

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE PSICOLOGIA

SEMINARIO DE GRADUACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE  
LICENCIATURA EN PSICOLOGIA

MEMORIA DE SEMINARIO DE GRADUACIÓN:

**Enriquecimiento de actividades hacia una cultura de solidaridad y paz en  
un centro infantil universitario.**

Proponente (s):

|                                 |        |
|---------------------------------|--------|
| Isaac Vargas Herrera            | A65959 |
| Pamela González González        | A32250 |
| Edison Chavarría Centeno        | A51536 |
| Zaida Lorena Valverde Hernández | 823695 |
| Alicia Jiménez Madrigal         | A52886 |
| Sol Quirós Sancho               | A12904 |

Comité Asesor:

Directora: Dra. María Celina Chavarría González

Lectora: M.Sc. Mabel Ovares Gutiérrez

Lectora: M.Sc. Cynthia Orozco Castro

**TRIBUNAL EXAMINADOR**



---

***Dra. María Celina Chavarría González***

Directora



---

***M.Sc. Cynthia Orozco Castro***

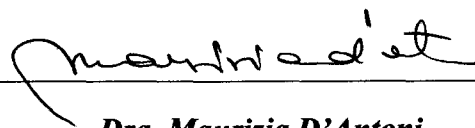
Lectora



---

***Máster Mabel Ovarés Gutiérrez***

Lectora



---

***Dra. Maurizia D'Antoni***

Profesora invitada

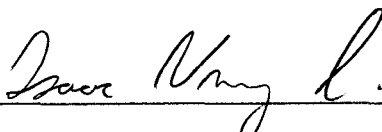


---

***Licda. Adriana Vindas González***

Representante de la Escuela de Psicología

**SUSTENTANTES**



---

**Isaac Vargas Herrera**

**A65959**



---

**Pamela González González**

**A32250**



---

**Edison Chavarría Centeno**

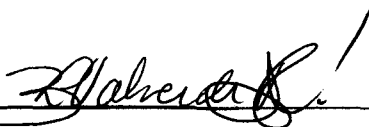
**A51536**



---

**Alicia Jiménez Madrigal**

**A52886**



---

**Zaida Valverde Hernández**

**823695**



---

**Sol Quirós Sancho**

**A12904**

## Agradecimiento

Queremos externar nuestros agradecimientos a todas las instituciones que abrieron sus puertas, colaborando enormemente con la consecución de los objetivos de esta investigación-acción. Agradecemos el apoyo recibido por parte del Jardín de Niños Montessori, el Jardín de Niños San Lorenzo y sus directoras: la licda. Lily Camacho y la licda. Flor Jiménez respectivamente. Observar los ambientes de dichos centros infantiles nos permitió sensibilizarnos y entender alternativas curriculares.

También agradecemos enormemente toda la colaboración y buena disposición por parte del CILEM y las docentes con quienes entramos en contacto en dicha institución: la M.Sc. Rosa Martina Ramírez Meléndez, la bach. Nuria Jiménez Moya, la licda. Noylin Vargas Muñoz y la licda. Eva Ramírez. Su capacidad de diálogo, apertura y sensibilidad fueron esenciales para este trabajo de investigación-acción y permitieron visibilizar a la Psicología en diálogo con las demás disciplinas.

Por último queremos agradecer a todos los niños y niñas con los que trabajamos en nuestra labor de campo y a sus familias. Nos permitieron ver que hay varias maneras de fluir en nuestras actividades y que uno de los factores esenciales en el desarrollo humano es la capacidad para explorar las oportunidades que hay en los ambientes y en nosotros.

Externamos nuestro agradecimiento a la Dra. María Celina Chavarría González, pues realizó un gran trabajo al introducirnos a la temática y siempre propiciando espacios de discusión para todo aquello que surgía durante las etapas del trabajo de investigación-acción.

## **Dedicatoria**

Quiero dedicar esta memoria de Seminario de Graduación a mis padres, pues me han enseñado a lo largo de todos estos años que a pesar de todas las adversidades la mediocridad no es una opción. Espero algún día poder retribuirles.

Este trabajo también se lo dedico a Cristina, quien ha estado a mi lado por mucho tiempo y ha sido todo un apoyo tanto en los buenos tiempos como en los no tan buenos. Mencionar, además, a quienes ya no están (mi abuelo y mi hermano), pues siempre llevo conmigo su recuerdo y me siguen inspirando para ser mejor y no rendirme.

También quiero agradecer a todas las cosas (como la música) que me ayudan a tomar los embates de la vida y convertirlos en algo útil, al menos para mí.

**Isaac Vargas**

A todos los seres, situaciones y circunstancias que me han enseñado que la vida es un proceso de desarrollo continuo que sucede a cada instante.

**Edison Chavarría**

Son muchas las personas a las que debo agradecer por estar presentes física, emocional y espiritualmente acompañadome a lo largo de este cansado, duro y gratificante progreso.

A mi primera familia, gracias Mami por chinearme, guiarme y confiar en mí. Aunque no sabías la mayor parte del tiempo que estaba haciendo y el por qué tardaba tanto, nunca perdiste la esperanza y siempre estuviste ahí; lo siento por haberte hecho experimentar horribles dolores de cabeza, gastritis y nervios... al menos ya salimos de esto victoriosas!

Papi, gracias por otorgarme el mejor legado que pudiste dejarme, la educación y la perseverancia; gracias a ello pienso y creo que soy una mejor persona cada día.

Esteban, son muchas las cosas que nos unen a pesar de la diferencia de edades, y sin embargo siempre te has conservado como un pilar en el cual buscar consejo y apoyo. Gracias a ti y a Cris por darme el mejor maestro que he llegado a tener en mi vida, Alejandro... Por tí mi hermoso “Principito”, logre entender la moraleja detrás de todo el arduo trabajo desempeñado en esta investigación.

Jose, la razón y la terquedad personificados en un ser astuto y sarcástico del cuál he aprendido demasiado; gracias por siempre molestarme... Creo que al fin estoy empezando a entender eso de “que me haces cada vez más fuerte sacandome de las casillas”. Debo admitir que no lo entendí antes, pero gracias a tu particular forma de ser, he descubierto cosas que no creía tener, y que parece que sabias de antemano, muchas gracias por estar ahí como el hermano protector que eres. Vicky, gracias por aguantarte a Jose, todos sabemos que él es un gusto adquirido, pero tú haces que sea un mejor hombre!

A mi segunda familia, ustedes saben quienes son y lo mucho que los quiero a todos, gracias por infinitas razones. Finalmente, pero no menos importantes, gracias a mis brujas/hermanas del alma, Natalia y Cristina, sin ustedes no quiero ni pensar que sería de mi persona, las amo chicas por ser como son, por hacer “sesiones de dedito” y por estar siempre conmigo, aunque nos dividan las distancias y obligaciones, sé que siempre puedo contar con mi loba y pantera favoritas.

**Alicia Jiménez**

A quienes han estado, están y estarán siendo parte de mi continuo ser y crecer como persona. En especial a mi papi, que aunque ya no está físicamente su ejemplo sigue a mi lado. A mami por estar siempre ahí. A mis hijos e hija por la oportunidad de seguir siendo yo. A mi nieta y nieto, por venir a darme energía y alegría de vivir. A mi esposo, por la paciencia que ha sabido cultivar.

**Zaida Valverde**

## Contenido

|  |           |
|--|-----------|
| I - Introducción .....   | 1         |
| II - Marco de referencia .....   | 6         |
| 2.1 Antecedentes investigativos del estudio .....                      | 6         |
| 2.2 Marco conceptual.....  | 14        |
| <b>2.2.1 Principios esenciales del enfoque montessoriano.....</b>      | <b>14</b> |
| 2.2.2 <i>El enfoque histórico-cultural</i> .....                       | 17        |
| 2.2.3 <i>Holismo y paradigma contextual holista</i> .....              | 18        |
| 2.2.4 <i>Ecología del desarrollo</i> .....                             | 20        |
| 2.2.5 <i>Flujo</i> .....   | 21        |
| 2.2.6 <i>Ambiente situación</i> .....                                  | 23        |
| 2.2.7 <i>Participación cultural plena</i> .....                        | 24        |
| 2.2.8 <i>Educación para la paz</i> .....                               | 24        |
| 2.2.9 <i>Inteligencia emocional</i> .....                              | 25        |
| 2.2.10 <i>Autopoiesis</i> .....  | 26        |
| 2.3 Planteamiento del problema de investigación.....                   | 27        |
| 2.4 Objetivos.....   | 28        |
| 2.4.1 <i>Objetivo general</i> .....                                    | 28        |
| 2.4.2 <i>Objetivos específicos</i> .....                               | 28        |
| 2.4.3 <i>Objetivos externos</i> .....                                  | 29        |
| 2.5 Consideraciones éticas.....  | 29        |
| III Metodología .....  | 31        |
| 3.1 Descripción general de la estrategia didáctica .....               | 31        |
| 3.2 Delimitación del aporte individual de cada investigador(a) .....   | 33        |
| 3.3 Descripción de la metódica de cada experiencia investigativa ..... | 36        |
| 3.3.1 <i>Investigación Acción</i> .....                                | 36        |
| 3.3.2 <i>Ecoanálisis y decodificación de lo cotidiano</i> .....        | 40        |
| 3.4 Descripción de los y las participantes.....                        | 42        |
| 3.5 Procedimientos de recolección de información .....                 | 43        |
| 3.5.1 <i>Observación etnográfica</i> .....                             | 43        |

|  |     |
|--|-----|
| 3.5.2 Registros cuantitativos de observación .....   | 44  |
| 3.5.3 Sesiones de problematización con madres y padres .....   | 45  |
| 3.5.4 Grupo focal .....  | 46  |
| 3.6 Procedimientos para la sistematización de la información .....   | 48  |
| 3.6.1 Criterios para garantizar la calidad de la información .....   | 50  |
| 3.6.2 Procedimientos y las técnicas para el análisis de la información.....                                      | 52  |
| 3.6.3 Estrategias analíticas para la integración general de los resultados de las distintas investigaciones..... | 53  |
| 3.7 Precauciones tomadas para proteger a las personas que participan en la investigación .....                   | 53  |
| 3.8 Informe final .....  | 53  |
| 3.9 Cronograma .....   | 54  |
| IV – Resultados.....   | 57  |
| 4.1 Decodificación de los ambientes de los dos Centros Infantiles Montessori visitados.....                      | 58  |
| 4.1.1 Jardín de Niños Montessori .....   | 59  |
| 4.1.2 Jardín de Niños San Lorenzo .....  | 91  |
| 4.2 Devoluciones a las familias de los dos centros Montessori.....   | 130 |
| 4.2.1 Devolución en el Jardín de Niños Montessori.....   | 132 |
| 4.2.2 Devolución en Jardín de Niños San Lorenzo.....   | 136 |
| 4.2.3 Algunos puntos de análisis .....   | 141 |
| 4.3 Ecoanálisis en el CILEM.....   | 143 |
| 4.3.1 Introducción al campo y primer contacto con las docentes y directora de CILEM.....                         | 144 |
| 4.3.2 Decodificación de los ambientes de los dos grupos de CILEM .....   | 154 |
| 4.4 Procesos de diálogo e intercambio con las docentes del CILEM .....   | 236 |
| 4.4.1 Primeras devoluciones a las docentes de CILEM.....   | 236 |
| 4.4.2 Taller y grupo focal del 24 de octubre de 2013 .....   | 246 |
| 4.4.3 Problematización/grupo focal del 28 de noviembre de 2013.....  | 253 |
| 4.4.4 Problematización/grupo focal del 5 de diciembre de 2013.....   | 264 |
| 4.4.5 Síntesis de los procesos de problematización .....   | 275 |
| 4.5 Resultados de CDCI e información obtenida mediante INDEX.....  | 281 |
| 4.5.1 Resultados de CDCI.....  | 281 |
| 4.5.2 INDEX.....   | 292 |



|  |     |
|--|-----|
| 4.6 Lectura de las perspectivas ontológica, epistemológica y axiológica desde la cotidianidad de los centros Montessori y en el CILEM..... | 302 |
| 4.6.1 Lectura de las perspectivas ontológica, epistemológica y axiológica desde al cotidianidad de los centros Montessori observados ..... | 303 |
| 4.6.2 Otros aspectos particulares observados en Jardín de niños Montessori.....  | 307 |
| 4.6.3 Otros aspectos particulares observados en Jardín de niños San Lorenzo .....  | 309 |
| 4.6.4 Los dos grupos de CILEM.....   | 310 |
| 4.6.5 Algunos aspectos particulares de los dos grupos observados en el CILEM .....   | 314 |
| 4.6.6 Algunos aspectos distintivos de los centros infantiles .....   | 316 |
| 4.6.7 Conclusiones a partir de esta lectura desde la complejidad .....   | 320 |
| 4.7 Devolución a las familias de CILEM .....   | 321 |
| V Conclusiones.....  | 327 |
| VI Limitaciones .....  | 338 |
| Vii Recomendaciones .....  | 341 |
| VIII Referencias bibliográficas.....   | 349 |
| VIII Anexos .....  | 356 |
| 8.1 Sobre las escalas de observación usadas de apoyo .....   | 356 |
| 8.1.1 El soporte físico de los registros cuantitativos.....  | 358 |
| 8.2 Fórmulas de consentimiento informado .....   | 360 |

## Tablas

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 1: Delimitación del aporte de cada participante.....                      | 33  |
| Tabla 2: Cronograma de actividades.....   | 54  |
| Tabla 3: Estructura del tiempo en los días de registro con INDEX, grupo 01..... | 300 |
| Tabla 4: Estructura del tiempo en los días de registro con INDEX, grupo 03..... | 301 |
| Tabla 5: Estructura educativa y ambiente.....                                   | 317 |
| Tabla 6: Actividades sobre sostenibilidad y sensibilidad ecológica.....         | 318 |
| Tabla 7: Participación de padres y madres en las devoluciones.....              | 319 |

## Gráficos

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1: Porcentajes asignados a cada concepto por observador..... | 282 |
|--|-----|

## Figuras

|                 |     |
|-----------------|-----|
| Figura 1.1..... | 62  |
| Figura 1.2..... | 62  |
| Figura 1.3..... | 63  |
| Figura 1.4..... | 63  |
| Figura 1.5..... | 64  |
| Figura 2.1..... | 95  |
| Figura 2.2..... | 95  |
| Figura 2.3..... | 96  |
| Figura 2.4..... | 97  |
| Figura 2.5..... | 98  |
| Figura 3.1..... | 160 |
| Figura 3.2..... | 161 |
| Figura 3.3..... | 161 |
| Figura 3.4..... | 162 |
| Figura 4.1..... | 205 |
| Figura 4.2..... | 206 |
| Figura 4.3..... | 206 |
| Figura 4.4..... | 207 |

## **SEMINARIO DE GRADUACIÓN: ENRIQUECIMIENTO DE ACTIVIDADES HACIA UNA CULTURA DE SOLIDARIDAD Y PAZ EN UN CENTRO INFANTIL UNIVERSITARIO**

### **RESUMEN**

La presente memoria corresponde al estudio realizado para optar por el grado de Licenciatura en Psicología, de la Universidad de Costa Rica. Éste estudio tiene como objetivo general, el propiciar el intercambio y la reflexión entre la Psicología y la Educación sobre alternativas curriculares de convivencia hacia la paz para niños y niñas en un centro infantil universitario (CILEM), desde los aportes de los enfoques montessoriano e histórico-cultural, así como de la educación para la paz. El presente trabajo fue una investigación-acción empleando los aportes del ecoanálisis y la decodificación de lo cotidiano.

Se utilizaron los siguientes procedimientos de recolección de información: observaciones etnográficas, tomas de vídeo y fotografías, registros cuantitativos de observación: (Condiciones para el Desarrollo en Centros Infantiles o CDCI y Escala de Flujo de Niños en Diversas Estructuras o INDEX), y problematizaciones/grupos focales con las docentes y padres y madres de familia.

Las fases de trabajo de campo se desarrollaron de la siguiente manera: se llevó a cabo una inducción en dos centros montessorianos de reconocida trayectoria en el país, para tener contacto con la implementación de una Educación Inicial de marco abierto. En esta primera fase del estudio se sistematizó información para la segunda fase, la cual consistió en el acercamiento y posterior proceso de problematización con las docentes en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora (CILEM), ubicado en San Ramón de Alajuela, donde se trabajó con dos grupos: grupo 01 y grupo 03.

Entre las principales conclusiones se encuentra la importancia de los procesos de investigación-acción debidamente contextualizados para garantizar procesos de diálogo y problematización beneficiosos entre la Psicología y la Educación Inicial. Fue muy importante cómo la apertura del CILEM permitió abrir espacios de reflexión, problematización continua y cambios en los ambientes de los dos grupos (sobre todo en las áreas de vida cotidiana y cultural), así como en la visión de las educadoras. Fue esencial la problematización conceptual para visibilizar procesos de la cotidianidad como lo son el flujo y el respeto por los ciclos de trabajo, que llevan a la vivencia de ambientes de paz. De igual manera durante el proceso de la investigación-acción se creó material audiovisual que sirvió para los procesos de problematización y es un legado que queda para futuras investigaciones en esta misma línea.

## I - INTRODUCCIÓN

La educación inicial es un punto clave en el desarrollo infantil, propiamente en lo que respecta a la infancia temprana, ya que para la niñez en esta fase de sus vidas se presenta la oportunidad de iniciar un viaje en la construcción de su ser. Si este viaje es productivo y enriquecedor, les permitirá ir desarrollando y adquiriendo las herramientas necesarias para construir un yo pleno y una inserción cultural constructiva. Como bien lo señala Chavarría González (2003), es por esto que la educación inicial debe estar comprometida con los ideales de la paz, entendiendo la paz no solamente como la ausencia de guerra sino también en la satisfacción de las necesidades de los seres humanos, contribuyendo a generar un proceso de crecimiento y desarrollo de la persona (Galtung, citado por Chavarría González y Orozco Castro, 2003).

De aquí es que surge el problema que da origen a este seminario, el cual viene a ser el siguiente: ¿cómo generar alternativas curriculares de convivencia hacia la paz para niños y niñas en educación inicial desde los aportes de los enfoques montessoriano y sociocultural, así como de la educación para la paz y la sostenibilidad?.

La pertinencia de esta propuesta se encuentra en realizar un esfuerzo por decodificar el ambiente cotidiano, analizando y evaluando el estado de la educación inicial en estos centros infantiles, para que luego se pueda generar un diálogo/problematización real y efectivo a las docentes del Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora (en adelante CILEM) de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica. Problematizando y apoyándoles se intentará aumentar sus posibilidades de brindar a las niñas y los niños de este centro un ambiente seguro

y estructurado con oportunidades de crecimiento, inspirado por los enfoques montessoriano, socioculturales y de educación para la paz. Este sería un aporte concreto desde el holismo en la Psicología y la Educación Inicial.

La educación es un hecho social y humano, un hecho de interés universal. Debe fundamentarse en la psicología para defender la individualidad, y luego debe orientarla hacia la comprensión de la civilización, para que la personalidad, protegida de los desordenes que la circundan, haga al hombre consciente de su postura real en la historia. (Montessori, 1986, p.20)

A partir de la unión de fuerzas para la reflexión conjunta entre la Psicología y la Educación, se propicia un espacio de intercambio y diálogo que vendría a permitir realizar cambios y ajustes necesarios en el ambiente cotidiano del CILEM sobre alternativas curriculares de convivencia hacia la paz. Como podemos apreciar, el seminario de graduación estaría facilitando este proceso en pro de la educación inicial.

El objetivo general para este seminario de graduación propone favorecer el intercambio y la reflexión entre la Psicología y la Educación sobre alternativas curriculares de convivencia hacia la paz para niños y niñas en educación inicial desde los aportes de los enfoques montessoriano y sociocultural, así como de la educación para la paz. Se explicitan las tres razones principales que justifican la presente investigación:

1. La decodificación de la cultura cotidiana en la que estamos inmersas e inmersos es un proceso que se resiste a nuevas perspectivas, por lo que será útil visualizar actividades concretas en la práctica pedagógica, con el fin de alimentar la discusión sobre alternativas didácticas (véase Chavarría González et al., 2000a; 2000b). Por esta razón, se realizarán grabaciones de videos de situaciones concretas, observaciones etnográficas y registros

cuantitativos que apoyarán una comprensión más integral y holista de abordajes por parte de las docentes.

2. Ha existido -y existe- una vinculación con el CILEM, que ha permitido vislumbrar necesidades donde la psicología puede aportar activamente. Entre algunos aspectos relevantes se pueden mencionar:

- A partir del 2004 se inició un proyecto de asesoría CILEM, siguiendo los principios del ecoanálisis (Orozco Castro, 2005; 2007).
- En el año 2011 surge una solicitud a la directora de este seminario, la Dra. María Celina Chavarría González de acompañar los procesos del CILEM en los grupos en que se han realizado intervenciones y una problematización mediatizadas por la colega M.Sc. Cynthia Orozco Castro, pues el proyecto de ésta ya había finalizado con aportes muy valorados dentro de la institución.
- Al estar inserta esa actividad en un Departamento de Educación, se han abierto discusiones sobre qué evaluar, cómo evaluar y para qué evaluar con respecto a los procesos educativos y las prácticas profesionales de docentes en educación inicial.
- Como consecuencia, la colega M.Sc. Cynthia Orozco ha solicitado una serie de charlas y orientaciones sobre modelos de orientación compatibles con perspectivas holistas y el seminario de graduación permitirá construir junto con las docentes respuestas en esa dirección.

3. La formación de profesionales en Psicología verdaderamente trans-disciplinarios, que puedan asesorar a educadoras y educadores con conocimiento de las prácticas y acontecimientos cotidianos en este campo, constituye una necesidad para romper rígidos esquemas que separan a las disciplinas y que asignan, a su vez, formas estereotipadas de ejercicio profesional en el campo educativo.

Es por esta razón que será muy enriquecedor utilizar videos de prácticas paradigmáticas educativas como alternativa para discutir, ampliar y enriquecer opciones de formación que se dirijan a optimizar situaciones sociales de desarrollo, al aprendizaje significativo y desarrollo de la personalidad más que la instrucción o enseñanza de conceptos verbales. Conviene, pues, recoger y discutir tomas audiovisuales, como un legado para visualizar el sistema montessoriano en acción, sobre todo en sus versiones más auténticas (Chavarría González, 2012a).

La presente es una investigación acción con base en el ecoanálisis, en la cual se realizará en primera instancia inducciones al campo, primero a los centros montessorianos donde se realizarán tomas de videos y observaciones etnográficas; asimismo se realizarán conversatorios con los padres y madres de familia de estos centros. Los centros Montessori en cuestión son Jardín de Niños Montessori (a cargo de la Licda. Lily Camacho) y el Jardín de Niños San Lorenzo (a cargo de la Licda. Flor Jiménez).

En el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora (CILEM) el proceso es similar, a diferencia que después de obtener la información de los videos y observaciones, con los respectivos instrumentos, se sistematizará para realizar talleres de reflexión tipo problematización/grupo



focal para la reflexión entre educación inicial y psicología. En el CILEM el proceso de problematización será de manera continua atendiendo a los procesos vislumbrados tanto por ellas como por el equipo investigador (incluyendo a la Directora de este Seminario, la Dra. Chavarría González).

Este estudio forma parte de un Proyecto de Investigación del Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIP) de la Universidad de Costa Rica, con objetivos relacionados con esta investigación (Chavarría González, 2011).

El presente documento describe los pasos que se siguieron en el proyecto de investigación. En un primer momento se presenta el marco de referencia compuesto por los antecedentes empíricos de investigación y el marco conceptual. Posteriormente se presenta el problema de investigación incluyendo la pregunta que guía la investigación, el objetivo general, los objetivos específicos y externos, así como algunas consideraciones éticas de la investigación. Posteriormente en el Capítulo III se presentan los aspectos metodológicos y logísticos de la investigación y finalmente se pasará al Capítulo IV de Resultados donde se problematizará la información de las observaciones etnográficas en los dos centros Montessori, el ecoanálisis realizado en CILEM y los resultados de las problematizaciones/grupos focales realizados con las docentes. En los Capítulos V, VI y VII vendrán explicitadas las conclusiones, limitaciones y recomendaciones respectivamente. Al concluir se adjuntan las referencias bibliográficas y los anexos.

## **II - MARCO DE REFERENCIA**

### **2.1 Antecedentes investigativos del estudio**

Un importante hito con respecto al diálogo y acción entre Psicología y Educación Inicial corresponde al trabajo de Chavarría González (1991b), en el cual partiendo desde un enfoque holista y ecológico, se propuso describir y analizar algunas tendencias de los sistemas costarricenses de atención a la niñez en edad preescolar. El objetivo era contribuir con los esfuerzos realizados por mejorar las condiciones de atención con las que se contaba en esos tiempos y propiciar transformaciones desde la perspectiva de una educación problematizadora (Chavarría González, 1993).

La autora de este trabajo empleó métodos tanto cuantitativos como cualitativos, dando como resultado una investigación multimétodo, la cual permitió que los resultados pudieran respaldarse. Para este estudio se emplearon: observación estructurada con la Escala de Involucración de Niños y Niñas en Diversas Estructuras (INDEX), la Escala de Estructuración de Centros Infantiles (instrumento de origen ecológico y holista) y observaciones etnográficas (Chavarría González, 1991a/2013; Chavarría González y Pérez, 1992). En cuanto a los centros infantiles se trabajó en 22 centros infantiles de diferentes características, así como un centro montessoriano. En los resultados, Chavarría González (1991b) señala que el modelo predominante fue el programado, según el cual la persona adulta inicia las actividades y toma las decisiones mientras que a los niños y las niñas les corresponde tener actitud pasiva (Weikart, citado por Chavarría González, 1991b). En los centros infantiles de cuidado diario también se observó un modelo asistencial. El centro montessoriano fue la excepción al

apreciarse en él una estructura de marco abierto (tanto personas adultas, como niños y niñas tienen la iniciativa). En este centro el tiempo era aprovechado en actividades de enorme variedad y el interés y concentración de los niños y las niñas fue la tónica durante las sesiones de observación.

La relevancia del estudio de Chavarría González (1991b) se evidencia en estudios posteriores (Chavarría González et al. 2000a; 2000b; Orozco Castro, 2007; Poltronieri, 1998; Durán et al., 2010), pues constituye un esfuerzo no sólo por evaluar y dejar constancia empírica del estado de la Educación Inicial en una muestra de centros infantiles del país: sino también, por brindar una perspectiva crítica, constituyendo un importante aporte desde el holismo en la Psicología y la Educación Inicial.

Desde la Educación y la Administración, la investigación de Francis, Granados, Quesada, Sandoval y Vives (1993) resulta sumamente relevante, pues tuvo como objetivos analizar la organización y funcionamiento de los centros infantiles que la Universidad de Costa Rica tenía en esos años (CIL, Centro de Práctica de la Sede Regional del Atlántico, CILEM de la Sede Regional de Occidente) y presentar una propuesta para un trabajo integrado en dichos centros infantiles. Este estudio señala que a pesar de las semejanzas en cuanto a instrumentación y metodologías, los tres centros infantiles estudiados en sus especificidades presentaron diferencias en cuanto a las directrices que se tomaban y en organización; por lo cual las autoras brindan una serie de recomendaciones, tendientes a la ejecución de políticas administrativas coherentes para las tres sedes, sobre todo en cuanto a planes de desarrollo integrado se refiere.

Este punto es de suma importancia, pues en el estudio realizado por Poltronieri (1998) se señala que las trabas institucionales pueden llegar a representar un aletargamiento en cuanto a la implementación de planes brindados por las capacitaciones e investigaciones realizadas en los centros infantiles. Esta investigación resalta, por ende, la importancia de los esfuerzos conjuntos entre las disciplinas, pues sin una adecuada organización y coherencia metodológica cualquier aporte que se pueda realizar –ya sea por medio de capacitaciones o con implementaciones de proyectos- corre el riesgo de quedarse rezagado.

Propiamente en el ámbito de la Psicología, como parte de la línea de investigación-acción propiciada transdisciplinariamente entre el IIP y el CIL, se problematizó primero en la Universidad de Costa Rica, desde un enfoque transdisciplinar e interinstitucional, incluyendo representantes de ministerios. Luego se capacitó y realizaron transformaciones paulatinas en el CIL y en el CINAI de Cristo Rey, en los ambientes situacionales de niños y niñas y de las docentes (véase Chavarría González et al., 2000a; 2000b).

Como parte del estudio antes señalado, Poltronieri Pacheco (1998) evaluó la primera fase de transformación de los ambientes-situacionales del CINAI de Cristo Rey. El estudio buscó determinar el impacto de dichas transformaciones propiciadas por el equipo de la UCR, en los aspectos propositivos y de investigación-acción contextuadas (Chavarría González, Orozco Castro, Ovares Gutiérrez et al., 2000a, 2000b). Siguiendo el enfoque contextuado, se evaluó la actividad cotidiana de los niños y las niñas, la cosmovisión de las docentes encargadas y las formas en concreto de asumir su rol en la cotidianidad. Esta fue una investigación aplicada y de evaluación del proyecto conjunto con la UCR y tomó como objeto de investigación aspectos como la estructuración del ambiente-situación y la actividad cotidiana de los niños y

las niñas, para lo cual fueron utilizadas escalas de corte eco-psicológico (Chavarría González, 1991a/2013); asimismo, el rol de las docentes en la interacción educativa y su cosmovisión. En cuanto a herramientas metodológicas, fueron empleadas una escala cuantitativa de involucración de los niños y las niñas (INDEX, Chavarría González, 1991a/2013, 1991b), observaciones etnográficas, entrevistas cualitativas antes y después de la capacitación para explorar la cosmovisión de las docentes; además de registros de intercambios y eventos significativos consignados a lo largo del proceso. Participaron en dicho estudio los niños y las niñas del CINAI de Cristo Rey, quienes tenían edades entre los 3 y los 6 años y medio, las docentes de este centro infantil y las psicólogas de las regiones Central Sur, Este, Norte y Pacífico Central y personal de los CINAI de estas regiones.

En cuanto a los resultados del trabajo, Poltronieri señala que en el CINAI de Cristo Rey se evidenció que la introducción de materiales por parte de las docentes, los cambios curriculares en cuanto a la autodirección, las oportunidades que brinda el ambiente y situaciones del aula, la manipulación de materiales y el posterior desarrollo de un sentido de juego espontáneo son factores que colaboran con la mayor adquisición de experiencias significativas para los niños y las niñas. Como resultado, se evidencia que es posible apropiarse de una visión de mundo más amplia al aumentar el rango de sus intereses, por ampliar su vocabulario y conocer sobre la cultura en general, entre otros elementos, teniendo muy en cuenta que sus intereses fueron orientados de distintas maneras desde una perspectiva montessoriana.

Con respecto a los resultados en la capacitación a las psicólogas regionales por parte de la UCR, Poltronieri (1998) señala ésta que tuvo un impacto en la cosmovisión de las participantes, pues les permitió ampliar su perspectiva en torno a un currículum deseado y las

necesidades de la niñez. En general, se constató un aumento importante en los niveles de involucramiento de niños y niñas. Esta investigación constituye otro hito, junto a las investigaciones de Chavarría (1991b) y Chavarría et al. (2000,a 2000b) en cuanto a brindar capacitación desde el enfoque montessoriano a profesionales de la Psicología con miras a profundizar y problematizar el puente entre éste y la Educación Inicial.

Cabe destacar la investigación de Orozco Castro (2007), en la cual se realizó un ecoanálisis en un aula del CILEM con el fin de conocer los ambientes situacionales y de esta manera, 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. Primero se realizó un taller con las participantes con el fin de sensibilizar sobre diversos significados educativos de los ambientes situacionales; posteriormente se realizó una observación general del aula y la docente escogió el ambiente situacional de ciencias para realizar la decodificación. Cabe señalar que en esta investigación la información obtenida fue triangulada y problematizada, gracias a lo cual se pudo vislumbrar nuevas posibilidades para los ambientes situacionales.

La investigadora realizó observaciones semanales con el fin de documentar las reacciones de los niños y niñas ante los cambios en la organización del aula. Orozco Castro (2007) señala que una de las conclusiones más importantes del estudio es que la metodología del ecoanálisis (Chavarría González y Orozco Castro, 2006) brindó la posibilidad a las participantes de poder observar con profundidad la cotidianidad, a ponerse efectivamente en el lugar de los niños y niñas; además, los cambios realizados en la organización del aula mejoraron la situación de aprendizaje y formación de la niñez.

La investigación de Durán, Fernández, Hidalgo, Quintanilla y Ramírez (2010) se propuso analizar las actividades y espacios organizados en los distintos ambientes propiciados para la niñez en dos centros infantiles universitarios (CIL y CILEM), con miras a su decodificación y transformación. Esta investigación también se preguntó sobre cuáles retos y dilemas educativos necesitan especial atención y qué preguntas y respuestas podrían brindarse desde algunos aportes del holismo; sobre cómo tomar consciencia de las implicaciones éticas, filosóficas y axiológicas de la visión de mundo y las prácticas educativas; y sobre cómo contribuir a la transformación de los seres humanos desde la relación dialéctica entre acción y reflexión. Esta fue una investigación cualitativa en la cual se realizó una continua revisión bibliográfica junto con observaciones, las cuales fueron sustentadas la metodología del ecoanálisis (Chavarría González y Orozco Castro, 2006), así como por guías de observación como *Arco Iris de Oportunidades*, el cual es un instrumento holista para evaluar el ambiente-situación (Chavarría González & Orozco Castro, 2006, en revisión-a).

