de una metodología educativa donde el respeto hacia la niñez y el fomento de una disciplina con apego, son un eje transversal en la educación.

Seguidamente, mencionamos la importancia de proporcionarle a José una cobija a la hora de la siesta, esto para facilitar el momento de dormirse, puesto que en general es difícil lograr que se duerma. Las docentes señalaron que iban a solicitar a los padres y las madres que les proporcionaran las cobijas.

4.11.4 Entrega de materiales

Para concluir con el taller entregamos un material de dinosaurios, mencionando que seguramente le gustaría a José. Queda pendiente la entrega de tarjetas con el abecedario y se cierra el taller agradeciendo a todas por su participación.

4.11.5 Comentarios

En este taller se percibe mucha sinergia y acción-reflexión transdisciplinaria, como una verdadera amalgama desde una visión contestataria y constructiva.

Figura 15.5



Figura 16.5



Figura 17.5



Figura 18.5



4.12 Problematización del trabajo de campo realizado en el año 2014:

Reflexiones y comentarios

En este apartado retomaremos algunos de los aspectos más relevantes del trabajo de campo realizado en el 2014 en el CILEM (observaciones y talleres), sistematizando grandes rasgos del proceso desarrollado a lo largo de este periodo y las reflexiones que podemos extraer de esta enriquecedora experiencia.

4.12.1 Aspectos positivos sobre el trabajo de las docentes

Dentro de los aspectos más importantes, queremos resaltar la apertura de las docentes a lo largo del periodo de trabajo con nosotras. Durante las observaciones y talleres realizados siempre mostraron su apertura ante las intervenciones y la retroalimentación brindada, estableciéndose un rico proceso bilateral docente-investigadoras, de aprendizaje y construcción del conocimiento.

Nos resultó muy grato presenciar mediaciones de las docentes donde el respeto por la niñez se enmarcaba como eje principal en sus interacciones. La sensibilidad de las docentes para con las necesidades de desarrollo específicas, nos llenó de asombro y enriqueció nuestra experiencia como profesionales.

La apertura, el fomento de la negociación y la expresión de emociones asertivas caracterizaban las mediaciones de las docentes y generaban una sensación de tranquilidad en nosotras, al evidenciar una educación sin regaños, permitiendo que la niñez pudiera ver la situación desde la perspectiva del otro para poder entenderlo y no culpabilizarlo.

Presenciamos una educación libre de estereotipos y asignación de roles de género, que permitían a la niñez desarrollar una visión donde la realidad cotidiana fuera igual de agradable

que las fantasías, convirtiendo a sus padres, madres, familiares o personas cercanas en sus héroes, dignos de admiración y reconocimiento.

Libertad y autogestión en la niñez se convirtieron en un foco de gozo en innumerables ocasiones a lo largo del proceso, ante el hecho que las docentes ofrecieran a los niños y niñas la libertad de escoger sus actividades, sin interrumpir sus ciclos de trabajo, respetando sus decisiones y dándoles la posibilidad de ser protagonistas de sus propias vidas.

4.12.2 Disciplina con apego

Este proceso se convirtió para nosotras en un camino de experiencias llenas de goce y asombro, ante una metodología de educación que dista del currículo tradicional. A lo largo del periodo pudimos presenciar un ambiente de armonía y afecto en la interacción de las docentes con la niñez. Resultó reconfortante notar como podían expresar sus temores, molestias, curiosidades, intereses y descubrimientos a la docente. Evidenciando una dinámica de confianza, respeto y la consolidación de un apego seguro.

Nos llamó la atención en varias ocasiones el hecho de que las docentes ofrecieran contención y afecto ante las “rabiets” de algunos niños y niñas, fomentando una disciplina con apego que se aleja de la metodología positivista y resalta la necesidad de la niñez de generar vínculos de confianza y afecto, ayudando al desarrollo total de su personalidad.

4.12.3 Niños y niñas particulares

A lo largo del trabajo realizado en el 2014, dimos seguimiento a niños y niñas particulares, brindando un acompañamiento y retroalimentación que permitiera generar cambios positivos en el niño o la niña. Cabe destacar nuevamente la anuencia de las docentes ante estas

retroalimentaciones y su disposición a colaborar con propuestas que fueran de la mano con el enfoque.

4.12.4 Potencialización de la educación global, participación cultural plena y educación para la paz

Pautas de convivencia armoniosa estrechamente ligadas con la educación para la paz y el sano vivir en sociedad forman parte esencial del currículo que pudimos observar en este Centro Infantil. Una educación que va más allá de la adquisición de conocimiento, que incita a la niñez a explorar con gozo y descubrir creativamente el mundo que le rodea. Los espacios en las aulas y en general en el Centro, invitan a la creatividad y espontaneidad de la niñez, creando una concepción de disciplina sana y de convivencia en paz.

Resultó enriquecedor observar cómo las docentes generan espacios donde se fomenta la exploración y el respeto por la naturaleza, permitiendo que la niñez pueda apreciar y descubrir las riquezas naturales a su alrededor y en el resto del mundo. De igual forma, incentiva el interés por la diversidad cultural, instaurando un sentido de respeto hacia diferentes culturas.

Las experiencias de flujo fueron protagonistas a lo largo del proceso en el 2014. Las actividades del área de vida cotidiana resultaron una vivencia de flujo para la niñez en repetidas ocasiones. Situaciones como verles sirviendo su propia merienda, limpiando su espacio de trabajo, una niña cortando un pepino, un niño bañando y vistiendo un bebé de juguete, entre otras, generaron un disfrute al presenciar con gusto como la niñez encontraba sentido y gozo en su cotidianidad.

4.12.5 Entrega de materiales a lo largo del periodo 2014

A lo largo de este periodo realizamos entrega de varios materiales en los primeros cinco talleres:

- Taller N.1: materiales para ejercicios con agua, lavado de manos, trasvase, caracol, loterías de los animales domésticos y rompecabezas de plantas en el nivel 02.
- Taller N.2: dos mapas de América para ubicar mamíferos y plantas alimenticias, relato en tres idiomas (español, inglés y francés).
- Taller N.5: material de emparejamiento (dinosaurios) en el nivel 02.

Es importante resaltar la acogida de las disposiciones sobre los materiales, lo que permitió un proceso más fluido. Además, destacamos la iniciativa para formular propuestas coherentes con la preparación del ambiente dentro del marco abierto.

4.13 Contextualización del trabajo de campo realizado en los dos grupos del CILEM en el año 2015

El trabajo de campo realizado en el 2015 se llevó a cabo en los niveles 01 y 03 del CILEM, con las docentes Bach. Nuria Jiménez Moya (docente del nivel 03) y la Licda. Noilyn Vargas Muñoz (docente del nivel 01), esto para dar continuidad al proceso iniciado en el 2014.

Se trabajó también con la asistente Licda. Eva Ramírez (asistente de los niveles 01 y 03), y con la Licda. Maricel Durán (asistente del nivel 01) quienes ya habían realizado su Trabajo Final de Graduación en el CILEM bajo la dirección de la M.Sc. Cynthia Orozco Castro. Con respecto al trabajo realizado por las asistentes, cabe resaltar que Eva ha formado parte de los procesos de retroalimentación desde el año anterior, mientras que Maricel se incorporó en el presente año.

Contextualización del nivel 01

Este grupo está integrado por 8 niños y niñas con edades desde los ocho meses y hasta los dos años, con la docente Licda. Noilyn Vargas Muñoz.

Contextualización del nivel 03

Este grupo está integrado por niños y niñas con edades entre los tres años y medio y los cuatro años y medio, con la docente Bach. Nuria Jiménez. Se incorporaron cuatro niñas y un niño (respecto al año anterior). Asimismo, dos niños fueron trasladados de Centro, para un total de dieciocho en el aula, lo anterior implicó modificaciones en la dinámica del grupo original, no obstante se observa un ambiente agradable y fluido en el aula.

4.14 Taller N.6: Conversatorio por cambios de administración en el CILEM. Enfocado a los niveles 02 y 04

- 12 de junio, 2015
- Inicio: 1:00 pm
- Lugar: comedor del CILEM.
- Participantes
 - María Celina Chavarría: Directora del Seminario de Graduación, quien coordina
 - Cinthya Orozco: Lectora del Seminario de Graduación y Directora Académica del CILEM
 - Nuria Jiménez y Noilyn Vargas: Docentes del CILEM a cargo del segundo y cuarto nivel respectivamente
 - Eva: Asistente de ambos niveles (dos y cuatro).
 - Darling Carvajal, Kimberly Molina, Indira Rodríguez y Franciny Vargas: Estudiantes del Seminario de Graduación
- Estudiantes a cargo del cuidado de los niños y las niñas:
 - Leyset Rosada
 - María Antonieta Castro

Este conversatorio se centró en retomar algunos de los temas desarrollados a lo largo del segundo semestre del 2014, debido a que a inicios del 2015 el CILEM experimenta cambios en

la dirección, y se encuentra sin directora los primeros meses del año, nombrándose posteriormente como Directora Académica a la M.Sc. Cinthya Orozco Castro.

4.14.1 Desarrollo marcado por el ambiente

María Celina introduce el conversatorio comentando que no hay ninguna edad que tenga sus características marcadas en forma definitiva sin el contexto histórico-cultural. En este sentido siempre surge el desarrollo en relación con las oportunidades y exigencias del entorno. Asociado a lo anterior, emergen dos temas importantes que desarrollamos en el taller: los periodos sensibles (enfocados en las observaciones de primer y tercer nivel) y los ciclos de actividad y su importancia.

4.14.2 Ciclos de actividad

La Directora del Seminario inicia con la pregunta ¿Qué son los ciclos de actividad y por qué son importantes hoy día? Señala que el tiempo en la actualidad está fragmentado, empezando por la televisión infantil como el más claro ejemplo, *“comenzando con una mini acción muy frecuentemente violenta o explosiva que termina musicalmente y un corte comercial”*. La niñez se acostumbra a una atención fragmentada de tiempo y no de manera continua y sostenida.

María Celina comenta que ha sido muy interesante para la neuropsicología el darse cuenta de que las personas no nacen con una atención dispersa, sino que los desórdenes de la atención como la hiperactividad y el déficit de atención, se crean en los primeros años de la vida, volviéndose estos difíciles de manejar para padres, madres y docentes. Resultando con frecuencia en una medicación para la niñez, usualmente de un estimulante fuerte, por ejemplo la Ritalina, lo que propicia que la conducta “se mejore” mas no el aprendizaje.

Las docentes mencionan que con frecuencia se tiende a medicar la niñez solamente porque desean explotar muy activamente su energía y no se les brinda la oportunidad de potenciar sus habilidades, lo cual demuestra una falta de comprensión e irrespeto a sus necesidades e intereses.

Estas apreciaciones nos permiten evidenciar que las perspectivas de las docentes con respecto a la manera en la que se emplea la medicación coinciden con las ideas que plantea esta metodología, en la cual se busca generar espacios enriquecidos para la niñez. Desde esta concepción no existen problemas de atención, por el contrario, existe flujo en las tareas que les resultan de interés.

Hablamos también de que el ritmo de vida actual al que se ve sometido la niñez consiste en una serie de pequeños bloques y exigencias que no les permite un disfrute pleno de su infancia.

Cuando este patrón se repite en los centros infantiles se está contribuyendo a que no se tome en cuenta sus necesidades, enviando el mensaje de que una actividad que les resulta placentera no es importante, si se interrumpe constantemente su ciclo de trabajo.

Estas son algunas de las acciones que la filosofía de marco abierto trata de compensar, intentando ofrecer muchas oportunidades para diferentes gustos e intereses, permitiéndole a la niñez la libre escogencia de actividades.

Dentro del ecoanálisis siempre se trata de observar cuáles son las rutinas del día y qué se puede mejorar en ellas para no interrumpir demasiado las actividades. Por ejemplo cuando se lleva a los niños a merendar al comedor; entre más informal sea la merienda es menos institucional, evitándose lo más posible los tiempos de espera improductivos (filas para lavado de manos, sentarse a esperar la comida, entre otros).