En los resultados de las observaciones las autoras señalan que el CILEM brindaba a los niños y niñas una infraestructura agradable en términos generales y un ambiente-situación que promovía el desarrollo de habilidades; sin embargo, algunos elementos del espacio físico dificultaban tanto el desplazamiento como la utilización de los materiales. En el CIL, en el grupo personalizado (también de influencia montessoriana) se pudo observar un entorno ordenado e interacciones sociales que permitían la posibilidad de intercambios entre los niños y niñas. En este centro infantil el ambiente preparado por las docentes conducía a los niños a sus zonas de desarrollo próximo y se evidenció la libertad de escogencia. También se pudo apreciar el sentido de pertenencia al grupo, la comunicación de tú a tú entre la docente y los

niños y niñas, así como acompañamiento durante las actividades cuando ellos y ellas lo requerían y la promoción de la equidad de género. Las autoras de dicha investigación señalan, al igual que en otras investigaciones nacionales (Chavarría González, 1993; Chavarría González y Pérez Abarca, 1992; Chavarría González, et al., 2000<sup>a</sup>, 2000<sup>b</sup>; Francis et al., 1993; Poltronieri, 1998), la importancia de que las instituciones implicadas atiendan las demandas que puedan plantearse para el mejoramiento de los servicios de los centros infantiles, así como de brindar equidad entre ellos, pues se pudo evidenciar las inequidades entre el CIL y el CILEM, contando el primero con más y mejores recursos, a pesar de pertenecer ambos a la UCR.

Estas investigaciones son muy importantes debido a que parten desde un enfoque holista y transdisciplinar hacia la problematización y decodificación de los ambientes cotidianos con el fin de brindar un estado de la cuestión acerca del acontecer de los centros infantiles universitarios y, a partir de allí, elaborar planes de acción o reestructuración.

En cuanto a trabajos realizados a nivel internacional, destaca el estudio de Cossentino (2006), el cual buscó analizar el concepto de trabajo en el enfoque montessoriano mediante la observación de clases caracterizadas por funcionar bajo este método-visión de mundo. La autora realizó observaciones participantes en un período de 2 años en una escuela primaria montessoriana de 126 alumnos y alumnas en el sureste de los Estados Unidos.

En la investigación se señala que el concepto de trabajo visto en la cotidianidad de una clase montessoriana se muestra a partir de la concentración en actividades de la vida diaria, y que en este proceso los niños y las niñas van construyendo su personalidad. Es importante destacar



que en este artículo se puede ver el enfoque montessoriano en una práctica muy satisfactoria, lo cual permite desmenuzar el concepto de trabajo, observarlo y analizarlo a partir del lente de la cotidianidad, tal y como se ha realizado en otros estudios nacionales vistos anteriormente (Chavarría, 1991b; Chavarría et al, 2000a; 2000b; Chavarría González y Orozco Castro, 2009; Poltronieri, 1998; Durán et al., 2010), en donde el enfoque montessoriano ha sido puesto en diálogo junto con el enfoque sociocultural y el holismo en general.

Más recientemente, Kayili y Ari (2011) realizaron un estudio en donde se examinaron los efectos del método Montessori en niños y niñas en edad preescolar en cuanto a su preparación para el primer grado de escuela en Turquía. Los participantes de este estudio fueron 50 niños y niñas, de los cuales 25 se encontraban en el grupo control, mientras que los otros 25 estaban en el grupo montessoriano. A los niños y las niñas se les administró el Metropolitan Readiness Test para determinar el grado de preparación para la escuela, la forma B de la PKBS Preschool and Kindergarten Behavior Scale con el fin de determinar las habilidades sociales de los niños y las niñas y el FTF-K Attention Gathering Skills Test para conocer la capacidad de atención.

Los resultados indican que hubo diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto a la preparación para la escuela, señalando que el método Montessori fue efectivo para preparar a los niños y las niñas a la escolarización. Este estudio también es muy importante pues pone en evidencia uno de los puntos fundamentales del enfoque montessoriano, y es el aspecto relacional, tan importante en la configuración de la personalidad. Es interesante comparar estos resultados con los de la investigación de Chavarría González (1991b), pues ambos señalan que el enfoque Montessori bien aplicado en la Educación Inicial (aspecto relacional) puede reconfigurar las necesidades de desarrollo de niños y niñas a partir de una

estructuración de marco abierto que posibilite la experimentación de ambientes respetuosos, de colaboración social y de aprovechamiento de los tiempos-espacios de vida.

## **2.2 Marco conceptual**

### ***2.2.1 Principios esenciales del enfoque montessoriano***

Peters (2008) señala que el punto central de la filosofía o enfoque montessoriano radica en el énfasis en dar a los niños y las niñas oportunidades de elección y bastante interdependencia y empoderamiento dentro de ambientes seguros y estructurados. Turner (citado por Chavarría, en revisión) indica que el enfoque montessoriano presenta tres componentes estructurales: los niños y las niñas, para quienes se propicia una actividad espontánea en ambientes preparados sensibles a sus necesidades de desarrollo; las personas adultas preparadas y la situación existencial de aprendizaje y convivencia.

De acuerdo con Mario Montessori Jr. (1991) la concepción de la experiencia humana de María Montessori se caracterizó por dar cuenta de la enorme complejidad de cada ser humano y de los factores que influyen en su despliegue y devenir. De esta misma manera, el enfoque montessoriano “fue el resultado directo de observaciones cuidadosas, pacientes y sistemáticas del comportamiento espontáneo de los niños en un medio ambiente preparado y adaptado a sus necesidades” (p.21).

Cossentino (2006) señala que el concepto de trabajo es de central importancia en la visión holista de María Montessori. La concepción del trabajo viene a ser la de una actividad realizada con cierto esfuerzo y que está enfocada hacia “cosas reales” y que tiene el poder de despertar una gran concentración. Por esta razón, desde el enfoque montessoriano ve con muy buenos ojos que a los niños y las niñas se les permita realizar actividades cotidianas, las cuales están llenas de significados, desafíos y preparaciones de la personalidad. Asimismo, les brindan la posibilidad de poder repetir las veces que sea necesario alguna actividad, pues de acuerdo con María Montessori (citada por Cossentino, 2006, p.68, traducción de los investigadores) “la repetición es el secreto de la perfección, y es por esto que los ejercicios están conectados con las actividades cotidianas de la vida diaria”. Estas repeticiones son un aspecto de los *ciclos de trabajo*.

Sobre ese trabajo o actividad surge la noción de *normalización* acuñada por María Montessori. Este concepto hace referencia a la concentración profunda en una actividad específica, lo cual permite a niños y niñas experimentar e interactuar en el polo de características pro-sociales y de respeto a la individualidad, alejándose del polo de características como el retraimiento, la timidez o el desinterés (Cossentino, 2006). Csikszentmihalyi (citado por Chavarría González, 2012a) ha acuñado el término de *flujo*, el cual se define como “aquellos momentos en que una persona se concentra totalmente en lo que está haciendo, sin consciencia del tiempo, en forma satisfactoria”. Más adelante detallaremos este concepto de flujo.

En el aspecto relacional del medio preparado, Mario Montessori Jr. (1991) señala que éste fomenta el desarrollo social, impulsando a niños y niñas a tomar en cuenta tanto los objetos como a los demás compañeros y compañeras. Por esta razón se puede hablar de una verdadera

comunidad de aprendices cuando cada miembro del grupo se siente lo suficientemente libre como para desplegar su personalidad sin mayores obstáculos, a la vez que permite a los demás ser (Montessori, 1991).

María Montessori no destacaba por ser una buena teórica, por lo que la labor de sistematización ha recaído sobre teóricos posteriores. Por ejemplo, es su nieto Mario quien destaca que en el enfoque montessoriano la constitución de la subjetividad o *creación interior* está “en una relación de dependencia con la comunidad en la que el individuo se desarrolla, y desde la cual él no puede ser considerado una entidad separada” (Montessori, 1991, p.137).

En esa línea, Chavarría-González (2012a) retoma aportes de Lillard, Whitescarver y Cossentino para destacar una serie de aspectos que engloban la esencia del enfoque Montessori demostrado en las prácticas:

- Un método dirigido a observar descubrimientos sobre la niñez en las oportunidades específicas en los ambientes-situaciones.
- Ideación y construcción de ambientes-situaciones que hagan eco con las necesidades de desarrollo de la niñez, con sus potencialidades y con vivencias culturalmente relevantes.
- Un sistema de entrenamiento para docentes en el cual se hace especial énfasis en la mediación y en respetar los ciclos de interés y trabajo de la niñez desde la empatía, a la vez que en la decodificación de la cultura y de sus posibilidades de presentación como oportunidades que enganchen con los intereses y sensibilidades de la niñez.

Chavarría-González (2012a) señala, además, que los verdaderos ambientes Montessori respetan el flujo y la diversidad de todos los niños y niñas; en ellos predominan elecciones y exploraciones y no docentes enseñando tradicionalmente; se respetan las personalidades únicas; tienen oportunidades culturales que respondan a las diferentes sensibilidades de la niñez, comprendiendo las necesidades afectivas.

### ***2.2.2 El enfoque histórico-cultural***

Vygotsky señaló que la relación epistémica entre la persona y el objeto de conocimiento se da mediante una interacción dialéctica en la que se produce “una relación de indisociación, de interacción y de transformación recíproca iniciada por la actividad mediada del sujeto” (Hernández, 2004, p.220). Según Vygotsky existen herramientas y signos socioculturales que se internalizan a lo largo del tiempo, y constituyen la base del ser cultural.

Esta concepción dota de importancia a la relación que puede llegar a tener un niño o una niña con un adulto o un par mucho más capacitado en determinadas tareas (Tzuriel y Shamir, 2007). De aquí parte el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): la distancia entre el desarrollo actual de la persona y el nivel más alto del potencial del desarrollo.

En esta misma línea de pensamiento podemos rescatar el concepto de andamiaje propuesto por Bruner (Wood et al., 1976) donde el adulto u otra persona con el conocimiento proveen una guía para el aprendizaje que permite al niño adquirir las herramientas culturales necesarias para poder realizar la tarea por sí mismo. A medida que el niño adquiere o interioriza los saberes, la persona adulta va reduciendo el apoyo logrando con esto que la Zona de Desarrollo Próximo vaya disminuyendo hasta convertirse él en un espectador empático

propiciando una actividad mental constructiva. (Chaves, 2001). Rescatamos entonces la importancia del andamiaje para lograr un aprendizaje activo en contextos sociales significativos y reales.

Al respecto de la interacción persona-entorno es importante el concepto de vivencia, la cual es definida por Vygotsky, según Rodríguez Arocho (2009), como “*experiencia atribuida de sentido, para marcar esta peculiar unidad entre la persona y su entorno*” (p.13), y está determinada por la manera en que las personas comprenden sus circunstancias de existencia (nivel de desarrollo de las generalizaciones en el pensamiento), así como por todos los demás aspectos existenciales (necesidades, motivaciones, voliciones y deseos). Vygotski (1922/1996) se refiere a ellas como no fraccionadas, que representan una fusión de atracción, afecto y sensación. La vivencia se refiere a “*aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir que representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño*” (Vygotski, 1922/1996, p.383).

### ***2.2.3 Holismo y paradigma contextual holista***

El paradigma contextual holista surge en respuesta a transformaciones de época y a movimientos socioculturales que cuestionan los sistemas de vida existentes que han puesto en peligro la vida de la naturaleza, y los mismos seres humanos. Varios enfoques humanistas u holistas presentan raigambre epistemológica desde el existencialismo y la fenomenología y se plantaron en respuesta a los enfoques psicoanalítico y conductista, los cuales eran los dominantes en Europa y Estados Unidos. Uno de los puntos de partida de los enfoques holistas es que ven a la persona como un todo en su multiplicidad de facetas, integrado plenamente en su cultura.

Chavarría González y Orozco Castro (2006) explican que holismo significa totalidad y que este paradigma implica ver y entender el mundo como una red de relaciones interconectadas, en la cual el todo afecta al todo, por lo que éste no se puede reducir a la suma de sus partes, ya que hay una interdependencia dinámica de relación e interacción entre todas las partes que lo componen. Esta visión, contraria al pensamiento positivista o dualista donde se separan las partes para analizarlas, propone un paradigma de la complejidad donde “no se intenta simplificar y obviar la complejidad existente para analizarla y controlar variables, se reconoce la incertidumbre que da pie a lo inesperado, a la posibilidad de asombro y a la creatividad” (Chavarría González & Orozco Castro, 2006. p.7). Otra noción central de los enfoques holistas es su concepción acerca de cómo las personas tienden hacia la autorrealización y cómo las distintas relaciones con la cultura pueden llegar a entorpecer o fortalecer este sentido de trascendencia, que no es más que la capacidad de integración de las distintas funciones psíquicas/corporales (Hernández, 2004; Salama, 2008; Martín, 2008). En este sentido, la labor del profesional desde los distintos enfoques holistas es procurar que las personas puedan encontrar diferentes oportunidades para desarrollar su potencial, tener un sentido de agencia reforzado y procurar explorar conductas no experimentadas por las limitantes personales y ambientales.

Desde esta visión holista, la formación de una ciudadanía global en la que el pensamiento crítico e interdependiente, basado en la solidaridad, la consciencia planetaria y la sensibilidad, se convierte en meta de la educación. El logro por excelencia desde estos enfoques es que la educación sea un medio adecuado para el desarrollo integral de todos los aspectos de las personas, para lo cual es necesario tomar las necesidades de las personas como la base para las

decisiones institucionales, fomentar el incremento de mejores opciones en los ambientes, valorar el conocimiento individual tanto como el colectivo y fomentar un sentido de relevancia en las prácticas (Weinstein, 1975, citado por Hernández, 2004).

#### ***2.2.4 Ecología del desarrollo***

Siguiendo la línea de Bronfenbrenner (1979/1987) el desarrollo humano se define como un cambio constante en los modos en que una persona percibe y se relaciona con su ambiente.

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos (p.40).

La base de la teoría ecológica del desarrollo de Bronfenbrenner (1979/1987) es ecológica, y por ello se pone énfasis en las relaciones que se gestan desde sistemas diádicos (plano interpersonal) hasta sistemas complejos. De acuerdo con esta perspectiva teórica, el desarrollo humano se ve sumido en varios sistemas de interacción:

- **Microsistema:** es un complejo de interrelaciones dentro del entorno inmediato en el que se despliega una persona. Es el conjunto de conexiones entre la persona, los objetos, personas y espacios en los que se vincula.
- **Mesosistema:** es la relación entre entornos de desarrollo, tales como la relación que se da entre el entorno de la casa con el de la familia extensa, la comunidad, el centro educativo y el grupo de pares.



- **Exosistema:** consiste de dos o más entornos en los que la persona tal vez no esté relacionada directamente, pero que en ellos se gestan fenómenos que pueden afectar el entorno inmediato de la persona, como por ejemplo el sistema de políticas sociales
- **Macrosistema:** corresponde al punto de unión de los aspectos culturales, institucionales e ideológicos en los cuales la persona se encuentra inmersa. En este último ámbito – muchas veces poco visibilizado en Psicología- el autor señala las enormes diferencias culturales y su peso en el desarrollo, demostrando cómo la cultura afecta todas las vivencias y cosmovisiones.
- **Cronosistema:** viene a ser el grado de cambio o estabilidad en los sistemas de acuerdo con el transcurrir del tiempo. En este sistema se puede ver cómo la temporalidad va gestando modificaciones en los diferentes sistemas y ámbitos de interacción en los individuos.

### **2.2.5 Flujo**

De acuerdo con Csikszentmihalyi (1990/1997) el flujo es un estado

en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles; la experiencia, por sí misma, es tan placentera que las personas la realizarán incluso aunque tenga un gran coste, por el puro motivo de hacerla (p.16).

El mismo autor añade que en el estado de flujo hay orden en la consciencia, el cual es un fenómeno que se da cuando la atención se emplea para obtener una meta y las habilidades de una persona están encausadas hacia ello. En otras palabras: es cuando las habilidades concuerdan con las oportunidades de actuar.

En el estado de flujo la persona actúa de acuerdo con sus propias necesidades y es espontánea al grado de hacer abstracción de gran parte de posibles estímulos externos distractores. De igual manera, Csikszentmihalyi (1990/1997) señala que el flujo permite que la persona que entra en este estado pueda complejizarse e integrar varias partes de su sí mismo, al tiempo que evita el estado de entropía psíquica:

Tras una experiencia de flujo, la organización de la personalidad es más compleja de lo que había sido antes. Y como llega a ser cada vez más compleja, podría decirse que la personalidad crece. La complejidad es el resultado de dos procesos psicológicos: la *diferenciación* y la *integración*. La diferenciación implica un movimiento hacia la originalidad, hacia separarse de los demás. La integración se refiere a lo opuesto: a la unión con otras personas, con ideas y entidades más allá de la personalidad. Una personalidad compleja es la que logra combinar estas tendencias opuestas (p.71).

El estudio del equipo de Csikszentmihalyi (1990/1997) encontró que las experiencias de flujo tienen 8 componentes principales:

- 1) La experiencia suele ocurrir cuando la persona se enfrenta a tareas con al menos una oportunidad de lograr llevar a buen término.
- 2) La persona debe ser capaz de concentrarse en lo que hace.
- 3) La concentración es posible pues la tarea emprendida tiene metas claras.
- 4) La tarea ofrece retroalimentación inmediata o al menos la persona la percibe como sistemática.
- 5) La persona parece actuar sin esfuerzo, con una profunda involucración que aleja de su conciencia las preocupaciones y frustraciones del diario vivir.

- 6) Las experiencias agradables permiten a la persona ejercer un sentimiento de control sobre sus acciones.
- 7) Desaparece la preocupación por el yo aunque, de manera paradójica, el sentimiento acerca de la propia personalidad surge más fuerte luego de la experiencia de flujo. La persona no se preocupa por su yo, pero gracias al flujo su yo se ve fortalecido.
- 8) El sentido del tiempo se altera, por lo que la persona puede hacer abstracción de esta categoría y permanecer por largo rato en la actividad gratificante.

Interesantemente, la comunidad Montessoriana ha encontrado una estrecha asociación entre este concepto y el de concentración, repetición, ciclos de trabajo espontáneo y vivencias de reto y gozo. Es por ello que han invitado a Csikszentmihalyi a sus congresos para problematizar estos importantes conceptos y establecer puentes epistemológicos de gran valor (Chavarría-González, 2012c).

Se puede decir que el flujo es una vivencia de concentración desarrollada socialmente, pues el rol de los ambientes enriquecidos es clave en cuanto a las oportunidades para vivenciar flujo en comunidad.

### ***2.2.6 Ambiente situación***

El ambiente situación es un conjunto de experiencias situacionales que direccionan la actividad y el sentir en distintos aspectos de la cotidianidad. Según Chavarría González y Orozco Castro (2006) las personas adultas son responsables de la organización y preparación de los espacios físicos y materiales que imprimirán direcciones al desarrollo-aprendizaje, ya que para la niñez toda situación es una posibilidad de aprendizaje, las situaciones que –

consciente e inconscientemente- proveen las personas adultas dirigirán mensajes y valores que quieren que aprendan, la mayoría de la veces invisibilizados en el tejido cultural.

### ***2.2.7 Participación cultural plena***

Rogoff (citada por Rodríguez Arocho y Alum Alemán, 2009) señala que el desarrollo humano debe observarse y analizarse como un proceso cultural, indisociado, por ende, de todas las manifestaciones que en un determinado contexto surgen y resultan ser dadoras de sentido. La autora señala que la participación cultural plena se da cuando las personas se desarrollan involucradas en sus diferentes ámbitos y contextos culturales, apropiándose, en este proceso, de las herramientas y símbolos que dichos ambientes ponen a disposición de la persona para su *absorción* y utilización. En este sentido confluyen las adquisiciones cognitivas junto con las culturales y el ser humano construye su mundo experiencial mediante esta serie de contactos con los ambientes. De ahí la importancia de que los niños y niñas tengan contacto con estas herramientas y símbolos.

### ***2.2.8 Educación para la paz***

Galtung (citado por Chavarría y Orozco, 2003) propone un marco teórico sobre paz positiva, en la cual la paz no es sólo que no hayan guerras, sino una satisfacción de necesidades de los seres humanos, por lo cual hay que erradicar la violencia estructural de la sociedad.

Jares (1993) define la educación para la paz se la siguiente manera.

concebimos la EP como un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los dos conceptos definidores, la concepción positiva de paz y la perspectiva creativa del conflicto, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo

de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia (p.31).

Es, además, una educación desde y para la acción y, además, constituye una dimensión transversal del currículum que afecta a todos sus elementos y etapas educativas. Los valores no son vistos como abstracciones, sino que son experimentados en las situaciones vitales de manera constante, por lo que más que hablar de paz se la experimenta y construye cotidianamente.

### ***2.2.9 Inteligencia emocional***

De acuerdo con Goleman (1995/1997) la inteligencia emocional comprende una serie de habilidades que, a diferencia de las englobadas por las pruebas de Coeficiente Intelectual, hacen referencia a cómo la persona se desenvuelve en las relaciones interpersonales y en el fuero de sus propias emociones. Dichas habilidades, según el autor, son la capacidad para motivarse a uno mismo y persistir en una tarea a pesar de las frustraciones, el control de impulsos y el poder lidiar con el retraso de las gratificaciones, el poder regular los propios estados emocionales para que el estrés no inunde los procesos cognitivos y la capacidad para empatizar.

Goleman (1995/1997) señala que el primer autor en acuñar el término *inteligencia emocional* fue el psicólogo Peter Salovey, quien tomando como base la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (en específico las llamadas inteligencias personales, que son la inteligencia interpersonal y la intrapersonal) postuló que la inteligencia emocional comprende cinco dominios generales:

- 1) Conocer las emociones propias.
- 2) Poder manejarlas.
- 3) Motivarse a uno mismo.
- 4) Reconocer las emociones de otros (empatía).
- 5) Manejar bien las relaciones personales.

Otro componente esencial en la inteligencia emocional es, de acuerdo con Goleman (1995/1997), el poder tener auto-consciencia (*Self-awareness*), que incluye tanto una meta-cognición sobre los diferentes procesos de pensamiento como un meta-estado que permite evaluar los distintos estados emocionales por los que la persona ha pasado en determinado espacio de tiempo.

### **2.2.10 Autopoiesis**

Con respecto a la autopoiesis, desde la biología Maturana y Varela (1994) señalan que hace referencia a la organización básica de un organismo viviente y que ella

muestra que el ser vivo es un ente sistémico aun cuando su realización sea de carácter molecular. Esta teoría muestra que ninguna molécula, o clase de molécula, determina por sí sola ningún aspecto o rasgo del operar del ser vivo como tal, pues todas las características del ser vivo se dan en la dinámica de su *autopoiesis* (p.23).

Aristóteles (citado por Knill, Levine y Levine, 2005) hizo una distinción entre tres tipos de conocimiento: el conocimiento dado por la observación (*theoria*), aquel mediado por el hacer o el actuar (*praxis*) y el conocimiento que se daba al crear (*poiesis*). En este sentido, Knill, Levine y Levine señalan que ocurren a lo largo de la vida procesos de auto-organización o

*autopoiesis* en los cuales la persona se desarrolla a partir de la creación de sus propias herramientas desplegando su creatividad y su capacidad de ordenar lo que en un principio parece falto de orden o cohesión.

Autopoiesis es la manera en que una persona responde a lo que el ambiente brinda (lo “dado”) imaginando sus posibilidades y dándole nuevas formas de acuerdo a lo que vaya emergiendo. Es la capacidad de transformar la realidad de acuerdo a las herramientas que la persona tenga en ese momento, las posibilidades brindadas por el ambiente y el grado de sentido de agencia que esta sienta en dicho contexto (Knill, Levine y Levine, 2005).

### **2.3 Planteamiento del problema de investigación**

Nuestro planteamiento surge después de conocer los antecedentes empíricos que anteceden a esta investigación y enterarnos de la estrecha relación entre psicología y educación inicial, así como la importancia de trabajar trans-disciplinariamente y el poder vislumbrar los problemas, necesidades y procesos vividos en el CILEM. La necesidad de decodificar lo cotidiano surge para, de esa manera, buscar soluciones desde paradigmas como el enfoque montessoriano, sociocultural y educación para la paz, que brinden una mejor calidad de educación y desarrollo a niñas y niños de dicho centro.

Surge la pregunta de investigación que guiará este estudio:

¿Cómo ayudar a generar y consolidar alternativas curriculares de convivencia hacia la paz para niños y niñas en educación inicial desde los aportes de los enfoques montessoriano y sociocultural, así como de la educación para la paz?

## **2.4 Objetivos**

### ***2.4.1 Objetivo general***

Propiciar el intercambio y la reflexión entre la Psicología y la Educación sobre alternativas curriculares de convivencia hacia la paz para niños y niñas en un centro infantil universitario (CILEM) desde los aportes de los enfoques montessoriano y sociocultural, así como de la educación para la paz.

### ***2.4.2 Objetivos específicos***

1. Decodificar ambientes situacionales a partir de la observación y problematización de los procesos cotidianos en dos centros montessorianos de reconocida calidad y en el CILEM, mediante tomas de video, observación etnográfica, registros de observación cuantitativos y generación de interrogantes y reflexiones.
2. Reflexionar con docentes voluntarias del Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora (CILEM), sobre alternativas curriculares, mediante grupos focales, a partir de la documentación obtenida en los dos centros infantiles montessorianos y en el CILEM



3. Proponer oportunidades de mejora por parte de docentes e investigadores e investigadoras en torno a la estructura curricular en los grupos voluntarios del CILEM, en un proceso de acompañamiento continuo basado en discusiones y reflexiones en grupo focal.

#### ***2.4.3 Objetivos externos***

1. Recopilar tomas de video que puedan ser de utilidad para facilitar entrenamientos y reflexiones con docentes a futuro.
2. Propiciar en las y los participantes del Seminario de Graduación el acercamiento a alternativas de educación inicial desde un paradigma holista que potencien sus capacidades de asesorar en el tema.
3. Problematicar acerca de los enfoques alternativos a la evaluación y el enriquecimiento de la cotidianidad en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora.

### **2.5 Consideraciones éticas**

Esta investigación si bien no tiene como tema principal una ley o norma nacional, al tratarse sobre la Infancia, su educación y derechos, se respaldará en la el Código de la Niñez y la Adolescencia, ley 7739 de la República de Costa Rica. De tal manera, si durante la investigación las y los investigadores observan o presencian que se violenta alguno de los artículos de dicha ley, se comprometen a realizar las intervenciones o denuncias pertinentes,

velando así por el bienestar de los niños y las niñas participantes o presentes en los Centros Infantiles.

## III METODOLOGÍA

### 3.1 Descripción general de la estrategia didáctica

Con base en estudios previos (Chavarría González, 1991a/2013; Chavarría González y Orozco Castro, 2006, 2009) se documentaron y decodificaron procesos cotidianos en dos centros montessorianos (Jardín de Niños Montessori y Jardín de Niños San Lorenzo), y posteriormente en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora (CILEM), específicamente en dos grupos (grupo 01 y grupo 03). Para realizar esta documentación se realizarán tomas de video, observación etnográfica y en el caso del CILEM se emplearon un par de instrumentos de observación con el fin de triangular información con todo lo observado. Posteriormente se realizaron problematizaciones/grupos focales para las docentes del CILEM con el fin de discutir distintos aspectos de las tomas de video recopiladas y de la información sintetizada. Los comentarios y reacciones de las dos docentes a cargo de los dos grupos del CILEM fueron sistematizados.

A continuación se presentan los pasos metodológicos con los cuales se llevó a cabo esta investigación:

- Inducción en el campo.
- En los dos centros montessorianos se realizaron 5 tomas de videos sobre los aspectos cotidianos del quehacer en los ambientes-situaciones. También se realizaron observaciones etnográficas.

- Durante el proceso de observación y elaboración de tomas de video en los centros Montessori se conversó con las docentes para conocer a fondo su visión acerca del desarrollo, de la niñez y del accionar de las docentes Montessori.
- Se sistematizaron las tomas con el fin de mostrar una gama de ambientes-situaciones que ejemplificaran los procesos de desarrollo. Para tales efectos, se utilizaron las categorías desarrolladas en el instrumento INDEX de Chavarría González (1991a/2013).
- Se realizaron devoluciones a los padres y madres de los centros Montessori en las cuales se les mostró una síntesis temática junto las tomas de video que elaboramos durante nuestra inmersión en el campo.
- En el CILEM se comenzó dialogando con las docentes con las cuales se trabajó para conocer sus expectativas y demandas. Seguidamente se procedió a realizar las observaciones etnográficas y el ecoanálisis en los grupos 01 y 03 de este centro infantil, a cargo de la bachiller Nuria Jiménez Moya y la licenciada Noylin Vargas Muñoz.
- Se escogieron dos grupos en este centro infantil con el fin de dar continuidad a un proceso ya iniciado por la M.Sc Cynthia Orozco Castro con la colaboración de María del Milagro Obando (Orozco Castro 2013, Chavarría González, Obando y Orozco Castro, 2009). Las mismas docentes del CILEM solicitaron un acompañamiento cercano.
- Se procedió a realizar tomas de videos en el CILEM con el mismo enfoque que las realizadas en los dos centros montessorianos. Se ofreció, además, un conversatorio en

el proceso, así como un taller sobre vida cotidiana impartido por la directora del Seminario de Graduación.

- Se realizó trabajo de edición en las tomas de video (selección de escenas y momentos característicos). Al igual que en los centros montessorianos, se utilizaron las categorías de INDEX, así como eventos y situaciones a problematizar.
- Los observadores procedieron a llenar la escala CDCI. Los y las investigadoras se especializaron en grupos diferentes.
- Se conformaron problematizaciones/grupos focales para las docentes del CILEM con las que se trabajó, esto con el fin de discutir distintos aspectos presentados en las tomas y en la documentación sistematizada. De igual manera, el proceso de problematización fue continuo y atendiendo a las demandas de formación de las docentes.
- Se emplearon algunos aspectos de la escala INDEX para conocer la estructuración de los tiempos y momentos de flujo de los niños y niñas en los ambientes-situaciones en los dos grupos en el CILEM.

### 3.2 Delimitación del aporte individual de cada investigador(a)

Tabla I

*Delimitación del aporte de cada participante*

| <b>Actividades y aportes</b>     | <b>Investigadores e investigadoras participantes</b> |
|----------------------------------|--|
| Lectura y revisión bibliográfica | Todos y todas  |

---

 de artículos teórico-prácticos
 

---

|  |   |
|--|---|
| Inducción al campo:  | Todos y todas   |
| Primero en los centros montessorianos y luego en el CILEM  | Fue necesario conocer los centros infantiles donde se realizó la labor investigativa, sus dinámicas y las personas que integran dichos espacios, así como ser aceptados dentro de la cotidianidad. Las y los observadores se dividieron para propiciar la continuidad en su presencia en el salón, así como para poder apreciar procesos más a fondo.                   |
| Tomas de video y observación etnográfica en centros montessorianos   | Una pareja de investigadores iba a cada centro infantil de tal manera que uno pudiese hacer tomas de video, el otro tomar apuntes y posteriormente conversar acerca de la observación para triangular información. Las parejas conformadas estuvieron a cargo de Isaac Vargas y Edison Chavarría (primera pareja), y Pamela González y Alicia Jiménez (segunda pareja). |
| Elección de los videos   | Las y los observadores fueron indicando segmentos en las tomas, con el fin de poder presentar una muestra del abanico de oportunidades de desarrollo. La elección de videos estuvo a cargo de Sol Quirós, quien por motivos laborales no pudo realizar observación directa.   |
| Devoluciones y problematizaciones en los centros montessorianos, incluyendo la devolución a padres y madres. | Los y las investigadoras que realizaron el proceso de observación.  |

---

|  |   |
|--|---|
| Tomas de video, observaciones etnográficas y ecoanálisis en CILEM.             | El mecanismo fue igual que en los centros montessorianos. La primera pareja estuvo constituida por Isaac Vargas y Edison Chavarría, mientras que la segunda por Pamela González y Zayda Valverde. Alicia Jiménez se encargó de recopilar toda la información de las observaciones.  |
| Discusión de lo observado y edición de las tomas de video                      | Se acordó realizar una reunión después de cada dos visitas de campo para problematizar sobre lo observado y registrado. La directora del Seminario participó activamente en las discusiones y problematizaciones.   |
| Sistematización de la información  | Cada pareja de investigadores e investigadoras fue sistematizando la información de forma paralela a las tomas de video y observaciones mediante notas de campo sistematizadas con la metodología del ecoanálisis.<br><br>Se realizaron reuniones para contrastar y unir los aportes de cada persona. Alicia Jiménez se encargó de recopilar la información escrita de las observaciones y Sol Quirós se encargó de la edición de los videos. |
| Organización y ejecución de problematizaciones/grupos focales                  | Cada grupo focal fue organizado por la directora, en conjunto con los y las investigadoras que hayan hecho trabajo de campo en CILEM. Los investigadores e investigadoras serán participantes activos y activas, y tomarán nota de los temas y eventos más importantes para incluirlos en las bitácoras.  |
| Última devolución al CILEM (devolución a padres y madres al final del proceso) | Los investigadores e investigadoras que hayan realizado las observaciones y ecoanálisis en los dos grupos de CILEM.   |

### **3.3 Descripción de la metódica de cada experiencia investigativa**

Tomando como base los estudios de Chavarría González (1991a/2013, 1991b, 2000a, 2000b 2011) y de Chavarría González, Obando y Orozco Castro (2006), este trabajo corresponde a una investigación acción mediante la cual los investigadores e investigadoras trabajan de cerca en el ambiente estudiado con el fin de acompañar activamente a las docentes y realizar cambios efectivos en los ambientes situacionales.

#### ***3.3.1 Investigación Acción***

Elliott (citado por Latorre, 2003/2004) señala que la investigación-acción es el estudio de una determinada situación social con el fin de mejorar diferentes aspectos; y, además, constituye una práctica sistemática. Boggino y Rosekrans (2004) brindan el siguiente concepto de investigación-acción en el ámbito educativo:

La Investigación-Acción constituye un proceso de indagación y análisis de lo real en el que, partiendo de los problemas de la propia práctica y desde la óptica de quienes lo viven, se procede a una reflexión y actuación sobre las situaciones problemáticas con objeto de mejorar la práctica pedagógica y la calidad educativa. Todo lo cual implica en el proceso a los que vivencian los problemas, quienes se convierten en actores de la investigación (pp.26-27).

En ese sentido, Lomax (Lomax, 2000, citado por Latorre, 2003/2004) indica que este abordaje investigativo realiza un diagnóstico en el ambiente en el cual se trabajará y por ende constituye un enfoque crítico de las situaciones analizadas, pues a partir de la crítica minuciosa y de la problematización se puede llegar a realizar mejoras. Lewin (citado por



Latorre 2003/2004) describe a la investigación-acción como un proceso que incluye tres aspectos fundamentales:

- La indagación y diagnóstico (investigación).
- La problematización y aplicación del conocimiento generado (acción).
- La formación para los profesionales y personas encargadas de esos ambientes.

De acuerdo con Kemmis y McTaggart (citados por Latorre, 2003/2004) la investigación-acción presenta una serie de características esenciales que la diferencian de otras metodologías de investigación:

- 1) Es participativa.
- 2) Es colaborativa.
- 3) Constituye un proceso sistemático de aprendizaje enfocado en la acción.
- 4) Induce a teorizar sobre la práctica.
- 5) Somete a prueba toda idea y suposición.
- 6) Los investigadores deben registrar, recopilar y analizar sus propios juicios, hipótesis, impresiones y reacciones.
- 7) Procede a analizar críticamente las situaciones.
- 8) Se enfoca en realizar cambios progresivos.
- 9) Estimula la formación de comunidades autocríticas.
- 10) Es, además, un proceso político, pues lleva a cambios que afectan a varias personas.

Al respecto, McKernan (1999/2008) añade que la investigación-acción se centra en los problemas inmediatos de las personas involucradas en los ambientes, no se intenta controlar

las variables del entorno, gran parte de la investigación se realiza *in situ* y conlleva a la elaboración innovadora de herramientas y emplear varias otras técnicas con las cuales puedan reunir la información necesaria.

Boggino y Rosekrans (2004) señalan que en el proceso de la investigación-acción es esencial tener claridad conceptual y epistemológica con el fin de leer las situaciones desde un marco teórico definido que, junto con toda la información recopilada, será de vital importancia a la hora de planear las acciones en concreto.

De acuerdo con Latorre (2003/2004) existen tres tipos de investigación-acción:

- La investigación-acción técnica: tiene como objetivo central mejorar y hacer más eficaces las prácticas dentro del ambiente gracias a la colaboración de profesionales expertos.
- La investigación-acción práctica: los profesionales encargados del ambiente asumen un rol más activo y solicitan la mediación de un profesional externo con tal de que pueda apoyar en los procesos de diálogo. Esta modalidad incluye procesos de auto-reflexión y transformación de aspectos de la visión de mundo y epistémica de los profesionales del ambiente.
- La investigación-acción crítica emancipatoria: esta modalidad se centra en cambios no sólo en la visión de mundo de las personas y en su componente epistemológico, sino también en el ambiente y en las relaciones que allí se gestan. Como su nombre lo indica, esta modalidad gesta movimientos de crítica a lo interno con tal de cuestionar

los roles que han permanecido en el ambiente y cómo poder cambiarlos para mejorar las prácticas y relaciones.

En este Seminario de Graduación se emplea la modalidad de la investigación-acción crítica emancipatoria debido a que nuestro rol como investigadores e investigadoras en el CILEM no sólo se enmarca en ser profesionales externos o mediadores, sino que también nos proponemos estimular la crítica dentro del grupo de docentes, moderar y tomar parte activa en los procesos de cambio que vamos a proponer y realizar problematizaciones continuas.

Se emplea, además, el modelo de Kemmis de investigación-acción el cual está conformado por 4 fases interrelacionadas y divididas en 2 ejes: planificación y acción, y observación y reflexión. Cada una de estas 4 fases o momentos

implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción (Latorre, 2003/2004, p.35).

La labor investigativa parte de observaciones etnográficas realizadas en dos centros infantiles Montessori (Jardín de Niños Montessori y Jardín de Niños San Lorenzo) con el fin de capacitar a los investigadores e investigadoras en temáticas sobre la conformación de ambientes preparados para el desarrollo integral de la niñez y el rol de las docentes como mediadoras y guías de procesos. De igual manera, la inserción en el campo en estos dos centros infantiles Montessori cumple con el objetivo de recopilar material audiovisual, el cual servirá de apoyo para el trabajo de problematización y formación en el CILEM.

### ***3.3.2 Ecoanálisis y decodificación de lo cotidiano***

Más allá de entender que decodificación de lo cotidiano significa descubrir los códigos implícitos en las acciones cotidianas, Chavarría y Orozco (2006) lo definen a partir de *vislumbramiento* o apercepción de la totalidad de relaciones englobadas en lo que se toma como lo habitual.

El concepto de **decodificación de lo cotidiano** representa una forma de mirar nuestros quehaceres y realidades sociales, introducida por Paulo Freire para instarnos a cuestionar, en conjunto, el mundo de vida al que aspiramos, en lugar de asumir que la organización actual es lo natural, el trasfondo inamovible, sin darnos cuenta de que son nuestras acciones las que lo reproducen (...). Es un esfuerzo de interpretación colectiva de la cultura y las tradiciones, para intentar encontrar consensos novedosos en los estilos de vida. (Chavarría y Orozco, 2006. p. 10).

El Ecoanálisis, como herramienta para decodificar lo cotidiano, “implica mirar y analizar, con ojo crítico, el diálogo yo-mundo que se da en las rutinas diarias de un centro infantil, pues de esa forma se descubren valores subyacentes a las metas de desarrollo”, así como el potencial de desarrollo o de alienación (Chavarría González y Orozco Castro, 2006, p.14). Mediante el ecoanálisis se develan varios de los aspectos del currículum oculto de los centros educativos con el fin de poder ser problematizados y modificados en aras de establecer prácticas coherentes con las necesidades de desarrollo de los niños y niñas. El currículum oculto puede contener aprendizajes sutiles inscritos en la cotidianidad y que entran en franca contradicción con los valores que la educación dice tener en alto. Algunos de estos aprendizajes inscritos en el currículum oculto son:

- que la persona adulta está a cargo de todo,
- diferencias tajantes de género,
- dependencia al extremo con respecto a la figura de la docente,
- libertad limitada a los recreos y
- que los ritmos internos y procesos de autoconstrucción caen en un segundo plano.

Ante este panorama, Chavarría González y Orozco Castro (2006) señalan que el ecoanálisis señala que para leer críticamente los ambientes y el currículum es necesario tener en mente tres aspectos esenciales:

- El grado de libertad de acción, de palabra y de expresión que pueden tener los niños y niñas en los ambientes estudiados.
- Un ambiente existencial o situacional dinámico, caracterizado por la preparación de los detalles y de las oportunidades de flujo.
- Las posibilidades de reflexión conjunta, autocrítica e indagación.

En este sentido, el ecoanálisis implica no sólo mirar los ambientes físicos sino el tejido de actividades sociales que se llevan a cabo en estos, contrastándolos con los significados que imprimen al desarrollo personal, social y cultural. De ahí el término ambiente-situación: cómo en la Psicología se concibe que para los seres humanos todo ambiente físico sugiere una situación social y viceversa.

### **3.4 Descripción de los y las participantes**

En esta investigación se trabajó con los y las siguientes participantes:

- Las docentes y las directoras de los dos centros montessorianos sugeridos por la directora del Seminario de Graduación con base en criterios cimentados en Chavarría González (2012).
- Niños y niñas de los dos centros montessorianos de entre 2 y 6 años de edad aproximadamente.
- Las docentes del CILEM del grupo 01 y del 03.
- Niños y niñas del CILEM de entre 1.5 y 4.5 años de edad aproximadamente. Se filmaron y observaron las interacciones y ambientes cotidianos en 2 grupos de este centro (grupo 01 y grupo 03).

Los y las participantes fueron escogidos por conveniencia. En el CILEM se trabajó con las docentes que deseaban formar parte de los grupos focales y que, además, ya habían iniciado un proceso de decodificación de lo cotidiano con la MSc. Cynthia Orozco.

Se brindó proceso de problematización a los padres y madres de los niños y las niñas de las instituciones donde se realizó el trabajo de investigación.

### **3.5 Procedimientos de recolección de información**

En esta investigación se empleó la observación etnográfica y los grupos focales, siendo éstos procedimientos que permiten, de acuerdo con los fundamentos de la investigación acción, captar la complejidad de cada uno de los fenómenos en estudio a partir de su complejidad y poder actuar en los entornos estudiados. De igual manera, cada procedimiento de recolección de información se encuentra en conjunción con los fundamentos del ecoanálisis descritos líneas atrás.

#### **3.5.1 Observación etnográfica**

También es conocida como *observación participante*, y de acuerdo con Sandoval (1996) la observación participante realiza su tarea desde *adentro* de las realidades humanas que se quieren abordar. Su recurso más importante es el diario de campo que permite registrar las impresiones de los fenómenos observados y vividos, es un registro anecdótico continuo y acumulativo de los diferentes momentos de la investigación.

De acuerdo con Anderson-Levitt (2006) la etnografía es el estudio de las personas en sus ambientes cotidianos, prestando especial atención a la cultura, es decir, a la manera en que estructuran esa cotidianidad y le dan sentido a su quehacer. Siguiendo con la misma autora, la observación etnográfica permite descubrir los significados que las personas van elaborando en sus situaciones, ayuda a entender ambientes en su complejidad funcional y es útil para observar y entender procesos tal y como ocurren en sus contextos de desenvolvimiento.

### **3.5.2 Registros cuantitativos de observación**

Durante la inmersión en el CILEM se emplearán dos escalas con el fin de contrastar información entre los observadores y para conocer la estructuración del tiempo y de los momentos de flujo en niños y niñas: la escala Condiciones para el Desarrollo en Centros Infantiles o CDCI y la Escala de Flujo de Niños en Diversas Estructuras o INDEX, respectivamente.

La Escala de Flujo de Niños en Diversas Estructuras (INDEX) provee información detallada acerca de la estructura social y curricular en los centros infantiles, así como las reacciones de los niños y las niñas ante las diversas actividades y tipos de organización en períodos de observación, así como las reacciones de los niños y las niñas ante éstas (Chavarría González, 1991b).

El uso que se hará de INDEX será para apreciar la estructuración de los tiempos junto con los momentos de flujo de los niños y niñas de los dos grupos de CILEM.

La escala Condiciones para el Desarrollo en Centros Infantiles (CDCI) es un instrumento diseñado para evaluar la estructuración de los ambientes que componen los centros infantiles, sus posibilidades y el quehacer de las docentes encargadas. Se basa en indicadores sobre calidad en centros infantiles tales como el poder trascender el concepto de “preparatoria”, interacciones aptas para el desarrollo integral de niños y niñas, un ambiente afectivo seguro, atención individualizada, respeto por la diversidad, igualdad de oportunidades, consciencia de género, amplia libertad en un entorno de oportunidades para el desarrollo, flexibilidad y participación cultural plena, entre otros (Chavarría González y Orozco Castro, 2003/2013).



Los conceptos organizadores en las diferentes sub-escalas de CDCI son los siguientes:

- 1) Organización.
- 2) Situación social de desarrollo y estructura.
- 3) Relevancia de las oportunidades de aprendizaje cultural.
- 4) Oportunidades hacia la sostenibilidad y la inmersión en la naturaleza.
- 5) Relevancia de las oportunidades de aprendizaje del lenguaje verbal y escrito como instrumento de comunicación y pensamiento.
- 6) Desarrollo social y autoestima.
- 7) Equidad de oportunidades y consciencia de género.
- 8) Atención a la diversidad.
- 9) Respeto por las familias.

CDCI nos permitirá evaluar aspectos puntuales de la conformación de los espacios y ambientes, así como el quehacer de las docentes en dichas situaciones. Ello servirá como medida para aportar información que sirva para poder problematizar efectivamente desde lo observado y analizado.

### ***3.5.3 Sesiones de problematización con madres y padres***

Parte del trabajo integral en centros infantiles es el poder visibilizar todos los procesos allí acaecidos, y la familia es un elemento indisoluble y que siempre debe tomarse en cuenta. Como parte de la investigación-acción tomamos en cuenta a los padres y madres como actores sociales con quienes el trabajo resulta esencial debido a que constituyen un sistema de

interacción primario y cotidiano desde el cual los niños y niñas conforman su apego y elaboran mapas cognitivos y emocionales del mundo.

Las problematizaciones para padres y madres fueron una vitrina mediante la cual ellos y ellas pudieron observar los procesos gestados en los centros infantiles, apreciar la riqueza de los ambientes preparados y del trabajo que realizan las docentes y la institución. De igual manera, se trazaron nuevas líneas de comunicación entre padres y madres y la información allí recabada fue sumamente útil para triangular la información y entender de manera más integral varios fenómenos observados en los ambientes-situaciones.

#### ***3.5.4 Grupo focal***

De acuerdo con Bloor y Wood (2006) y Bertoldi, Fiorito y Álvarez (2006) los grupos focales son una serie de discusiones grupales sostenidas con diferentes grupos de personas y facilitados por una o un investigador, en donde el objetivo es obtener información –a través de la comprensión de las interacciones intra-grupales- sobre las creencias y normas del grupo acerca de un tema particular. Bertoldi, Fiorito y Álvarez (2006) añaden lo siguiente sobre los grupos focales y su estrecho nexo con la investigación acción:

son considerados una técnica específica de la investigación-acción participativa orientada a la obtención de información cualitativa, dentro de la categoría más amplia de entrevistas grupales. Un GF se conforma con un conjunto de “personas representativas”, en calidad de informantes, organizadas alrededor de “una temática” propuesta por otra persona, en este caso “el investigador”, quien además de seleccionarlos, coordina sus procesos de interacción, discusión y elaboración de acuerdos, en un mismo espacio y en un tiempo acotado (p.115).

Para estas mismas autoras, la interacción grupal que se produce en este encuentro promueve la exploración y generación espontánea de información en una especie de efecto sinérgico y también de audiencia, pues cada participante resulta estimulado por la presencia de los otros, a quienes orienta su actuación.

Para Sandoval (1996) los grupos focales se centran en el abordaje a fondo de un número reducido de tópicos o problemas, y en el caso de la presente investigación sería concerniente a las posibilidades de desarrollo y la problematización y mejoramiento de los ambientes situacionales. Los grupos focales buscan, además, configurar grupos a partir de haber identificado particularidades relevantes a los objetivos investigativos.

Sandoval (1996) señala que el grupo focal es semiestructurado y se va enriqueciendo conforme avanza la investigación. En cuanto a la planeación, el autor indica que hay que tener en cuenta el número de grupos que se estructurarán -pues cada uno constituirá una unidad de análisis en sí mismo-, el tamaño de los grupos, la selección de los y las participantes y la determinación del nivel de involucramiento de las y los investigadores como moderadores.

De acuerdo con Merton (citado por Sandoval, 1996) los criterios para orientar las discusiones en un grupo focal en forma efectiva son los siguientes:

Cubrir un rango máximo de tópicos relevantes, proveer datos lo más específico posibles, promover la interacción que explore los sentimientos de los participantes con una cierta profundidad y tener en cuenta el contexto personal que los participantes usan para generar sus respuestas al tópico explorado (p.146).

En vista de que las problematizaciones/grupos focales fueron conformadas de acuerdo con las necesidades que iban surgiendo en el proceso se llevaron a cabo los siguientes:

- 1) Actividad de vida cotidiana, participación cultural plena y la importancia de estos procesos en la conformación de personalidades conocedoras del mundo que las rodea.
- 2) Grupo focal enfocado en el grupo 01 a cargo de los estudiantes del Seminario de Graduación.
- 3) Grupo focal enfocado en el grupo 03 a cargo de los estudiantes del Seminario de Graduación.

### **3.6 Procedimientos para la sistematización de la información**

En este estudio se realizará un análisis secuencial, el cual consiste, según Becker (citado por Sandoval, 1996), en un “chequeo o revisión continua de los datos mientras se está aún en el proceso de captura de información” (p.79). Para ello se emplearán bitácoras de campo para todas las observaciones, así como bitácoras de sesión para capturar la información que se obtenga a partir de los grupos focales. Toda la información recopilada será contrastada para propiciar la reflexión. En ese sentido, cada paso investigativo será registrado para su análisis e integración en la totalidad del trabajo.

Las observaciones etnográficas serán ordenadas y sistematizadas de acuerdo con algunos de los parámetros brindados por Chavarría González y Orozco Castro (2006) que vienen a ser condiciones para la lectura crítica de los ambientes:

- 1) Amplia libertad de acción, de palabra y expresión, así como el rol que juega la espontaneidad en los procesos observados.
- 2) El dinamismo y la preparación de los ambientes existenciales.
- 3) La indagación, la autocrítica, el análisis y la reflexión conjunta.
- 4) Potencial de desarrollo o de alienación de las situaciones experienciales en el espacio.
- 5) Coherencia entre los valores explícitos y el currículum oculto.

Junto con lo anterior –y siguiendo a las autoras- un importante eje de observación estará en mirar la cotidianidad y conocer la vivencia de las docentes y su filosofía en acción, además de estar en contacto con nuestras subjetividades como investigadores e investigadoras de campo, por lo cual junto con las observaciones indicamos nuestras reflexiones al respecto sobre cada uno de los procesos que pudimos apreciar.

Las tomas de video se grabaron tomando en cuenta situaciones paradigmáticas señaladas en la teoría, además de posibles contraejemplos a estas situaciones. Dichas tomas fueron recopiladas y editadas para una observación más ágil y que resulten ser insumos que puedan ser empleados en estudios posteriores.

Para la edición de las tomas de video empleamos las categorías de actividades que brinda Chavarría González (1991a/2013):

- Actividad cotidiana o de la vida diaria.
- Arte y manualidades.
- Desarrollo cognoscitivo-sensorio motoriz.
- Desarrollo cognoscitivo/información.

- Lenguaje y expresión verbal.
- Biblioteca.
- Sociedad.
- Música.
- Dramatización.
- Agua, barro.
- Desarrollo motriz.
- Socio afectivo.
- Cuidado personal.
- Comidas y refrigerios.
- Juego.
- Pautas de interacción.
- Transiciones.
- Esperas.
- Observa.
- Ritual.
- Descanso.
- Otro.

### ***3.6.1 Criterios para garantizar la calidad de la información***

Las observaciones etnográficas que realizaron las y los investigadores fueron contrastadas y problematizadas a lo largo de toda la investigación, comparando centros infantiles, sacando categorías de análisis y, en el caso del CILEM, en conversatorios en el seno del equipo de trabajo del seminario de graduación; esto para garantizar la triangulación de la información recopilada a través de los diferentes procedimientos de investigación.

Para garantizar la calidad de la información cualitativa que se recabó se emplearon las siguientes estrategias (Latorre, 2003/2004):

- Estancia prolongada: se realizaron varias sesiones de observación con el fin de poder indagar la mayor cantidad de información posible del ambiente de manera prolongada.

- Observación persistente: se realizaron observaciones etnográficas de varias horas dependiendo del día y de las actividades que se suscitaban en los ambientes del CILEM (actividades especiales, etc.). Durante todas las sesiones de observación se tomaron notas de campo desde las cuales se realizarán reflexiones de eventos significativos.
- Triangulación: se procedió a triangular observaciones, discutiendo en equipo lo observado y cotejado por los diferentes investigadores de acuerdo con tiempos, espacios e investigadores.
- Material de referencia: para contrastar la información se realizaron tomas de video, así como para elaborar material audiovisual que sirva para la problematización y formación.

En cuanto a la validez de INDEX, Chavarría González (1991a/2013) señala que se fundamenta en un acuerdo de contenido con aspectos importantes señalados por autores como Prescott (citado por Chavarría González, 1991a/2013), quien señaló que los centros de estructura abierta difieren de los cerrados en cuanto a las variables de énfasis, sensibilidad, distracción, movilidad e involucración. También se señala una importante validez de convergencia con los resultados de Sheehan y Abbott (citados por Chavarría González, 1991a/2013) en 9 centros infantiles en Georgia, Estados Unidos. En aquellas instancias los resultados (37% del tiempo los niños y las niñas no estaban involucrados en las actividades, 21% levemente involucrados y 39% completamente involucrados) fueron muy similares a los encontrados en Costa Rica mediante este estudio.

Con respecto a la confiabilidad de observación de INDEX, se determinaron 10 sesiones de confiabilidad para cada pareja de observadores. La confiabilidad entre observadores fue más alta para variables como la hora, la presencia de personas adultas, el lugar, la estructura de la actividad, el tipo de actividad y el contacto con materiales. Hubo acuerdos alrededor del 80% en cuanto a las actividades de los niños y las niñas, y el flujo tuvo un importante acuerdo del 86% (Chavarría González, 1991a).

En general, para este estudio se toma en cuenta la validez convergente, la cual señala que toda la información puede llegar a verificarse a través de métodos de recolección distintos, los cuales en este caso son las observaciones etnográficas, la comparación de grupos y las tomas de video. Además, se toma en cuenta que la metodología aquí usada ha tenido éxito en las experiencias investigativas descritas en los antecedentes.

### ***3.6.2 Procedimientos y las técnicas para el análisis de la información***

Las observaciones etnográficas y toda la información obtenida fue analizada y problematizada a la luz de los aportes de los enfoques montessoriano, sociocultural y de educación para la paz con el fin de decodificar los ambientes situacionales cotidianos y, a partir de una visión crítica, realizar las problematizaciones/grupos focales.

Luego de cada una de los procesos de problematizaciones/grupos focales se procedió a elaborar bitácoras para cada sesión, indicando los principales temas emergentes que surgieron a propósito de la proyección de las tomas de video y de la discusión y problematización de los ambientes situacionales cotidianos de los centros infantiles visitados. La información obtenida a partir de estas problematizaciones/grupos focales fue analizada y se contrastó con los aportes teórico-prácticos de los enfoques montessoriano, sociocultural y de educación para la paz.



### ***3.6.3 Estrategias analíticas para la integración general de los resultados de las distintas investigaciones***

En conjunción con las observaciones etnográficas y a los grupos focales se elaboraron bitácoras que fueron discutidas y problematizadas a lo largo del proceso y a la luz de los aportes teóricos pertinentes con el fin de poder realizar un buen proceso de triangulación de la información obtenida. En cada uno de los momentos de la investigación las participantes podían externar sus dudas e inquietudes a los y las investigadoras. Estos, a su vez, brindaron problematización e información necesaria para establecer un proceso sensible y ético, y a la vez estimulando el sentido crítico al permitir problematización mutua.

## **3.7 Precauciones tomadas para proteger a las personas que participan en la investigación**

Previo a la grabación de las tomas de video y de las observaciones etnográficas se procedió a brindar a padres y madres y docentes las respectivas fórmulas de consentimiento informado aclarando todas las actividades, alcances y objetivos de la presente investigación.

## **3.8 Informe final**

Para la redacción del informe final se utilizó no sólo los insumos del anteproyecto, sino también todo el cuerpo de resultados de las observaciones, las bitácoras de campo y de sesiones de los grupos focales y el análisis global de toda la información. También se tuvo en

consideración enriquecer los puntos necesarios que, durante el trabajo de investigación, se demuestre que sea necesario reforzar.

En el informe final vienen consignados los resultados de cada uno de los pasos investigativos: desde las observaciones etnográficas en los dos centros Montessori, las devoluciones a padres y madres, el ecoanálisis realizado en el CILEM y las problematizaciones/grupos focales realizados con las docentes de dicho centro educativo.

### 3.9 Cronograma

Tabla 2

#### *Cronograma de actividades*

| <b>Actividad</b>  | <b>Fecha</b>              |
|---|---------------------------|
| Finalización de la elaboración del anteproyecto y presentación del mismo a la Comisión de Trabajos Finales de Graduación de la Escuela de Psicología. | Abril de 2012             |
| Revisión de conceptos clave y reuniones de preparación para inducción al campo con la directora del seminario de graduación.                          | Mayo-Agosto de 2012       |
| Inducción a los dos centros Montessori.   | Agosto-Setiembre de 2012  |
| Inicio de las observaciones y grabaciones de video en los dos centros Montessori.   | Setiembre-October de 2012 |

|   |                                 |
|---|---------------------------------|
| Finalización de las observaciones en los dos centros Montessori.                                  | Octubre de 2012                 |
| Edición de las tomas de video realizadas a partir de los dos centros Montessori.                  | Noviembre de 2012-Marzo de 2013 |
| Inicio de la sistematización de la información etnográfica recabada en los dos centros Montessori | Noviembre de 2012               |
| Discusión y contrastación conceptual a partir de los videos realizados.                           | Marzo-Mayo de 2013              |
| Devoluciones a los padres y madres de los dos centros Montessori.                                 | Junio de 2013                   |
| Inducción al CILEM (reunión con las docentes y la directora del centro infantil).                 | Agosto de 2013                  |
| Inicio de las observaciones y grabaciones de video en los dos grupos de CILEM.                    | Setiembre-October de 2013       |
| Primeras problematizaciones solicitadas por las docentes de CILEM.                                | Setiembre de 2013               |
| Empleo de CDCI e INDEX para contrastar información.   | Setiembre-October de 2013       |
| Finalización de las observaciones en los dos grupos de CILEM.                                     | October de 2013                 |
| Edición de las tomas de video realizadas en los dos grupos de CILEM.                              | October 2013                    |
| Problematizaciones/grupos focales con las   | October-Diciembre 2013          |

---

docentes de los dos grupos de CILEM.

Sistematización de la información del ecoanálisis y de las problematizaciones/grupos focales realizados en CILEM. Noviembre de 2013-Febrero de 2014

Entrega de material elaborado para los dos grupos de CILEM. Julio de 2014

Sistematización de toda la información recabada a lo largo del proceso de seminario de graduación. Enero-Febrero de 2014

Redacción del informe final y defensa del seminario de graduación. Enero-Junio de 2014

---

## IV – RESULTADOS

A continuación presentamos la información obtenida mediante las diferentes técnicas de investigación empleadas en este trabajo. Primero procederemos a mostrar en detalle la decodificación de los ambientes de los dos centros Montessori visitados en 2012 (Jardín de Niños Montessori y Jardín de Niños San Lorenzo) y posteriormente las problematizaciones a los padres y madres de dichos centros que tuvieron lugar durante junio de 2013.

Seguidamente presentaremos el ingreso al campo y expondremos lo acontecido en los procesos de diálogo y problematización que tuvimos con las docentes de CILEM. Luego se presenta la decodificación de los ambientes-situaciones en los grupos 01 y 03 del CILEM. Mostraremos los resultados de la información obtenida mediante CDCI e INDEX. Luego expondremos la crónica de la problematización realizada en diciembre de 2013 a los padres y madres de los niños y niñas de dicho centro infantil.

Una aclaración importante es que por motivos de coherencia paradigmática se utilizan los nombres de pila de las docentes, tanto de los dos centros Montessori como del CILEM, pues ellas mismas han hecho énfasis en las formas en que esto propicia una comunicación horizontal—la misma que mostraron también con el equipo investigador. Esto no ha de ir en desmedro de su gran capacidad como docentes y la valoración de sus títulos.

#### **4.1 Decodificación de los ambientes de los dos Centros Infantiles Montessori visitados**

A continuación presentamos la sistematización de la información cualitativa recabada mediante las observaciones etnográficas con miras a decodificar el ambiente de los dos centros Montessori visitados durante los meses de agosto, setiembre y octubre del año 2012. En este apartado incluimos, por lo tanto, el conjunto de observaciones y su análisis, divididas por Centro Infantil y fecha de observación, para posteriormente proceder a un análisis en conjunto de ambas experiencias. La información cualitativa recabada de ambos centros Montessori es de vital importancia para trabajar en el CILEM, pues nos brinda un marco experiencial, conceptual y metodológico desde el cual observar, analizar y promover cambios en el ambiente.

Los dos centros infantiles Montessori fueron escogidos para esta etapa del trabajo debido a que investigaciones anteriores de la Directora del Seminario de Graduación indican que cuentan con reconocida calidad en interacciones y ambientes-situaciones, un devenir cotidiano coherente y cálido, y cumplen con los parámetros básicos de la filosofía y práctica montessorianas (Chavarría González, 2012a):

- Grupos de edades heterogéneos y ambiente familiar.
- Responden a los intereses y necesidades de desarrollo de la niñez.
- Hay un énfasis en el desarrollo de acuerdo con los ritmos de cada niño o niña.
- Actividad espontánea y trabajo activo que posibiliten el flujo.
- Concepción activa de la docente y consciencia de su rol histórico y cultural en la conformación de ambientes-situaciones e interacciones.

- Libertad con límites y un ambiente general de cooperación más que de competencia.

En primera instancia, se presentan algunos esbozos del ambiente preparado, en su dimensión concreta en la cual se desenvuelven los eventos. Las observaciones se dividen por Centro Montessori y se clasifican por eventos significativos observados de acuerdo con las teorías que fundamentan este trabajo de investigación. Procedimos a numerar cada evento significativo y en cada uno de ellos consignamos la descripción del mismo, las sensaciones y reflexiones que tuvimos al respecto, así como algunos conceptos clave vistos en práctica.

#### **4.1.1 Jardín de Niños Montessori**

##### ***4.1.1.1 Contextualización y ambientación***

El Jardín de Niños Montessori queda ubicado en Mercedes Norte de Heredia. Es un centro infantil Montessori y, por ende, de marco abierto. El nivel económico de las familias que ingresan a sus hijos e hijas al centro se encuentra en un rango entre medio y alto. La infraestructura es de una casa, siguiendo los parámetros de las *Casa dei bambini*, por lo que a primera vista y entrada se puede sentir un ambiente muy hogareño y con todas las áreas de trabajo claramente delimitadas, ordenadas y surtidas con materiales llamativos y de acuerdo con las especificaciones del enfoque Montessori. El interior de la casa se caracteriza por tener dos espacios amplios donde se ubica la mayoría de las áreas de trabajo, dos baños totalmente acondicionados para que los usen tanto la niñez como las personas adultas, un espacio de cocina diseñado para que personas adultas y niños y niñas puedan preparar los alimentos, un corredor externo techado que da a un patio con columpios, llantas y subi-bajas. Dentro de las

áreas de trabajo, la de vida práctica está muy enriquecida, favoreciendo la participación cultural plena.

La directora del centro infantil es la Licda. Lily Camacho, quien nos brindó una inducción acerca del ambiente y la historia del centro para que pudiéramos tener una contextualización adecuada previo al trabajo de campo. Para esa época, el centro infantil contaba con 35 niños y niñas, principalmente de los distritos más cercanos de la provincia de Heredia. Lily nos comentó que para ella es sumamente importante incluir a los padres y madres en las actividades del centro infantil, por lo que antes de que matriculen a un niño o niña, los padres y madres son entrevistados y se les realiza una inducción a las dinámicas del centro infantil y los ambientes que allí se gestan. Posteriormente, los padres y madres se comprometen a asistir a las reuniones necesarias y cada familia aporta los alimentos que los niños y niñas preparan para la merienda.

En el Jardín de Niños Montessori la Licda. Lily Camacho contaba con la colaboración de dos profesionales: una docente de Educación Inicial y una docente de inglés que actualmente ya no labora en el centro infantil. Cabe destacar que la docente en Educación Inicial había realizado una práctica profesionalizante en dicho centro y posteriormente fue contratada por su afinidad con la metodología y filosofía Montessori.

### ***Funcionalidad de los espacios situacionales***

Los espacios situacionales en este centro infantil son enriquecedores ya que proveen múltiples alternativas en diferentes direcciones pertinentes a las necesidades de desarrollo de la niñez. Son, además, coherentes con la educación Montessori por la forma en que son diseñados y previstos para brindar posibilidades a la espontaneidad y creatividad.



La planificación del centro infantil tomó muy en cuenta el diseño del espacio físico, el cual cuenta con buena iluminación, ventilación y permite bastante movilidad. Cada material tiene un lugar en el espacio, lo cual invita al respeto y al orden, así como al interés y el disfrute. Los materiales están cuidadosamente seleccionados y ubicados. Las personas adultas son sumamente sensibles, amorosas, respetuosas y capacitadas, comprometidas con su trabajo, con la niñez y con una constante auto-observación.

### ***Posibilidades que brinda este ambiente***

Las posibilidades son vastas según lo anteriormente explicitado. Los espacios brindan amplia libertad a los niños y niñas de acuerdo con sus necesidades de desarrollo. El ambiente preparado está dispuesto de modo que los materiales no agotan sus posibilidades de ser usados, explorados y disfrutados varias veces por distintos niños y niñas. Esto ayuda a que las transiciones sean más cortas y siempre tengan trabajos que realizar. El patio también brinda muchas oportunidades para que los niños y niñas puedan relajarse realizando actividades de motora gruesa. Volver del patio, sin embargo, nunca es una transición complicada para los niños y niñas, pues, tal y como mencionamos previamente, los ambientes dentro de la casa de niños son tan significativos y llenos de posibilidades, gozo y aprendizaje.