Lo anterior, con excepción de las actividades cuyo propósito es compartir y vivenciar la experiencia social, como por ejemplo el almuerzo, que resalta el ambiente familiar, permite la socialización y constituye un importante momento de interacción en el que conversan, comparten de manera natural y culturalmente sensible.

4.14.3 Periodos sensibles

Se continuó con el tema de las neuronas espejo, las cuales permiten imitar y aprender empatía, para resonar con las otras personas. Probablemente esta es una de las cosas más importantes que aprenden en este periodo, ya que los niños y las niñas empiezan a formar su personalidad para desenvolverse en comunidad.

Las docentes concuerdan con estas ideas y manifiestan que han evidenciado importantes momentos de empatía y bondad en la niñez como por ejemplo la actitud de una de las niñas para con Catalina, brindándole acompañamiento y guía por el espacio.

La Directora del Seminario hace énfasis en que el desarrollo cognoscitivo tradicional (clasificación, aprendizaje de colores y otros) no es lo principal del aprendizaje en este periodo. Por ejemplo clasificar los colores, es un proceso que aprende la niñez en la cultura y no necesariamente requiere de una mediación educativa establecida y rígida.

En la clase de inglés donde se ha comenzado a utilizar el método de lenguaje por inmersión, las docentes manifiestan que han observado cómo responden a esta forma de aprender.

Figura 19.6 Problematicación



Figura 20.6



Figura 21.6 Empatía y socialización



Figura 22.6



Figura 23.6 Periodos sensibles



4.15 Sistematización de las observaciones hacia el Taller N.7

4.15.1 Observaciones en el Nivel 01 (8 meses a 2 años)

4.15.1.1 Disposición de los espacios-situacionales

Al ingresar al aula del nivel 01 experimentamos diversas sensaciones, una de estas es ternura, la cual emana tanto de la niñez que ahí se encuentra, como del amor y cuidados que tanto Noilyn como Maricel le ofrecen. El ambiente evoca la idea de un lugar creado especialmente para ellos y ellas.

Nos sorprendió mucho observar como a pesar de su corta edad, estos niños y niñas comen sin ayuda y algunos incluso avisan que desean ir al baño. También, si no les dió tiempo de avisar, y ensuciaron alguna parte del aula, algunos buscan un trapo para limpiarla.

Podemos observar cómo muestran autogestión, la cual es fortalecida por Noilyn y Maricel, quienes además trabajan de forma muy equilibrada.

Para finalizar, nos es importante reconocer que en esta aula al igual que en la del nivel 04 en el 2014 (grupo a cargo de Noilyn), se encuentran fotografías de las niñas y los niños con sus familias, lo que es trascendental debido a que permite que el grupo se conozca más, y que incluso se sientan como parte de una gran familia. La Directora del Seminario señala que las mismas se encuentran muy altas para su nivel visual, por lo que se considerará como un aspecto a problematizar en el siguiente taller.

4.15.1.2 Adaptación de Noilyn al Nivel 01

En este segundo periodo realizamos diversas observaciones con las mismas docentes con las que se trabajó el semestre anterior. Este año Noilyn se encuentra trabajando con los niños y niñas del nivel 01, los cuales son los menores del Centro Infantil.

Considerando lo anterior, previo a tales observaciones (a nivel de las integrantes del Seminario) se consideraba que quizás para la docente la adaptación resultaría difícil, debido a que el año pasado estaba trabajando con el nivel 04, lo cual representa un cambio bastante drástico en cuanto al modo de trabajo, dinámica de clase, entre otros aspectos.

Sin embargo, observamos que Noilyn ha logrado una gran adaptación fomentando su sentido de agencia.

4.15.1.3 Aspectos positivos observados

Dentro de los aspectos positivos que observamos, se encuentra el que se promueve la educación para paz, la incursión en actividades de vida cotidiana, el respeto y la empatía, entre otros. Un ejemplo que denota lo anterior es el hecho de que cada mes se celebran los cumpleaños al tiempo que se toman en consideración las necesidades alimenticias especiales como por ejemplo la intolerancia al gluten y la lactosa.

Es de recalcar el trato sensible de Noilyn, ya que existe una preocupación y atención de las necesidades emocionales, procurando también establecer un ambiente tranquilo, amoroso y de cuidado. Ella busca actualizar las oportunidades para promover el desarrollo de la niñez. Observamos en esta fase que una niña y un niño lograron trabajar con los rompecabezas en un estado de flujo durante un período de 15 minutos.

Noilyn funge como mediadora de las relaciones entre la niñez, un ejemplo se presenta cuando un niño empuja a otro, ante lo cual ella interviene e indica con voz tranquila:

“No hay que empujar...¡a nadie le gusta que lo empujen!”

Seguidamente, los dos niños se dan un abrazo. Así también cuando salen al patio y alguno o alguna se queda en el salón, ella les dice que la acompañen afuera ya que ahora se

encuentran trabajando en ese espacio, si no lo hace, les toma de la mano y con amor les lleva con ella.

La docente modela comportamientos como guardar y ordenar los materiales, partir la fruta a la hora de la merienda, utilizar el agua para el lavado de manos y el consumo personal. Todo esto nos genera cantidad de emociones y reflexiones, puesto que nos asombra la destreza para crear ambientes-situaciones en los que niños y niñas tan pequeños, actúen con tanta empatía y autorregulación.

Por otro lado, algunos pequeños aún no tienen control de esfínteres y otros/otras están en proceso, por lo que se ensucian la ropa constantemente, también las alfombras y el piso del aula. Tales situaciones son resueltas por Noilyn con apoyo de la asistente, quien está constantemente atenta a su limpieza.

Maricel denota una excelente actitud en el trato con las niñas y niños. Es paciente y al igual que Noilyn busca que realicen las actividades con independencia, por ejemplo cuando necesitan ir al servicio, espera pacientemente a que terminen.

Otro aspecto importante es la atención que la docente le brinda a la niñez, por ejemplo si alguien se golpea, lo revisa y le da contención. Si presentan alguna enfermedad, está pendiente de su salud, y trata de alzarles durante el día.

4.15.1.4 Reducir periodos de transición

Se ha evidenciado que la docente trata de reducir los periodos de transición, lo que permite contar con un mayor tiempo para el disfrute en las áreas. Tomó la decisión de hacer un cambio en la merienda, ya que antes se hacía en el comedor y se perdía mucho tiempo llevándoles de un lugar a otro, por lo que actualmente se merienda en el aula.

4.15.1.5 Niños y Niñas particulares: En busca de aquello que les ayude a construir su personalidad positivamente

Resaltamos el caso de Simón, quien se encuentra en una situación familiar compleja, ya que en el momento de su nacimiento presentó una complicación de salud. Ahora su mamá y papá lo dejan hacer lo que desee. Esto unido al hecho de que es más grande físicamente que el resto de sus pares, genera problemas de comportamiento importantes tales como: tira objetos, empuja a sus compañeros y compañeras, se sale del aula, intenta permanecer en el salón de su hermana en tercer nivel y no acata cuando se le solita que realice alguna acción.

Tal situación ha afectado la dinámica grupal, así como la labor de Noilyn, quien a pesar de que logra realizar de forma positiva las actividades diarias, al tener que brindarle más atención al niño, en ocasiones disminuye su atención para los y las demás.

Se consideran estos aspectos para trabajar en el taller N. 6, iniciando el período 2015.

4.15.2 Observaciones en el Nivel 03 (3 y 4 años)

4.15.2.1 Disposición de los espacios-situacionales

En el momento en que entramos en el aula del nivel 03 nos sorprendió observar que había niños y niñas nuevos en el grupo, los cuales parecían desenvolverse sin ningún tipo de dificultad en el ambiente; estaban concentrados en las actividades que realizaban, esto nos dió una sensación de flujo y de que había un adecuado proceso de adaptación. No obstante cabe mencionar que cada uno llevó a cabo este proceso de manera distinta, pero facilitado por una mediación adecuada por parte de Nuria, quien con paciencia respeta sus procesos.

También notamos la ausencia de dos niños que fueron trasladados a otro centro infantil. Fue gratificante observar cómo los niños y niñas que ya conocíamos nos identificaron y se acercaron a saludarnos y nos percatamos que se notaban más grandes y seguros.

El aula tiene una buena ventilación e iluminación, además de que cuenta con un baño amplio.

4.15.2.2 Aspectos positivos

Consideramos importante rescatar las mediaciones de la docente Nuria, siempre cargadas de empatía, sensibilidad y preocupación por las situaciones particulares que presenta cada integrante del grupo. Por ejemplo se muestra muy atenta a situaciones como la separación de las madres y padres, enfermedad de la niñez o sus familiares, entre otras. Como hemos mencionado anteriormente, la sensibilidad de la docente para con las necesidades de desarrollo específicas es elogiable y esto facilita mediaciones efectivas y contextualizadas.

Nos parece relevante destacar que Nuria aprovecha cualquier oportunidad de interacción con la niñez para potenciar el aprendizaje de manera natural y fluida, por ejemplo durante el recreo alguien abrió una tapa del patio que contiene cables eléctricos y Nuria de manera muy acertada utilizó esta situación como proceso de aprendizaje, improvisando una reunión grupal alrededor de la tapa y conversando de forma clara de los riesgos que esto implica. De nuevo se puede ver el estilo de mediación de la docente, caracterizado por una invitación a un aprendizaje a través de la exploración de la cotidianidad.

Las tazas de té incorporadas recientemente por Nuria han resultado un material innovador para la niñez. También hacen limonada, que ofrecen y reparten en el grupo. Aquí observamos nuevamente con gusto cómo las actividades cotidianas se convierten en vivencias de flujo y gozo para la niñez.

4.15.2.3 Niños y niñas particulares: En busca de aquello que les ayude a construir su personalidad positivamente

Nuria nos comenta sobre Catalina, quien hemos notado se muestra callada y quieta la mayoría del tiempo. La docente nos señaló que ya habló con la mamá de la niña para que le brinden la atención necesaria. Nuria por su parte nos comentó que ella intenta establecerle un ambiente de confianza. Nos resultó interesante observar cómo la docente le mostraba con paciencia el uso de los materiales y le daba la libertad de quedarse por largos periodos concentrada en un material de su preferencia. Nos llamó la atención que también sus pares colaboran y la sacan al recreo, la toman de la mano y juegan con ella. Nosotras nos sentimos muy a gusto observando una vez más, cómo la mediación de la docente facilita un ambiente de confianza y seguridad, promoviendo una educación donde el apego seguro forma parte esencial del currículo.

Algunas semanas después Nuria nos comenta que la interacción con la niña ha evolucionado. Actualmente podemos observar con gusto que Nuria le hace preguntas y la niña le contesta con un sí o un no, visibilizándose nuevamente cómo una interacción docente-niñez cargada de sensibilidad hacia las necesidades específicas, genera un ambiente de apego seguro, que apoyará un desarrollo total de la personalidad.

4.15.2.4 Estrategia implementada para resolución de problemas

Destacamos que durante el recreo observamos la aplicación de una estrategia en la cual niñas y niños le piden a uno de sus compañeros que se retire si no está siguiendo las reglas del juego o está causando algún problema. Nos gustaría resaltar que si bien esto permite a la niñez la autogestión de sus conflictos sin contar siempre con la presencia de la docente, nos genera preocupación por el hecho de que identifiquen siempre a un niño específico como el causante de

problemas y utilicen la estrategia de excluirlo como una manera de resolver sus conflictos, además de generar una etiqueta de “niño o niña problema”.

También queremos resaltar que no se abre el espacio para que la niñez se disculpen cuando surge alguna situación de conflicto, lo que consideramos que es un aspecto importante a problematizar para fortalecer un ambiente de respeto, armonía y de educación para la paz.