Figura 1.2



Figura 1.3



Figura 1.4



Figura 1.5



#### 4.1.1.2 Sesiones de observación

##### Sesión del 3 de setiembre de 2012

##### Evento 1 JNM, 3/09/12, 9:45 am

Un niño nos pide que lo grabemos armando un rompecabezas. Él se muestra tranquilo – serio incluso- pero con cierta emoción que no desborda. Comienza a armarlo en orden: inicia de arriba hacia abajo, una pieza lleva a la otra, un movimiento lleva al otro y no titubea. Se encuentra completamente concentrado y se nota hasta el final que tiene muy claro su trabajo. Más que armarlo lo más importante para él quizá es el orden:

##### *Sensaciones, reflexiones e intuiciones*

En ese momento nos preguntamos cuántas veces habrá armado este rompecabezas, dado que lo maneja a la perfección. Probablemente lo ha armado las suficientes ocasiones para tenerlo completamente integrado en su ser, pero no lo suficiente como para sentirse saciado. Quizá esa repetición lo fortalezca y le de seguridad, cada vez es un triunfo más.

Nos llama mucho la atención el orden con

|  |  |
|--|--|
| poner una pieza después de la otra y darle forma a lo que está haciendo, y por supuesto terminarlo y llevar el trabajo a su lugar. | que lo va armando, situación que se ve tan armoniosa, tranquila y fluida que parece haber una gran conexión entre mente, emociones y cuerpo. A su vez podemos observar el concepto de flujo totalmente reflejado en el trabajo de este niño. |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Flujo y ciclos de trabajo.

- Este fue el primer evento observado en nuestra inserción a este centro infantil. Se pueden apreciar de manera introductoria el ambiente, los elementos que lo conforman, el enfoque Montessori en su cotidianidad y las interacciones que se tejen en dichos ambientes-situaciones. Esto ayuda a ilustrar uno de los elementos más importantes de este enfoque: una libertad mediada y amplias posibilidades de escogencia de actividades de acuerdo con intereses y necesidades particulares.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 2, JNM, 3/09/12, 10:16 am</b></p> <p>La asistente de inglés está con 3 niñas y un niño en la cocina, termina de ayudar a una niña a ponerse el delantal mientras una niña toma un mantel y lo extiende en la mesa. Otra niña sirve yogurt líquido en vaso y el niño los acomoda en una bandeja.</p> <p>Parecen un equipo y todos se ven felices y con interés en su trabajo. Tienen puestos delantales y una niña tiene un gorro de cocinera. La cocina tiene todos los materiales al alcance de ellos y ellas; son, además, llamativos y están ordenados, por</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Por la forma llamativa y ordenada en que está dispuesta la cocina nos invita a pasar a ella a realizar alguna actividad. Llegamos a sentir que los niños y niñas compartían esa sensación de tener ganas de trabajar en ella.</p> <p>La cocina es tan necesaria en nuestro diario vivir y que mejor forma de acercarnos a ella que en un ambiente preparado de esta cuidadosa manera (vida práctica).</p> <p>Hay equidad de género. A pesar que sólo había un niño, todos los niños y niñas siempre participan en todas las labores. De</p> |
|---|---|

|   |  |
|---|--|
| <p>lo que se nota el interés de brindar un ambiente preparado visualmente atractivo. La asistente les habla en inglés mientras realizan todas las acciones.</p> <p>En un momento después de que la niña que sirve el yogurt pregunta a la asistente qué tanto llena el vaso, lo termina de llenar y en un error de movimiento se le escapó el frasco de las manos y se quebró.</p> <p>“<i>Nadie se mueva</i>”, dijo la asistente en un tono calmado pero seguro. Solicitó ayuda a la niña más grande para recoger los vidrios con escoba y papel periódico e hizo énfasis en que fue un accidente. Ella maneja la situación con tranquilidad, seguridad y normalidad.</p> | <p>hecho, el niño mueve sus piernas de la emoción y deseos de hacer su trabajo.</p> <p>El manejo que da la asistente después de la ruptura de la jarra en ningún momento genera ansiedad, todo lo contrario: permitió -a nuestro criterio- disminuir la ansiedad de la niña a la que le pasó el accidente, de modo que la niña probablemente no verá en este suceso una obstrucción a su deseo de trabajar en la cocina.</p> <p>Ante las dudas de si los niños y niñas deberían trabajar o no con vidrio por el potencial peligro de este material, este evento significativo evidenció la utilidad de un procedimiento o protocolo dirigido a resolver estas situaciones, y que a su vez protege a los niños y niñas. El uso del vidrio para los niños y niñas manifiesta un respeto a sus necesidades y capacidades, así como a sus posibilidades.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Ambiente preparado, equidad de género dando respeto y horizontalidad.

- Con este evento se puede ilustrar la riqueza del área de vida práctica y el sentido e agencia que hay en la realización de dichas actividades. Una de las características centrales del área de vida práctica es poner a la niñez en contacto directo con los aspectos cotidianos de su cultura y poder asimilar naturalmente dichas herramientas culturales tan importantes para operar en el mundo de manera segura. Se aprecia, además, cómo la docente no culpabiliza a la niña que dejó caer el frasco y rápidamente

solicita la ayuda de los demás para “no moverse”. Esto permite fortalecer un apego seguro y un enfoque destinado a resolver los emergentes de manera comedida.

### Sesión del 5 de setiembre de 2012

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 1, JNM, 5/09/12, 8:17 am</b></p> <p>La guía dirige una actividad en el círculo. El círculo está previamente delimitado, es amplio considerando la cantidad de niños y niñas y el piso está limpio. Además, la guía tiene preparada la grabadora con la música para la actividad. Procedieron a realizar ejercicios de yoga que incluyen cabeza, hombros, ojos, dedos, manos y pies. Incluye indicaciones de arriba, abajo, de un lado a otro, círculos, adelante y atrás, subir y bajar, grande y pequeño, tensión y relajación, fuerte y suave, inhalar y exhalar, aceleración y desaceleración, aprisa y despacio, encoger y estirar, abierto y cerrado.</p> <p>La guía utiliza una entonación de la voz siempre muy acorde con el ejercicio. Cada entonación la acompañaba con gesticulación sobre la sensación que el ejercicio quiere provocar, eso permitió establecer conexión entre ella y la actividad corporal de los niños y niñas.</p> <p>Durante la actividad, los niños y niñas se muestran felices, con interés, ríen,</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Esta actividad nos generó al principio la interrogante de si la guía podría mantener la atención de los niños y niñas con una actividad de yoga y pudimos observar que sí lo logró. La conexión y la calidad del vínculo que ella ha trabajado con los ellos y ellas se puede ver reflejado en las palabras que usa, la entonación y la gesticulación, los cuales son detalles que ayudan a los niños y niñas a mantener la concentración y poder realizar las posturas. Además, pudimos apreciar cómo ella les sigue en sus necesidades.</p> <p>En toda la actividad nunca utilizó la palabra “no”, trabajó siempre en positivo, como en los casos en que oportunamente llamaba su atención y redirigía su concentración, siempre a través de la motivación y el respeto.</p> <p>Esta actividad integró sensaciones de paz y oxigenación mediante movimientos, secuencias, concentración, memoria, lateralidad, vocabulario, contacto con el propio cuerpo y con los otros, todo en una</p> |
|--|--|

|  |  |
|--|--|
| <p>comentan, acompañan algún ejercicio con sonido, se miran unos a otros y se conectan con sus cuerpos.</p> <p>Para mantener el orden y la concentración de algún niño o niña que estuviera por dispersarse, la guía hizo intervenciones como las siguientes: “<i>Nicolás, estamos sentados, gracias; Nicolás, vea, esta manita así, y esta otra aquí?</i>”. Ella lo guió en la posición de las manos.</p> <p>“<i>Saúl, sacudo</i>” y comenzó a sacudir más las manos, lo miró, sonrió, y entonó con cariño “<i>rápido, y ahora siento las hormiguitas</i>”, con lo cual niños y niñas rieron y disfrutaron.</p> | <p>actividad de círculo permitiendo, de esta manera, acompañar en el desarrollo de muchas áreas a los niños y niñas respetando su momento y necesidades.</p> <p>Hubo instantes en que algunos niños y niñas se ayudaban mutuamente, manifestando así la importancia de la comunidad infantil y la comunidad de aprendices.</p> |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Respeto, comunidad de aprendices, flujo, ambiente-situación, integración, corporeidad.

- Es esencial iniciar el trabajo con el cuerpo desde edades tempranas para que cada persona pueda desarrollar su afectividad de manera integral y su manera de abordar el mundo que experimenta. Mediante esta actividad la niñez va construyendo un concepto y vivencias corporales mucho más completo y se fomentan estilos de vida saludables.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 2, JNM, 5/09/12, 8:42 [situación de emergencia: Terremoto de Nicoya]</b></p> <p>Cuando nos disponíamos a seguir grabando sentimos que empezó a temblar y que se iba intensificando. Al transcurrir unos segundos apagamos la videograbadora, nos acercamos</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Este evento fuera de lo común fue otro ejemplo de orden, organización y respeto por la integridad de los niños y niñas. La seguridad en el protocolo y el cómo se llevó a cabo fue para nosotras muy satisfactorio</p> |
|---|--|



|   |  |
|---|--|
| <p>a la guía y le indicamos acerca del temblor, quien de inmediato buscó un pito, lo sonó y dio inicio el protocolo de emergencia que consistió en salir a la plaza de atrás, ponerse las manos sobre la cabeza y salir tranquilamente. Algunos de los niños y niñas más grandes ayudaron a los más pequeños y las asistentes, guía, y nosotras colaboramos.</p> <p>Todo transcurrió de una manera bastante ordenada, a pesar que más adelante supimos que se trataba de un terremoto.</p> <p>Se hizo un círculo afuera con el fin de dar un lapso de tiempo considerable (alrededor de 30 minutos), previniendo las réplicas, pero poco a poco empezaron a llegar los familiares de niños y niñas. Los niños y niñas comentaban entre ellos acerca del evento, sobre cómo se movían las mesas y que no habían sentido un terremoto de ese calibre antes.</p> | <p>no sólo por la eficacia, sino por la manera comedida en que niños y niñas reaccionaron, con verdadera sinergia y apoyo entre sí. Cada niño y niña sabía qué hacer, las personas adultas colaboraban simplemente y no tenían que repetir una y otra vez instrucciones verbales. También pudimos apreciar cómo las adultas en el Centro supieron dar el ejemplo reaccionando de manera proactiva ante dicha situación de emergencia. Todo esto conformó una atmósfera de seguridad tan necesaria en acontecimientos de esta índole.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Orden, protocolo de emergencia y sinergia.

- Este evento muestra cómo un ambiente afectivamente seguro y la mediación correcta del equipo docente facilitan la adaptación a circunstancias imprevistas. En ambientes donde, por el contrario, hay sobrecarga de estrés las reacciones no son tan favorables, pues el estrés, provoca un estado general de activación que no permite que la información llegue a zonas de la corteza prefrontal del cerebro donde se trabajan los procesos ejecutivos como la toma de decisiones y la planificación.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 3, JNM, 5/09/12, 8:46 am</b><br/> <b>[Continuación del evento anterior]</b></p> <p>En el patio los niños y niñas se encontraban sentados en el pasto. Posteriormente, la guía les preguntó qué era lo que había acontecido. De pronto, un niño quiso hablar pero no estaba en el círculo, por lo que la guía le dice <i>“Cuándo estés con los niños aquí, con gusto te doy la palabra, tenemos que estar aquí en el círculo”</i>. Cuando este niño se ubicó en el círculo preguntó que si tembló y que qué es un temblor. Varios niños y niñas le respondieron y de repente el patio se transformó en una actividad de conversatorio, con las intervenciones de la guía, quien acertadamente proveyó a los niños y niñas de información científica que ellos estuvieron muy prestos a asimilar. Inclusive, su nivel de elaboración conceptual de estos niños y niñas es tal que uno de ellos señaló que un temblor ocurre cuando la tierra <i>“se está acomodando”</i>.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>El hablar de lo que pasó permitió bajar tensiones, tranquilizarlos, hablar con información científica, darles espacio para que expresen lo que piensan y sienten, y, además, darles voz en una situación de emergencia. Al observar a tantos levantando la mano con deseos de participar se evidencia que sí tienen esa necesidad y fortaleza en una identidad segura, y se aprecia la capacidad de poder aprender de/en situaciones apremiantes.</p> <p>Esta es una forma de darles contención, bajar la incertidumbre y por consiguiente aumentar su sentimiento de seguridad y sentido de agencia.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Comunidad de aprendices, apego seguro.

- Acá se puede apreciar una mediación que brinda la docente. Ella da contención al grupo y se dan diálogos que permiten a la niñez comprender mejor la situación. Es importante destacar que varias de las aclaraciones las realizan entre ellos y ellas, reforzando conocimientos básicos sobre ciencias (geología) y la capacidad de saber contener emocionalmente a sus pares.

**Sesión del 12 de setiembre de 2012**

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 1, JNM, 12/09/12, 8:45 am</b></p> <p>Durante la actividad de círculo los niños y niñas realizaron una meditación activa, caminando por el espacio, mirando al piso y con música instrumental de fondo. Cuando la música se detuvo miraron al frente y abrazaron a la persona que tenían al frente; si no encontraban a nadie se abrazarían a sí mismos. Lo hicieron algunas veces, se mostraron alegres y emocionados y algunos abrazos fueron muy fuertes y emotivos, mientras otros fueron más suaves.</p> <p>La guía enfatizó en caminar despacio y una de las asistentes tomó de la mano a uno de los niños más pequeños para apoyarlo en su concentración. Un niño al terminar la música buscó a alguien, la guía le recordó que es saludar a la persona con la que se iba a encontrar, que la idea no era buscar. Para cerrar la actividad todos y todas se colocaron en círculo, y la guía con un tono muy suave dijo que los que desayunaron leche se pueden levantar, que los que desayunaron huevo también podían ir a buscar trabajo, y así sucesivamente hasta que el círculo se quedó sin niños y niñas. Todo fluyó con tranquilidad y mucho silencio.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Consideramos que esta fue una actividad de educación para la paz, así como una forma de mirar hacia adentro, de identificar emociones, un espacio para el silencio y para compartir, para reconocerse a sí mismo y a los otros, para el contacto físico, para aprender a abrazar, para la armonía y el respeto y para aprender a escuchar. Un espacio para auto-regularse y para la afectividad. La actividad fue guiada con instrucciones específicas, pero los niños y niñas las realizaron con mucho desenvolvimiento y ganas de expresar su afecto en un entorno afectivamente seguro.</p> |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Educación para la paz, constructivismo, memoria reciente.

- Este tipo de actividades promueven la cercanía física, la afectividad segura y la construcción de la capacidad para expresar emociones verbal y corporalmente conociendo los límites de los demás.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 2, JNM, 12/09/12, 8:54 am</b></p> <p>Un niño se encontraba identificando los números tomando las fichas numéricas, una por una, y comparándola con la escalera numérica que se encontraba pegada en la pared; él respetó la secuencia, favoreciendo la concentración. Una niña lo acompañó al principio, luego se fue; este niño posteriormente se dio cuenta que a un compañero se le cayó un material y de inmediato se acercó a ayudarlo. Luego continuó pareando los números e identificándolos hasta terminar y guardar.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Fue común ver en este centro infantil los ciclos de trabajo completos, cada niño o niña elegía un trabajo por voluntad, lo desarrollaba, terminaba y guardaba el material. Esto les permitía completar gestalt elevando niveles de concentración que permitían el goce y satisfacción tanto en el proceso como al final, generando sensaciones de auto eficacia, de sentido de agencia y bienestar.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Flujo, comunidad de aprendices y ciclo de trabajo completo.

- Se muestra claramente un niño totalmente en flujo en una actividad cognoscitiva, y que, además, realiza un ciclo completo de trabajo, lo cual no le impidió colaborar con su compañero cuando éste lo requería.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 3, JNM, 12/09/12, 9:17 am</b></p> <p>Un niño estaba con la caja de triángulos, la</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Los materiales Montessori son simples,</p> |
|--|--|

|   |   |
|---|---|
| <p>guía se acercó y se sentó junto a él al lado derecho.</p> <p>Lo miró, le pidió que la mirara, y le dijo que iban a poner los triángulos sobre la alfombra.</p> <p>El niño la observó y procedió con el trabajo de colocar suavemente los triángulos dentro de la caja de madera, siempre con la asistencia de la guía. Si al niño se le dificultaba, la guía lo realizaba lentamente para que el niño observara sus movimientos.</p> <p>La guía se levantó al finalizar el niño y él procedió a guardar el material.</p> | <p>llamativos, y permiten enfocarse en un tema a la vez, y colaboran en la base del aprendizaje de muchas otras áreas.</p> <p>En este trabajo la guía se enfocó en la motora fina, y en la suavidad de movimientos; además, el niño estaba incorporando concepto de triángulo y de espacio.</p> <p>La dulzura, el respeto y la afectividad que mostró la guía en su trabajo nos generó confianza, interés y respeto. Imaginamos que esos y muchos otros sentimientos positivos pudo generar en el niño, quien se sentía deseoso de realizar con sus propias manos este trabajo.</p> |
|---|---|

*Conceptos clave vistos en práctica: Andamiaje.*

- En este evento se puede observar una mediación de la docente que permite que el niño entre en flujo con la actividad. Ella mostró sensibilidad ante las necesidades de desarrollo del niño y empleó estrategias de modelaje de conducta, que en este caso fue mostrar mediante la acción cómo realizar el trabajo que el niño deseaba realizar. Ella no apresura las acciones y no llena de verbalizaciones o exhortaciones la interacción, sino que se toma el tiempo para realizar el modelamiento para que el niño pudiera observar detalladamente y tuviera el chance de aplicar el aprendizaje inmediatamente.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 4, JNM, 12/09/12, 9:48 am</b></p> <p>Un niño vendó los ojos a otro para reconocimiento de texturas, un claro</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Otra vez se evidencia la construcción colectiva del conocimiento, lo cual sería</p> |
|---|---|

|  |  |
|--|--|
| <p>ejemplo de trabajo colaborativo. El niño vendó al otro con una tela y éste se dedicó a acariciar unos objetos dispuestos en una mesa: unos lápices, unas figuras de trabajo sensoriomotriz y unas hojas de papel.</p> | <p>esperanzador que fuese una norma y no la excepción en otros niveles de la educación donde el aprendizaje se torna muchas veces más solitario.</p> |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Comunidad de aprendices, incorporación sensorial.

- Este es un ejemplo de cómo pueden existir experiencia colectivas de flujo, lo cual, a su vez, es posible en ambientes donde las relaciones interpersonales sean afectivamente seguras.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 5, JNM, 12/09/12, 10:16 am</b></p> <p>Al escuchar los tambores en la calle los niños y niñas salieron a vivir la semana cívica y alegres gritaban el nombre del país una y otra vez, haciendo porras, levantando las manos, aplaudiendo, admirando a los y las jóvenes con las banderas y los tambores. En paralelo con lo anterior, un niño se encontraba trabajando con agua y jabón, con delantal puesto y una bandeja azul con agua y jabón, explorando las sensaciones de la espuma y el agua, los aromas, así como de los movimientos de sus manos dentro del agua. Él mantenía una gran concentración, evidenciándose el flujo: parecía que en este proceso nada existía más que él y su trabajo.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Nos resultó muy agradable ver la identificación espontánea de los niños y niñas con los símbolos patrios. Fue algo espontáneo que no nos esperábamos.</p> |
|---|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Participación cultural plena, flujo.

- La niñez tiene la posibilidad de disfrutar plenamente de lo que la cultura puede ofrecer, en este caso, los festejos del 15 de setiembre. Muy importante cómo las docentes no cortan el entusiasmo y les permiten quedarse viendo el desfile. El disfrute con los elementos culturales es esencial debido a las posibilidades de explorar con mayor seguridad los elementos que su cultura pone a disposición y posteriormente apreciar la diversidad de las otras culturas con las que comparte el mundo.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 6, JNM, 12/09/12, 10:16 am</b></p> <p>Un niño se encontraba trabajando con agua y jabón, con delantal puesto y una bandeja azul con agua y jabón, explorando las sensaciones de la espuma y el agua, los aromas, así como de los movimientos de sus manos dentro del agua. Él mantenía una gran concentración, evidenciándose el flujo: parecía que en este proceso nada existía más que él y su trabajo.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Fue sumamente grato para nosotras ver un proceso de flujo de este calibre. Nos hubiese gustado estar en un ambiente así en nuestra propia niñez, pues pudimos sentir el entusiasmo del niño por explorar sus posibilidades, el material y todo lo que puede lograrse cuando existe flujo genuino, mediado por motivación intrínseca.</p> |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Flujo.

- El flujo se puede dar en cualquier tipo de actividad, pues responde a las necesidades particulares de cada persona, por lo que es vital tener ambientes enriquecidos, permitir y facilitar la exploración, pues así la niñez podrá abordar el espacio desde sus necesidades de desarrollo (y, por ende, desde sus períodos sensibles). Al niño se le permite explorar con libertad el agua y la espuma, pues en el ambiente las docentes tienen la sensibilidad para apreciar la importancia de dejar que cada niño y niña realice los experimentos que sean necesarios para suplir sus necesidades de desarrollo.

### Sesión del 20 de setiembre de 2012

| <b>Evento 1, JNM, 20/09/12, 8:08 am</b>  | <i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i>   |
|--|---|
| <p>En este momento inició la actividad de círculo. La guía dice a los niños y niñas <i>“vamos a respirar profundo y hacer silencio”</i>. Prepara la grabadora, toma el globo terráqueo y explica, <i>“vamos a escuchar la canción de la madre tierra (...) vamos a sentir la canción de la madre tierra”</i>. Coloca cada una de sus manos sobre la esfera y dice <i>“voy a pensar en todo lo que la madre tierra me da, los alimentos, que esta es nuestra casa, la medicina que nos cura, el lugar donde está nuestra casa, el agua que bebemos, los rayos del sol que llegan hasta la tierra dándonos luz y calor, y lo vamos haciendo en el mayor silencio posible”</i>.</p> <p>Posteriormente pasa la esfera a la niña a su lado, ella la acaricia y la mira, la pasa a su compañero quien la mira, la acaricia, se conecta fuertemente con ella, señala uno de sus puntos, suspira y así sucesivamente todos los niños y niñas logran tener unos instantes la esfera en sus manos hasta terminar. Unos se conectaron más y le dedicaron más segundos al globo terráqueo.</p> | <p>Nos pareció sumamente apropiado que esta educación se preocupe por sensibilizar en esta línea holística y de contacto con la naturaleza y todo lo que ella implica, ya que resulta necesario transformar nuestra forma de vida desde etapas tempranas, lo cual fomenta una cultura de sostenibilidad, respeto y consciencia plena.</p> |

*Conceptos clave vistos en práctica:* Educación para la paz, desarrollo sostenible, consciencia planetaria.



- Se puede apreciar una actividad donde junto con trabajo corporal (respiración profunda) se introduce una actividad única sobre el planeta tierra. A pesar de ser una actividad de estructura dirigida, los niños y niñas prestaron mucha atención y varios se involucraron profundamente a la hora de abrazar el globo terráqueo. Es necesario realizar este tipo de actividades de sensibilización ecológica, pues así la niñez internalizará la importancia de ver el planeta de manera más sistémica, siendo un primer paso para fortalecer un pensamiento hacia la complejidad. Esto demuestra coherencia con el enfoque Montessori y el holismo.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 2, JNM, 20/09/12, 8:24 am</b></p> <p>En un intervalo entre las canciones una niña le apretó los dedos a otra, por lo que la guía se levantó y le dijo a la niña que estaba siendo afectada “¿te gusta que te aprieten las manos?”. La niña contestó que no, la guía –mirándola a los ojos- le solicitó que se lo diga a la que se lo estaba haciendo. Posteriormente la guía se levantó y siguió con la actividad de canto. La situación problemática se detuvo ahí.</p> <p>Cuando se volvió a retomar la actividad de canto ella pidió cambiar el tono mediante gestos que no denotaron severidad, sino más bien asertividad.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Este es una muestra de cómo se pueden resolver conflictos sin hostilidad, con respeto y asertividad. Las niñas lo lograron incorporar y entendieron cómo se debe respetar el espacio y las particularidades de los otros. La sutileza de la guía no acrecentó el conflicto; al contrario, lo minimizó. Ella simplemente fungió de mediadora y modeladora, y procedió a retirarse, devolviéndoles la responsabilidad y dejando claro los límites de sus acciones para con los otros. Cabe destacar que la niña que apretó los dedos de la otra tiene Síndrome de Down, y Lily nos comentó posteriormente que para tratar con ella es necesario reforzar aún más la empatía, y de esta manera constituye un ambiente</p> |
|---|--|

|  |   |
|--|---|
|  | <p>inclusivo.</p> <p>Con respecto al cambio de tono al cantar, los niños y niñas fueron aprendiendo a captar el lenguaje analógico, sus sutilezas y como se puede comunicar efectivamente sin palabras.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Resolución alternativa de conflictos, inteligencia emocional, educación para la paz.

- Es de suma importancia observar cómo las vivencias ayudan a marcar límites positivos entre pares y cómo la mediación de la docente es realizada con el fin de promover la empatía entre el grupo de niños y niñas. Cabe rescatar que la niña que apretó los dedos tenía Síndrome de Down, pero el grupo la trataba con equidad y respeto gracias al acompañamiento y sensibilización brindados por las docentes.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 3, JNM, 20/09/12, 8:33 am</b></p> <p>Una niña preparó su área de trabajo de pintar, buscó el agua limpia en el sitio, la llevó y la colocó en su recipiente; sonreía y parecía estar emocionada. Volvió luego a colocar el recipiente en el que cargó el agua en su lugar.</p> <p>Volvió a su lugar de trabajo, tomó el pincel, y en ese momento la asistente le propuso cambiar de pincel ya que el que ella iba a usar estaba muy dañado, por lo que la niña aceptó. En ese momento comenzó su travesía por el arte de pintar: hizo un círculo</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>El nivel de concentración y disfrute que logra esta niña en este trabajo es sorprendente, por lo cual se puede decir que se encontraba en el estado de flujo o involucramiento. Para esta niña el tiempo pareció transformársele, el pincel era como una extensión de su mano y los materiales y además logró una integración de los materiales a su disposición.</p> |
|---|---|

|   |  |
|---|--|
| <p>amplio, comenzó a darle forma a su obra y en el transcurso de creación ella conversaba y se mantenía en movimiento siempre tomando como punto de referencia el caballete que sostenía su pintura. Esta niña mantuvo por más de media hora la concentración en su trabajo y sin duda daba la impresión de que lo disfrutaba muchísimo.</p> <p>Al final ella miró su creación y luego guardó los materiales. Durante esta labor regó algo de agua en el suelo; sin embargo, como conocía dónde estaba el trapeador lo buscó, se dispuso a limpiar el agua que derramó y luego lo puso en su lugar.</p> |  |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Flujo, creatividad, ciclo completo de trabajo.

- La docente proporciona una mediación en cuanto al uso del material, lo cual le permite a la niña poder pintar de mejor manera. Esto demuestra la importancia de la sensibilización en el trabajo en centros infantiles, pues siempre es necesario que las personas adultas estén atentas a esas sutilezas para poder mediar y sugerir con destreza. También se hace evidente cómo ha incorporado el concepto de que el proceso en sus detalles es verdaderamente tan importante como el producto final.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 4, JNM, 20/09/12, 9:07 am</b></p> <p>En el área de vida práctica una niña enrollaba paños en un proceso ordenado y secuenciado. También en esta área, un niño</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Vida práctica, igualdad de género y sentido de agencia se combinaron en este par de niños, los cuales trabajaron afanosamente</p> |
|--|---|

|   |   |
|---|---|
| <p>elige la costura, la aguja, el hilo y un botón. En el proceso lo que más sobresalió fue su concentración y seriedad, así como sus movimientos cuidadosos y precisos.</p> | <p>en actividades de la vida cotidiana sin importar su aparente simplicidad o la carga de género asignada a cada una de estas tareas.</p> |
|---|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Equidad de género, sentido de agencia, participación cultural plena.

- Acá se puede ver cómo en el área de vida práctica no hay estereotipos de género, permitiendo a niños y niñas elegir los trabajos de acuerdo con sus gustos y necesidades y no restringir sus escogencias por los roles de género estereotipados.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 5, JNM, 20/09/12, 9:18 am</b></p> <p>Un par de niñas realizan el recorrido en el laberinto construido con las barras rojas. Una a la vez se dirigieron hacia el centro y se devolvieron, poniendo siempre un pie delante del otro y luego lo intentaron juntas. Se pusieron muy felices cuando lo lograron. Una le dice a la otra “<i>ahora es tu turno</i>” y luego “<i>con equilibrio</i>”; en otro momento, “<i>tiene que ir hasta el centro</i>”, apoyándose una con la otra y logrando concentrarse y disfrutar.</p> <p>En otro momento una niña conversaba con otra, cuando de pronto se acercó un niño y ella lo besó en la mejilla. Él siguió su rumbo.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>La versatilidad de los materiales da tanto como la creatividad lo permita. Espontáneamente las niñas incorporan conceptos matemáticos de longitud, geometría, proporciones, etc. A eso se le suma el desarrollo motriz, el orden, la concentración, la cooperación y por supuesto la diversión.</p> <p>En este centro infantil es difícil ver a dos niños o niñas peleándose por un trabajo, es más común verlos invitando a otro a participar, abonando así la solidaridad y los lazos afectivos sanos y significativos. Es necesario destacar que hay ambientes-situaciones que proveen de espacios para relacionarse, compartir, vivir el placer de comunicarse y expresar afectos, apoyándose</p> |
|--|---|

|  |   |
|--|---|
|  | de todos los recursos de la comunicación. |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Colaboración, afecto, gozo, comunidad de aprendices, equilibrio, motricidad y matemáticas.

- De nuevo se puede apreciar una experiencia de flujo compartida y cómo los niños y niñas tienen la posibilidad de expresar sus emociones. En contraste con la enseñanza tradicional, en este ambiente la colaboración no es sinónimo de distracción y la afectividad fluye naturalmente.

#### Sesión del 24 de setiembre de 2012

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 1, JNM, 24/09/12, 1:01 pm</b></p> <p>Después del almuerzo, la guía se sienta en una silla con un libro de cuentos tradicionales de América Latina en la mano, y los niños y niñas sentados en el piso se disponen a escuchar. Comienza el cuento, se trata sobre los indígenas del sur de Chile. La guía cambia la entonación de acuerdo con la intención del cuento. Cuando termina cada párrafo muestra el libro para que los niños y niñas observen las imágenes. Todos y todas en silencio y concentrados escuchan todo el cuento. En ciertos momentos muestran gestos de asombro y disfrute. Al terminar comentan el cuento respetando lo que cada quien tiene que decir.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>El espacio de cuento permite imaginar, contactarse también con otras culturas y pueblos latinoamericanos, la tradición oral y compartir las propias experiencias, sentimientos y pensamientos.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Participación cultural plena, flujo, lectoescritura voluntaria, cosmovisión.

- Este evento ilustra bastante bien la importancia de trabajar los temas de diversidad cultural, pues eso genera en la niñez una visión entrelazada con la diversidad cultural. Esto fortalece la inteligencia emocional y la empatía hacia personas que no comparten su misma visión de mundo, aprendiendo lecciones de tolerancia en un mundo globalizado.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 2, JNM, 24/09/12, 1:19 pm</b></p> <p>Después de terminar de comentar el cuento, uno de los niños le dice a la guía que necesita hablar de algo. La guía le da espacio y comenta que su mamá está enferma y que su papá tiene que salir del país y sus compañeros y compañeras lo escuchan. En ese momento la guía se encuentra escuchando lo que el niño cuenta, todo de manera muy respetuosa.</p> <p>Ellos y ellas se levantan, él se va hacia el área de lectura y como de forma automática la mayoría de los niños y niñas se acercan a él mostrándole apoyo. Uno de sus compañeros se ofrece para amarrarle los zapatos y al final la guía le recuerda decir gracias. Después de un rato cada quien busca un trabajo.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Es sumamente llamativa la espontaneidad con la que los niños y niñas muestran apoyo y contención. Fue conmovedor para nosotras ver cómo existía ese espacio natural para la expresión y la contención emocional. Imaginar esto a mayor escala nos da mucha esperanza.</p> |
|---|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Inteligencia emocional, ambiente propicio para desarrollar empatía, afectividad, comunidad de aprendices.

- Se puede observar cómo en un ambiente con interacciones ricas en afectividad y respeto una persona puede llegar a expresarse emocionalmente sin miedo y cómo todo el grupo de niños y niñas pueden dar contención. La inteligencia emocional muchas veces es olvidada dentro del currículum tradicional; sin embargo, su importancia va más allá de conductas pro-sociales: permite el fortalecimiento de las conexiones neuronales en la corteza prefrontal encargadas de los procesos ejecutivos y además de la posibilidad de que la persona tenga una representación de sus emociones, y no sólo reaccione ante ellas ciegamente. LeDoux (1995) señala que hay representación de la emoción (v.g. pensar lo que se siente, identificar cuál emoción se está sintiendo en un momento dado) cuando la información sensorial pasa de una estructura llamada amígdala a la corteza prefrontal. En casos de emergencia la información no pasa de la amígdala a la corteza prefrontal, lo cual ocasiona que la persona reaccione ante sus emociones sin haberla internalizado, lo cual es algo frecuente en ambientes donde el estrés es la norma.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 3, JNM, 24/09/12, 1:59 pm</b></p> <p>La guía realiza la presentación de la torre rosa a una niña pequeña (de menos de 3 años) y lo realiza con movimientos delicados, haciendo énfasis en señalar las líneas de los cubos, colocando cada uno en orden ascendente, se muestra conectada con el material y con el trabajo e intenta entusiasmar a la niña a través de esta conexión. Esta es una torre construida con</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>La afectividad y la suavidad con que la guía presenta el material, me genera confianza y tranquilidad, deseos de verla y luego hacerlo. En este caso la niña se veía cansada y poco interesada. La guía lo nota y le solicita que guarde el material. Parece que disfruta mucho cargando los cubos y guardándolos, lo cual lo más significativo para ella.</p> |
|---|--|

|  |  |
|--|--|
| <p>base en el sistema métrico decimal, donde el primer cubo se compone de un volumen de 10 cm x 10 cm x 10 cm y el último da 1 cm<sup>3</sup>.</p> <p>Ella no logra interesarse mucho, se nota cansada y la guía le señala a la niña que si lo desea que guarde el material.</p> |  |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Rol de la docente.

- En este evento se puede observar otro claro ejemplo de un modelamiento de conducta adecuado que le brinda a la niña una introducción al material que podría parecer complejo de primera entrada. Otro aspecto esencial de este evento es cómo la docente logra tener la suficiente sensibilidad para detectar que la niña no está muy interesada en dicho trabajo, por lo que no la presiona para que lo utilice. Esto es sumamente importante, pues estimula a que la niña tenga la seguridad suficiente para decir “no” y poder explorar lo que ella en ese momento desea. La exploración libre permite que la niñez vaya completando las etapas que sus específicas necesidades de desarrollo indican, lo cual es un proceso particular para cada niño y niña. Esto también está muy relacionado con el concepto de las zonas de desarrollo próximo.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 4, JNM, 24/09/12, 2:17 pm</b></p> <p>Trabajo con tarjetas de asociación de palabras con objetos. Una niña más grande involucra a una de menor edad a tener contacto con palabras y genera un juego espontáneo a través de ello.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Es muy rescatable el desenvolvimiento con que esta niña integra a la otra, y goza de mostrarle lo que ella está aprendiendo.</p> |
|--|--|



*Conceptos clave vistos en práctica:* Comunidad de aprendices, inteligencia emocional, andamiaje, lectoescritura voluntaria, elemento lúdico.

- Se puede observar un ejemplo muy claro de andamiaje y de cómo la inteligencia emocional es un aspecto garante de relaciones horizontales y de colaboración más que de encarnizada competencia. Este ejemplo también permite visibilizar la importancia de mezclar grupos de edades y que, contrario al pensamiento popular, los niños y niñas de mayor edad no van a lastimar a los más pequeños, sino que entre sí pueden colaborar con el aprendizaje.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 5, JNM, 24/09/12, 2:22 pm</b></p> <p>A una niña se le cae el material, ella se pone triste y parece que espera que le ayuden, un niño se acerca, quiere ayudarle, pero la guía le dice “<i>gracias Adrián. Creo que Lucía lo puede resolver</i>”.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Se apela a resolver las dificultades de forma autónoma cuando hay tendencia a la dependencia.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Pautas de interacción, inteligencia emocional.

- Mediante este evento podemos ver otro aspecto importante de la inteligencia emocional: el poder conocer los límites de las otras personas. La mediación brindada por la docente es sumamente pertinente en cuanto que le hace saber a la niña que tiene la oportunidad de resolver su problema por ella misma.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 6, JNM, 24/09/12, 2:38 pm</b></p> <p>La guía está en una mesa con dos niños y una niña y les muestra cómo realizar el trabajo de representación corporal de</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>De nuevo, la comunidad de aprendices permite el apoyo, el gozo, la solidaridad, el logro en la zona de desarrollo próximo, la</p> |
|--|---|

|   |   |
|---|---|
| <p>oraciones en tarjetas (charadas). Lo hace en silencio. Los niños la observan, continúan, lo disfrutan, ríen y a la vez lo realizan con mucha seriedad.</p> | <p>creatividad, seguridad, etc. Esta actividad integra la lectura con el movimiento; específicamente involucra el cuerpo, generando una gran oportunidad para el aprendizaje significativo y la integración del aprendizaje con los dos hemisferios cerebrales.</p> |
|---|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Comunidad de aprendices, zona de desarrollo próximo, gozo, lectoescritura espontánea, corporeidad.

- Este evento muestra cómo la niñez va comprendiendo aspectos del aprendizaje de la lecto-escritura mediante el trabajo corporal. Estas son edades en las que hay una gran sensibilidad hacia la lectura (Chavarría-González y Orozco-Castro, 2003 en revisión), por lo que una forma muy apropiada para ir relacionando palabras con sentido es representarlas mediante charadas, lo cual permitirá crear más asociaciones neuronales y facilitar aprendizajes posteriores. En otras palabras: este proceso le dará sentido a un lenguaje que ellos y ellas podrán sentir plenamente y que no será un conocimiento descontextuado o disociado de sus cuerpos.

### **Sesión del 28 de setiembre de 2012**

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 1, JNM, 28/09/12, 8:31 am</b></p> <p>En la parte de atrás del Centro Infantil hay una mesa, en ella se encontraba un grupo de niños y niñas con la guía de inglés y realizaban trabajos artísticos como pintar una figura humana, la cual recortaron, cosieron formando así las articulaciones y</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>El aprendizaje del inglés se da de forma natural, primero lo trataron de comprender y luego lo practicaron. Otra vez pudimos apreciar el aprendizaje como una red, uniendo experiencias y conocimientos y no fragmentándolos como lo hace muchas</p> |
|---|--|

|  |   |
|--|---|
| luego la movieron como una marioneta. Todo el proceso fue dirigido por la guía, quien les habla sólo en inglés, integrando así el inglés con el arte y el cuerpo humano. | veces la educación tradicional. Este aprendizaje –como mencionamos líneas atrás- es más natural, más fácil de asimilar y, por supuesto, genera más sentido, por lo tanto es una vivencia enriquecedora. |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Lenguaje y multiculturalidad integrados con otras actividades de movimiento y arte, educación integral.

- Es muy importante cómo la enseñanza de otro idioma puede hacerse desde lo cotidiano, de ahí la importancia de que la docente de inglés les hable en inglés, pues ahí la niñez va comprendiendo los pormenores del idioma en sus usos diarios, y no sólo aprendiendo vocabulario que no quedará consolidado en la memoria al no contar con conexiones neuronales suficientes para establecer un conocimiento capaz de ser usado cotidianamente. De igual manera, este conocimiento se va integrando mejor cuando se realizan otras actividades y en este caso se realizó una amalgama con la creación de una figura humana.

|  |   |
|--|---|
| <b>Evento 2, JNM, 28/09/12, 8:56 am</b><br>En un salón se encontraba la terapeuta de lenguaje, la cual trabajó por un período largo de tiempo con varios niños y niñas de forma individual. Integró muchas actividades y materiales, basándose en el juego y la diversión, lo cual generó interés. En forma muy natural ella utilizó recortes, chicles, pitos, sonajas, asocies, movimiento con sonido, palillos de dientes para | <i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br>Los niños y niñas disfrutaron. En ciertos momentos que les generó angustia por la dificultad de los ejercicios, la terapeuta utilizó el humor o el juego para apoyarlos y transformar esa sensación. Los y las apoyó y acompañó en un verdadero trabajo en equipo. |
|--|---|

|  |  |
|--|--|
| <p>ponérselos a cada lado de la boca para pronunciar ciertas letras; se miraron frente al espejo, se enfocaron en la escucha y pronunciación, así como en la cotidianidad.</p> |  |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Andamiaje.

- Es importante notar cómo la directora de este centro infantil ha hecho mucho énfasis en brindar coherencia en todas las prácticas de la cotidianidad, y la terapia del lenguaje no es la excepción: esta docente realiza su trabajo de acuerdo con el enfoque del centro y eso hace que no haya ningún tipo de confusión en los niños y niñas por diferencias de metodologías.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 3, JNM, 28/09/12, 11:19 am</b></p> <p>Una de las niñas más pequeñas se sentó encima de las piernas de otra más grande. La guía le preguntó a la más grande si le gustó que su compañera hiciera eso, ella dice que no, la guía se acerca, alza a la más pequeña con suavidad y la sienta al lado, le ayuda a doblar sus piernas, mientras le explicaba que a ella le gusta hacer esto porque lo hace con su hermana. Al final la guía hizo énfasis y le dice a la más pequeña que su compañera no quería. Ella volvió a ver a su compañera y no lo siguió haciendo.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Un ejemplo más de cómo resolver situaciones a través del diálogo, la afectividad y poner límites con respeto y suavidad.</p> |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Pautas de interacción y respeto.

- Esta mediación ilustra cómo para aprender sobre inteligencia emocional es necesario contextualizar el conocimiento y llevar a la niñez a escenarios donde puedan tener una mejor amplitud de criterio. Esto, además, permite que las relaciones sean mucho más horizontales.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 4, JNM, 28/09/12, 11:35 am</b></p> <p>En la cocina había dos niños lavando los platos: uno enjabonaba, y el otro enjuagaba y acomodaba. Una de las asistentes apoyó al niño que enjuagaba y acomodaba, guiando con sus manos los movimientos, luego se retiró y ellos continuaron. Afuera había niños y niñas en juego libre, probando movimientos. Al volver del recreo niños y niñas hicieron una fila de manera muy natural y entraron tranquilamente y con agrado.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>El disfrute fue evidente, así como sus movimientos libres y espontáneos. Volver del recreo no fue mal visto por ellos y ellas, y es probable que haya sido porque adentro también disfrutaban de actividades significativas, se sienten útiles, aprenden, crecen y se sienten libres.</p> |
|---|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Juego libre, ambiente preparado.

- La mediación realizada por la docente permitió llevar al niño a su zona de desarrollo próximo para mejorar su habilidad en el lavado de platos. Esta manera de introducir especificidades en las actividades es muy recomendable puesto que invita al niño a aplicar el aprendizaje inmediatamente.

### **Comentarios con la docente**

La docente principal y directora del centro infantil – la Licda. Lily Camacho– nos mostró un ambiente preparado apegado a la filosofía y metodología Montessoriana. No obstante, gracias

a los años de interacción con niños, niñas, padres y madres le han hecho adecuar los espacios a las necesidades culturales del país y todas las variables que ello incluye.

El primer punto que nos comentó la docente tiene que ver con un sentido de idiosincrasia costarricense en su aspecto macro. Es decir, nos comentaba sobre el desafío que ha sido inculcar costumbres y valores sociales en un país que se está enajenando de sus raíces históricas, en donde la globalización ha puesto la mira en exaltar el factor material y superficial. Al respecto, señala que agregó en el ambiente de trabajo objetos costarricenses como la chorreadora de café, creando un área de vida cotidiana acorde con nuestra realidad cultural. También ha colocado objetos tales como símbolos patrios, los cuales cuentan con una leyenda escrita. El segundo punto que comentó la docente en nuestro primer contacto con ella fue la importancia que le da al tiempo de calidad que pueden pasar los padres y madres con sus hijos e hijas. Eso la llevó a implantar medidas para facilitar esta comunicación tales como una campaña de información en la cual se exponían las necesidades que los propios niños y niñas reportaban en el centro.

Posteriormente siguió una etapa de reuniones cada 15 días con los padres y madres los sábados en las cuales brindaba talleres vivenciales sobre temáticas concernientes al desarrollo humano. Considera que esta medida fue sumamente útil, pues le permitió trabajar directamente con los padres y madres y fomentarles que el desarrollo es una tarea que se da en todos los espacios vitales. Ello permite a las familias sentirse asesorados y acompañados sin ser juzgados severamente.

La docente también nos indicó que estima bastante el valor de la investigación y cómo ella ha tratado de ser un punto de referencia en cuanto a metodología montessoriana se trata, ya que

exhorta a la continua formación en éste ámbito. Señala no sólo que es importante conocer cómo funciona, sino además la necesidad de enseñar a futuros profesionales sobre las prácticas correctas y coherentes con la metodología y filosofía montessoriana. Todo ello con el objetivo de contrarrestar lo que ella denomina “*la moda de los centros educativos Montessori*”, los cuales son centros que no aplican realmente la metodología ni asumen la visión de mundo correspondiente y constituyen meras siluetas de lo que realmente significa ser un centro infantil de este tipo.

#### **4.1.2 Jardín de Niños San Lorenzo**

##### ***4.1.2.1 Contextualización y ambientación***

El Jardín de Niños San Lorenzo se encuentra ubicado en San Rafael de Heredia. Es un centro infantil Montessori, por lo que su metodología es de marco abierto (libertad con límites). El nivel socioeconómico de las familias que normalmente ingresan a sus hijos e hijas al centro es medio, siendo más accesible a varias familias de la zona. A diferencia del centro infantil anterior, Jardín de Niños San Lorenzo también cuenta con primaria. Este centro infantil está a cargo de la Licda. Flor Jiménez. En el área de Educación Inicial trabajaban con 35 niños y niñas aproximadamente.

Este centro infantil, al igual que Jardín de Niños Montessori, conserva el estilo de las *casa dei bambini*, por lo que también se muestran ambientes muy hogareños y de colaboración. Las áreas de trabajo están muy bien definidas, con materiales accesibles al rango de edades (de 2 a 6 años) y de acuerdo con las especificaciones del enfoque Montessori. El espacio es muy amplio, rico en oportunidades y con la posibilidad de realizar modificaciones en los ambientes

de trabajo. El centro se divide en 8 espacios: tres aulas destinadas a la Educación Básica Diversificada (Primaria), un aula de música, el área de Educación Inicial (donde realizamos las observaciones y toma de videos), una cancha, un planché y un jardín. Es necesario señalar que el área de música es el espacio que se abre a los niños y las niñas con diferentes problemas curriculares. Otro detalle a destacar es que los niños y niñas de mayor edad en el ciclo de educación inicial asisten a una clase de inglés antes de la hora de la merienda.

La Licda. Flor Jiménez cuenta con la ayuda de 4 asistentes: 2 madres que se habían estado entrenando en el enfoque Montessori (debido a que previamente habían tenido experiencias favorables con sus hijos e hijas en este centro), ayudando esporádicamente y 2 docentes entrenadas en el enfoque y con asistencia regular durante la semana. Flor se ha destacado por ser pionera al abordar la Primaria desde el enfoque Montessori, ajustándolo al contexto cultural costarricense. De igual manera, ha logrado crear una metodología muy personal compaginando aspectos esenciales del enfoque Montessori con varios elementos que ella ha forjado a través de los años y la experiencia. Además, ella nos comentó que en el centro infantil aceptan niños y niñas sin importar las etiquetas que han arrastrado desde otros centros infantiles/escuelas u hogares.

En el apartado de Comentarios con la docente explicitaremos mucho más acerca del modo de trabajar de la Licda. Flor Jiménez y su visión acerca de la importancia de trabajar con las familias.

### ***Funcionalidad de los espacios situacionales***

Los espacios situacionales en este centro infantil ilustran como se puede llevar a cabo una metodología montessoriana sin importar el rango de edad de los niños y niñas. En este centro



infantil pudimos apreciar cómo los niños y niñas no sólo adquieren conocimiento, sino pautas de convivencia armoniosa estrechamente ligadas con la educación para la paz y el sano vivir en sociedad.

Asimismo, los espacios generan e invitan a cada persona a explorar con gozo y descubrir sanamente el mundo que los rodea de forma creativa. El material proporcionado por el centro infantil cala en diferentes periodos sensibles por los que pasan los niños y niñas; además, está dispuesto acorde al crecimiento y desarrollo propio de cada niño y niña.

El espacio físico del centro educativo está dispuesto de manera tal que se aprecia la atención y planificación en detalle de cada elemento y zona de trabajo, provocando con ello el máximo provecho de los materiales allí expuestos. El espacio es amplio, con zonas de trabajo definidas, con infinidad de materiales reutilizables que crean una consciencia de cuidado no solo de los materiales en sí, sino una concientización de cuidado personal, del ambiente (cultura ecológica), y para con los demás. Asimismo, cuenta con una adecuada iluminación, ventilación, se facilita la movilidad de tanto adultos como niños. Las docentes son personas instruidas en el enfoque Montessori y cuentan con un carisma que proyecta sensibilidad y límites claros y sanos.

### ***Posibilidades que brinda este ambiente***

Los espacios propuestos brindan demasiadas posibilidades debido a que no sólo invitan a la creatividad y espontaneidad de los niños y niñas en cuanto el aprendizaje y adquisición de conocimiento se refiere; sino que delimita con parámetros claros una concepción de disciplina sana, donde cada individuo conoce o aprende los límites de una convivencia de paz y donde se

erradican las etiquetas. Como se mencionó previamente, Flor no se encarga de corregir “niños o niñas problema”, sino que se les permite emplear su energía en una libertad en comunidad, respetando la individualidad de cada quien. Se les enseña habilidades sociales como empatía, respeto y asertividad para que puedan apreciar y lidiar con los problemas, en vez de encerrarlos en un modelo de deseabilidad social insostenible.

Por último, cabe rescatar que el espacio no es solamente aprovechado por los niños y niñas: es un ambiente que invita y enseña a futuras generaciones de padres y madres una forma de crianza distinta a la tradicional, donde prevalecen la pro-actividad, el involucramiento, el empoderamiento, el aprendizaje continuo y el desarrollo emocional. En este sentido, este centro infantil brinda posibilidades más allá de las que explícitamente se brinda en los distintos ambientes de trabajo con los que cuenta y constituye un foco de desarrollo personal transgeneracional.

Figura 2.1



Figura 2.2



Figura 2.3



Figura 2.4



Figura 2.5



#### 4.1.2.2 Sesiones de observación

##### Sesión del 26 de setiembre de 2012

##### Evento 1, JNSL, 26/09/12, 8:57 am

El grupo al que vamos a observar está en círculo que formaron en el patio y van pasando al área de trabajo de manera ordenada una vez que Flor les toca la cabeza y les dice su respectivo nombre. En ese momento hay un niño y una niña en las hamacas (fuera del círculo en el que deben esperar) pero luego se incorporan al círculo. Hay un niño que juega con piedras y dos niñas que miran al cielo. A pesar del fuerte

##### *Sensaciones, reflexiones e intuiciones*

Nos llama bastante la atención que los niños y niñas no hacen gestos de desesperación por entrar y acatan las instrucciones sin mayor problema. También nos resulta muy interesante la cercanía física y la asertividad de Flor con los niños y niñas.

|                           |  |
|---------------------------|--|
| sol el orden se mantiene. |  |
|---------------------------|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Inteligencia emocional.

- Este constituye nuestro primer acercamiento con este centro infantil. Podemos ver varias similitudes con los ambientes en Jardín de Niños Montessori, con las especificidades que este otro centro infantil tiene. Este evento sirve para ilustrar cómo la docente introduce actividades corporales de mucho interés para los niños y niñas y que colaboran con su desarrollo socio-afectivo.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 2, JNSL, 26/09/12, 9:11 am</b></p> <p>Hay un niño pequeño muy concentrado bañando un muñeco de bebé, evidenciando que no existen restricciones de género en cuanto a la elección de trabajos. Otro niño lleva agua en una taza desde la cocina hasta el área de trabajo de vida cotidiana. Quienes utilizan el agua utilizan un delantal impermeable.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Nos sentimos bien al observar que puede existir aprendizaje en los niños al mismo tiempo que realizan tareas que les permite no asumir roles de género estereotipados. Nos parece muy apropiado que el ambiente esté dispuesto de tal manera que todos los instrumentos están a su disposición como por ejemplo los delantales.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Educación para la paz, flujo.

- Hay mucha interdependencia en los ambientes lo cual permite que haya bastante apropiación de los trabajos por parte de la niñez. No hay restricciones de género con respecto a la escogencia de las actividades, lo cual respalda esta apropiación del ambiente.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 3, JNSL, 26/09/12, 9:11 am</b></p> <p>En otra área hay dos niños que se ayudan para trabajar con escritura. El trabajo</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Fue interesante ver que el andamiaje puede surgir desde los pares, dejando un tanto de</p> |
|---|--|

|  |  |
|--|--|
| <p>consiste en reproducir palabras en cuadernos de caligrafía.</p> <p>Las actividades son variadas y muestran concentración y esmero al llevarlas a cabo. Muchos de ellos deciden cuando han concluido el trabajo. Hay un niño escribiendo una secuencia de números en una pizarra, una vez que termina la secuencia borra la pizarra.</p> | <p>lado el adultocentrismo, ya que valoran la ayuda del compañero o la compañera sin caer en una competitividad individualista. El ambiente de este centro infantil propicia estas experiencias de colaboración donde nadie compite por ser “el mejor”. Tampoco observamos un afán por terminar una tarea por límite de tiempo, sino que existe una noción de parte de los mismos niños y niñas de cuándo su trabajo ha terminado y cuándo no.</p> |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Comunidad de aprendices, andamiaje, ciclos de actividad, lectoescritura espontánea.

- Este constituye un ejemplo de cómo se han venido gestando procesos de lecto-escritura en este centro infantil. El ambiente preparado y las mediaciones por parte de la docente y sus asistentes han permitido operar en las necesidades de desarrollo en los niños y niñas y fomentar la auto-gestión, de manera que ellos mismos realizan procesos de auto-evaluación (un aspecto elemental al hablar de auto-regulación en los procesos).

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 4, JNSL, 26/09/12, 9:28 am</b></p> <p>Hay una docente con un niño en una actividad dirigida: con unas figuras de sólidos geométricos de madera le muestra cuáles figuras pueden rodar y cuáles no. Le deja la asignación y el niño trabaja en ello, posteriormente la docente vuelve para supervisar al niño. A pesar de que la tarea</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Esta interacción evidencia cómo esta docente tuvo la sensibilidad suficiente para apreciar en el niño una zona de desarrollo próximo que le permite sacar sus propias conclusiones de lo que ya sabe más lo que puede llegar a aprender al explorar en el siguiente nivel de aprendizaje.</p> |
|--|---|



|  |  |
|--|--|
| <p>representa un desafío, él no se desespera cuando la docente se retira momentáneamente y se dedica a realizar su trabajo. Él se alegra cuando logra resolverlo y mostrárselo a la docente.</p> |  |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Zona de desarrollo próximo, flujo.

- Aquí se puede apreciar una mediación con la cual se introduce un trabajo y, a la vez, se apoya al niño para que pueda construir un conocimiento de manera más integral. Más que decirle el nombre de cada figura la docente lo ayuda a reconocer un patrón que caracteriza a cada grupo de figuras. Ella deja que el niño explore y aplique inmediatamente el conocimiento, lo cual realiza de manera efectiva, demostrando, así, que el aprendizaje integral es a la vez contextualizado y responde a los intereses específicos de cada quien.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 5, JNSL, 26/09/12, 10:13 am</b><br/>Una niña termina de realizar un trabajo e inmediatamente recoge las cosas y enrolla la alfombra. Notamos que ella está muy satisfecha luego de haber realizado su trabajo con cuentas y matemáticas, de modo que enrolla con mucho gozo. La docente llega a ver la actividad de la niña y le da una caricia en el cabello. En general el contacto físico de las docentes es muy cálido y asertivo.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br/>Las ganas de trabajar se logran potenciar gracias al ambiente preparado y a las relaciones que éste posibilita: es un ciclo positivo. De igual manera, vemos en evidencia un ambiente de afecto y cariño que ayuda al desarrollo total de la personalidad de los niños y niñas.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Ambiente preparado, educación para la paz, desarrollo socio-afectivo y cognoscitivo.

- Hay un ciclo de trabajo completo y se aprecia cómo la niña ha interiorizado acerca del cuidado del ambiente de trabajo y el orden que impera al terminar un trabajo. El clima afectivo seguro colabora para que los aprendizajes se consoliden en el sistema nervioso, pues al no haber estímulos que ocasionen distrés o figuras sumamente verticales de autoridad, la niñez puede abrirse a la gran cantidad de aprendizajes contextualizados que pueden ser construidos en un ambiente de este tipo.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 6, JNSL, 26/09/12, 10:31 am</b></p> <p>Desde que llegamos hasta este momento pudimos observar que una niña estuvo trabajando formando palabras con las letras de madera. Trabajó afanosamente y a pesar que habló con varios compañeros e inclusive les ayudó con algunas palabras ella siguió con su actividad, pues parecía ser algo que le interesaba increíblemente.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>El involucramiento surge de sí misma al sentir un reto en la tarea y la necesidad de culminar un proceso que ella misma escogió iniciar.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Flujo, lectoescritura voluntaria, motivación intrínseca.

- Un aspecto sumamente relevante de este centro infantil es que tienen la posibilidad de continuar trabajos sin restricciones temporales o de día, pues si no han concluido durante la jornada pueden seguir en la misma actividad al día siguiente hasta que el ciclo de trabajo haya terminado. Esto ayuda a que la niñez se sienta segura y puedan emplear el tiempo necesario para satisfacer esa necesidad específica de desarrollo que en ese momento albergan.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 7, JNSL, 26/09/12, 10:36 am</b></p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> |
|--|--|

|  |   |
|--|---|
| Flor media en un conflicto entre dos niños y los insta a conversar entre ellos sobre la situación, aprendiendo resolución alternativa de conflictos. | La resolución de conflictos mediada por la docente les brinda la oportunidad para que ellos se hagan cargo de la situación. |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Resolución alternativa de conflictos, educación para la paz, inteligencia emocional.

- La mediación de la docente es muy acertada en tanto que permite el diálogo y la expresión de emociones. Esto abre la puerta a modos de comunicación más directos y que den chance a la negociación, reduciendo los chances de que ocurran sucesos violentos.

### Sesión del 3 de octubre de 2012

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 1, JNSL, 3/10/12, 8:24 am</b></p> <p>La primera actividad que observamos acontece en el patio. Hacen ejercicio (movimientos de yoga) estiramientos y ejercicios de coordinación. Se distribuyen en círculo y Flor dirige la actividad. La mayoría se encuentra muy involucrada. Algunos hablan entre ellos pero se terminan involucrando en la actividad. Luego se sientan y pasan hacia el salón. A quienes están preparados para entrar, Flor les toca la cabeza para que pasen. Cuando surge alguna dificultad entre los niños, se fomenta el diálogo para solucionar el conflicto.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Es interesante que sea Flor quien realiza esta parte de los ejercicios y con mucha fluidez, nos gustó ver esto ya que le permite a los niños apreciar que una misma persona puede tener varias facetas, siendo un ejemplo para explorar diversos ambientes. Siempre se ve el orden como parte de la dinámica diaria y la invitación al diálogo para la solución de distintas situaciones.</p> |
|---|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Inteligencia emocional, desarrollo socio-emocional.

- De nuevo observamos una actividad corporal en la cual los niños participan activamente. El holismo aplicado en centros infantiles permite integrar una serie de actividades como el yoga, que refuerzan el desarrollo socio-afectivo y permiten a la niñez entrar en contacto con sus procesos corporales, aspecto que –junto con la inteligencia emocional- ha sido muy descuidado por la educación tradicional.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 2, JNSL, 3/10/12, 9:10 am</b></p> <p>Un niño que trabaja en escritura con las letras de madera comete un error (<i>helago</i> en lugar de <i>helado</i>). Flor lo guía para que se percate sobre su error sin decirle directamente que lo corrija, cuando el niño queda solo se percata de su error y procede a corregirlo. Luego Flor vuelve y lo felicita, guiándolo verbalmente en la siguiente tarea (<i>hemoso - hermoso</i>). Esta vez el niño hace la corrección en presencia de Flor, identificando las letras por el sonido.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Flor parte de la comprensión del niño acerca del trabajo que realiza: no le llega a decir que corrija lo que estaba errado sino que trabaja con el niño pronunciando las palabras lentamente para que se percate de su propio error: otra demostración más de que en esta metodología la docente interactúa respetuosamente con él. Este tipo de interacción nos resulta muy agradable porque da la posibilidad a los niños y niñas de ser los protagonistas de sus propias vidas.</p> |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Andamiaje, zona de desarrollo próximo, lectoescritura voluntaria.

- La mediación realizada por la docente muestra cómo ella ha tenido sensibilidad suficiente para notar el período sensible del niño para la lecto-escritura y hace uso de la corrección indirecta, en la zona de desarrollo próximo.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 3, JNSL, 3/10/12, 9:48 am</b></p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> |
|--|--|

|  |   |
|--|---|
| <p>Hay un niño involucrado en una actividad con agua (lavado de muñecos) por grandes períodos de tiempo; al mismo tiempo, comparte con otros niños que están en la mesa. Dos niños pequeños se involucran en una misma actividad y colaboran. Apenas terminan se separan y buscan trabajos individuales.</p> | <p>Nos percatamos que mientras hacen sus trabajos también comparten, por lo que resulta un proceso de aprendizaje que se expande al aspecto social. Nos llama la atención que la necesidad de aprender e involucrarse en un trabajo siempre está presente, que colaboran entre ellos y ellas a y realizan trabajos individuales. Aprecian en la medida justa los beneficios de la cooperación mutua y son flexibles en el ritmo de socialización-trabajo.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Inteligencia emocional, ambiente preparado, comunidad de aprendices.

- Se puede apreciar flujo grupal y cómo entre los niños con intereses similares no suceden mayores roces al compartir un área de trabajo. Un aspecto importante del flujo es que da cabida a experiencias de aprendizaje en conjunto. También se puede apreciar cómo cada uno es lo suficientemente autónomo para tomar caminos separados al finalizar la actividad que realizaron.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 4, JNSL, 3/10/12, 9:53 am</b><br/>Un niño termina de montar uno de los rompecabezas de mapas. Cuando termina la docente lo invita a aumentar el grado de dificultad.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br/>Apreciamos donde la docente estimula la zona de desarrollo próximo en el niño para que adquiera múltiples aprendizajes de la tarea que realiza.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Zona de desarrollo próximo, participación cultural plena, cosmovisión.

- Se puede apreciar cómo la docente no obliga al niño a realizar una actividad más allá de sus necesidades. Por el contrario, observa que él está en capacidad de ir al siguiente nivel en los rompecabezas de mapas. La zona de desarrollo próxima no debe ser entendida como la manera en que la persona adulta lleva al niño al nivel que cree que es el óptimo para él, sino más bien apreciar las dimensiones particulares de dicho niño y mediar para que pueda acceder a oportunidades que potencien sus habilidades.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 5, JNSL, 3/10/12, 9:54 am</b></p> <p>En otro caso un niño que no está involucrado llega hablar con otro que si lo está. El niño que está concentrado no le presta mucha atención por lo que el otro niño opta por hacer también su trabajo y al final se involucra.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Aquí pudimos apreciar varias cosas: por un lado un niño muy involucrado y concentrado en su tarea donde se aprecian los ritmos individuales, y por otro lado la estimulación e influencia del ambiente para lograr consumarse en alguna tarea que represente un reto para el niño que en un principio andaba simplemente observando qué hacían los demás.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Ambiente preparado, ciclos de actividad.

- Además de mostrarnos un claro ejemplo de un niño en flujo, este evento demuestra cómo en los ambientes Montessori de calidad las transiciones no son largas y la niñez puede encontrar trabajos de su interés con relativa facilidad.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 6, JNSL, 3/10/12, 10:40 am</b></p> <p>Una niña más grande le indica al niño más pequeño cómo llevar a cabo la tarea (que en este caso fue lavar los animales de juguete y</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Hay regulación de los niños más grandes sobre los más pequeños, contribuyendo a las relaciones interpersonales sanas.</p> |
|--|---|

|  |  |
|--|--|
| <p>cómo guardar bien los paños para limpiar el agua en la mesa), exponiendo las ventajas de trabajar con niños y niñas de distintas edades en el mismo salón, contrario a la creencia popular de que los niños y niñas más grandes se atribuirán más poder y se aprovecharán de la ventaja de la edad.</p> |  |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Andamiaje, educación para la paz, comunidad de aprendices.

- Los grupos de edades heterogéneas dan a luz a experiencias sumamente valiosas de andamiaje en las cuales los niños y niñas más capacitados están deseosos de apoyar a los más pequeños, de manera que hay desarrollo en todas las vías.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 7, JNSL, 3/10/12, 11:05 am</b><br/>Una niña decide no merendar y está bañando el muñeco de bebé, denotando bastante concentración y flujo. Prácticamente ella hace abstracción del movimiento de sus compañeros y compañeras cuando van a buscar su merienda y sigue empeñada en bañar la muñeca. Se ve muy feliz haciéndolo, sonríe y realiza la acción con mucho cariño.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br/>El espacio de trabajo con agua es bastante utilizado por niños de varias edades, y en general es un espacio muy ordenado donde ellos y ellas mismas se encargan de secar el agua que se derrama. Nos hace recordar nuestra propia infancia y estancia en kínder, pues allí no nos dejaban hacer trabajos con agua y si de casualidad llegábamos a la clase mojados nos regañaban.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Flujo, ciclos de interés y actividad.

- Este es un ejemplo de cómo un ciclo de trabajo no se ve interrumpido por la actividad grupal. Esto permite que los niños y niñas tengan la facilidad para hacer abstracción

del tiempo cronológico y enfocarse en lo que realmente les interesa, enriqueciendo su espacio personal y su sentido de logro y gozo.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 8, JNSL, 3/10/12, 11:28 am</b></p> <p>A una niña se le cayó el yogurt y ella misma procede a limpiar el piso donde ensució. Flor la mandó a limpiarse sin mayor controversia, en ningún momento hubo un regaño. Posteriormente cuando terminan de comer, ellos mismos limpian el lugar (barren, limpian la mesa y lavan trastes).</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Este tipo de gestos y dinámicas facilitan la confianza entre docentes y niñez, colaborando con la consolidación de un apego seguro y confianza en su propio desempeño. Limpiar el lugar trabajo y de merienda les permite desarrollar autogestión en este tipo de tareas y habilidades que pueden aplicar en su vida diaria, que, a la vez, contribuyen al fortalecimiento de la atención sostenida.</p> |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Educación para la paz, pautas de interacción, apego seguro.

- Este evento ilustra cómo la niña logra auto-regulación, de manera que reacciona inmediatamente ante la situación del yogurt regado. Una garantía para que existan ambientes con estos niveles de auto-regulación y auto-gestión es la seguridad afectiva, pues ello permite que se sientan en confianza de desplegar sus conocimientos y destrezas en el ambiente y en ellos mismos, lo cual no sucede tan fluidamente cuando en los espacios impera el miedo y el distrés.