4.16 Taller N.7: Aspectos positivos y problematización de casos particulares.

Enfocado a los niveles 01 y 03

- 19 de junio, 2015
- Inicio: 1:00 pm
- Lugar: comedor del CILEM.
- Participantes
 - María Celina Chavarría: Directora del Seminario de Graduación, quien coordina
 - Nuria Jiménez y Noilyn Vargas: Docentes del CILEM a cargo del segundo y cuarto nivel respectivamente
 - Mirineth Rodríguez: Directora del CILEM
 - Eva Ramírez: Asistente de ambos niveles (primero y tercero).
 - Darling Carvajal, Indira Rodríguez, Kimberly Molina, Franciny Vargas: Estudiantes del Seminario de Graduación
- Estudiantes a cargo del cuidado de los niños y las niñas:
 - Leyset Rosada
 - María Antonieta Castro

4.16.1 Retroalimentación positiva

Iniciamos este taller con una retroalimentación positiva para las docentes con las que hemos estado trabajando (Nuria y Noilyn) así como para las asistentes (Eva y Maricel), en quienes hemos podido observar actitudes positivas que inciden en un ambiente armónico, retador, integral y familiar, así como una convivencia respetuosa y cálida.

Entre los aspectos que mencionamos a las docentes resaltamos de forma positiva la reducción de los tiempos de espera-transición, que han generado resultados beneficiosos en los

ciclos de atención de la niñez. Destacamos también la disciplina con apego que ha fomentado Nuria, logrando brindar atención positiva a José, en quien hemos visibilizado una reacción favorable.

Elogiamos el trabajo que todas han realizado en la introducción de materiales, muchos de los cuales han sido elaborados por ellas mismas. Resaltamos a Noilyn la manera en que ha logrado adaptarse a la niñez del nivel 01, esto nos ha sorprendido a las participantes del Seminario, quienes en un inicio pensamos que quizás sería más difícil la transición y por el contrario el cambio ha sido muy armonioso.

Con respecto a las asistentes, comentamos que nos ha llamado la atención cómo ambas se han adaptado muy bien a la metodología de marco abierto y que muestran gran sensibilidad al trabajar con las niñas y los niños.

Nuria nos señala que ha notado cómo su forma de mediar las diferentes situaciones ha impactado de manera positiva a la niñez, comentándonos que por ejemplo uno de los niños, se preparó sin ayuda una leche con vainilla y aunque ésta (probablemente) no estaba rica debido a que le puso mucha vainilla; él en lugar de llorar o enojarse por lo sucedido, pudo gestionar la situación con independencia y responsabilidad, tomándose la leche. Esto es ejemplo de las mediaciones efectivas de las docentes que hemos observado a lo largo de nuestro trabajo en el CILEM, donde siempre existe un respeto y fomento de la autogestión y se les brinda la oportunidad para que se hagan cargo de la situación.

4.16.2 Niños y niñas particulares: En busca de aquello que les ayude a construir su personalidad positivamente

En lo que respecta a niños y niñas particulares, brindamos especial atención al caso de Simón, para quien María Celina sugiere se designe un material específico para que pueda descargarse emocionalmente, es decir, un material y una esquina que se usen sólo con esa finalidad, de tal modo que cuando él se sienta molesto, abrumado o estresado, pueda tomarlos y patearlos o tirarlos, de forma tal que logre canalizar tales emociones-sensaciones, como ella lo hizo en una observación participante.

Como respuesta a esta sugerencia, Noilyn no se muestra muy convencida debido a que le preocupa que los demás quieran hacerlo y que además que lo hagan con cualquier material, ya que resultaría desordenado y los materiales se dañarían, María Celina les explica que a ellos y ellas debe quedarles claro que no se puede hacer eso con cualquier material ni en cualquier lugar, sino con el material y en el lugar específico que se designó para tal fin. Sin embargo María Celina accede a que no sería positivo realizarlo si Noilyn no lo ve factible.

María Celina comenta que dado que a Simón le gusta mucho la clase de Educación Física, se puede hablar con el docente para que él lo pueda invitar a sus clases, esto no sólo implicaría que él realice actividades en las que se siente a gusto, sino que al mismo tiempo estará realizando una descarga de energía que le ayudará a disminuir su nivel de actividad que en general es bastante alto. Además, señala que cuando la niñez del nivel 03 (grupo de Nuria) se encuentran afuera, sería positivo darle la posibilidad de que salga a jugar con sus integrantes.

Otra de las recomendaciones es que se le abrace mucho y se le hable como a un bebé (tiernamente), dándole atención y cariño, justamente en la línea del fomento de la disciplina con apego.

También hablamos sobre Catalina, niña del nivel 03 quien no hablaba y tenía muy poca interacción con sus pares. Nuria nos comenta que el papá la grabó en un video, donde ella cantaba y bailaba, y lo pusieron en el salón, cuando los compañeros y compañeras lo vieron, mostraron gran sorpresa.

Para concluir comentamos el caso José (también del nivel 03), a quien hemos observado inquieto y en ocasiones con una gran necesidad de llamar la atención de sus pares, así como la de Nuria. Con respecto a esta situación María Celina recomienda brindar afecto frecuentemente y hacer énfasis en lo bien que lleva a cabo algunas actividades. Plantea como alternativas asignarle pequeñas tareas o actividades que él pueda realizar. Resaltamos que en este caso es fundamental que dichas tareas se planteen como un favor y que se evite por ejemplo la amenaza o advertencia negativa.

4.16.3 Cambios en el aula o recomendaciones

La Directora del SG comenta que le gustó mucho la nueva organización del área de vida práctica del nivel 03, explicando también la importancia de realizar un ecoanálisis en esta aula para intentar ver cómo se siente la niñez y cómo está siendo utilizada el aula, a la luz de los nuevos materiales que serán introducidos.

Con respecto al aula de Noilyn, María Celina menciona que no es necesario hacerlo porque en general los materiales con que se cuenta y que ha integrado, están muy bien para la etapa de desarrollo del grupo. Destaca que es importante bajar los materiales; hay varias repisas del aula muy altas, que imposibilita el fácil acceso de las niñas y los niños.

La Directora también recomienda bajar algunas fotos e imágenes que están muy altas y hacerlas más visibles. También introducir un ejercicio de prensas, es decir, un ejercicio o

actividad en la que deban tomar prensas de una taza, canasta u otra, y prensarlas alrededor de la misma, esto con el objetivo de que practiquen el movimiento de pinza.

Cerramos el taller agradeciendo a todas las personas su atención y participación.

Figura 24.7



Figura 25.7



Figura 26.7



4.17 Sistematización de las observaciones para taller N.8: Ecoanálisis

4.17.1 Observaciones en el Nivel 03 (3 y 4 años)

4.17.1.1 Distribución del espacio-situación

La Directora del SG había sugerido realizar un ecoanálisis en el aula del nivel 03 para revisar sensaciones y flujo, así como designar espacios para los nuevos materiales sobre educación global y lecto-escritura que estábamos diseñando.

En las semanas anteriores, Nuria también realizó cambios en cuanto a la ubicación de los estantes y áreas, abriendo más espacio en la parte central del aula, lo que hace que se perciba más espaciosa y posibilita mayor movilidad.

De estas acciones de la docente se puede leer-interpretar que ella se ha apropiado del ecoanálisis y del modelo de marco abierto, ya que lo está traduciendo al ambiente-situación del aula. Ella está promoviendo estos significados de libre movilidad para el trabajo en el aula.

Otro de los cambios que realizó la docente fue delimitar con dos estantes un espacio en la esquina del aula, dejando un espacio pequeño como puerta de acceso. Le puso una alfombra dando la sensación de calidez. Cuando le preguntamos a la docente sobre su uso nos comenta que se ha convertido en uno de los lugares preferidos al dar la posibilidad de acercamiento e intimidad entre la niñez. Además, les gusta la sensación de sentarse en el suelo y como es un espacio entre cuatro paredes y de difícil acceso visual desde otros ángulos del aula, sienten cobijo y protección.

El reto sigue siendo el espacio reducido, por lo que se considera importante realizar un proceso de ecoanálisis en esta aula.

4.18 Taller N.8: Ecoanálisis. Decodificación del ambiente-situación y propuestas para los escenarios de actividades del Aula 03

- 26 de junio, 2015
- Inicio: 1pm
- Lugar: aula nivel 03.
- Participantes:
 - María Celina Chavarría González: Directora del Seminario de Graduación
 - Cynthia Orozco Castro: Directora Académica del CILEM
 - Nuria Jiménez y Noilyn Vargas: Docentes del CILEM a cargo del segundo y cuarto nivel respectivamente
 - María Antonieta Castro Barboza (responsable de videograbar la sesión) e Indira Rodríguez Pacheco: Estudiantes del Seminario de Graduación
- Las Asistentes de grupo se encargan del cuidado de la niñez, para que las demás podamos participar de estas dos horas de trabajo.

4.18.1 Preparación y algunas generalidades

Para la preparación de este Taller se valora crear un espacio de intimidad donde la educadora Nuria tiene voz en la composición de este equipo. Para este Taller se hace una videograbación de las dos horas de trabajo, por lo que su Memoria es más detallada y extensa, ya que incluye transcripciones de diálogos realizados por las participantes.

Antes de iniciar la sesión la directora María Celina entrega un material elaborado por estudiantes del SG: una Lotería sobre mamíferos de América. Al mostrar el material las participantes del taller expresan que les gustan las fotografías de los animales y los colores de la impresión; en ese momento la Directora nota que este requiere unas correcciones de formato por lo que pospone su entrega. Además facilita un libro de cuentos adaptado para ser usado por las niñas y niños del grupo 03.

Este material será utilizado para proporcionar a la niñez un ambiente preparado acorde con sus periodos sensibles y así posibilitar su participación cultural plena al brindarles recursos sobre educación global.

El Ecoanálisis implica disponer todo nuestro ser en el aquí, el ahora y apelar a nuestra subjetividad. Hacemos una toma de conciencia del estar aquí seis mujeres dispuestas a utilizar nuestra sabiduría interna, nuestros conocimientos teórico-prácticos desde nuestras disciplinas profesionales y empatía para cambiar-mejorar este ambiente-situación del aula del grupo 03, donde la docente, Nuria Jiménez, interactúa y desenvuelve su cotidianidad con 6 niños y 12 niñas. Entre todas tratamos de hacer una disposición respetuosa y amorosa, tratamos de ponernos en el lugar de las niñas y niños que vivencian su cotidianidad en este ambiente.

Chavarría-González y Orozco-Castro (2006) explican este proceso de la siguiente manera:

Esto requiere un registro subjetivo, no un esfuerzo por ser objetivas. Nuestra propia subjetividad, abriendo la visión hacia la diversidad de formas posibles de organizar la experiencia, es la herramienta más valiosa para explorar los valores subyacentes, para intuir posibilidades en los ambientes existenciales: como seres humanos, también hemos vivido nuestra infancia y los recuerdos de esas vivencias nos informan sobre cómo la pueden estar viviendo otras personitas. (p.19)

Al hacer una observación general del espacio, se nota que Nuria, la docente de este grupo, ya había realizado cambios en la disposición de los estantes, materiales y áreas de trabajo. Ella ya lo había mencionado así a la Directora del SG, indicando que comentó los cambios con el

grupo de niñas y niños, les preguntó cómo se sentían en los espacios y de esta manera los/as hizo copartícipes en la transformación del aula.

Esto es evidencia del proceso teórico-práctico desde el 2005, de sensibilización y capacitación en la que Nuria ha estado inmersa, acompañada por las otras docentes involucradas, por la M.Sc. Orozco y por la Dra. Chavarría y sus equipos de trabajo en dos Seminarios de Graduación realizados desde el año 2013. La docente, de forma proactiva, realizó su propio proceso inicial de ecoanálisis, de manera que implementó cambios y mejoras en el ambiente del aula algunos días previos a la realización del taller.