#### Sesión del 4 de octubre de 2012

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 1, JNSL, 4/10/12, 9:10 am</b></p> <p>Uno de los niños más pequeños se</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Se aprecia como el niño a pesar de su corta</p> |
|--|---|



|  |  |
|--|--|
| <p>encuentra armando figuras, acomodándolas bajo varios criterios: color, forma, tamaño, textura y secuencia numérica. Es un trabajo que había iniciado días atrás bajo la tutela de una de las asistentes (la cual nos informó, que le había mostrado varias veces cómo se armaban las piezas); pero cuando llega Flor a supervisarlo, él expresa que no recuerda cómo debía ejecutar la tarea. Ante esto, Flor menciona: <i>“tenés que resolverlo por vos mismo”</i>. El niño se enoja, y desiste de usar el material, porque alega que ha repetido varias veces que no se acuerda de cómo armarlo y que nadie le muestra la forma de hacerlo; sin embargo, sí había recibido tutela por parte de una de las docentes.</p> | <p>edad, se muestra interesado en manejar un material que es para un rango mayor al propio. Es agradable presenciar cómo se le permite al niño, la oportunidad de explotar esa ventana de desarrollo. Este niño ha empezado a aprender que en varias ocasiones tendrá que sacar a relucir sus habilidades para recordar procesos aprendidos en otra ocasión y que las demás personas están para apoyar, no para hacer por uno la labor encomendada.</p> <p>Si bien a primera vista se podría interpretar la acción de la maestra como tajante, también se puede analizar que en el fondo, se está haciendo un reflejo al niño y re-direccionando la responsabilidad de las actividades hacia él mismo. Además, percibimos que el niño quería sostener la atención de Flor y como ella le señaló que el trabajo era responsabilidad de él, el niño se mostró insatisfecho por este resultado.</p> |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Desarrollo cognoscitivo-sensorio motriz, empoderamiento, clasificación.

- En este evento se muestra una mediación de la docente en la cual le señala a un niño que él debe resolver el trabajo por él mismo. Esto –a pesar de no contar con el total beneplácito del niño- ayuda a reforzar su sentido de agencia y de buscar formas de solucionar sus problemáticas.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 2, JNSL, 4/10/12, 10:15 am</b></p> <p>Una de las niñas selecciona como trabajo del día el ensamblaje de una serie de complicados rompecabezas en forma de los continentes y sus correspondientes países. El primero que ella eligió fue el de Europa y luego el de África. Empieza a preparar su área de trabajo, y cuando está a punto de comenzar a armar uno de los rompecabezas más complicados (el del continente africano) una de las asistentes le pide que espere para que ella le de la demostración.</p> <p>La niña le hace caso y sólo empieza a tocar una a una las piezas y a reconocer los diferente bordes en completo silencio. Tras 5 minutos de espera, se voltea para ver dónde se encuentra la asistente, pero ésta se encuentra ocupada asistiendo a un grupo de niñas en el área de matemáticas. Ante esto, la niña comienza sola a armar el rompecabezas. Cuando la asistente se entera se dirige a demostrarle, pero observa que la niña lo sabe manejar bien y decide no interrumpir y auxiliar a otro niño que la llamó por ayuda.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Es agradable observar la atención al detalle y el empoderamiento hecho en acciones, no en la teoría, sino en la práctica. Asimismo, es sorprendente observar cómo una motivación interna de llevar a cabo una tarea que en primera instancia se ve complicada, desemboca en un proceso de éxito y flujo.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Autopoiesis, pautas de interacción, flujo, participación cultural plena, aprendizaje cognoscitivo-sensorial.

- En este evento se evidencian las etapas de una mediación atinente a demostrar un trabajo: en primer lugar la asistente realiza un modelamiento de cómo se utiliza el

material, posteriormente insta a la niña a aplicar el conocimiento que ha observado y seguidamente verifica el accionar de la niña. Al ver que ella lo está haciendo bien decide no intervenir, lo cual posibilita que la niña pueda estar en contacto con el trabajo y cumplir con el reto que éste le plantea.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 3, JNSL, 4/10/12, 10:18 am</b></p> <p>Uno de los niños se acerca donde se encuentra una de las investigadoras realizando observaciones, y le muestra su dedo en dónde le mordió el hámster que tiene por mascota. Los niños y niñas que están cerca dejan sus áreas de trabajo y se ponen alrededor de él para ver. Éste les cuenta la historia de porqué lo anda vendido con una curita.</p> <p>Los niños y niñas se sientan en círculo escuchando el relato. Los más pequeños se asustan y se observan sorprendidos; los más grandes por su parte cuentan sus propias anécdotas de accidentes y mordidas provocadas por sus respectivas mascotas.</p> <p>Seguidamente uno de los niños pequeños acusa al de mayor edad de exagerar en su historia. El niño en cuestión relató que en el barrio donde vive hay un perro que es muy intimidante del “<i>tamaño de un caballo pequeño</i>”. El niño recrea mediante su rostro la impresión que este perro le causó: entre temor y admiración. Ante las acusaciones,</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Se siente bien el ver como un grupo de niños y niñas pueden expresar sus temores, sus hallazgos, descubrimientos y razonamientos lógicos. Nos llama la atención ver cómo se desarrolla en el momento la formación de un criterio objetivo, del cual deriva en argumentos, cuestionamientos sobre el funcionamiento de las cosas y la defensa de la propia postura de pensamiento.</p> <p>Nos recordó muchos episodios de nuestra niñez debido a que no siempre vimos desenlaces tan pacíficos en discusiones. Inclusive sentimos que muchas personas adultas no están preparadas para el diálogo de esta manera, pues constantemente vemos que se enfrascan en querellas sin la posibilidad de conciliar. Estos niños nos han dado un ejemplo de cómo dimensionar una discusión verbal.</p> |
|---|---|

el niño de mayor edad le refuta al otro que él es mayor y por tanto ha visto y sabe más cosas que él por la diferencia de edades. El clima emocional, a pesar de la discusión que se estaba generando, no era pesado, pues los niños estaban discutiendo de una manera muy comedida. El menor alega con mucho ahínco que la edad no importa y le dice que no puede existir un perro tan grande; el mayor le dice que sí importa la edad, porque sus padres siempre le dicen que *“debe respetar a sus mayores porque saben más que él”*, además comenta que le preguntó al papá si era un perro o un caballo pequeño, y que el padre le dijo que era una raza de perros que eran muy amables pero altos, que se llamaban *“scooby doo”*. Los niños no parecen enojarse, sino más bien realizan un intercambio de opiniones muy sano y la discusión no pasa a mayor conflicto.

*Conceptos clave vistos en práctica:* Comunidad de aprendices, educación para la paz, comunicación.

- Permitir que grupos de edades diferentes trabajen en un mismo espacio físico posibilita que se den este tipo de intercambios. La posibilidad de que haya discusiones no violentas es muy importante debido a que los niños y niñas aprenden a mostrar sus puntos sin necesidad de descalificar a su interlocutor.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 4, JNSL, 4/10/12, 10:35 am</b></p> <p>Uno de los niños se dirige al área donde se encuentran las banderas y las fotos de diferentes niños y niñas de otras culturas. Se sienta comiendo su mandarina observando detenidamente las fotos, y mientras come su merienda va cantando el himno nacional, ajeno a lo que los demás niños están haciendo.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Nos llamó mucho la atención la espontaneidad que puede llegar a mostrar un niño. Bajo la apreciación de las investigadoras, es un aspecto fundamental el rescatar que dichos eventos se propicien en un ambiente tan tranquilo y armonioso como el presente. Y más aún, que se les permita a los niños y niñas el poder experimentar esa espontaneidad sin prejuicios.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Flujo, espontaneidad, participación cultural plena.

- Este ejemplo demuestra las bondades de las áreas culturales enriquecidas: permiten al niño comparar su cultura con la diversidad que hay en el mundo, de manera que puede ir elaborando conocimiento acerca de las similitudes y diferencias de acuerdo con los contextos específicos.

#### **Sesión del 10 de octubre de 2012**

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 1, JNSL, 10/10/12, 8:35 am</b></p> <p>Como estaba lloviendo, el grupo de niños y niñas está adentro, sentados en círculo y recibiendo una presentación cultural en grupo. Se les muestran dibujos con trajes típicos de cada país presentado (de todos los continentes), y los niños y niñas preguntan acerca de los hábitos del país y la posición geográfica. Flor introducía cada país de acuerdo con su continente, el idioma que</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Cuando vimos esta actividad nos llamó la atención que se abarcara un concepto de cultura más amplio, lo cual estimulaba e interesaba mucho a los niños y niñas, al tiempo que les permitía conocer la enorme diversidad cultural a lo largo de los continentes. La atención durante la actividad era con aquellos que estuvieran interesados y quienes no lo estaban tanto</p> |
|--|--|

|  |   |
|--|---|
| <p>habla, parte de su historia (como en el caso de España, México y Noruega) y a la vez preguntaba a los niños y niñas si sabían algo del país presentado.</p> <p>La mayoría pone atención, aunque hay una niña y dos niños que andan caminando por los alrededores, uno de ellos estaba llorando cuando su madre lo trajo al centro educativo; pasado un rato, el niño se mostró más tranquilo. Quienes están en otras exploraciones son algunas niñas y niños de los más pequeños.</p> | <p>tenían libertad de explorar los alrededores aunque las maestras colaboradoras les recomendaban incorporarse al círculo de manera no coercitiva. La actividad grupal dentro o fuera del salón da una sensación de unidad en el grupo.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Participación cultural plena, diversidad cultural.

- Mediante la riqueza en el área cultural y la mediación de la docente, la niñez se llegan a interesar cada vez más en la diversidad cultural del mundo. Este interés se traduce en respeto y en la formación de una ciudadanía más conciente acerca de la importancia de conocer lo que sucede más allá de nuestras fronteras.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 2, JNSL, 10/10/12, 8:40 am</b></p> <p>Un niño que lloraba salió a explorar fuera de la actividad y luego se incorporó posteriormente al grupo, poniendo atención a la actividad grupal de círculo. Luego, el niño más pequeño del grupo se va a jugar con los que están fuera del círculo. El niño que se había salido ahora se ve tranquilizado e incluso feliz, prestando atención y disfrutando de la actividad</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Resultó tranquilizador para nosotros ver que no hubo regaño o reprimenda por la salida del niño, y que, por el contrario, cuentan con esa libertad de la cual se desprende apego seguro.</p> |
|---|--|

|  |  |
|--|--|
| <p>grupales. Su gozo fue un proceso llevado a su propio ritmo.</p> |  |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Ciclos de actividad, educación para la paz.

- Este es un ejemplo de cómo las actividades de estructura dirigida deben permitir que los niños y niñas que no están interesados tengan la libertad de retirarse y volver. Esto posibilita que ellos y ellas estén sensibles a sus necesidades de movilización e intereses y puedan prestar atención en el momento en que sientan que puedan realizarlo.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 3, JNSL, 10/10/12, 8:41 am</b></p> <p>Flor pregunta los gentilicios de los países y los niños responden, les explica seguidamente que en Costa Rica somos mezclas de distintas etnias. Con los dibujos que usaron para identificar los gentilicios realiza posteriormente una actividad dirigida donde tienen que copiar la imagen lo más parecido, cada quien escoge una de las imágenes para dibujarla.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Nos gustó mucho que los dibujos utilizados no eran estereotipados. Con la actividad no había tensión, ya que la atención que prestaron durante la primera parte fue de manera gustosa, alimentada por la curiosidad de conocer otras culturas. Esto, a la postre, genera en los niños y niñas un respeto por la diversidad cultural del mundo y les permite abrir puentes de comunicación con personas que no sean parte de su cultura.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Participación cultural plena, diversidad cultural, educación para la paz.

- Como se ha mencionado previamente, la riqueza del área cultural permite que los niños y niñas puedan apreciar tanto su propia cultural como las del resto del mundo, sabiendo que en varios lugares las culturas pueden ser muy diferentes a la propia. De igual manera, la docente les comenta acerca de la diversidad con la que contamos en

nuestro propio país, lo cual abre la perspectiva para el respeto inter-cultural. Se aprende a amar un mundo al cual se ha intentado conocer.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 4, JNSL, 10/10/12, 9:15 am</b></p> <p>Un niño llega donde Flor para acusar a un compañero. Ella, por su parte, lo instruye en cómo conversar para solucionar el conflicto. Le indica que le exprese cómo se sintió y que también escuchara las razones de su compañero. Al tiempo que ella le señalaba esto, el niño se empezó a tranquilizar y a dimensionar lo ocurrido.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>La mediación y propiciar el diálogo entre las partes en conflicto es la norma de interacción en caso de roces en este centro infantil. La forma en que los niños y niñas en conflicto terminan aceptando responsabilidades y no achacando culpas es algo muy ejemplar.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Educación para la paz, modelaje.

- De nuevo se puede ver el estilo de mediación de la docente, el cual se caracteriza por el fomento a la negociación y a la expresión de emociones asertivamente. Esto da pie para que los niños puedan ver la situación desde la óptica del otro para poder entenderlo y no culpabilizarlo.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 5, JNSL, 10/10/12, 9:20 am</b></p> <p>Una niña está muy concentrada con la formación de figuras y formas. Eran una serie de objetos rectangulares largos de varios tamaños y colores para construir secuencias. Cuando siente que ha concluido pasa a usar otras formas. A lo largo de su trabajo ella se mostró en flujo y muy feliz de estar experimentando a su antojo con un</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Podía observarse que esta actividad representaba un reto para la niña, ya que intentó ver varios usos posibles con el material explorando diversas oportunidades y formas. Observamos la importancia de un ambiente que le permita a la niñez fluir realmente de acuerdo con sus necesidades de desarrollo y elecciones.</p> |
|---|--|



|   |  |
|---|--|
| material que ella parece apreciar bastante. |  |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Flujo, aprendizaje cognoscitivo-sensorial.

- La niña se encuentra totalmente involucrada en su trabajo (flujo), lo cual le permite explorar todas las posibilidades que el material le brinda. Las necesidades de desarrollo personales van más acorde con un tiempo psicológico que con el cronológico, por lo cual destaca la importancia de dar posibilidades de exploración y conocer los ritmos de cada niño o niña.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 6, JNSL, 10/10/12, 10:07 am</b></p> <p>Flor trabaja con un niño mostrando personalmente la forma de algunas letras (<i>b, c, d, f</i> y <i>g</i>), diciendo su sonido y permitiéndole trabajarlas con su dedo en unas tabletas (letras cursivas de lija). Mientras tanto otro niño se queda observando. Cuando termina con el primer niño, Flor procede a trabajar con el que estaba observando.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>La instrucción de Flor es muy clara, concisa y pertinente. Realmente es una guía que promueve el aprendizaje y se evidencia en el hecho de que uno de los niños que antes estaba distraído y jugando se haya mostrado interesado en la instrucción que Flor brindaba. La manera en que ella se despliega en el ambiente brinda un sostén emocional a los niños y niñas.</p> |
|---|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Pautas de interacción, ciclos de trabajo, lectoescritura voluntaria.

- Este evento permite ilustrar una de las maneras características de enseñanza de la lecto-escritura dentro del enfoque Montessori. La docente muestra mucha paciencia y sensibilidad al introducir las letras, se percata de la presencia de un niño que observa e inmediatamente va a trabajar con el segundo niño.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 7, JNSL, 10/10/12, 10:22 am</b></p> <p>Los niños saben reconocer cuando hacen un buen trazo de escritura y parecen disfrutarlo. Los dos niños que realizan trazos en sus cuadernos de caligrafía ven sus trabajos y ellos mismos dicen cuáles letras les quedaron mejor.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Se reitera el reto y el gusto como elementos presentes, constitutivos y necesarios en los trabajos que llevan a cabo. Nosotros nos sentimos muy a gusto viendo cómo encuentran sentido y gozo en su cotidianidad.</p> |
|---|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Flujo.

- Uno de los objetivos de una educación integral es lograr que la niñez esté lo suficientemente involucrada para poder realizar auto-evaluación. Este proceso les permite apreciar sus logros y ver qué más les falta para aumentar de nivel en la actividad que sea de su interés.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 8, JNSL, 10/10/12, 10:27 am</b></p> <p>A un niño pequeño se le dificulta dibujar el cuerpo humano. Flor está muy atenta a esta situación y lo instruye diciéndole que explore su propio cuerpo para que note sus brazos y que sienta cómo es su rostro y dibuje a partir de estas sensaciones. Flor empezó por los brazos pues notó que al dibujo del niño le faltaban los brazos.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>La dificultad para el niño en este caso era evidente y la intervención de Flor fue en función de que él pudiera percatarse y explorar, y no tanto en buscar un resultado inmediato. Fue sumamente enriquecedor ver cómo ella actuó sobre el emergente y pudo ayudar al niño a irse ordenando y sensibilizando el esquema corporal. Esto también se dio gracias a que ella sabe del contexto familiar conflictivo del cual este niño procede, por lo cual se reitera la importancia de conocer y trabajar con las familias.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Rol de la docente, exploración sensorial.

- La sensibilidad de la docente para con las necesidades de desarrollo específicas de cada niño es encomiable, pues esto le permite realizar mediaciones efectivas y contextualizadas. En el caso de este niño ella emplea los recursos que había en el ambiente y esto permitió que él fuera construyendo un esquema corporal más definido.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 9, JNSL, 10/10/12, 10:45 am</b></p> <p>En el trabajo con cuentas doradas Montessori un niño aprende a multiplicar y van apuntando los resultados de las multiplicaciones en un cuaderno. Se le ve sumamente feliz, concentrado y dispuesto a terminar hasta que termine de apuntar todas las multiplicaciones que puede hacer.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Nos resulta muy llamativo cómo este niño realiza diferentes actividades en un mismo trabajo, lo cual demuestra la importancia de un ambiente preparado para el flujo con materiales llamativos que no se agoten fácilmente y que estén llenos de posibilidades de desarrollo y disfrute.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Ambiente preparado, flujo, participación cultural plena, aprendizaje cognoscitivo.

- Mediante este evento se puede apreciar cómo la niñez puede, a cortas edades, aprender nociones de matemática de manera auto-regulada y con sumo interés. Claro está, dicho proceso acontece cuando hay todo un ambiente preparado que invita a cada niño y niña al flujo y a construir conocimientos que son reflejo de sus necesidades reales de desarrollo, sujetas a la temporalidad psicológica y los intereses de cada quien.

### **Sesión del 12 de octubre de 2012**

*Notas Adicionales: Las actividades desarrolladas en el transcurso del día de hoy hacen referencia a la celebración del Día de Encuentro de Culturas.*

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 1, JNSL, 12/10/12, 8:00 am</b></p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> |
|---|--|

|  |   |
|--|---|
| <p>Se le proporcionó la consigna días atrás a padres, madres e hijos e hijas de que podían asistir con trajes típicos de otras culturas. Sólo los padres de un niño comentaron que el disfraz era una pérdida de tiempo y lo dejaron con ropa corriente.</p> <p>Varía la vestimenta: una niña se vistió de rusa, un niño de peruano, 2 niños de españoles, un niño de hawaiano, una niña de china, un niño de mexicano, 2 niñas como campesinas costarricenses, una niña india y una niña como indígena.</p> | <p>Se nota el interés y el compromiso por parte de los padres y madres de proporcionar un conocimiento que esté acorde a la realidad, es decir, que se observa que no llevaron a sus hijos vestidos porque alguien se los impusiera, sino que por iniciativa propia seleccionaron la cultura y buscaron que fuera la ejecución del traje acorde a la realidad de dicha cultura.</p> <p>Al respecto, fue agradable observar cómo se involucran los padres, pero no como agentes externos que ven un producto fabricado por las instructoras, sino como entes proactivos que se toman en serio el trabajo desarrollado.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Comunidad de aprendices, participación cultural plena, ambiente preparado.

- Es notorio que la actividad por el día del encuentro de culturas va más allá de los estereotipos culturales sobre dicha fecha y se invita a los niños y niñas a explorar más culturas del mundo.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 2, JNSL, 12/10/12, 8:20 am</b></p> <p>Uno de los niños se encuentra festejando su cumpleaños. Ante esto, sus padres llevan pastelillos para que se le celebre y cante cumpleaños. Flor les indica que harán el ritual de la vuelta al mundo, conforme a la cantidad de años alcanzados. Los niños y</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>El enfoque con el que trabajo la docente guía tiene una aproximación científica detallada al ir describiendo el proceso de desarrollo del niño en cuestión mediante el ritual de la vuelta al mundo. Al mismo tiempo, es manejado a un nivel emocional</p> |
|--|--|

niñas se mostraban muy emocionados y respetuosos por realizar el ritual. Parece ser un momento que siempre resulta conmovedor.

El comienzo del ritual se marca por la colocación de una manta en forma de mundo y de una vela en el centro simbolizando el sol. Seguidamente se inicia la narración del cuento: "*On the day you were born*" de Debra Fraiser. Los niños y niñas se colocan alrededor del círculo y después se pone al niño que cumplía años a dar vueltas alrededor del globo terráqueo, mientras Flor por cada año cumplido va explicando el desarrollo del niño en ese transcurso de tiempo gracias a la información proporcionada por los padres a la docente, de esa manera cada vuelta (4 en total por los años que cumple el niño) está aderezada con un relato personalizado de la historia de desarrollo de él. Cada niño y niña le regalan una flor (o al menos algo de la naturaleza) al niño y no algo comprado. Posteriormente Álvaro apaga las velas, los niños y niñas cierran los ojos y él procedió a darle una vela a quienes considerara idóneos, esto en señal de que la persona que cumple años también puede dar y no sólo recibir.

que trasciende el conocimiento científico, lo cual provoca una integración muy asertiva. A nosotras nos resulta increíblemente conmovedor y cómo desde estas edades se va instaurando un amor por la naturaleza, el mundo y una celebración por la vida y los ritmos de dar y recibir.

*Conceptos clave vistos en práctica:* Holismo, auto-cuidado, inteligencia emocional, participación cultural plena.

- El evento nos llama la atención por la visión holista que hay en esta celebración del cumpleaños del niño. Resaltamos la disposición de los padres y madres de familia al facilitar los datos necesarios para realizar con éxito la actividad al tiempo que facilitan el sentido de pertenencia al grupo. Cada detalle está cuidadosamente preparado y mediante la actividad el niño puede darse cuenta de cuántas cosas han pasado desde que inicio y resalta la importancia de cada paso en el desarrollo.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 3, JNSL, 12/10/12, 8:40 am</b></p> <p><b><i>Comienzo formal con todos los grupos de edad; la celebración del Día de Encuentro de Culturas.</i></b></p> <p>Se reúnen todos los grupos con los respectivos padres y madres en un semicírculo con vista directa al escenario, en orden de tamaño para que los menores se posicionen al frente y los más altos atrás, con el fin de que todos puedan observar la actividad. El escenario es sencillo, con mantas de colores, plantas y en general con un clima afectivo que brinda seguridad para la presentación.</p> <p>La apertura la realiza un grupo de percusión y demás instrumentos musicales de niños de mayor edad (primaria), liderados por un profesor especializado en música. De</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Se aprecia cómo a través de la música, se halla una buena estrategia para abordar las necesidades de este grupo, ya que para poder seguir el ritmo de las distintas melodías tocadas es necesario una gran atención al detalle. Se fomenta no sólo disciplina dentro de sus practicantes, sino un sentido de responsabilidad por practicar las canciones. Observamos, además, que es una herramienta útil en el desarrollo de la memoria.</p> <p>Al estar inmersos en una actividad que es agradable y significativa, no se ve como una actividad de exclusión, sino que la actividad artística se transforma en un logro y en una creación, fomento el sentido de pertenencia y de la creatividad. Deseamos que en</p> |
|---|---|

|  |  |
|--|--|
| acuerdo con lo que nos reportó Flor, están en un grupo de refuerzo a causa de diferentes problemas curriculares. | muchos centro educativos existan estas medidas de refuerzo tan gratificantes y llenas de posibilidades artísticas. |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Holismo, educación para la paz, atención a la diversidad.

- Se puede apreciar la inclusión de las familias en la actividad cultural y lo más importante es ver cómo se aprovecha el recurso del aula de música para seguir potenciando las habilidades de niños y niñas con diferentes problemas curriculares de primaria. Esto demuestra la coherencia de este centro infantil para brindar un clima de seguridad, lo cual posibilita el despliegue de la diversidad.

|   |  |
|---|--|
| <b>Evento 4, JNSL, 12/10/12, 9:23 am</b><br>Un niño de 3 años se encuentra viendo los libros del área de lectura. Una de las asistentes reporta que el niño tiene problemas de dicción y desde la semana pasada se encuentra sumamente interesado en esta área, a pesar de que ellas tratan de fomentar que realice otros trabajos. No obstante, el niño invierte parte de su día tratando de leer los títulos de los cuentos. Observamos que por 20 minutos se queda viendo y tratando de pronunciar los nombres de los planetas que está observando en el Atlas. Parece saber algunos nombres de memoria, por ejemplo Marte, Mercurio, Venus y Júpiter. | <i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br>Llama la atención ver cómo en un niño de tan corta edad el período de sensibilidad y apertura a una función intelectual compleja es recibido como un desafío: uno en el cual la perseverancia va alcanzando poco a poco una apropiación del conocimiento, a pesar de las limitaciones del niño. Aquí podemos recordar las observaciones que había realizado María Montessori acerca de cómo el interés por la lectoescritura se relaciona con un período temprano de dominio del lenguaje verbal a través de la consciencia fonológica. |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Período sensible (período ventana), lectoescritura voluntaria.

- Se evidencia la necesidad de desarrollo-aprendizaje del niño, el cual trabaja en intentar mejorar sus habilidades lingüísticas gracias al interés por la lectoescritura. El ambiente está dispuesto de manera que la niñez pueda contar con información de calidad y de muchos ámbitos del conocimiento, esto permite que la niñez tengan la necesidad de desarrollo de empezar a leer puedan elegir de entre varios temas aquellos con los que deseen iniciar en su lecto-escritura.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 5, JNSL, 12/10/12, 9:43 am</b></p> <p>Se nos reporta que una de las chicas que está trabajando en el área de lectura ha estado trabajando por 5 semanas con las fichas ilustrativas con la temática de la concepción y gestación de los fetos. El día de hoy, esta niña está enfocada en analizar y recrear las fichas alusivas a la octava semana de gestación. Cuando se entera que está siendo observada nos brinda una explicación clara y detallada de las semanas anteriores y cómo va almacenando su trabajo en su carpeta personal.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Nos sorprendió observar la atención en los detalles del trabajo elaborado. Al mismo tiempo enfatizamos el desenvolvimiento con la que la niña muestra comprender temas que socialmente se estipula como temas que los niños y niñas “no saben”.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Participación cultural plena, flujo, lectoescritura voluntaria.

- Nos llama la atención la seguridad que genera el ambiente, brindando la oportunidad para que la niña explore la concepción y gestación, temática que normalmente no es considerado un tema que los niños y niñas de estas edades “deban estudiar”. Esto demuestra la necesidad que siente la niñez de abordar una gran cantidad de temas y de



que las personas adultas estén dispuestas a dialogar acerca de ellos para ir construyendo un conocimiento integral. Destacamos el flujo a lo largo de la actividad.

### Sesión del 24 de octubre de 2012

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 1, JNSL, 24/10/12, 9:15 am</b></p> <p>Una niña experimenta con granos y una especie de colador. Está sumamente concentrada, hace casi abstracción del mundo a su alrededor y se enfoca en las sensaciones que le produce esta actividad. La concentración y el gozo van de la mano en ella.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Notamos cómo el trabajo desarrollado con elementos que son propios de la cotidianidad resulta muy estimulante. La niña se dedicó a explorar cómo los granos pasaban por el colador. Pensamos que si muchas personas adultas lograran encontrar actividades gratificantes los procesos serían muy distintos y habría una mayor satisfacción en el mundo: no todo se haría tan inercialmente.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Exploración sensorial, vida práctica, flujo.

- Pudimos apreciar cómo esta actividad de vida cotidiana se logra realizar con concentración, evidenciando la importancia de promover este tipo de actividades en los centros infantiles. Este evento también ejemplifica la manera en que el flujo va de la mano con el goce y con el despliegue total de habilidades que la tarea exige, a la vez que se está forjando indirectamente la capacidad de concentración tan necesaria en esta época.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 2, JNSL, 24/10/12, 9:19 am</b></p> <p>La docente nos muestra el portafolio de un niño (el que necesitó nivelación) con los</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Fue maravilloso poder observar este folder de trabajo, porque se nota la evolución en el</p> |
|---|--|

|  |  |
|--|--|
| <p>trabajos donde ha hecho dibujos y también escribe algunas frases. El progreso es evidente en los trabajos del fólder.</p> | <p>desarrollo del niño el cual también es resultado del acompañamiento de Flor, quien lo guía hacia consignas que le sean de provecho. También nos llamó la atención la disposición tan favorable que han tenido el padre y la madre de este niño al aceptar sin mayores contratiempos el proceso de nivelación de su hijo. Este niño, además, se mostró muy feliz con sus trabajos a lo largo de las sesiones de observaciones en este Centro Infantil.</p> |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Afectividad, zona de desarrollo próximo.

- Tal y como fue señalado anteriormente, este evento muestra las ventajas del trabajo colaborativo entre hogar y centro infantil, pues de esa manera se puede lograr operar en la potencialidad de la niñez de manera efectiva y sin ningún tipo de estigmatización. Esto contribuye a que el niño no se vea a sí mismo como “deficiente”, sino más bien que disfrute su proceso personal de aprendizaje mediante experiencias afectivamente seguras.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 3, JNSL, 24/10/12, 9:25 am</b></p> <p>El niño que estaba cosiendo le ayuda a una niña más pequeña al ver que ella ocupaba unos pinceles y no lograba alcanzarlos por la altura, entonces él se los pasa. Esto fue iniciativa del niño, pues pudo empatizar con las dificultades que su compañera estaba encarando.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>La ayuda que brindan los niños más grandes a los más pequeños es algo que suele estar presente y se lleva a cabo con mucho desenvolvimiento. Fue reconfortante presenciar esta escena, puesto que la ayuda que estos niños y niñas se brindaban era muy natural y en ningún momento se vio</p> |
|---|--|

|  |          |
|--|----------|
|  | forzada. |
|--|----------|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Andamiaje, afecto.

- En el evento se muestra que el ambiente fomenta colaboración y empatía de forma natural partiendo de la identificación de las necesidades de los demás. Además, este tipo de comportamiento llega a ser un referente para los niños y niñas más pequeños, constituyendo un andamiaje no sólo cognoscitivo, sino también de conductas que favorecen la sociabilidad y el bienestar personal y colectivo.

|   |   |
|---|---|
| <b>Evento 4, JNSL, 24/10/12, 9:36 am</b><br>Un grupo de niños pequeños van donde una de las docentes y le piden hablar sobre el temblor del día anterior. Ella se muestra complacida y todos comparten vivencias acerca del suceso. | <i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br>Como mencionamos antes, el temblor del día anterior fue el emergente que surgió ese día y la necesidad de comentarlo y compartir experiencias es una forma de procesar la vivencia del sucedido. |
|---|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Participación cultural plena, afecto seguro.

- En este evento se puede ver que el ambiente del grupo genera la seguridad y flexibilidad necesaria para abordar emergentes sin que esto signifique un paro en el trabajo diario. De esto se tratan los ambientes preparados y enriquecidos con interacciones y mediaciones de calidad: poder atender los emergentes con la mejor actitud, modelando conductas de colaboración y prestando atención a las necesidades de desarrollo de cada quien.

|   |   |
|---|---|
| <b>Evento 5, JNSL, 24/10/12, 9:48 am</b><br>Hay una niña que lustra sus zapatos: primero el derecho, cuando termina se lo | <i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br>Es muy interesante ver cómo el hecho de aprender tareas cotidianas contribuye al |
|---|---|

|  |  |
|--|--|
| pone y procede con el izquierdo. Realiza este trabajo con seriedad y destreza. | desarrollo de varios aspectos como coordinación y conciencia corporal, en un ambiente ordenado que ellos y ellas salvaguardan. Además, se desarrolla la capacidad de valorar el trabajo realizado y conocer los procesos detrás de cada labor. |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Vida práctica, participación cultural plena.

- Observamos cómo una actividad de vida práctica puede fortalecer aspectos de autocuidado e interdependencia, reconociendo el proceso y la finalidad del trabajo realizado. Es digno rescatar que lustrar sus zapatos fue algo sumamente espontáneo, pues era una actividad que no estaba contemplada en los ambientes, lo cual demuestra que la niña fue un paso más allá y empleó material para una nueva actividad de interés para ella.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 6, JNSL, 24/10/12, 10:22 am</b></p> <p>Un niño que estaba trabajando con agua mojó el piso en el proceso. Algunos se asustan por el ruido que hizo pero no pasó a más, y el niño simplemente procede a limpiarlo sin ningún regaño de por medio. Este era uno de los niños más pequeños del centro.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>La autocorrección es otro aspecto que han logrado incorporar. No se percibe el error como una falta sino simplemente como una situación sobre la que hay que trabajar.</p> |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Autopoiesis.

- De nuevo observamos que la autorregulación y el empoderamiento son aspectos vivenciales que se fomentan incluso en los niños más pequeños, favoreciendo el desarrollo de personalidades con apego seguro. Como se ha venido mencionado antes,

los ambientes afectivamente seguros permiten que la niñez logre responsabilizarse de los actos tomando acción inmediatamente. En cambio, en los lugares donde imperan las exhortaciones y el control vertical de la conducta, el estrés generado por estas situaciones llena al niño de temor, lo cual le impide reaccionar de buena manera e internalizar los diferentes aspectos de la situación.