Como investigadoras del SG nos resultó muy interesante observar a la docente en un papel con gran empoderamiento personal en relación a su ejercicio profesional y su apropiación de la herramienta del ecoanálisis. Además lo que más gustó fue su respeto y valoración de la niñez al mencionar cómo ella para hacer los cambios en el aula había tomado en cuenta su parecer.

4.18.2 Puerta de entrada: Disposición integral, apelando a la subjetividad.

Todas las participantes nos sentamos en las pequeñas sillas que son ergonómicamente elaboradas para la niñez.

María Celina anuncia: "Podemos entrar al proceso..." Se hace un silencio y continúa: "Podemos hacer una respiración profunda". A la vez hace un gesto con las manos hacia su tronco y corazón, como señal de hacer contacto consigo misma. Ante esta señal Nuria y Cynthia cierran los ojos por un momento.

María Celina sugiere: "Si gustan vamos expresando ¿cómo sienten este espacio?, ¿qué nos llama la atención?, ¿qué necesitamos desde nuestras niñas interiores?". Se refiere a la mesa

ante la que estamos sentadas y los estantes que están dispuestos más cercanos a la mesa, que corresponde al área de Vida Cotidiana.

Desde esta postura empezamos a observar en detalle los materiales que nos rodean. La Directora del SG apela a la subjetividad. Se posiciona ella desde su niña interior y promueve que todas las participantes nos posicionemos empáticamente desde las niñas y los niños que están aprendiendo en ese espacio. Desde su curiosidad, su necesidad de ser parte de la cultura y utilizar los materiales que están dispuestos ahí para ser sentidos con todo su ser. Al manipular este material la niñez se familiariza con sus significados, sus colores, texturas y olores; aprende y entiende su uso y el papel que cumplen en la cultura.

4.18.3 Vida Cotidiana

En este primer momento estamos ubicadas en al área de Vida Cotidiana. Vemos los objetos cuidadosamente dispuestos. Se convierte en centro de atención un juego de tetera y tacitas que son una réplica en miniatura de las usadas en las casas de habitación. Sus colores y formas son elogiados por su esteticidad. Nuria manifiesta que niñas y niños las cuidan mucho cuando lo usan porque también les gusta y le da un valor especial.

Cynthia es la primera en expresar su valoración:

"A mí hay cosas que inmediatamente me llaman la atención... si fuera una chiquita me sentiría muy atraída por esta área porque hay cosas muy bonitas (se levanta del asiento y coge un set de tetera roja con tazas en miniatura)... esto me llamaría grandemente la atención... al ser tan pequeñito me da la sensación de hacer un movimiento... (y lo hace, movimiento de coger la tetera y vaciar sobre las tazas)... es un movimiento muy fino como para poder manipularlo bien".

Cynthia se agacha ante el mueble y dice: "esto me gusta también...pero como que veo mucho plástico, lo cambiaría por madera...".

Seguidamente Indira comentó: "A mí me gusta la pinza, aquella (la señaló)... quiero cogerla y también aquel set con todas las tacitas iguales...".

Nuria aclara: "Yo fui a comprar algunos materiales con un poquito de dinero que nos dieron y esas (señalando las tacitas) estaban tan bonitas que yo no las pude dejar".

María Celina sonriendo comenta: "Tu niña interna no pudo resistirse..." y ríen juntas.

Nuria sigue: "y a ellos les ha gustado tanto y las han cuidado tanto...lo único que se les ha quebrado es la tapita y ellos me dijeron que la reparara...porque ellos no querían perder la tapita".

Luego María Celina apela a su sentido del orden y va manifestando como reorganizar los conjuntos de bandejas de los diferentes juegos de manera que la disposición a lo largo quede al frente como si las tazas y teteras se ofrecieran para ser tomadas por su asa. Al respecto, la Directora del Seminario comenta: "Muy montessoriano...da un sentido de completitud y orden".

Noilyn comenta: "me encanta ese juego que tiene la cuchara, las conchitas y la arena, porque cuando pasan al envase de vidrio suenan". Se refiere a un conjunto de trasvase de un tazón de madera a otro de vidrio y al vaciar las conchitas hacen un tintineo.

Se coloca en la mesa una bandeja con un conjunto de materiales que se usa para clasificar frutas sacándolas con una pinza de una canasta y poniéndolas en platos. Cynthia sugiere cambiar la bandeja para resaltar los objetos, de manera que resulte más atractivo y estético. Aquí se enfatiza el lugar que ocupa la estética en la invitación sutil a la actividad y en la construcción de las bases de la personalidad.

De esta manera cada participante del taller va expresando sus apreciaciones y valoraciones, que permiten dar sentido y significado a los ambientes, espacios y materiales del aula.

Los materiales que están dispuestos en esta área son valorados de acuerdo a varios criterios como: si son atractivos para la niñez en cuanto a fondo y forma, estética, su utilidad, actualidad en el mundo y practicidad para ser manipulados por la niñez. Se sugieren cambios que se van valorando y realizando en el momento por las participantes. Otros cambios se dejan apuntados en una libreta como pendientes ya que no se cuenta ahí con el material que los sustituirá, es el caso de un exprimidor de naranjas, un tazón, un embudo y unas bandejas.

Se elogia el ejercicio de trasvase preparado por Nuria que incluye un envase grande y una hermosa botella de vidrio. Este da una sensación de seguridad al ser utilizado. Se le agrega un embudo, problematizando que puede tener dos niveles de dificultad, con embudo y sin embudo. Otro ejercicio o conjunto de materiales que es elogiado es el que incluye una esponjita y un pichelito, que se utiliza para lavar una olla miniatura de metal.

Se da el visto bueno a varios conjuntos de materiales: el bebé que bañan y mudan, el uso cotidiano de la palita y la escoba que están ubicadas de forma muy accesible y un equipo de lavado de manos apropiado para el tamaño de las manos de la niñez.

Seguidamente Nuria explica como algunos conjuntos de los materiales han sido contruidos con la colaboración de algunos niños y niñas. Es el caso del conjunto que incluye la manipulación de conchas; uno de los niños brindó las conchas traídas de la playa y que él las llamaba sus tesoros. Esto es muy importante porque Nuria integra a su aula contribuciones de sus estudiantes, dando así valor a lo que aportan. Además, niños y niñas contribuyen y llenan de significado los materiales con los que trabajan.

María Celina toma un conjunto de materiales en que se trasvasa unas bolitas utilizando palitos chinos. Valoramos la dificultad de manipular los palitos chinos con una sola mano. Se aprovecha esta oportunidad para conversar sobre la motora fina en la niñez, los aportes de las diferentes culturas; también sobre las diferencias culturales que se presentan en los modales ante la mesa de la cultura china y la costarricense.

María Celina alza una palangana con arena que contiene una cajita de madera con figuras de dinosaurios de plástico, conchas y palitas para mover la arena. Algunos dinosaurios están escondidos en la arena. Al alzar la palangana se da cuenta de que está bastante pesada. Esto da ocasión para valorar si será o no muy pesado para su manipulación. Nuria responde que nunca piden ayuda, como signo de que alzarla no es problema. Pero acuerda sacar un poco de arena.

Cynthia pregunta: ¿Qué hacen ellos con esto?, refiriéndose a este conjunto de materiales en la palangana con arena. Se deriva una conversación sobre su uso y utilidad. Indira mete las manos en la arena y comienza a manipular el material, manifiesta que se siente agradable tocar la arena, utiliza los instrumentos, pero ve que están metidos en la arena mezclados con los dinosaurios y las conchas, por lo que sugiere se coloquen dentro de un envase aparte que los contenga, dando así más sentido de orden. Hacemos la modificación en el momento. Noilyn comenta que al ser un material con un fin lúdico "cada quien lo utiliza a su gusto e interés". Hay un consenso en que corresponde a un material primordialmente lúdico y de manipulación libre. Es un material para divertirse y para relajarse al tocar la arena, esconder y buscar los objetos.

Otro aspecto que se analiza en relación con este material es la ubicación en el área de trabajo de Vida Cotidiana. María Celina hace la observación que este material no corresponde a esta área. Nuria confirma esto, pero explica que por cuestiones de manejo del espacio y porque es más fácil su manipulación en una mesa se colocó allí. Así que se acuerda mantenerlo ahí.

Este material da ocasión para discutir el tema de los dinosaurios como objeto de interés en la niñez. Hay un cuestionamiento de porqué les resultan interesantes y que ese interés es bastante generalizado. El interés por los dinosaurios aparece muy temprano y se mantiene en años subsiguientes. Les suele gustar memorizar sus nombres y características.

Algunos cambios o mejoras específicas que se valoraron fueron: adquirir más bandejas, un exprimidor más firme que facilite su manipulación por parte de la niñez, cambiar la zanahoria por un pepino para que se les facilite su rallado, adquirir embudos y un nuevo batidor de jabón. Algunos materiales no coincidían con el orden o las clasificaciones que se estaban utilizando, por ejemplo se cambia la plancha de lugar porque está ubicada en el estante de comidas.

Este proceso de valoración se va realizando en las distintas áreas de trabajo del aula, donde las participantes hacen sus aportes en cuanto a cómo se sienten en ese espacio, la disposición de los materiales, los estantes, la decoración de las paredes, las posibilidades de convivencia en paz, si el material es retador o promueve o no el flujo-concentración, la facilidad o dificultad para la manipulación por parte de la niñez. Principalmente “atentas a aproximarnos al potencial de desarrollo o de alienación de los espacios-situaciones” como lo propone esta herramienta de trabajo.

4.18.4 Participación cultural y área de Construcción: "El Rinconcito".

Salimos del espacio de Vida Cotidiana y nos sentamos en la alfombra sobre el piso. Este espacio lo vamos a denominar como “El Rinconcito”.

En los estantes que rodean el rincón hay materiales que vamos a ir valorando poco a poco, en una dinámica similar a la que utilizamos en el área anterior. María Celina manipula dos juegos de muñequitas de vestir.

Al ver que en los juegos de muñequitas de vestir solo hay versiones femeninas, María Celina manifiesta la importancia de que se incluya un muñequito para vestir. Al manipular este juego construido en madera menciona la intención de que podamos crear una reproducción de este material en versión masculina. Nuria afirma que es un material que les gusta mucho pero con la limitante de que "es de niña solo, no hay de niño".

Seguidamente analizan una "lotería de animales escondidos". Nuria comenta que cuando ella juega con esta lotería le gusta repasar los nombres de los animales en inglés además del español. En ese momento María Celina sugiere apuntar que algunos materiales que se están elaborando incluyan palabras en inglés, de forma consecuente con el trabajo que realiza la maestra.

Con respecto a este material, Nuria comenta que esta lotería ha durado varios años porque ella la emplastó. Esto nos hace pensar que al ser el material de las aulas de alta demanda de manipulación de forma cotidiana, las docentes y el Centro se enfrenta con este reto: ¿cómo hacer que los materiales perduren a pesar de su uso intensivo? Esta es una de las razones que justifican la importancia de que la institución tenga un presupuesto anual para la compra de material de calidad en durabilidad y diseño.

Se analizan otros conjuntos de materiales, así como la importancia de adquirir o diseñar un set de cerrajería (ejercicio de candados y llaves). Analizando un material de cerrajería Noilyn comenta como ella tiene una idea para diseñar uno pero por cuestiones de presupuesto no se ha podido. La idea consiste en construir un pequeño mueble de madera con gavetas o puertitas, cada una con un cerraje diferente, para que la niñez se familiarice con estos distintos tipos de mecanismos y desarrolle estas destrezas. Además de que al abrir la puerta o gaveta encuentre un objeto adentro, con los que pudieran jugar de memoria.

Es una idea muy interesante que demuestra el compromiso y creatividad de Noilyn en su ejercicio docente. Ambas maestras están muy atentas a las necesidades de desarrollo de la niñez a cargo y se esfuerzan de forma cotidiana por mejorar los espacios y materiales para proporcionar mayores posibilidades de aprendizaje.