### **Comentarios con la docente**

La docente principal y directora –la Licda. Flor Jiménez- nos mostró en su diario quehacer capacidad de reflexión continua, una gran sensibilidad con las necesidades de desarrollo, facultades de mediación y bastante flexibilidad metodológica, con capacidad para atender emergentes de manera efectiva. Con respecto a esta última característica, en varias conversaciones nos explicó que en sus inicios profesionales ella era una guía montessoriana muy apegada a la ortodoxia; sin embargo, afirma que la experiencia y la cotidianidad con los niños y niñas la fueron haciendo cada vez más flexible, gracias a lo cual fue conformando su estilo personal de hacer las cosas, el cual le ha funcionado bastante bien.

La docente también hizo bastante mención sobre la necesidad de trabajar con las familias, pues la gran mayoría de las conductas tienen una clara etiología del hogar y de las dinámicas que se manejan a lo interno. Otro aspecto que resaltamos de ella es su capacidad para trabajar con los niños y niñas desde lo que ella puede percibir y observar y no tanto desde un expediente que llegue de otra institución educativa. Ella nos relataba que cuando llegaba un “niño problema” al centro infantil ella no veía el expediente e invertía el tiempo observando al niño y viendo qué se podía potenciar y qué trabajos le podían servir en ese momento.

## **4.2 Devoluciones a las familias de los dos centros Montessori**

Como parte del trabajo del Seminario de Graduación, una vez sistematizada la información de las observaciones etnográficas y la creación y edición de los videos, nos dispondríamos a realizar una sesión de devolución en ambos centros Montessori visitados con el cuerpo docente y las familias. La devolución es una parte complementaria del proceso de investigación, pues no sólo es una manera de rendir cuentas a las instituciones encargadas de permitir que se realizara ese importante paso en nuestro trabajo, sino que las personas involucradas pueden ver en ella una manera de dar y recibir valiosas problematizaciones.

Las tomas de video –en paralelo con las observaciones etnográficas- fueron tomadas durante los meses de agosto, septiembre y octubre del año 2012 en las Casas de Niños San Lorenzo en San Rafael de Heredia y Jardín de Niños Montessori en Mercedes Norte de la misma provincia. Como se señaló en la metodología, las tomas se realizaron atendiendo momentos paradigmáticos de acuerdo con el marco conceptual y atendiendo en especial al concepto de flujo o involucramiento visto en la vivencia de los entornos estudiados.

Las sesiones de devolución tomaron lugar los días sábado 15 y martes 18 del mes de junio de 2013 en las instalaciones de cada Casa de Niños. Con el fin de poder brindarlas de una manera ordenada y en la cual los padres y madres pudieran brindar sus opiniones al respecto ambas sesiones de devolución las organizamos de la siguiente manera:

- Presentación del equipo de trabajo del Seminario de Graduación y de la directora del Seminario de Graduación.

- Agradecimiento al Centro Montessori, a los padres, madres y sus hijos.
- Presentación de los objetivos del Seminario de Graduación, así como de la metodología empleada para obtener y sistematizar la información.
- Impresiones generales acerca los procesos observados en los niños y niñas en el ambiente situacional.
- Presentación del video.
- Comentarios acerca de temáticas esenciales como: ambiente preparado, pautas interaccionales y afecto, y el desarrollo humano en contextos significativos y en consonancia con nociones como la sostenibilidad y la educación para la paz.
- Apertura del espacio para las impresiones y problematizaciones por parte de los padres, madres y cuerpo docente.

Cabe destacar que el espacio de las devoluciones fue prácticamente un ambiente preparado con el objetivo de que los padres y madres no sólo estuvieran al tanto del trabajo que nosotros fuimos a hacer como parte del Seminario de Graduación, sino también que pudieran conocer a fondo la gama de actividades que se realizan para apreciar en su totalidad el trabajo en los centros Montessori. Las devoluciones también fueron una manera de explicar a los padres y madres algunos principios básicos de la filosofía-metodología Montessori, así como importantes conocimientos en Psicología del desarrollo.

En ambos Centros Infantiles encontramos bastante participación e interés. Estuvieron por lo general muy agradecidos no sólo con el trabajo que realizamos para el Seminario de Graduación, sino también con todo el proceso que han venido teniendo sus hijos e hijas en los centros Montessori.

#### **4.2.1 Devolución en el Jardín de Niños Montessori**

Fue realizada el sábado 15 de junio de 2013 a las 9 am en las instalaciones de la casa de niños en Mercedes Norte de Heredia. A esta sesión llegaron alrededor de 50 padres y madres y en general hubo un clima de mucha apertura hacia nuestro trabajo en el Seminario de Graduación así como sensibilización acerca del proceso que han venido llevando sus hijos e hijas en la casa de niños.

Cuando mostramos el video los padres y madres estaban sumamente concentrados viendo los procesos, y se mostraron especialmente sorprendidos por varios detalles. Algunos de ellos y ellas señalaron que cuando sus hijos e hijas llegan a la casa con actitudes muy proactivas y con amplio sentido de agencia, se preguntan qué hace la niñez en el centro Montessori que los cambia tanto para bien. También relataron que sus hijos llegan a las casas con ganas de hacer muchas cosas, y que las hacen de manera muy ordenada y eficiente. Al parecer están muy dispuestos a aplicar los conocimientos que han elaborado en el centro Montessori, lo cual tiene mucho que ver con lo significativo que implica ordenar el espacio en ambientes estructurados, temáticos y con amplia resonancia en la vida cotidiana. Fue determinante también el relato de padres y madres con respecto a que sus hijos e hijas ayudan con un gusto especial en las tareas cotidianas como lavar trastos, limpiar la casa y barrer, entre otras. Por ejemplo, una de las madres contó que a su hijo le encanta tender paños con prensas apenas ve a su madre lavar la ropa.

Muchos padres y madres señalaron que un error muy común que cometen es no reconocer las variadas capacidades de sus hijos e hijas, y que los restringen demasiado casi de manera



automática. Fueron muy honestos en señalar, además, que esta actitud restrictiva ha sido inconsciente y remite a muchas de las restricciones que arrastran desde sus propios años de niñez. Una madre, por ejemplo, hizo mucho énfasis en respetar estos tiempos de sus hijos e hijas, así como seguir fomentando su sentido de agencia, pues son aspectos vitales en el desarrollo integral de un ser humano. Los padres y madres comprendieron aún más la necesidad de los niños y niñas de la niñez de que se les respeten sus ritmos y motivaciones. Muchas madres de hecho comentaron sobre sus recuerdos en la infancia, lo cual sirvió para enlazar el tema con sus propias vivencias.

Un ejemplo significativo fue el que brindó la docente sobre una vez que se quebró un plato y ella no regañó al niño que accidentalmente lo botó, pues *“lo que se quebró fue una cosa simplemente, no una persona”*. Este ejemplo gustó mucho a los padres y madres, pues algunos reconocieron que en varias ocasiones a la hora de disciplinar les ha sido difícil intervenir sobre la conducta y no reducir a los niños a esta.

Otro tema que rescataron los padres y madres fue la motivación que muestra la niñez en este sistema. También se preguntaban qué era lo que tenía Montessori de diferente con los otros métodos de enseñanza, a lo cual se les respondió que un factor clave de Montessori es que el ambiente preparado debe ser lo suficientemente variado y llamativo, con el fin de que despierte su interés y los deseos de trabajar lo que les resulta más significativo, y más importante aún viene a ser el ambiente que se gestó en su totalidad gracias a la riqueza en las interacciones. Aunado a lo anterior, se respeta el ritmo de trabajo de cada quien, a diferencia de otros sistemas.

Salió a colación el tema cultural del fomento al amor por la naturaleza debido a que en el video se muestra una escena en la que los niños y niñas junto a la docente están en una actividad de círculo en el cual ella tiene un globo terráqueo a escala y les explica acerca de la Madre Tierra. En esta actividad cada uno de los niños y niñas se pasa el globo terráqueo para que le digan algo a la Madre Tierra, y un niño se queda varios segundos con el globo y lo abraza. Los padres de este niño señalaron que ellos en casa también han hablado bastante de temas ambientales con sus hijos y esto les ha despertado un enorme interés por estos temas al punto que este niño pidió de regalo de cumpleaños que lo llevaran a ver las tortugas baula. Este mismo niño comentó, según sus padres, acerca del, para entonces reciente, asesinato del ambientalista Jairo Mora. Otro padre comentó que su hija le dijo a la abuela “*abuelita, no ensucie la Pachamama*” cuando a la señora se le cayó accidentalmente algo de basura.

Siguiendo con los temas de cultura general, la docente señaló que un día uno de los niños trajo a colación el tema de la salud de Nelson Mandela, por lo que se abrió espontáneamente un espacio para que enviaran buenas intenciones por la salud del ex mandatario y premio Nobel surafricano. Este acontecimiento fue muy importante, pues a pesar de su corta edad, están inmersos en su contexto y lo empiezan a conocer a partir de la complejidad que caracteriza al mundo en su totalidad.

El tema del afecto salió a flote a causa de una de las escenas del video en la cual los niños y niñas se muestran afecto dándose abrazos. Una madre señaló la importancia de no limitar las expresiones de afecto que puedan presentar, y que eso es un factor que le ha gustado mucho en el centro Montessori. Aunado con lo anterior, se llegó a la conclusión general que es más importante que los niños y niñas aprendan a ser personas agentes de sus propias decisiones

más que personas que acumulan conocimientos pero emocionalmente se sienten perdidas. Al respecto muchos padres y madres señalaron que es un riesgo sobre-ponderar el desarrollo cognitivo en detrimento de las demás funciones psíquicas y de la experiencia de desarrollo como un todo.

Entre todos los padres y madres hubo un consenso generalizado en que les gustaría contar con más de estos espacios de devolución y problematización, pues no sólo les ayuda a ver lo que hacen sus hijos e hijas y apreciar ese trabajo cada vez más, sino también porque aprenden de las experiencias y vivencias de las familias y se enteran de aportes muy importantes que la Psicología del desarrollo y de la educación ha venido aglutinando a lo largo de los años.

Recapitulando, los temas centrales en la sesión de conversatorio de esta devolución fueron los siguientes:

- La importancia de la problematización para las familias.
- El respeto por los ritmos y la motivación de cada niño.
- El ambiente preparado y cómo éste prepara a los niños y niñas para los contextos reales en los que se desenvuelven y se irán desenvolviendo posteriormente.
- Los temas culturales y una niñez cada vez más contextualizada e informada.
- Las muestras de afecto entre los niños y niñas y su importancia en el desarrollo psicológico e integral.

#### **4.2.2 Devolución en Jardín de Niños San Lorenzo**

Fue realizada el martes 18 de junio de 2013 en las instalaciones del jardín de niños en San Rafael de Heredia a las 6 pm. A esta sesión de devolución llegaron alrededor de 50 personas (al igual que en la devolución en Jardín de Niños Montessori). Procedimos a realizar la metodología de devolución que teníamos contemplada y en el segmento del conversatorio hubo bastantes comentarios, impresiones y reacciones positivas por parte de los padres y madres así como del cuerpo docente.

La directora del Seminario de Graduación tomó la batuta en un segmento del conversatorio para conversar con el grupo de padres y madres acerca del ligamen estrecho entre el desarrollo sensorio motriz y el lenguaje y sobre la importancia de que niños y niñas realicen con detalle y motivación las tareas cotidianas, pues estos procesos se relacionan con tareas complicadas como aprender a escribir.

La directora del centro aprovechó esta intervención para hablar a los padres y madres sobre la importancia de irle enseñando a los niños y niñas a tomar bien el tenedor, pues dicho movimiento tiene implicaciones en procesos tales como tomar bien el lápiz. Ella misma ilustró con su mano este movimiento de 45 grados y los padres y madres se mostraron bastante interesados por este dato con el cual no contaban.

En esta devolución salió a relucir el tema de por qué los centros Montessori no tenían la estructura espacial de un kínder o una escuela ortodoxos con aulas, pupitres y llenos de pizarras. La madre que expresó esto señaló que ella comprendió que los centros Montessori tienen apariencia de casa debido a que en ellos los trabajos que realizan los niños y niñas son cotidianos, acciones que ellos y ellas realizarán posteriormente en contextos significativos.

También se les hizo el señalamiento a los padres y madres que el hecho de ser una casa y aprender y realizar tareas cotidianas es un proceso que colabora con la socialización.

Otra madre señaló que lo que más le agrada de la filosofía y metodología Montessori es cómo los niños y niñas hacen suyo el conocimiento a través de la experiencia y que eso también se ve en su comportamiento en el hogar. Esta madre indicó, además, la importancia de trabajar más con las familias para que comprendan en su totalidad las características y ventajas de la filosofía y metodología Montessori en el desarrollo de los niños y niñas. La directora en este momento hizo la importante acotación de que este aprendizaje mediante la experiencia no sólo es significativo para los niños y niñas, sino también que ellos lo realizan de una manera que no resulta caótica, lo cual sirvió para introducir el tema de la *libertad para* que fue esencial en la devolución anterior. Se les habló acerca de cómo estos niños y niñas empiezan a conocer por sí mismos el mundo en que habitan, y de esta manera pueden tener la enorme posibilidad de no tener temor a cambiarlo, pues las personas que no conocen el mundo no van a poder llegar a cambiarlo y/o amarlo.

Un padre rescató la importancia de que a los niños y niñas se les habla a su nivel y señaló los momentos en el video en que las docentes se agachaban para conversar. Posteriormente una madre confesó que cuando llega a recoger a su hija ella no se quiere ir de la casa de niños debido a que encuentra tantas oportunidades de aprendizaje y de acción que resulta doloroso apartarse de ellas. A propósito de lo anterior, otra madre comentó que su hijo de 5 años le ha pedido quedarse hasta la tarde en el centro, pues dice que se siente muy feliz estando allí y llega a la casa explicando todo lo que ha aprendido por lo que "*parece un maestro*".

Con respecto a los espacios en las casas, una madre relató que su hijo todo lo que encuentra en la casa le sirve para hacer creaciones artísticas. De acuerdo con lo relatado por su madre, él tiene su propio espacio de creaciones en su casa, donde él trae todos los objetos que le sirven, hace sus obras artísticas y luego ordena todo, como normalmente sucede en los centros Montessori, donde los niños se encargan de guardar todos los objetos que utilizan. Algo muy importante que esta madre compartió acerca de su hijo fue la seguridad que él demuestra, pues contó que a las personas que visitan su casa les regala alguna de sus creaciones. Otra madre contó que ella no se había dado cuenta que su hijo ya sabía escribir y que era muy inteligente. Relató además que cuando fueron a hacerle un examen de la vista la optometrista quedó maravillada cuando él no ocupó que le pusieran unas figuras que le ponen a los niños de su edad, pues él ya sabía cuáles eran las letras.

Siguiendo el tema anterior, la directora del centro señaló a los padres y madres la importancia del acompañamiento que deben realizar con sus hijos e hijas. Les dijo que a pesar de que cada uno anda con sus dilemas del trabajo y otras preocupaciones, es necesario dedicar tiempo a los niños y niñas y no caer en el error de ser excesivamente permisivos. El hecho de llenarlos de objetos y regalos no es señal de que los aman. Le recalca a los padres y madres que un pilar fundamental de la filosofía Montessori es que educa para la vida y no precisamente se enfoca en crear niños genios en abstracto, sino más bien personas capacitadas para sentirse agentes de su mundo interno y del que les rodea. Se les comentó, además, que un aporte esencial de Montessori es esta seguridad por experimentar, lo cual colabora con la formación de seres humanos flexibles. Junto con lo anterior, la filosofía y metodología Montessori rescata la cotidianidad y hace que los niños y niñas valoren cada momento en el cual son agentes de su

mundo, de manera que hasta la más mínima actividad puede ser fuente de placer e involucramiento.

En este centro Montessori salieron también a relucir historias de vida de personas que cuando fueron niños y niñas recibieron educación de este tipo. Una de las madres señaló que dos de sus hijas son ahora adolescentes y que estuvieron en dicho centro Montessori. Esta madre comentó que ella no les tuvo que enseñar a leer y escribir pues lo aprendieron aquí y que siempre se han caracterizado por ser muy analíticas e independientes. Otra de las madres indicó que ella misma estudió en esta casa de niños y que también fue muy independiente y afectuosa con las personas, además que no dudó en matricular a su hijo en el sistema Montessori. Esta madre contó que ella estuvo en educación Montessori hasta tercer grado, y que aún recuerda el trauma que significó pasarse a la educación ortodoxa. Relató que llegaba en las noches a llorar extrañando la metodología Montessori y que la educación tradicional le parecía extremadamente aburrida y sin mayor significado para ella. Esta madre también contó que en el sistema Montessori inclusive las amistades perduran, pues ella siempre ha sido amiga de las personas que estuvieron con ella en la casa de niños. Esto fue secundado por la madre cuyas dos hijas adolescentes estuvieron en educación Montessori, y la conclusión a la que llegaron todos y todas fue que los niños y niñas Montessori tienen amplias posibilidades en cuanto a su desarrollo socio-afectivo. Mencionaron, además, otros ejemplos en los cuales las discusiones y querellas entre algunos niños y niñas no pasan a más y muchos de ellos se vuelven amigos después; o los ejemplos de cómo los niños y niñas se han apoyado los unos a otros en la resolución de varios problemas, lo cual entra en consonancia con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo y comunidad de aprendices.

Otra madre rescató que las docentes en este centro Montessori tratan muy afectuosamente a los niños y niñas. Relató cómo Flor no prestó mucha atención al grueso expediente que su hija había acumulado en un centro de atención especial, pero que luego vio los resultados positivos en ella. La docente principal indicó al respecto que ella prefiere ver al niño o niña en contexto y no formarse juicios a priori, pues es mejor elaborar un juicio personal a aceptar los que muchas otras personas han elaborado antes. Por ejemplo, un padre –pensionado en educación– nos comentó que estuvo muy dolido de que en su carrera no le hayan enseñado estas posibilidades educativas.

Al igual que con la devolución en el otro centro Montessori, en esta sesión los padres y madres quedaron asombrados al ver detalladamente los procesos en los cuales están inmersos sus hijos e hijas y quedaron deseosos por ver muchos más procesos. Pudieron apreciar cómo la *libertad para* y el respeto por los ritmos personales lleva a los niños y niñas a sentirse apasionados por lo que hacen.

Recapitulando, los principales temas que salieron a relucir en esta sesión de devolución fueron los siguientes:

- La importancia del acompañamiento de los padres en el proceso de desarrollo integral de sus hijos e hijas.
- El desarrollo socio-afectivo de los niños y niñas en el sistema Montessori y sus efectos perdurables.
- Las experiencias de las personas cuyos hijos e hijas –o ellos mismos– estuvieron en este sistema.
- El ambiente preparado y el espacio-situación total de un centro Montessori.



- La creatividad, orden y seguridad de los niños y niñas que han recibido este tipo de educación y filosofía.
- El conocimiento construido a partir de la experiencia, el ambiente preparado y la *libertad para*.

#### **4.2.3 Algunos puntos de análisis**

Luego de realizar las devoluciones a los padres y madres de los niños y niñas que asisten a los centros Montessori, podemos rescatar la presencia de aportes para el desarrollo y del papel que juegan los centros infantiles en la conformación de personalidades afectivamente seguras y prestas a operar en el mundo y la cultura.

Dentro de las experiencias compartidas por los padres y madres vemos su señalización sobre un error común de no reconocer las variadas habilidades y posibilidades de los hijos e hijas, truncando entonces la zona de desarrollo próximo o el posible andamiaje que el niño o niña requiere para poder lograr el aprendizaje activo. Es importante rescatar que por medio de una problematización sobre las actividades diarias en los centros infantiles los padres y madres pueden darse cuenta y realizar un cambio en sus hogares.

Una de las anécdotas relatadas en la devolución es sobre un niño que crea obras de arte y las regala a las personas que visitan su casa. No solo tiene su espacio de trabajo, donde reproduce lo que ha aprendido en el centro infantil sobre el orden y el flujo de las actividades, si no que comparte sus creaciones con otras personas. El niño no solo está compartiendo algo artístico

sino que utiliza el arte como instrumento social para compartir sus sentimientos e interactuar con otras personas de manera sana.

Uno de los ejemplos que fue de agrado a los padres fue el ejemplo de una docente sobre la frase que ella empleó cuando un niño quebró un plato. Podemos observar como el manejo de una situación puede pasar de un posible evento traumático para el niño a un momento de comprensión sobre la importancia y el valor de las cosas sobre las personas. La vivencia marca una diferencia: es posible que el niño no vaya a temer usar un plato en un futuro y se le vaya a quebrar; pero la importancia se encuentra en la enseñanza y como el niño va a interiorizar esta experiencia.

La presencia del holismo, el ver que todo se relaciona con todos, puede ser también observada en los comentarios de los padres y madres. El centro infantil tiene en su manos la posibilidad de alimentar esta semilla y muchas veces incluso de sembrarla por medio de actividades y apertura a temas actuales. Los niños y niñas van a querer conversar sobre lo que escuchan y comprender lo que esta sucediendo, un ejemplo de esto es el niño que pide para su cumpleaños ir a ver las tortugas baula, o la niña que le llama la atención a su abuelita por la basura que se le cayó accidentalmente o la conversación sobre la salud de Nelson Mandela. El respeto por la Tierra y lo que sucede en otros países a otras personas es uno de los valores que se fortalecerían en el centro infantil, logrando entonces una ciudadanía global basada en la solidaridad y la consciencia planetaria.

El tema del afecto también fue parte de esta devolución. Una madre lo rescata al ver a unas niñas abrazándose en el video. Es importante mencionar que los centros infantiles no solo están a cargo de lo educativo sino que están aportando al desarrollo de seres completos. La

separación entre el aspecto intelectual de la consciencia y su aspecto afectivo es un gran defecto que podemos observar en el sistema tradicional de enseñanza por lo que permitir la expresión afectiva va a permitir un desarrollo óptimo de personas completas, tanto intelectual como afectivamente que pueden crear lazos duraderos con otros. Ejemplo de esto es la amistad duradera que comentan mantienen sus hijas aún cuando no se encuentran en la misma institución.

Otro aspecto que hemos podido rescatar de las devoluciones hechas a los padres es el consenso generalizado sobre la necesidad de espacios de devolución y problematización. Esto nos permite observar la importancia de abrir los canales de comunicación entre las familias y las instituciones infantiles para darles amplias oportunidades a la niñez de satisfacer las potencialidades para crecer como un ser humano seguro y equilibrado. Enfatizamos entonces en la equidad de responsabilidad para el desarrollo integral de los niños y niñas que tienen tanto la familia como las instituciones infantiles y la importancia de la relación activa entre ambas.

### **4.3 Ecoanálisis en el CILEM**

El contacto inicial con las docentes de CILEM con las que trabajamos, así como con la directora de dicho centro infantil, tuvo lugar el día miércoles 28 de agosto de 2013 entre las 10 am y las 5:00 pm en la casa de la M.Sc. Cynthia Orozco Castro –quien había iniciado diferentes momentos de ecoanálisis, especialmente en uno de los grupos del CILEM. Es

necesario destacar que la Directora del Seminario de Graduación se había reunido previamente con la directora del CILEM y con las dos docentes con las que trabajamos.

En el apartado 4.3.2.1 realizaremos minuciosas descripciones tanto del espacio físico como vivencial en el CILEM y en los dos grupos en concreto (secciones 4.3.2.2.1 y 4.3.2.3.1) que observamos y con cuyas docentes trabajamos en esta etapa del proceso de investigación-acción.

Cabe destacar que todo el trabajo realizado en CILEM fue un esfuerzo conjunto entre el equipo investigador y la institución, lo cual, como se podrá observar y analizar más adelante, fue un factor decisivo a la hora de lograr la consecución de los objetivos de trabajo y hacia experiencias de aprendizaje y vivencia para todos los participantes en el proceso.

#### **4.3.1 Introducción al campo y primer contacto con las docentes y directora de CILEM**

Los objetivos de este encuentro (realizado el 28 de agosto de 2013) fueron conocer a las docentes y directora del CILEM, visualizar sus perspectivas sobre el desarrollo humano, la educación inicial y su rol como docentes, así como también abrir el canal de comunicación y coordinación para que ellas supieran qué íbamos a hacer, qué aspectos deseaban trabajar con nosotros y ver uno de los videos que habíamos realizado a partir de uno de los centros Montessori (en concreto el material audiovisual del Jardín de Niños San Lorenzo). Las docentes en cuestión fueron la bachiller Nuria Jiménez Moya –encargada del grupo 01-, la licenciada Noylin Vargas Muñoz –encargada del grupo 03- y la M.Sc. Rosa Martina Ramírez Melendez, quien, para entonces, era la directora del CILEM. Para este contacto inicial

estuvimos presentes la mayoría de investigadores e investigadoras del seminario de graduación así como la directora, María Celina Chavarría González.

El formato que usamos para este encuentro fue el de grupo focal, y dada la cantidad de temas que tocaríamos separamos la intervención en dos fases: la primera fue durante la mañana y abarcó la introducción de nosotras y nosotros como investigadores, los objetivos del seminario, y los conceptos de ambientes preparados, mediación y flujo; por otra parte, la segunda fase tomó lugar durante horas de la tarde, abordando las relaciones entre los planos ontológico, epistemológico y axiológico (Chavarría González y Orozco Castro, 2013 en revisión) e indagando las necesidades que ellas querían cubrir con nuestra intervención.

#### ***4.3.1.1 Primera fase***

Iniciamos con una breve explicación de los objetivos del seminario de graduación y de lo que teníamos realizado hasta el momento. Todos los participantes nos fuimos presentando y las tres docentes de CILEM señalaron que han tenido muy buenas vivencias con el ecoanálisis y con toda la labor realizada por la M.Sc. Cynthia Orozco. También indicaron que la principal expectativa con nuestro trabajo era una labor de problematización y diálogo constantes.

Acto seguido iniciamos con la proyección del video que realizamos con tomas hechas en el Jardín de Niños San Lorenzo para que ellas tuvieran una aproximación inicial a varios de los ambientes situacionales que observamos y desde los cuales problematizaríamos posteriormente con el fin de suscitar alguna discusión sobre posibilidades en los ambientes de

CILEM. Les explicamos que el video sería un aspecto que podría estimular un intercambio muy dinámico dentro de la sesión.

Al finalizar la proyección del video procedimos a abrir un espacio de compartir opiniones para las docentes. Martina empieza conversando acerca de varios ejemplos y vivencias acontecidos en la cotidianidad de CILEM y que señalan el amplio campo de posibilidades que se puede abrir para propuestas de trabajo como las nuestras, entre las cuales estarían el trabajo continuo con las docentes en sus dinámicas con los niños y niñas, la atención a casos específicos y el mejoramiento de los ambientes.

La primera observación que realizan las docentes es que en el video se muestra que el grupo de niños y niñas es numeroso y con edades diferentes. Nosotros les decimos que eso es un reflejo de las interacciones sociales cotidianas, en las cuales muchas personas de grupos etarios diferentes conviven y realizan intercambios culturales constantemente. También les llama la atención que en el video se aprecia cómo se da la oportunidad a niños y niñas de continuar un trabajo complejo al día siguiente, así como los ciclos de trabajo en los cuales terminan lo que hacen, ordenan y de manera relativamente rápida encuentran otro trabajo.

Ante algunas inquietudes sobre ciertos estereotipos del enfoque montessoriano –como lo son el silencio y la rigidez- explicamos que varios centros de este tipo colaboran con la propagación de estas imágenes desfavorables al haber una preponderancia sobre los materiales y no sobre la riqueza de las dinámicas interaccionales (Chavarría González, 2012a). Aclaremos que los Centros Montessori visitados fueron escogidos por su coherencia con los principios de base en la filosofía y metodología creada por María Montessori.

Un tema que sale a relucir es el del rol de la docente como mediadora y no tanto asumiendo un rol extremadamente vertical. Este rol permite que los niños y niñas tengan mayor sentido de agencia sobre sus problemas y en el video se observan situaciones que ejemplifican esta situación. Las docentes rescatan, además, la variedad del material, la constante disponibilidad de trabajos para niños y niñas, y se interesaron mucho por el apoyo y seguridad que brinda la docente del video (la licda. Flor Jiménez), pues realmente ven que ella acompaña y guía más que dar órdenes.

En este punto del video introdujimos el concepto de flujo y cómo para llegar a este estado se necesita que la actividad presente un reto acorde con el nivel actual de la persona y que dicho trabajo también sea agradable. Este esquema implica un cambio completo de la estructura en el cual se acompaña a los niños y niñas en sus procesos y necesidades de desarrollo más que en requerimientos curriculares que no terminan de hacer eco en el ser-estar de estos niños y niñas.

***El ecoanálisis como agente de cambio:*** Las docentes señalan que para ellas han sido de gran valor las intervenciones de la M.Sc. Cynthia, pues desde que han conocido el ecoanálisis han podido ver cómo lo cotidiano cobra una importancia central. Les ha servido tanto que inclusive los y las estudiantes que han venido al CILEM a hacer sus prácticas han notado cambios con respecto a otros centros educativos. Ellas confiesan que un cambio que han implementado desde hace tiempo y que les ha gustado bastante es con respecto a la comunicación, pues sienten que en CILEM es más natural y horizontal: los niños y niñas no

les dicen “niña”, sino que las llaman por sus respectivos nombres. Por estas razones ellas nos dicen que el ecoanálisis ha sido un *agente de cambio*.

***La importancia de una “mirada desde afuera”:*** Seguidamente nos expresaron su apertura a nuestra intervención, pues según ellas lo cotidiano a veces las absorbe y “*la mirada desde afuera nos refresca*”, por lo que ven como necesario el trabajo continuo con ellas en CILEM, pues confiesan que en otras experiencias se han sentido un poco solas, pues ha faltado acompañamiento y formación con respecto a cómo generar efectivamente los cambios propuestos. Esto se debió a que esa investigación anterior ya había concluido y no se contó con tiempo suficiente para brindar acompañamiento real. Ante dicho panorama ellas comentan que les gustaría algún tipo de evaluación, por lo que nosotros les aclaramos que más que una evaluación nosotros brindaremos problematización continua en dos niveles: I) en estructura de los espacios y ambientes y II) en cuanto a los roles que ellas ejercen en sus grupos, con miras en lo cotidiano y con intervenciones puntuales.

Les comentamos que en esta etapa del Seminario de Graduación vamos a trabajar con los ambientes que presenta el CILEM, con problematización continua desde las demandas de ellas y lo que nosotros consideremos pertinente y digno de mejorar, y además desde las posibilidades que brinda el centro infantil, pues son las oportunidades de cambio y de potenciar aspectos cotidianos en concreto y no en abstracto.

Al cierre de esta fase los investigadores e investigadoras expresamos nuestras impresiones y expectativas acerca de nuestro trabajo en CILEM y del Seminario de Graduación en general.



#### **4.3.1.2 Segunda fase**

Para esta segunda fase nos centramos en la exposición de elementos conceptuales alrededor de los cuales gira el marco epistemológico de nuestro quehacer en el seminario de graduación. Para ello les mostramos los planos donde se aprecian las relaciones entre las dimensiones ontológica, epistemológica y axiológica tomado del estudio de Chavarría González (2013 en revisión). En el primer plano les mostramos cómo la variable de la cultura está permeada en lo cotidiano, en el segundo se plasma el aquí-ahora contextual de cada ambiente situación que marca las complejidades y posibilidades. En el tercer plano se muestra que junto con todo lo anterior el plano teleológico (*¿hacia dónde queremos llegar?*) permite tomar todas las posibilidades y llevarlas a lo cotidiano al modificar prácticas e integrando más factores a la visión de mundo.

Luego hicimos la aclaración que nuestra intervención se concibe como un apoyo y no una mera evaluación. Las docentes y la directora muestran bastante interés por los planos que les mostramos, por lo que les recapitulamos los siguientes elementos:

- Lo ontológico: quiénes somos y cómo nos vemos.
- Lo epistemológico: cómo nos desarrollamos y entendemos nuestros procesos.
- Lo axiológico: la gama de valores y elementos culturales, tanto visibles como tácitos.

Ellas, posteriormente, nos cuentan que prefieren trabajar en constante comunicación con las familias, pues consideran que es parte de su responsabilidad ética. Nos comentan que hay varios padres y madres sumamente interesados en los métodos que ellas emplean en el CILEM, y han notado que hay una estrecha relación entre el grado de interés de los padres y

madres y el desarrollo integral de los niños y niñas. Ellas ponen el ejemplo de un padre que menciona que su hijo “*en verdad quiere a sus compañeros y compañeras*”, mientras que otro señala que su hijo realiza tareas domésticas con bastante desenvolvimiento en la casa. Nos cuentan, además, que varios niños y niñas egresadas del CILEM continúan visitando y expresan sus deseos de volver. Muchos de estos niños y niñas sienten una especie de desfase cuando llegan a instituciones de enseñanza tradicional.

Cuando les comentamos si existe alguna posibilidad de que asignen a un profesional en Psicología para la institución ellas nos relatan que hace tiempo habían asignado a una profesional, pero hubo un desencuentro entre la forma de concebir el rol del psicólogo educativo, pues esperaban una persona de un perfil de intervención dialógica y con la posibilidad de realizar acompañamiento permanente en la investigación y mejoramiento de ambientes; sin embargo, la intervención que hubo fue más orientada hacia lo clínico y con un estilo de comunicación vertical.

En este punto retomamos el tema de nuestra intervención y acordamos que 2 investigadores o investigadoras por grupo es lo adecuado. Nos cuentan un poco acerca de su sistema de evaluación centrada en el desarrollo de los niños y niñas según las áreas y e porcentajes de logro de actividades específicas y con guías de actividades por mes. Más adelante en este trabajo se ahonda más acerca de este sistema de planificación.