Se analiza una bandeja con materiales en que se incluye muñequitas de fantasía y que son personajes de la televisión, María Celina afirma que es preferible eludir su uso, para evitar que el espacio de aprendizaje del CILEM se utilice para que la niñez se enganche con este tipo de figuras que son más comerciales y remiten a empresas específicas.

Nuria aclara que los objetos de esta bandeja fueron traídos por Catalina, que incluye una casita con juguetes. Explica que la niña tiene una dinámica familiar disfuncional que la está afectando. Ella le ha permitido traer y llevar juguetes de la casa y posibilitar esa vinculación entre el Centro y su hogar. Esto, me parece, refleja mucho la empatía y sensibilidad de Nuria, su flexibilidad y apertura para atender las necesidades específicas de la niñez. Ante lo cual María Celina confirma que se respeta el uso de este material.

Se problematiza sobre la posibilidad de mantener o abrir este espacio, denominado “El Rinconcito”. Uno de los estantes que delimitan este espacio es del área de Construcción, con bloques y una pista de trenes. Se discute sobre cómo se comporta la niñez cuando está construyendo, algunas afirman que es una actividad que requiere mucha acción, pero la mayoría comenta que por el contrario es una actividad que invita al retraimiento, a la calma, relajación y concentración, para poder crear y construir; y que este suele ser el comportamiento que presentan.

Además agregan que al estar semicerrado da intimidad, sensación de protección y encuentro. Cynthia afirma: "Este rincón me gusta mucho... me imagino aquí en una tarde de

lluvia...jugando y jugando...". Al unísono las demás asienten. Otra de las razones que se manifiestan a favor de mantener este espacio es la situación de Catalina, quien por sus necesidades especiales requiere un espacio de mayor protección e intimidad. Además se comenta que ella presenta un tipo de juego desorganizado por lo que requiere que los materiales estén más juntos y accesibles. Se decide mantener este espacio.

Se hace evidente como el reordenamiento previo de los espacios hecho por Nuria ya está dando sus frutos al construir diferentes ambientes y posibilitar mayor comunicación. Nuria manifiesta: "el rinconcito con la alfombra está dando la posibilidad de dedicar más tiempo para conversar". María Celina comenta como la alfombra da más calidez y comodidad para sentarse en el suelo.

Parte de la valoración de los ambientes y espacios-situación implica que nosotras nos vamos moviendo o permaneciendo en estos por varios minutos, de manera que se valora su luz, dimensiones, reubicación de muebles o materiales, y formas de desplazamiento de la niñez. De esta manera continuamos el proceso de decodificación del aula buscando posibilidades para fortalecer el área de lecto-escritura.

4.18.5 Área de Lecto-escritura.

María Celina problematiza sobre la necesidad de abrirle espacio al material que está en proceso de elaboración, en su mayoría de lecto-escritura. Por lo que se decide después de un largo debate pasar un poster gigante que hay en la pared (con el tema de medios de transporte y fotos de las niñas y los niños) a la pared libre de "El Rinconcito", así liberar un espacio de la esquina y se puedan colocar otros dos estantes para ubicar el material nuevo.

En este debate se analiza además de la ubicación del cartel, el cual es muy grande y tiene el alto de la pared, la disposición de las fotos. El cartel consiste en un paisaje que incluye cielo, mar y tierra. En cada área hay medios de transporte de aire, terrestre y acuático. Hay fotos de las niñas y niños del grupo ubicados en los distintos medios de transporte.

Celina hace notar que algunas fotos de niños y niñas quedan muy altas y es difícil de apreciarlas. Ante este comentario Nuria explica que cada quién eligió el lugar donde ubicar sus fotos, algunos querían poner su foto en el avión o en el helicóptero por lo que quedaron en la parte superior del cartel. Queda claro que esta ubicación tiene mucho sentido, lo que se recomienda es bajar el poster total al cambiarlo de ubicación.

Entre los materiales que se encuentran ahí están varios conjuntos que sirven para la identificación y expresión de sentimientos. Se realiza una problematización de si este tipo de material se ubica en el área de Lenguaje, para el fortalecimiento del conversatorio o en "el rinconcito" ya que la expresión de sentimientos tiene que ver con un espacio de intimidad. Finalmente se concuerda y se reubica este material al rinconcito o área de participación cultural.

4.18.6 Presupuesto para materiales y muebles.

Se detectaron muebles dañados, o en mal estado. En relación con la computadora, también se comenta que el aula presenta la limitante de que la señal de internet no es homogénea por lo que la computadora no se puede cambiar de lugar porque pierde la señal. Esta es una limitación para redistribuir el espacio.

Con respecto a los cambios que se necesitan implementar el CILEM tiene un presupuesto limitado para compra de materiales. Algunos cambios sugeridos se pueden implementar inmediatamente, porque se toman o intercambian los materiales de la misma aula, otros se

pueden realizar con materiales de la bodega del Centro, otros los aportan las maestras y además la Directora del SG ofreció también materiales. La Directora Académica del Centro hizo la apreciación de que el aula tenía mucho material didáctico elaborado con plástico y sería ideal ir poco a poco incluyendo más material elaborado en madera.

Además al ir decodificando y analizando los espacios-situación se van detectando la necesidad de crear materiales didácticos nuevos, como la necesidad de que haya de diferentes etnias, especialmente indígena, propia de nuestra cultura.

4.18.7 Consideraciones finales.

Este currículo pensado desde el modelo de marco abierto responde a que los ambientes-situación sirvan a las niñas y niños desde lo que necesitan y desean para su desarrollo, además de que el ambiente les proporcione los elementos simbólicos relevantes para la co-creación de la cultura. Donde se familiaricen con instrumentos de la cultura, se apropien de ellos y a la vez no respondan a una simple adaptación o domesticación, sino que aporten en libertad, creatividad y satisfacción de las necesidades de su desarrollo. Es el proceso que denominamos como participación cultural plena.

En síntesis, en este taller logramos sentir el contexto en que trabajamos, nos posicionamos como educadoras-aprendices; utilizamos todo nuestro bagaje experiencial, académico y cultural; nuestro bagaje desde los derechos humanos para posibilitar una mayor potencialidad de este ambiente-situación para el grupo 03.

Consecuentemente con la propuesta del ecoanálisis de Chavarría-González y Orozco-Castro, “fluimos con las libertades y no contra ellas” al poner atención, expresarnos y movernos libremente, al dar libertad a nuestra subjetividad como herramienta de trabajo para el análisis de

los ambientes-situación y apoyarnos en nuestras propias dimensiones de humanidad y concepciones evolutivas de la niñez y de la sociedad. Utilizamos una mirada y un pensamiento crítico ante la alienación del sistema, para hacer visible lo invisible (la visión cibernética: tecnología y eficiencia y la visión mercantil: consumismo, acumulación, competencia), para organizar un ambiente acorde con las características de un marco abierto.

Además, rompimos con el modelo tradicional del currículum en educación y en el área laboral, donde lo subjetivo es desvalorizado, sino que más bien lo integramos como una herramienta poderosa para la construcción de un espacio más inclusivo, libre y que promueva la paz y la solidaridad; en tanto que al buscar enriquecer las diversas áreas de trabajo, darles un mejor orden y uso del espacio; la niñez de este grupo se verá favorecida en mejores condiciones y oportunidades para el trabajo cotidiano.

Figura 27. 8 Bandeja antes del cambio.



Figura 28.8 Bandeja modificada.

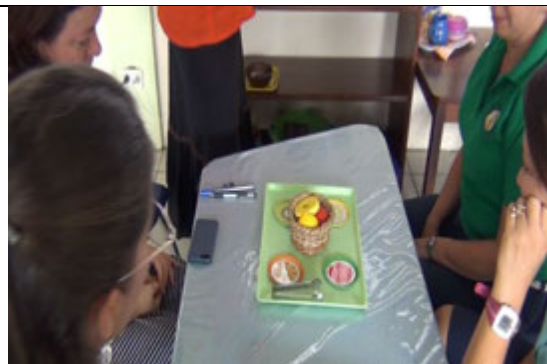


Figura 29.8 Ejercicio de trasvase diseñado por Nuria Jiménez.



Figura 30.8 Lavado de olla miniatura de metal. Ejercicio diseñado por Nuria Jiménez.



Figura 31. 8 Cuidados del Bebé. Aula 03.



Figura 32.8 Set de lavado de manos.



Figura 33. 8 Rallado de zanahoria.



Figura 34. 8 El Rinconcito: Áreas de participación cultural y de construcción. Reuniones grupales.



4.19 Sistematización de las observaciones de seguimiento

4.19.1 Observaciones en el nivel 1 (8 meses a 2 años)

4.19.1.1 Niños y niñas particulares

En las observaciones realizadas durante este período, pudimos darnos cuenta que posterior al taller en el que se abordó el caso de S., se han dado cambios significativos en él. Tanto Noilyn como Maricel, le están brindando más atención significativa, ambas lo abrazan, lo besan, lo alzan y lo mecen como a un bebé, dándole la atención que parece necesitar. Esto también nos confirma que la atención significativa sí funciona, al tiempo que nos llena de alegría observar un cambio tan positivo.

Así también, un aspecto muy positivo es el observado cuando S. sale del aula, y las maestras no corren detrás de él, ni interrumpen la clase para ir a traerlo, lo dejan que se vaya y después de unos minutos alguna de ellas (generalmente Maricel) sale a buscarlo de forma tranquila, sin transmitirle que está preocupada porque él se encuentra afuera.

Así también cuando se encuentran realizando actividades grupales como cantar en la alfombra, la mayor parte del tiempo alguna de las maestras lo tiene alzado y abrazado para evitar que él decida salirse de la clase. En algunos momentos cuando lo tienen alzado o abrazado, él se chupa uno de sus dedos como un bebé y las maestras lo dejan llevar a cabo dicha conducta.

Todo esto ha generado que él se muestre más tranquilo y logre canalizar su ansiedad de otras formas y no necesariamente tirando o golpeando objetos.

4.19.1.2 Introducción de nuevos materiales

Algo muy positivo que observamos en Noilyn es que esta ha realizado innovaciones en su aula, introduciendo diversos materiales que permiten aumentar la consciencia de los sentidos no visuales, es decir, olfativos, táctiles, gustativos y auditivos.

Con respecto al sentido gustativo, realiza una actividad en la que solicita a las familias que envíen muestras de algún alimento, para que los niños y niñas discriminen sus sabores.

Finalmente, también observamos que Noilyn introdujo unas maracas (sensibilizar el oído) para cantar y bailar en actividades grupales, que la niñez disfruta mucho. Estas innovaciones enriquecen el ambiente, el cual refleja su esfuerzo por brindar a la niñez un ambiente preparado, en el que puedan potenciar sus capacidades y sentidos.

4.19.2 Observaciones en el Nivel 3 (3 y 4 años)

4.19.2.1 Flexibilidad de la rutina: Tiempos de espera

Evidenciamos un cambio positivo en la rutina, ya que anteriormente observábamos tiempos de espera prolongados en la transición del lavado de manos y dientes. Ahora las docentes han empleado estrategias como el lavado de dientes en los lavatorios del comedor, lo cual reduce considerablemente el tiempo de espera.

4.19.2.2 Cambio en la distribución del espacio

Después de realizado el taller del ecoanálisis, donde se hizo una redistribución de materiales y áreas de trabajo, observamos un espacio más amplio y un ambiente propicio para el desarrollo de las actividades en las áreas de trabajo.

Esto permite que mayor cantidad de niños y niñas puedan participar en diferentes espacios y actividades, por ejemplo en el espacio de lectura, ya que anteriormente notábamos que era de difícil acceso, lo que limitaba que la niñez utilizara este espacio.

4.19.2.3 Niños y niñas particulares

Durante las observaciones realizadas queremos destacar a C., de quien previamente se había problematizado debido a que no hablaba con sus pares y se le dificultaba la participación

activa en el aula, manteniéndose la mayoría del tiempo en silencio y sin realizar ninguna actividad. Ahora nos ha sido muy grato observar un cambio muy positivo en ella, quien se comunica más con la docente y con algunos de sus compañeros y compañeras. Además notamos que está más alegre y participativa en las actividades.

4.21 Problematización del trabajo de campo realizado en el año 2015:

Reflexiones y comentarios

En el siguiente apartado retomaremos algunos de los aspectos más relevantes del trabajo de campo realizado en el 2015 en el CILEM (observaciones y talleres), describiendo un poco el proceso desarrollado a lo largo de este periodo y las reflexiones que podemos extraer de esta enriquecedora experiencia.

4.21.1 Reintroducción al centro educativo

No cabe duda de la riqueza experiencial y emocional de este proceso. Al finalizar el ciclo de trabajo de campo realizado en el año 2015, percibimos valiosas transformaciones, tanto en la niñez como en las docentes, el ambiente y en nosotras mismas.

En un inicio, nos embargaba la incertidumbre acerca de la forma idónea para integrar el trabajo de campo del 2014 al del presente año, hecho que pudimos resolver con éxito al desarrollar otro primer taller introductorio, en el cual se pudiesen dictar los pasos a seguir en el 2015.

Como resaltamos antes, es satisfactorio reconocer que gracias al trabajo cooperativo de todas las partes involucradas, se generaron cambios en procura del bienestar de la niñez.

4.21.2 Transformaciones positivas

Apreciamos las modificaciones en la metodología empleada en la clase de inglés, el docente se interesa en las actividades que niños y niñas realizan, al tiempo que les habla en este idioma; ejemplo concreto de la asimilación del concepto de “idioma por inmersión”.

Hermoso es observar que, como seres humanos, cuando nos encontramos en un ambiente que facilita y que proporciona los recursos y oportunidades, podemos fluir naturalmente con las características de adaptación al cambio intrínsecas de cada ser vivo. Este es el caso de Noilyn, quien se ajusta equilibradamente al nivel 1, con niños y niñas de tempranas edades; quienes poseen necesidades muy distintas a la niñez del nivel 4.

La forma amorosa con la cual moldea sus habilidades para nutrir y cultivar a esta niñez, que comienza su camino en el CILEM, no es más que el reflejo de que el flujo y la búsqueda de autorrealización son ejes fundamentales en un modelo de marco abierto, características presentadas por este centro educativo.

Así también, un aspecto importante para nosotras con respecto a Noilyn es que decidiera realizar un cambio en la merienda, con lo cual ya no se lleva a cabo en el comedor como se tenía acostumbrado, sino que es llevada al aula. Tal aspecto ha contribuido con la dinámica de la clase, pues ahora se desarrolla más fluidamente.

Nuria también ha disminuido en gran medida los tiempos de espera entre una actividad y otra y esto ha traído como resultado que los niños y niñas mantengan niveles de atención más altos, que no se dispersen tanto al realizar un cambio de actividad así como que el cambio sea fluido.

Resulta sumamente provechoso observar las mediaciones realizadas por la docente Nuria con los niños y las niñas, entre los aspectos que se destacan es la forma en la que la docente

asumió el gran reto de un grupo más grande integrado por varios niños y niñas nuevos con respecto al grupo del 2014, logró con éxito integrarlos a la metodología familiarizándolos con el ambiente y propiciar un ambiente armonioso.

Nos da un gran sentido de esperanza observar que mediante estos procesos de problematización se permite develar el curriculum oculto y dar una alternativa diferente a la metodología fragmentada, esto se evidencia en los aportes de Nuria, por ejemplo cuando se abordan situaciones particulares de niños y niñas en el CILEM, destacamos su sensibilidad y empatía así como su capacidad y dominio de la metodología de marco abierto, su interés y su profesionalismo al solicitar retroalimentación para mejorar su práctica cotidiana.

Consideramos importante mencionar su iniciativa a la hora de preparar y enriquecer el ambiente, realizando cambios en el aula de manera espontánea, todo esto guiado por la comprensión e interiorización que ha adquirido a través de los procesos realizados con respecto a la metodología de marco abierto. Convirtiéndose en una observadora sensible de evidenciar el interés de la niñez y adecuar el espacio y materiales para propiciar el flujo.

4.21.3 Fortalecimiento del apego seguro en niños y niñas particulares

En las docentes no sólo pudimos vislumbrar lo antes narrado, sino también otras singularidades propias de un modelo de marco abierto, tales como atención positiva a la niñez que requerían fortalecimiento del apego seguro. Las recomendaciones y reflexiones conjuntas para el tratamiento de casos particulares fueron fructíferas; tanto Noilyn con respecto a la situación de Simón como Nuria con la de Catalina y la de José, demostraron pleno conocimiento y empoderamiento del modelo al implementar dichas sugerencias. Por tanto, se logró nuestro propósito de mejorar la calidad de vida y fomentar la autorrealización.

Así por ejemplo en José se han dado cambios muy positivos, que hemos constatado a través de cada una de las observaciones, así por ejemplo, en este momento evidenciamos que él se muestra menos agresivo con sus compañeros y compañeras y hemos denotado que al utilizar los materiales mantiene un nivel de flujo y de gozo que no se observaban al inicio. Esto nos llena de orgullo y alegría, pues realmente el cambio evidenciado en este niño es muy positivo. Al igual el caso de Catalina, quien al no ser etiquetada sino que por el contrario ha recibido atención positiva, ha dado un cambio trascendental, llegando a relacionarse con algunos de sus pares.

4.21.4 Materiales entregados a lo largo del periodo 2015

En el año 2015 se entregaron diversos materiales: un juego de tarjetas de aparear de los mamíferos de África y América, mapa mundi de animales de los cinco grupos de vertebrados, un mapa de ubicación de mamíferos africanos, una lotería de mamíferos africanos y americanos, varios libros de cuento escaneados por nosotras. Su objetivo principal fue fomentar el interés por el mundo que nos rodea y por la naturaleza, en consonancia con los conceptos de educación global y vida cotidiana.

Al considerar el impacto de los materiales entregados, para nosotras ha resultado realmente positivo y satisfactorio ver a la niñez utilizándolos y divirtiéndose con ellos. Ya que esto genera una sensación de que el esfuerzo que hemos realizado ha valido mucho la pena, por un lado debido al aprendizaje tan importante que ellos y ellas están logrando obtener y por el otro, debido al disfrute que se evidencia en la niñez cuando los están utilizando.

4.21.4 Ecoanálisis para un ambiente más enriquecido

Con respecto al taller de ecoanálisis llevado a cabo en el aula de Nuria, hemos logrado observar que el aula se muestra más ordenada y hay mayor espacio para que la niñez se mueva

en el ambiente. Asimismo los materiales que se quedaron dentro de esta son los que más propician el flujo, resultando muy positivo haber quitado de este ambiente aquellos que ya no les resultaban interesantes o retadores. Al mismo tiempo, el cambio parece haber incidido de forma positiva tanto en Nuria como en el grupo, ya que sus rostros y actitudes denotan un disfrute de este nuevo ambiente.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

5.1.1 Papel de la Psicología en un centro de educación inicial

La presente Investigación-Acción tuvo como principal objetivo responder a la compleja pregunta de: ¿Cómo mediar y acompañar el trabajo docente en dos grupos del Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora de la Universidad de Costa Rica (CILEM), orientado hacia la participación cultural plena?. Esta pregunta hace alusión al cómo, es decir, a la metodología y procedimientos ejecutados, específicamente en nuestro papel como cientistas sociales y psicólogas.

Esta Investigación-Acción se abordó desde la perspectiva holista e histórico cultural. Desde este marco teórico-metodológico nuestro papel profesional como psicólogas implicó una práctica y filosofía desde el pensamiento crítico. Fue un ejercicio en un modelo de mediación psicopedagógica, que posibilitó la puesta en marcha de formas de acompañamiento, decodificación y problematización de los papeles que puede cumplir la educación en la socialización de las nuevas generaciones, como insta Paulo Freire, así como una

problematización de la educación tradicional ante la alienación del sistema, que se caracteriza por una combinación entre tecnología, eficiencia y visión mercantil (consumismo, acumulación, competencia) del ser humano.

En nuestra práctica aprendimos a promover el empoderamiento de las docentes y de la niñez como partícipes y constructores de su entorno y su desarrollo, el ejercicio de la libertad con responsabilidad y límites. Buscamos cumplir con el papel de visibilizar, dialogar y promover formas alternativas de ejercer la docencia y el aprendizaje desde una perspectiva de marco abierto y de aprendizaje en comunidad.

El proceso implicó apropiación de una metodología específica como el Ecoanálisis, que utiliza como elemento fundamental la subjetividad de las personas involucradas, donde se ejercitan la observación y el cuestionamiento de la realidad, la focalización y problematización de ámbitos de acción, la empatía, la visualización de posibles espacios existenciales, su acción-transformación y su puesta en práctica.

Realizamos el trabajo en un marco de una comunidad de aprendices donde intentamos establecer diálogos hacia la confianza y el aprendizaje mutuo. Fue un proceso caracterizado por el respeto, horizontalidad y colaboración. Implicó un acompañamiento práctico a las docentes, elaboración de materiales didácticos, apoyo en las actividades diarias, así como un acompañamiento de escucha y búsqueda de opciones ante los retos y cuestionamientos sobre el manejo del comportamiento, emociones y situaciones familiares de la niñez.

5.1.2 Construcción de la personalidad en comunidad observada en el marco abierto, en coherencia con enfoques montessorianos

Dentro del marco abierto observado, según los lineamientos de *The Montessori Foundation* (s.f.), así como los resultados de investigaciones recogidos por Lillard (Chavarría-González, 2012a), se observaron parámetros coherentes con una educación montessoriana auténtica:

- Se observa como actividad principal, a la niñez aprendiendo y no a la docente impartiendo lecciones. Se trabaja en forma individual o en grupos pequeños de escogencia voluntaria.
- Se procura un ambiente donde se den aprendizajes necesarios para el desarrollo temprano, que se caracterizan por ser concretos e implican el contacto directo con materiales desarrollados especialmente para esas edades.
- Se crean ambientes preparados que permiten que la niñez se mueva y explore el entorno.
- Se propicia que conversen y se expresen de forma natural, lo que a su vez promueve un espacio para la socialización.
- La libertad para explorar y para escoger sus propias actividades, sin necesidad de refuerzos externos, les permite participar en un aprendizaje con auto-regulación, respaldado por su propio interés, sentido de agencia y deseo de ser parte de la cultura.
- Actividades auto-motivadas: la niñez se encuentra motivada por su deseo de convertirse en seres capaces en el mundo. Gracias al proceso de exploración y escogencia personal construyen su propia identidad.

- La niñez selecciona su trabajo y el tiempo que va a invertir en realizarlo; lo continúan durante el tiempo que necesiten hasta que llega un momento en que lo perfeccionan y se les hace tan natural que son capaces de demostrarlo a otras personas.

Además, en el CILEM se presenta un ambiente familiar en el que los niños y niñas más grandes apoyan el cuidado de las personas más pequeñas y la niñez se desarrolla asumiendo papeles más activos, forjándose así un ambiente comunitario y de colaboración.

Nuestras observaciones concuerdan con las investigaciones retomadas por Lillard (2005/2007), en el sentido de que la auto-escogencia, el orden en el ambiente, la motivación personal y el sentido de control tienden a mejorar tanto el aprendizaje como el desarrollo general y el bienestar. Parece significativo también retomar que el aprendizaje es óptimo cuando obedece a las necesidades de la niñez y no a las de un currículo pre diseñado, contribuyendo al sentido de logro, a la madurez y el desarrollo de la empatía en estos casos. Es importante concordar en que en estas etapas, el movimiento, el interés, el esfuerzo y el desarrollo cognoscitivo están estrechamente relacionadas; asimismo, la capacidad de aprender por observación e imitación de pares. En síntesis, un ambiente donde la niñez aprende, un aprendizaje activo, actividad auto motivada, aprendizaje con auto regulación y ambiente familiar.

5.1.3 Objetivos logrados

Podemos enumerar una serie de resultados:

- a) Por un lado, aprendimos a mirar con otros ojos las vivencias de la niñez, tanto a través del flujo como de la participación cultural plena, así como comprender la importancia de problematizar el currículo tradicional.

- b) Aprendimos la importancia de decodificar lo cotidiano a través del ecoanálisis de ambientes y situaciones, tanto informales como en los comentarios compartidos en los talleres. Pudimos presenciar cómo las modificaciones sucesivas de los entornos y circunstancias apoyaban el desarrollo de la niñez en esta etapa.
- c) Fue importante visualizar la relevancia del ecoanálisis y las situaciones sociales de aprendizaje, a través de ser partícipes en los diferentes análisis que se llevaron a cabo con las dos docentes.
- d) Nuestras observaciones posibilitaron las problematizaciones periódicas con el personal del CILEM mediante el formato de talleres participativos.

5.1.4 Proactividad y sensibilidad de las docentes en el trabajo conjunto Psicología-

Educación

Logramos presenciar el empoderamiento de las docentes, resultado del trabajo interdisciplinar psicología-educación. Bajo estas condiciones de apoyo y problematización, tanto formal como informal, las docentes muestran un rol proactivo en cuanto al uso del ecoanálisis que implica el mejoramiento de los espacios educativos, actividades conducentes a situaciones sociales de desarrollo enriquecidas. Observamos también una organización curricular dinámica y flexible, más acorde al modelo de marco abierto.

Pudimos apreciar un alto grado de madurez de parte de las docentes al respecto de la metodología del marco abierto. Además, se mostraron empoderadas en la defensa de sus visiones comunitarias.

5.1.5 Marco abierto y no modelo bancario

El proceso en el CILEM nos permitió observar la teoría sobre el marco abierto desde la acción, pudimos ver cobrar vida aquello que en un principio nos resultaba ajeno y hasta cierto punto utópico, en una sociedad donde impera un modelo de educación bancario rígido.

En educación, una estructura de marco abierto posibilita crear espacios-situaciones que propician una conducción armoniosa de los niños y las niñas y donde existe un respeto por su actividad y las diferencias personales y de “libertad para” como enfatizaba (Freire, 1990). Resulta un modelo liberador no solo para la niñez sino también para las personas adultas, como bien comentaron tanto docentes como asistentes.

El aprendizaje activo, aprendizaje del que nos hablaba (Montessori, 1949/1995), es un elemento importante que pudimos observar dentro del marco abierto, donde los niños y niñas seleccionan su propio trabajo y lo continúan durante el tiempo que necesiten en un contexto de una libertad con límites basado en lo que es apropiado para la comunidad. De esta manera se fortalece la auto regulación, que vemos tan amenazada en la actualidad.

Algunas diferencias esenciales entre educación tradicional y marco abierto, es que observamos como actividad principal a la niñez aprendiendo y principalmente tomándose el tiempo que necesitan para hacerlo y no prioritariamente a las maestras enseñando, lo cual ya nos mencionaba (Montessori, 1949/1995). Resulta liberador tanto para las personas adultas como para la niñez.

Al marcar estas diferencias no podemos evitar reflexionar sobre el diagnóstico de déficit atencional e hiperactividad en la actualidad. Aquellos niños o niñas que son diferentes y por lo tanto son considerados con problemas de aprendizaje, pero curiosamente no pensamos que tal vez lo que hay es un problema de enseñanza, ya que se cortan constantemente sus ciclos de

atención, y si encuentran gozo en una actividad inmediatamente deben dejarla para pasar a otra. Esto puede resultar difícil hasta para personas adultas.

El sistema educativo bancario se olvida que los seres humanos somos seres en contexto y que los niños y las niñas son parte también de este contexto y por tanto es necesario tomar eso en cuenta en su formación. Un niño o niña diagnosticado como hiperactivo tal vez podrá pasar dos o más horas realizando una actividad que sea de su interés y que le resulte gozosa, como los observamos innumerables veces en nuestro acercamiento al marco abierto.

5.1.6 Reflexiones: Una mirada hacia nuestras vivencias y retos al trabajar en el Seminario de Graduación

Nos sentimos honradas de acompañar a la Directora del Seminario, a las docentes y a los niños y niñas en este proceso. Nos ha permitido ser testigos de cómo la teoría se enlaza con la práctica y esa práctica al problematizarse, va construyendo, reactualizando y confirmando la teoría.

Esta experiencia significó un proceso psicológico para todas las integrantes del Seminario, pues nos permitió la adquisición de otra perspectiva de la niñez, desde la cual nos es posible comprender la educación como un enfoque que da paso a una visión activa y creadora, tanto por parte de las niñas y niños como de las personas adultas que tenemos responsabilidades al respecto. Logramos visualizar que esta etapa no consiste únicamente en la adquisición de información, sino de la construcción de la personalidad.

Iniciamos contando únicamente con conocimientos teóricos, muchos de los cuales hemos debido cuestionar en el proceso de esta investigación-acción. A partir de la inserción en el espacio de trabajo o dicho de una mejor forma, de la inserción en este espacio cuestionador,

logramos observar cómo el modelo de marco abierto funciona, cómo se aplica en un salón donde hay por ejemplo 20 niños y niñas con una sola docente, y cómo los resultados positivos que genera se van expandiendo hasta formar parte del todo.

Obtuvimos un gran conocimiento, al compartir con los niños y las niñas, quienes nos mostraban sus intereses y actividades propiciadoras de flujo. Ha sido maravilloso observar su avance, permitiéndonos corroborar la capacidad de aprender a aprender que tiene la niñez, siempre que se le facilita el ambiente y las condiciones para aprendizajes significativos, como ocurre en el CILEM.

Valoramos como inconmensurable el aprendizaje que atesoramos en nuestras mentes y en nuestros corazones, ejemplos claros de esto es observar a la niñez obteniendo sus primeras metas en las áreas de su interés, ver como ganaron confianza en sí mismos y construyen su personalidad diariamente en estos ambientes enriquecidos.

Debido a que la niñez nos indica qué coincide con sus necesidades, es necesario abrimos a la sensibilidad para promover el flujo y lograr replantear las condiciones de acuerdo con sus necesidades de desarrollo.

Este Seminario de Graduación nos permitió dar un acompañamiento a las docentes del CILEM para la implementación del marco abierto como modelo alternativo a las fuerzas sociopolíticas tradicionales. Somos partícipes de un cambio de época, una época de crisis, de violencia, de guerras, de estereotipos, que requiere decisiones y cambios urgentes, cambios que solo pueden ser sólidos y reales si se comienza precisamente por la niñez, por la promoción de una cultura de paz, respeto y colaboración.

Aprendimos a ser mejores profesionales a raíz de participar en un entorno que proporciona cuestionamientos y problematizaciones, a la vez que los resultados de formas de

proceder más holistas y tendientes a la autorealización de la niñez, así como a modelos de evolución cultural conscientemente asumidos como tales.

5.1.7 Retos y Limitaciones

Parte de los retos que enfrentamos fue el hacer coincidir el tiempo de todas las integrantes del Seminario y de la Directora, además de los puntos de reunión, ya que las integrantes pertenecen a diferentes sectores, desde Palmares, Río Segundo, Ayarco, hasta Cartago.

Los puntos de vista difirieron en algunos momentos del proceso, este fue un desafío que se logró superar gracias al respeto y la tolerancia que se dio en el grupo.

Parte de las herramientas que se poseían para superar esos retos, fue el apoyo y la unión de grupo, sobretodo en la parte final del proceso. Durante el transcurso del Seminario, el sentir ese apoyo nos permitió plasmar una defensa de SG que mostró un salto cualitativo en nuestro trabajo, ya que posibilitó que pudiéramos visualizar la madurez que este trabajo generó en nuestro desarrollo como profesionales y como seres humanos. Con respecto al proceso en general concluimos que se vuelve una totalidad en sí mismo, es decir, este se constituye como algo que va más allá de la simple suma de las partes, cobra vida.

Resultó una limitante nuestra formación como psicólogas, en cuanto a la metodología del marco abierto era nula, puesto que los módulos y cursos de Psicología Educativa no la contemplan. Esto también afectó la fluidez así como la comprensión que en un inicio se lograba tanto de la teoría como de lo observado en la práctica.

Una de las limitaciones en general fue la falta de recursos con que cuenta el Centro. Por ejemplo, se hubiese dificultado realizar talleres de capacitación o reflexión por limitaciones de

asistentes, máxime cuando es importante que algunas participen de dichos procesos. Esta limitación proviene de la perspectiva que se tiene en nuestro país sobre la educación inicial, ya que se tiende a considerar que los centros nombrados equívocamente “preescolares”, son instituciones de bienestar social o de escolarización temprana, cuando en realidad responden a una necesidad generada por el modelo económico imperante, que se ha visto beneficiado con el aporte de la fuerza trabajadora de la mujer (Chavarría-González & Pérez-Abarca, 1992).

Los tiempos institucionales resultaron en una limitante durante el proceso, pues los cambios administrativos del CILEM durante el lapso de tiempo en el que se trabajó en el Centro Infantil cortaron la fluidez del proceso, ya que éste tuvo que ser detenido como consecuencia de los cambios de directoras.

5.2 Recomendaciones

5.2.1 Recomendaciones para el CILEM

Al finalizar el presente Seminario, las docentes Noilyn Vargas y Nuria Jiménez demuestran una importante aprehensión del modelo pedagógico. Por las características dialógicas e interdisciplinarias, es positivo continuar con los diálogos y problematizaciones Psicología-Educación, que busquen problematizar, retroalimentar y construir nuevos conocimientos que enriquezcan el aprendizaje y las vivencias.

Por otra parte, otras docentes del Centro Educativo han comenzado a desarrollar un interés por comprender y visibilizar el modelo con sus grupos, lo que se traduce en una necesidad de trabajar un proceso de acompañamiento similar, con miras a lograr una equidad en el modelo pedagógico.

Recomendamos que el CILEM establezca estrategias logísticas para lograr una actualización constante en relación con materiales pedagógicos, pues aunque en la institución se cuenta con una gama de materiales y en el presente seminario facilitamos algunos, resulta necesaria su continua renovación, pues estos van de la mano del desarrollo y necesidades de la niñez, así como de los ambientes-situación que día con día se transforman. Recomendamos considerar los siguientes aspectos:

- Continuar reforzando el área de educación cósmica o global, que incluya materiales con temáticas referidas a la biodiversidad y a la diversidad cultural y étnica planetarias, y sus influencias en nuestro país (influencias indígenas, negras, chinas, españolas), así como a una conciencia planetaria.
- Dar seguimiento y mantenimiento de la huerta que es un recurso práctico muy importante para el conocimiento sobre Botánica, Agricultura y conexión de la niñez con el medio ambiente y su cuidado.
- El material audiovisual creado debe ayudar a la inducción de cualquier persona que se integre a la dinámica del Centro. De manera que lo/la prepare para respetar los procesos y dinámicas del marco abierto.
- Crear materiales que enriquezcan el área de matemáticas de acuerdo a las necesidades e intereses que muestren los niños y las niñas en cada uno de los niveles.

En cuanto a la infraestructura, recomendamos analizar la posibilidad de separar el espacio entre la pila y los servicios sanitarios de niños y niñas, mediante un pequeño mueble o un biombo, para cuidar la higiene y la separación visual del espacio de lavado de manos y de utensilios de cocina, platos, vasos, entre otros usos del agua en las actividades curriculares.

5.2.2 Recomendaciones para la Escuela de Psicología

Al evaluar el impacto generado por este tipo de investigaciones y modelos pedagógicos, consideramos importante que la Escuela de Psicología implemente dentro del currículum de los cursos de Psicología Educativa, un acercamiento hacia estos modelos pedagógicos más integrales, que permita visualizar el alcance de tales formas de educación, así como problematizar la educación inicial tradicional, el cual se enmarca en un contexto que implica la puesta en marcha de un currículum oculto el cual se caracteriza por ser autoritario, de depósito de contenidos, con compartimentalización del tiempo, consumista, individualista, tendiente a la respuesta pasiva y obediente de la niñez.

Asimismo, implica la tendencia a etiquetar como problemas de atención e hiperactividad las necesidades de aprendizaje activo, en contextos de movimiento y socialización en estos grupos de edad, resultando en una atención a la evaluación y atención de “casos” en lugar de una dirección hacia mejorar las capacidades de respuesta y las oportunidades de los centros infantiles. Es importante instrumentar a los futuros y futuras profesionales en Psicología en un abordaje hacia la problematización curricular más que el etiquetamiento circular de “niños problema”.

De esta manera, consideramos importante formular y fomentar modelos educativos que promuevan el empoderamiento de niños y niñas en el sistema educativo, quienes ejerzan su libertad y creatividad, e interioricen formas de lograr la autorregulación y sentido de agencia. Asimismo, profesionales que acompañen y guíen a la niñez, en condiciones de oportunidades y se encuentren atentas a las situaciones particulares, buscando alternativas para ser respetuosas con su desarrollo.

Es importante que para lograr esto se comience desde los primeros cursos del área de Psicología Educativa, a realizar observaciones que impliquen un acercamiento a los enfoques de marco abierto para que los y las estudiantes puedan realizar una mejor propuesta en la práctica, resaltando que desde este modelo las cosas se ven en la acción. Asimismo, es necesario instrumentar a futuros y futuras

profesionales en psicología a emprender una decodificación y problematización curricular en diálogo con profesionales en educación.

Es recomendable también propiciar prácticas integradas en modelos de investigación-acción e investigación cualitativa, integrados en el sistema educativo, que permitan experimentar con algunas de las dificultades temporales y de sistematización que se encuentran en la práctica.

5.2.3 Recomendaciones para la Vicerrectoría de Acción Social

Recomendamos promover el trabajo conjunto para el mejoramiento de las condiciones del CILEM, a través de la Universidad, por medio de prácticas, diversos Trabajos Comunes Universitarios (TCU) y proyectos de investigación que trabajen de forma coordinada. Ese trabajo conjunto, permitirá paliar los escasos recursos económicos, con que cuenta el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora.

Sin embargo, es importante problematizar que la asignación de recursos básicos es muy dispar e insuficiente, punto importante que solicitamos a la Vicerrectoría de Acción Social tomando en cuenta el desarrollo de condiciones equitativas para la niñez.

Es esencial que la VAS visualice que estos centros infantiles cumplen funciones tripartitas en el seno universitario, investigando sobre desarrollo y modelos curriculares, promoviéndolo hacia otras instancias nacionales, apoyando a una docencia que sólo puede experimentar modelos de marco abierto cuando estos existen en la práctica. Los centros infantiles sirven no sólo de casa de enseñanza, sino también como un valioso recurso para la investigación y acercamiento a la comunidad, además del importante impacto nacional que ha permitido el diálogo interdisciplinar en el seno de los centros infantiles universitarios.

Se sugiere un acompañamiento a las maestras, con la creación dentro del CILEM de un Departamento de Psicología de enfoque integral con perspectiva histórico-cultural y holista, que posibilite la problematización, especialmente para dar continuidad en los siguientes aspectos:

- Desarrollo de comunidad de aprendices.
- Respeto a la diversidad y no discriminación (perspectiva de género, adultocentrismo).

- Ciclos de actividad y estructura libre (libre escogencia de actividades y grupos de trabajo) en vez de compartimentalización del tiempo y autoritarismo.
- Respeto a los ciclos de trabajo encaminados a potenciar la atención y el flujo.
- Cooperación y no competencia. Promover la colaboración entre pares mediante el andamiaje.
- Disciplina positiva y comunicación para la paz. Problematizar sobre formas alternativas de relación entre la adultez y la niñez, como la caracterizada por ser “permissiva con autoridad” y de disciplina con apego. Uso de la dimensión corporal, más allá del mero razonamiento.
- Priorizar en la niñez menor de cinco años el fortalecimiento del desarrollo socioafectivo, la empatía, la autorregulación y el sentido de agencia.
- Respeto al desarrollo emocional y cognitivo en un marco de valoración de la niñez y respeto por sus ritmos de aprendizaje, necesidades, automotivación, inteligencias múltiples, talentos e intereses.
- Problematización de la psicopatologización o medicalización en la educación para favorecer el respeto al desarrollo individual. Potenciar la actualización hacia la Zona Próxima de Desarrollo particular de cada niña y niño.
- Aprendizaje de lenguas extranjeras por inmersión.
- Contribuir con prácticas en la niñez que tiendan a valorar el ser más que el tener (nivel axiológico).
- Flexibilización de la programación curricular tradicional e impulsar la implementación del aviso paulatino para hacer periodos de cierre y transición entre actividades.
- Diseño de ambientes-situaciones y de materiales apropiados a las demandas de desarrollo de la niñez. Construcción de ambientes-situaciones que faciliten el aprendizaje significativo, la creatividad, el orden interno y externo, el trabajo automotivado; con materiales que reten las capacidades de los niños y las niñas, la concentración, el flujo, y además posibiliten el disfrute y la participación cultural plena.

Finalmente agradecemos la oportunidad que nos brindó el CILEM, abriéndonos sus puertas y dándonos su apoyo a lo largo del proceso, a las docentes por su disposición para que pudiera darse un aprendizaje bidireccional y que pudiéramos tener una experiencia tan enriquecedora y llena de un invaluable conocimiento, a la Directora del Seminario de Graduación por su guía y acompañamiento que nos permitió comprender y sumergirnos en un modelo no tradicional de educación.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ander-Egg, Ezequiel (1990). Fases e instrumentación del proceso de la Investigación-Acción-Participativa En E. Ander-Egg (Ed.), *Repensando la Investigación-Acción-Participativa* (pp. 61-114). Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.
- Barnechea, M., González, E. & Morgan, M. (1994). La Sistematización como producción de conocimientos. *Taller Permanente de Sistematización-CEAAL-Perú*. Recuperado de <http://preval.org/documentos/00508.pdf>
- Chavarría-González, M. C. (1991a/2012). Guía de observación y evaluación en centros infantiles. *Avances de Investigación*, 7(62).
- Chavarría-González, M. C. (1991b). La estructura de la educación preescolar en Costa Rica: Un estudio de registro cuantitativo. *Avances de Investigación*, 7(63).
- Chavarría-González, M. C. (2003). Una educación inicial comprometida: hacia la paz y el desarrollo sostenible. *Revista Educación*, 27 (2), 45-66.
- Chavarría-González, M. C. (2012a). No todo lo que se dice de Montessori lo es: decodificación de elementos esenciales en un mundo globalizado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-38.
- Chavarría-González, M. C. (2012b). Ver con otros ojos: Indagación cualitativa y vivencias contextualizadas en la formación de profesionales en Psicología. *Revista Wimblú*, en prensa.
- Chavarría-González, M. C. y Orozco Castro, C. (2005) ¿Qué mundo propiciamos para nuestros seres queridos? *Virando hacia un mañana de paz*. Instituto de Investigaciones Psicológicas.

- Chavarría-González, M. C. y Orozco Castro, C. (2006). Ecoanálisis como puerta de entrada a la decodificación de lo cotidiano: Hacia una educación posible. *Actualidades Investigativas en Educación*, 6(3), 1-35.
- Chavarría-González, M. C. y Orozco Castro, C. (2006/2015). “Condiciones de desarrollo-aprendizaje en centros infantiles (CDCI)”: Evaluación y mediación pedagógica en situaciones sociales de aprendizaje desde un paradigma de la complejidad. San José, C.R.: Universidad de Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas: *Avances de investigación*.
- Chavarría-González, M. C. y Orozco Castro, C. (2009). Situaciones sociales de desarrollo-aprendizaje: Diálogos y confirmaciones desde la investigación-acción en un CINAI costarricense. *Revista Actualidades Investigativas de la Educación, Número Especial dedicado al pensamiento de Vygotsky y su influencia en la Educación*, 9, 1-37.
Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2010/CINAI.php>
- Chavarría-González, M. C.; Orozco-Castro, C. y Vargas-Herrera, I. (en revisión). La situación social de desarrollo y vivencia como conceptos pivote en la mediación pedagógica.
- Chavarría-González, M. C.; Orozco-Castro, C.; Chacón-Reyes, Y.; Ovares-Gutiérrez, M. y Obando-Obando, M. (2000b). La formación del preescolar como cosmovisión: En busca de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible. *Revista Educación (UCR)*, 24 (2), 115-132.
- Chavarría-González, M. C.; Orozco-Castro, C.; Chacón-Reyes, Y.; y Ovares-Gutiérrez, M. (2000a). Aciertos y vicisitudes en la búsqueda de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible: la decodificación de lo cotidiano como herramienta teórico-práctica. *Revista Costarricense de Psicología*, 31, 23-45.

- Chavarría González, María C. y Pérez Abarca, Marianella (1992). *El reto de la educación preescolar en una sociedad cambiante*. San José, C. R.: Ed. Universidad de Costa Rica.
- Recuperado de <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/780/retos%20%20de%20la%20educacion.pdf?sequence=1>
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Kairós: Barcelona.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. (1998). *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Elliot, L. (2001). Language and the developing brain. *The NAMTA Journal*, 26(2), 8-60.
- Freire, P., (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullagar, C. J. y Mills. M. J. (2008). Motivation and flow: Toward an understanding of the dynamics of the relation in architecture students. *The Journal of Psychology*, 142(5), 533-553.
- Jackson, A. S. & Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir en el Deporte*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lillard, Angeline S. (2005/2007). *Montessori: The science behind the genius* (2a ed.). New York: Oxford University Press.
- Montessori, M. (1948/1976). *From childhood to adolescence*. New York: Schocken Books.
- Montessori, M. (1986). *Formación del hombre*. México: Editorial Diana
- Morín, E. (2004). Introducción al pensamiento complejo. México, D. F.: Editorial Gedisa.
- Peters, D. (2008). Casa dei Bambini & Beyond. *Independent School*, 67(3), 68-75.

- Poltronieri, P. (1998). *Evaluación del impacto de un proceso de capacitación y reestructuración del ambiente educativo, en la calidad de la atención a los niños/as en Centros Infantiles de Atención Integral (CEN-CINAI)*. Tesis para optar por el grado de Magister Scientiae en Psicología, Universidad de Costa Rica.
- Rathunde, K. & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American Journal of Education*, 111 (3), 341-371.
- Salanova, M., I., Martínez, E., Cifre E. y W., Schaufeli. (2005). ¿Se puede vivir experiencia óptimas en el trabajo? Analizando el Flow en contextos laborales. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(1), 89-100.
- Vargas, I., González, P., Carvajal, Z., Chavarría, E., González, P., Jiménez, A., & Quirós, S. (2014) *Enriquecimiento de actividades hacia una cultura de solidaridad y paz en un centro infantil universitario*. Seminario de Graduación para optar al título de Licenciatura en Psicología. Universidad de Costa Rica.
- Velasco, M. & Mosquera, F. (s.f.). *Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo. PAIEP*. Recuperado de: http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf.
- Vygotsky, L. S. (1932-1933/1996). El problema de la edad. *L. S. Vygotsky: Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Zúñiga, R. (1992). Sobre el sistematizar. *Revista de trabajo social*, 61,19-29. Recuperado de <https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/zunigar/MonDepotPublic/Textos%20en%20castellano/9.%20Sobre%20el%20sistematizar.pdf>