Las docentes nos reiteran que desean que trabajemos junto a ellas, que colaboremos con un proceso de problematización continuamente en aspectos puntuales para que ellas puedan entender bien qué es lo que hay que cambiar. Rosa Martina, la directora, exterioriza que le

agrada compartir experiencias desde diferentes disciplinas desde el respeto y el hecho de no utilizar a las personas como meros sujetos de investigación.

Finalmente, ellas nos señalan aspectos puntuales de CILEM: trabajan hasta medio día con la mayoría de los niños y niñas, mientras que otros permanecen hasta las 2:00 pm. Las instalaciones cierran oficialmente a las 5:00 pm, que es la hora en que normalmente los últimos niños y niñas son recogidos por sus padres y madres. En ese momento contaban con 70 niños y niñas matriculados, con una enorme lista de espera. A manera de contextualización, Rosa Martina contó acerca de las dificultades económicas del CILEM y cómo, posteriormente, buscaron alianzas con comercios de la zona aminorando un tanto el apremio económico; sin embargo, el centro infantil sigue en estrechez de fondos. El CILEM cuenta, además, con un grupo de apoyo de padres y madres.

En cuanto a los ambientes y el clima afectivo en general, las docentes aportaron información sobre las redes de apoyo que constantemente se dan entre niños y niñas, y que en general ellas sienten que hay un clima de respeto y solidaridad en/desde todos los niveles. Nos habla de que entre las docentes se apoyan constantemente e inclusive ponen el ejemplo de cómo Nuria le comparte sus tablas de evaluación y actividades a Noylin. Nuria nos cuenta que estas tablas ellas las hace con base en el ecoanálisis.

***El potencial transformador de una experiencia libre, de respeto y diferente al patrón establecido de educación:*** También nos contaron que han visto los efectos del potencial transformador de una experiencia libre, de respeto y diferente al patrón establecido de educación, ya que se crea una especie de conciencia en los y las estudiantes de Horas Becas y

Horas Estudiante, pues varios continúan llegando aunque ya hayan cumplido con la cantidad de horas de trabajo asignada. Otros y otras vuelven de vez en cuando a aportar ayuda, sin tener que cumplir ningún requisito, lo cual ha sido una situación que se han experimentado con estudiantes de todas las carreras que han llegado: ingenierías, topografía, enfermería, entre otras. Sin embargo, nos afirman que donde han visto un mayor impacto ha sido en las estudiantes de Educación Preescolar, ya que en el CILEM viven alternativas curriculares nuevas para ellas y que en varios casos distan mucho de otros centros educativos.

Las docentes y directora nos relatan acerca de una experiencia que vivieron a propósito del trabajo de clima laboral que unos estudiantes de Psicología del Módulo de Psicología del Trabajo realizaron en CILEM. Estos estudiantes vieron sus esquemas sobre la educación alterados y en su estudio señalaron que en el centro infantil contaban con un excelente clima organizacional. Estos estudiantes también les dijeron que el estudio fue bien complementado conociendo el contexto del centro, las prácticas que allí se gestan y la visión de mundo de las docentes y la directora.

En los momentos finales del grupo focal las docentes y la directora le agradecieron muy explícitamente a la M.Sc. Cynthia Orozco todo el trabajo que ella ha realizado en CILEM. Ella, a su vez, señala que el trabajo en el centro debe ser continuo para, de esta manera, llevar a la práctica las recomendaciones realizadas. Es por ello que nuestra investigación acción sería muy pertinente, puesto que brindaríamos un acompañamiento efectivo. También indica que el CILEM ha sido relegado a un plano secundario desde la institucionalidad de la Universidad de Costa Rica.

*Apertura, introducción al campo e impresiones favorables:* A partir de este acercamiento inicial a las docentes y directora del CILEM pudimos apreciar que ellas estaban bastante abiertas a recibir nuestro trabajo.

Nos pareció bastante acertado que solicitaran elementos de intervención específicos, pues eso demostró que ellas estaban bastante interesadas en el acompañamiento y formación que nosotros podríamos brindarles. Ellas nos dejaron bastante claro que comparten una visión de respeto entre las disciplinas y que ningún saber debería establecerse como hegemónico sobre otros. En este sentido la demanda de ellas es que nuestro trabajo se realizara de manera integral, que pudiéramos entender los ambientes que se gestan en CILEM y que, a partir de una adecuada contextualización, pudiésemos contribuir a las problematizaciones necesarias.

De aquí surgió la petición de ellas de que las investigaciones realizadas en CILEM cuenten con más difusión, pues el ecoanálisis ha sido una metodología que les ha ayudado sobremanera con resultados positivos a corto plazo, por lo que sería una lástima que las personas no cuenten con ese conocimiento para que pueda ser replicado en otros centros infantiles. Inclusive, sugieren que con mayor difusión las autoridades universitarias podrían ver las necesidades reales que tiene el CILEM y tomar las medidas económicas y de asignación de profesionales que el centro necesita.

También hicieron hincapié en que si los resultados de las investigaciones son del conocimiento del sector académico, las respectivas escuelas de las carreras que hacen prácticas en el centro infantil podrían tomar mejores medidas a la hora de mandar a estudiantes a realizar sus trabajos: mayor preparación y compromiso. El encuentro concluyó a

las 5:00 pm una vez tocados todos los temas generadores y que se hayan negociado las modalidades de intervención.

### **4.3.2 Decodificación de los ambientes de los dos grupos de CILEM**

Para esta sección hacemos la aclaración de que, al contrario de las observaciones de los dos Montesori, hemos eliminado la sección final de “*comentarios con la docente*” porque en el apartado 4.4.1 vienen sendas descripciones de la visión de mundo, perspectivas e inquietudes de las docentes, fruto de las primeras problematizaciones que ellas solicitaron luego de dos días de observación en CILEM.

#### **4.3.2.1 Contextualización y ambientación general**

El Centro Infantil Ermelinda Mora (CILEM) es un centro infantil universitario ubicado en San Ramón y pertenece de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica. Este centro infantil recibe a los hijos e hijas de estudiantes y funcionarios de la Sede de Occidente, por lo que el nivel socioeconómico de las familias van en un rango entre medio y bajo. En cuanto a los espacios físicos, el CILEM cuenta con 4 aulas con baño cada una (para los 4 niveles), un cuarto que funge como bodega y otro donde guardan el equipo audiovisual, un cuarto de pilas, un comedor y cocina amplios, 2 baños para adultos, 2 oficinas administrativas, un patio central bastante amplio y un área verde donde se encuentra la huerta.

El CILEM está ubicado en el centro de San Ramón donde normalmente hay una considerable cantidad de tráfico y ruido vehicular, pues se encuentra a un lado de la calle principal del cantón. Sin embargo, la estructura del lugar brinda un ambiente de seguridad al delimitar bastante bien el espacio del centro infantil con respecto a la calle y el ruido y contaminación

que ésta puede presentar. En este sentido, al ingresar al centro infantil se siente una clara diferencia con el ambiente de la calle, y esto se ve reflejado en el clima afectivo seguro y en las posibilidades de flujo que pudimos observar en los ambientes-situación. Los distractores normales típicos de centro de ciudad no tienen tanta injerencia en la cotidianidad del centro infantil.

El patio y el espacio de la huerta brindan un excelente contacto con la naturaleza y tienen afinidad con la atmósfera rural del cantón, lo cual permite que los niños y niñas no pierdan el contacto con la cultura de San Ramón.

Durante la época en que realizamos esta parte del trabajo de investigación, la directora del CILEM era la Licda. Rosa Martina Ramírez Melendez y las docentes con las que trabajamos fueron la Bach. Nuria Jiménez Moya (docente del grupo 01) y la Licda. Noylin Vargas Muñoz (docente del grupo 03). En las secciones 4.4.1.1 y 4.4.2.1 se brindarán detalles acerca de estos dos grupos.

Las docentes de CILEM no cuentan con asistentes fijas. La Bach. Nuria Jiménez contó, en esa época, con la colaboración de una asistente itinerante, la Licda. Eva Ramírez, que, inclusive, tomó parte en varios tramos de los procesos de intercambio. Cabe destacar que esta asistente es licenciada en Educación y su trabajo final de graduación fue realizado en CILEM, bajo la dirección de la M.Sc. Cynthia Orozco Castro. La Licda. Noylin Vargas, en cambio, contó por unos meses con una asistente, Estéfani Rojas, que era estudiante de un curso de Educación Preescolar en la Sede de Occidente de la UCR, pero su trabajo concluyó en Noviembre de 2013. Las otras dos docentes del CILEM contaban, en ese entonces, con asistentes ad honorem

o con estudiantes a quienes se les asignaban horas estudiante u horas beca, por lo que no eran personal permanente.

A diferencia de los dos centros Montessori visitados en los que la metodología era de marco abierto (libertad con límites y demás características vistas en la sección 4.1), en el CILEM la metodología –al menos en los dos grupos estudiados- era una especie de transición entre estructura dirigida y marco abierto. Esto se debe a que las docentes tuvieron años de formación en educación tradicional y han venido realizando cambios desde los procesos gestados por la M.Sc. Cynthia Orozco Castro.

El CILEM trabaja con la mayoría de niños y niñas hasta el medio día, y algunos permanecen hasta horas de la tarde (entre 2:00 pm y 5:00 pm) hasta que sus padres y madres vienen por ellos. Quienes se quedan después de almuerzo realizan una siesta y algunos días reciben clase de Educación Física en este horario. En 2013 el CILEM contaba con 70 niñas y niños matriculados, mientras que varios quedaron en lista de espera.

#### ***4.3.2.2 Sesiones de observación en el grupo 01***

##### **4.3.2.2.1 Contextualización y ambientación**

Como se mencionó anteriormente, la docente del grupo 01 del CILEM fue la Bach. Nuria Jiménez. Este es el grupo de los niños y niñas más pequeños del CILEM, y el rango de edades permitido para este nivel es de 2 meses a 2 años. El grupo observado estaba compuesto por 8 niños y niñas entre los 8 meses y los 2 años.

#### ***Funcionalidad de los espacios situacionales***



El primer detalle a destacar de este grupo de CILEM es la unión afectiva que se siente y la armonía con que los eventos se despliegan normalmente. Hay bastante material y áreas de actividad. Cuentan con su propio patio de juegos y con un pequeño “playground”, tomando en cuenta que son niños y niñas de edades muy cortas. Tienen un amplio servicio sanitario el cual es compartido y usado sin distinción de género. Observamos a lo largo de nuestro trabajo que estos niños y niñas a pesar de su edad fueron mostrando mayor sentido de agencia en cuanto al uso del baño. Otro aspecto esencial que apreciamos en este grupo (y en CILEM en general) es que a pesar de las carencias económicas han sabido emplear al máximo los materiales y los espacios.

El aula tiene un espacio con una alfombra en la esquina noreste del aula. Cuenta con muchos móviles para dar la sensación de movimiento libre y constante actividad. En las paredes hay colocadas fotografías de los niños y niñas en diferentes actividades en el aula, así como fotografías de ellos y ellas con sus familias. Este detalle nos pareció muy adecuado, pues además de ser resultado del proceso de ecoanálisis realizado anteriormente, afianza el sentido de pertenencia con el centro infantil y el apego seguro.

Cuentan con una serie de estantes de madera con materiales ordenados por áreas; por ejemplo, rompecabezas, libros, muñecas, juegos de armar, entre otros. También hay unos estantes con recipientes plásticos con tapas, donde se encuentra el material de arte como: papeles, pinceles, lápices, pinturas y más, y también cuentan. Este último conjunto de materiales se compone de muchos objetos reciclados, lo cual refuerza constantemente la lógica ambiental y de conservación que se intenta fomentar. Esto es una muestra de que el centro infantil trata de mantener coherencia entre lo que estipula y lo que realmente sucede dentro de él.

Había una especie de tren hecho con cajas reutilizadas de cartón, con cojines y frazadas que daba la sensación de reposo, tranquilidad y acogimiento. A las semanas de observación este espacio fue cambiado por un pequeño teatro para montar obras con títeres. Es adecuado para las docentes que antes de cambiar los espacios verifiquen si las posibilidades del espacio anterior ya estaban agotadas, porque si no es así es una lástima hacer el cambio en ese momento. En este caso el teatro atrajo bastante la atención.

El pequeño patio interno también sufrió modificaciones para lograr mayor funcionalidad: fueron sacados algunos materiales y se reacomodó el que dejaron allí, permitiendo a los niños y niñas más espacio para movilizarse y actividades más concretas.

El espacio del aula es bueno para el tamaño del grupo. Tiene buena ventilación e iluminación. Cuenta con tres mesas en forma de trapecio que da la facilidad de acomodarlas según la necesidad. A lo largo de nuestro trabajo observamos que siempre permanecieron unidas entre sí con las sillas alrededor de ellas. Ahí se llevaban a cabo una gran cantidad de diferentes actividades individuales y grupales..

### ***Posibilidades que brinda este ambiente***

Una de las grandes posibilidades que brinda este ambiente es que los niños y niñas pueden caminar libremente tanto dentro el aula como por el patio interior y el general sin necesidad de que las docentes repriman su movimiento. Ellas aprovechan estos espacios y proponen actividades dentro y fuera de la clase.

El espacio del patio les permite contacto con la naturaleza, pues tienen pequeñas plantas, arbustos y les permite el contacto con el sol, el viento y mirar las nubes. Una niña descubrió su

propia sombra al estar en el patio, el cual fue un momento de bastante sorpresa y exploración para ella.

En los espacios que brinda este ambiente hay posibilidades de mucho movimiento, trabajo con el agua, la arena y gran cantidad de material

Las mesas con las sillas dan sensación de unidad, pues en dichos espacios los niños y niñas esperan para ir al comedor, salir al patio, cambiar de actividad y también reciben demostraciones por parte de las docentes sobre alguna situación nueva como cuando introducen un utensilio nuevo (tabla de hacer tortillas), cómo hacer un refresco, entre otros. Es posible potenciar bastante estos espacios haciéndolos más dinámicos y con actividades donde ellos y ellas puedan explorar más. En los comentarios de los eventos exploraremos más a fondo este punto.

Consideramos que el hecho de que el ambiente cuente con bastante luz natural y brisa permite un mejor contacto con los elementos y una sensación de estar en un ambiente más orgánico.

Tanto Nuria como Eva invitan a la exploración, a la búsqueda de material y a probar las situaciones que se les brinda. Se permite el intercambio libre, que hablen entre ellos, que no griten, pero que sí compartan opiniones entre sí; todo lo anterior con tonos de voz muy adecuados y con indicaciones verbales y corporales asertivas. El ambiente afectivo que propician es muy coherente con las actitudes positivas que ellas demuestran, lo cual armoniza bastante el entorno y permite que las relaciones empáticas.

Figura 3.1



Figura 3.2



Figura 3.3

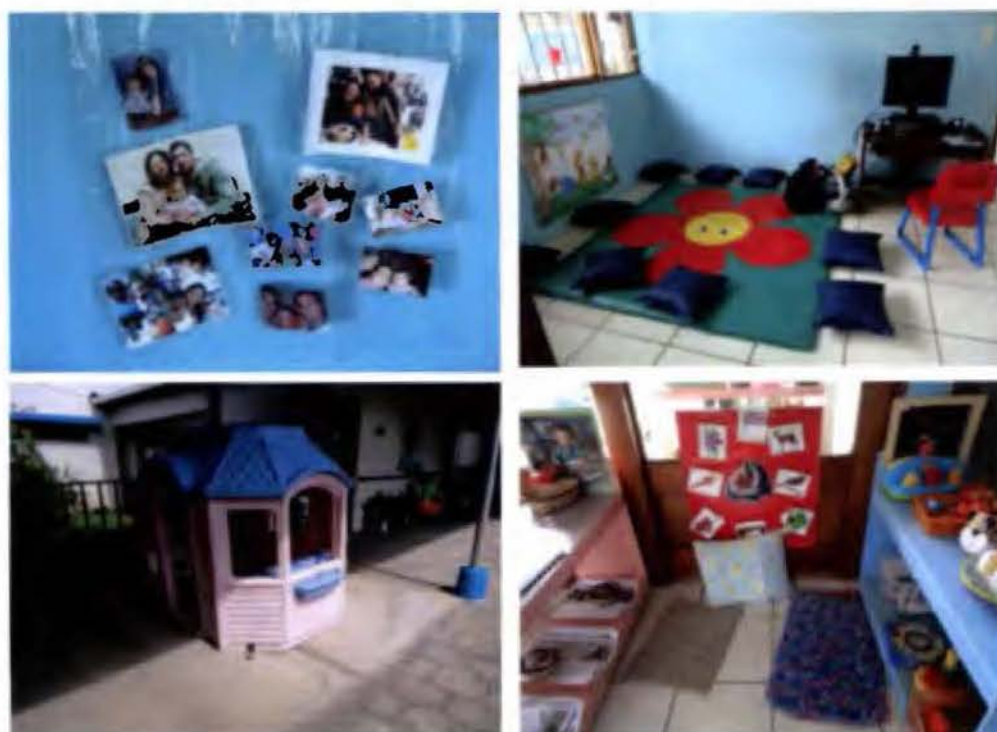


Figura 3.4



#### 4.3.2.2.2 Sesiones de observación

##### Sesión del 11 de Septiembre de 2013

##### Evento 1, CILEM 01, 11/09/13, 8:00 am

Al llegar vemos que hay un acto cívico con todos los niveles en el patio, el cual siguió la siguiente secuencia:

- Preparación para el inicio del acto cívico e introducción de la bandera y canto del himno nacional. Todos los grupos fueron congregados al patio. Para esto, la directora del CILEM mencionó los símbolos de los

##### *Sensaciones, reflexiones e intuiciones*

En cuanto al papel desarrollado por las docentes observamos cierta coherencia al hablar de los símbolos nacionales, llevar imágenes sobre éstos y su presentación física, así como la posibilidad de que niños y niñas pudieran tocar la guaría y la carreta. Sin embargo, la actividad no salió del todo del molde de un acto cívico de escuela. Nos parece que se puede abrir un espacio más

|  |  |
|--|--|
| <p>colores de la bandera y aspectos importantes de la fiesta del 15 de septiembre.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación por parte de las docentes de la temática del acto cívico, alusivo a los símbolos nacionales. Presentación de la guaria morada, para lo cual trajeron una guaria de verdad que los niños y niñas pudieron observar y palpar en sus grupos luego de la presentación. Todo esto siguió aconteciendo en el patio.</li> <li>• Demostración y exploración de los símbolos nacionales a escala para que niños y niñas los conocieran y tocaran.</li> <li>• Retiro de la bandera.</li> </ul> <p>Todavía en el patio, una de las docentes del CILEM contó una historia sobre la guaria morada, explicando cómo fue que se eligió símbolo nacional y luego también contextualizó la historia de la carreta. Se mostró mucho entusiasmo por la historia, por lo que pudimos ver en muchos rostros la expectativa por conocer más.</p> <p>Para ilustrar los símbolos nacionales la docente llevó una planta de guaria morada y varias carretas, las cuales eran a escala. Se</p> | <p>tiempo para que los niños y las niñas interactuaran con los objetos mostrados. Así, esta actividad hubiera llegado a ser más enriquecedora y acorde a sus necesidades. La exploración de los símbolos nacionales, así como de la guaria y la carreta, pueden ir a cada grupo.</p> |
|--|--|

pasaron para que niños y niñas pudieran tocarlas; incluso, pusieron la guaria sobre la carreta. La docente a cargo contó acerca de cómo se usa la carreta, resaltando la labor del boyero y de los bueyes. Esta actividad fue dirigida por las docentes; los niños y niñas estuvieron en un rol más pasivo, captando algo de interés y atención, pero no lo suficiente como para la inmersión en el tema.

El momento en el que mostraron mayor actividad fue cuando la docente pasó la planta de guaria morada para que la pudieran ver y tocar, así como con las carretas. Este acto sí despertó interés en la mayoría de los niños y niñas, sin embargo el tiempo fue limitado dado que tenían que pasarlo a otros compañeros y compañeras; para ello las docentes daban la orden que lo pasaran, lo cual generó desmotivación – evidenciada por miradas hacia el suelo- y recortó en algunos niños y niñas el ciclo de atención.

El cierre fue con la salida de la bandera nacional desde la puerta del grupo 04 pasando por el patio y llegando finalmente al patio. Una de las docentes dijo que mañana se verían de nuevo con la presentación de otros dos símbolos nacionales.

*Conceptos clave vistos en práctica:* Pautas de interacción, aspecto a problematizar.



- Se evidencia la importancia de cambiar la mirada y la dirección curricular de los actos cívicos, los cuales pueden transformarse en oportunidades de descubrimiento, creatividad y construcción conjunta con la niñez, dejando de lado la presión del currículo para abrir espacio a una nueva forma de vivir el civismo desde las necesidades e intereses de la niñez. Como se pudo apreciar, el interés aumentó cuando tuvieron más protagonismo y oportunidad de vivenciar e interactuar con los símbolos nacionales.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 2, CILEM 01, 11/09/13, 8:44am</b></p> <p>La docente, Nuria, guía a un niño a lavarse las manos mientras los otros esperan sentados en el área de círculo con Eva, la asistente. Nuria le canta una canción al niño sobre el lavado de manos. En su espera niños y niñas hablan un poco entre ellos sin levantar mucho la voz; los vemos muy tranquilos.</p> <p>Mientras la docente continúa lavando las manos del niño, ella llama a una niña. Podemos observar que el niño se muestra poco conectado con la actividad y la docente también.</p> <p>Sin haber terminado con el niño volvió a llamar a la niña. El niño empieza a jugar con el agua que está en el lavadero de manos y con un vaso de plástico, por lo que lo observamos más conectado con la actividad. Mientras la docente le enrolla las</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Al inicio del evento percibimos que esta es una actividad que “hay que hacer”, sin implicar gran disfrute ni gran conexión tanto de la docente y niño con la actividad como entre ambos al realizar la misma.</p> <p>Este evento generó en nosotras la inquietud acerca del currículum, de los ciclos de actividades, la desmotivación que pueden sentir los niños y niñas y cómo potenciar actividades con miras a aprovechar momentos clave. Sentimos que la urgencia por lavar las manos de todos y todas no permite la conexión con la actividad, la cual es fundamental para el desarrollo humano.</p> <p>La integración corporal con el lavado de manos puede ser realmente gratificante si se plantea de una manera diferente.</p> |
|---|---|

|   |  |
|---|--|
| <p>mangas a la niña, el niño -ahora que está libre y que puede explorar- toma el vaso y lo lleva a la boca para beber agua. Cuando la docente termina y vuelve con el niño, le retira el vaso de las manos, le toma las manos y vuelve a guiar al niño a la actividad de lavado de manos para que esta vez la realice “correctamente”.</p> <p>Mientras están esperando, algunos niños y niñas aprovechan para relacionarse y conversar, mientras otros miran a otros lados y esperan.</p> |  |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Pautas de interacción, aspecto a problematizar sobre las esperas y los ciclos de interés en el agua.

- Se puede apreciar cómo la docente no logra conectarse con la necesidad del niño de experimentar con el agua más allá del lavado de manos. Como se pudo ver en varios eventos de los dos centros Montessori, el permitir estas exploraciones posibilita que la niñez pueda solventar sus intereses y necesidades de desarrollo. Es necesario seguir problematizando sobre estos aspectos de la cotidianidad para que vayan primando más las necesidades de desarrollo y no tanto la estructuración del currículum.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 3, CILEM 01, 11/09/13, 9:38 am hasta las 9:45 am</b></p> <p>Es la hora de la clase de inglés. Esta actividad está claramente demarcada en tiempo y cualidades. Entre las cualidades la docente de inglés guía la actividad y los</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>En primer lugar, la sensación que generó esta actividad fue de “dirección rígida”. Sentimos inapropiado halar a alguien de la camisa al niño. La reacción de la docente (Nuria) nos parece muy atinada, pues</p> |
|---|--|

niños y niñas deben sentarse en círculo alrededor de la docente. Ella especifica, señalando con el dedo, donde debe sentarse quien no lo haya hecho.

Un niño que no logra sentarse es halado de la camisa por la docente de inglés y la docente de aula -quien está meciendo a un niño en el coche- lo llama para que la ayude. Esta acción logró desviar la atención del niño, quien pareció sentirse más identificado y motivado con esta otra actividad. La docente, muy atinadamente, lo invita a realizar de atrás y adelante con el movimiento del coche.

Seguidamente, la docente de inglés usa una marioneta de dedo y les explica cómo se llama. Mediante la marioneta habla con una niña que se muestra interesada y la docente de inglés le señala que se siente en su lugar.

Luego empiezan a cantar y los niños y niñas que aún están en el círculo se muestran en su mayoría interesados en la canción. Dos de ellas en especial están fascinadas cantando y la docente intenta mantener contacto visual y expresar emotividad en la canción.

Posteriormente se despiden de la maestra de inglés y empiezan a buscar diferentes trabajos o materiales.

sugiere que el niño esté en otra actividad si no estaba interesado.

Por otra parte, observamos que el momento en el que sí hubo una mejor conexión entre la docente de inglés y los niños y niñas fue con la canción.

En teoría las actividades propuestas por la docente de inglés ayudarían a la escucha y comprensión del inglés y a conocer vocabulario; sin embargo, es conocido el hecho que este tipo de instrucción no cala lo suficiente al no resultar significativo como actividad grupal, en el sentido de no captar el interés de todos y todas.

Nos parece que si generar más espacios de escogencia y de libre accionar – apropiadamente guiado y modelado- los niños y niñas podrían tener más espacios enriquecedores de desarrollo.

Por último, una cualidad a rescatar es el hecho de que las docentes brindan la opción de que los niños puedan elegir otras alternativas si no desean participar en una actividad grupal planeada. Esto iría muy acorde con la individualidad, el respeto a la diversidad, los diferentes intereses, necesidades y períodos sensibles de cada quien. Además, colaboraría para que quienes lo deseen aprendan inglés y no sea este espacio una manera institucional de

|  |   |
|--|---|
|  | decir que se le enseña a la niñez un idioma extranjero. |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Desarrollo cognoscitivo-información, pautas de interacción, multiculturalidad, aspecto a problematizar: presión curricular.

- La presión por cumplir el currículo se evidencia nuevamente en la clase de inglés, sin embargo, hay una intervención de parte de la otra docente que apoya las necesidades e intereses del niño y abre otras oportunidades. Como se comentó posteriormente con las docentes, la formación tradicional en Educación se enfoca en seguir un planeamiento curricular, que no siempre está acorde con los períodos de desarrollo de la niñez. Obligarles a seguir una secuencia para la cual no están preparados o interesados en ese momento puede minar la oportunidad de maravillarse, de preguntar, de explorar y de disfrutar de un aprendizaje contextualizado con valiosas mediaciones por parte de las docentes.

|  |   |
|--|---|
| <b>Evento 4, CILEM 01, 11/09/13, 10:20 am</b><br>Inicia el período de estructura libre. Una niña colabora con el cuidado del niño más pequeño meciéndolo en su coche. Otra niña llega a colaborar con ésta última. | <i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br>Es agradable observar la espontaneidad con la que las niñas se unen en una tarea en común. Este ambiente afectivo seguro y lleno de armonía nos brinda una ventana hacia las posibilidades que pueden desplegarse en este centro infantil y el papel que podemos tener los equipos de investigación en el mejoramiento de prácticas y ambientes. |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* inteligencia emocional, comunidad de aprendices, posibilidades de apego seguro.

- Este evento es una muestra del clima afectivo que se vive en este grupo. Se pueden apreciar comportamientos de colaboración donde hay mucha auto-regulación. La importancia de esto radica en que este aprendizaje en inteligencia emocional les servirá de base en su formación.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 5, CILEM 01, 11/09/13, 10:30 am</b></p> <p>Una niña juega con un carrito de madera en forma de perro. Cada vez que se vuelca el carrito se detiene y se pone de cuclillas para enderezarlo, descubriendo mediante esta exploración su mecanismo de estabilidad y funcionamiento.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Es admirable la atención al detalle que emana la niña hacia un objeto en particular, y cómo estos materiales tan sencillos son aprovechados a un nivel superior.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Flujo, exploración, afinamiento del movimiento.

- Esta niña está en un período en el cual necesita explorar los mecanismos de movimiento y balance de los objetos. Fue, por ende, muy importante la oportunidad de poder explorar dichos fenómenos.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 6, CILEM 01, 11/09/13, 10:35 am</b></p> <p>Un niño elige un rompecabezas de animales y se sienta en una de las mesas. En el proceso juega con los animales y hace sonidos y movimientos específicos. Logra bastante concentración y gozo, a la vez que dedica el tiempo necesario -sin presiones- permitiéndose disfrutarlo. Consigue concluirlo satisfactoriamente y guarda el material en su lugar sin que nadie le diga</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Al igual que en el caso anterior, nos resulta llamativo ver cómo los niños y niñas en su exploración son tan minuciosos y prestan tanta atención al detalle de lo que se encuentran analizando. Los objetos más cotidianos pueden desarrollar destrezas y habilidades complejas.</p> |
|---|--|

|       |  |
|-------|--|
| nada. |  |
|-------|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Flujo, exploración, ciclos de interés.

- Se puede apreciar un ciclo de trabajo completo en el cual el niño aprovecha todos los insumos con los que cuenta en ese momento para tener una verdadera experiencia de aprendizaje. Se ve cómo al no contar él con restricciones de tiempo o curriculares puede explorar libremente y disfrutar del placer de imitar los sonidos de los animales. El proceso de imitación es importante, pues sienta las bases de mucho conocimiento corporal y afectivo, pues gran parte de los procesos humanos en sociedad se basan en la imitación/lectura de conductas y los diferentes matices que puedan tener. En este sentido, imitar es una ventana hacia el mundo experiencial de nuestra especie (Iacoboni, 2009/2011).

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 7, CILEM 01, 11/09/13, 10:48 am</b></p> <p>Un niño se dispone a explorar los sabores de la mesita de degustaciones, en la cual los sabores están en frascos y se sirven en diferentes cucharas. Se dirige a la mesa, espera su turno –pues la estaban usando antes que él- y en todo momento se mantiene respetuoso del espacio y el material por el que espera para utilizar.</p> <p>Una vez instalado en la mesa ríe, degusta y disfruta por sí mismo de los diferentes sabores expuestos.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Es agradable presenciar la actividad de degustación y el aprendizaje que emerge, ya que se permite trabajar no sólo con el desarrollo sensorial, sino también el valor de la paciencia, la tolerancia y el compartir los recursos de una manera sana y pacífica con los demás. El dominio del nombre de los sabores realmente es notorio, y además se aprecia como lo disfrutan.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Comunidad de aprendices, exploración sensorial, educación para la paz.

- Este evento muestra no sólo el goce del niño con una actividad que le llamó la atención, sino también un importante proceso de auto-regulación, potenciado por el ambiente afectivamente seguro. Como se mencionó en anteriores comentarios, una de las características más encomiables de estos ambientes es que logran que la niñez pueda tener representación de sus emociones y buscar gratificación mediata al tener como prioridad también las necesidades de los demás.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 8, CILEM 01, 11/09/13, 11:00 am</b></p> <p>Una niña elige un recipiente con estampado de caritas en su interior, lleno de agua y con gotas de aceite de color, y juega con un enorme interés y concentración, explorando el movimiento y los colores.</p> <p>Cuando ella elige el trabajo de trasladar las bolitas de un lado a otro con las pinzas y colocarlas en la cesta ella se mostraba contenta, reflejado en sus sonrisas, movimientos y gestos. Un compañero toca su trabajo y ella pide claramente que la respete. Luego parece que se queda pensando y se repite a sí misma “<i>hay que compartir, hay que compartir</i>” y le permite al niño que trabaje con ella. El niño se empieza a llevar las bolas a otro sector, Nuria se da cuenta y va con él a devolverlas a su compañera para que continúe su trabajo. Nuria le explica que van a respetar el trabajo de su compañera. Le consulta al</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Se aprecia cómo en el proceso de esta actividad la niña se mostró muy gustosa, relajada y concentrada con su trabajo: exploraba diferentes formas para utilizar las pinzas y ubicaba de diferentes formas sus dedos para lograr el propósito de prensar las diferentes frutas y trasladarlas de un recipiente a otro y clasificarlas de acuerdo con el color y forma.</p> <p>Pudo disfrutar de un espacio adecuado para llevarlo a cabo (sobre una alfombra acolchada), el material le generó un reto y se respetó su ciclo de actividad.</p> <p>Cada vez que lograba tomar una de las frutas con las pinzas y colocarla en la cesta clasificatoria representaba todo un logro, expresado en sus sonrisas, movimientos y gestos.</p> <p>La niña muestra empoderamiento al decir “respete”. Parece, además, que está en</p> |
|--|--|

|  |   |
|--|---|
| <p>niño qué quiere hacer, él le señala con la mano dónde y ella lo acompaña.</p> | <p>medio de un dilema moral, pues en ese momento también parece titubear al recordar el imperativo sobre compartir.</p> <p>De igual manera, es sumamente importante lo que hace la docente, pues con mucha afectividad apoyó en los límites de un niño y el respeto por el trabajo de la niña; además que logró apoyar al niño para que encontrara un trabajo. Estos eventos fueron una clara evidencia de un desarrollo de empatía y una educación espontánea dirigida a la paz.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Flujo, pautas de interacción, lenguaje auto-directivo, inteligencia emocional, educación para la paz, mediación efectiva y afectuosa.

- Se puede apreciar una disyuntiva moral en la niña, pues por un lado ella desea seguir concentrada fluyendo con su actividad, pero por otro lado recuerda –y se repite a sí misma- el imperativo de tener que compartir. Este tipo de disyuntivas demuestran que la niña puede ponerse en el lugar del otro y ver un mismo evento desde perspectivas diferentes a la suya; de igual manera pone en evidencia los introyectos morales de ella. Afortunadamente la docente realiza una mediación muy acertada para marcar límites al niño sin culpabilizarlo y lo acompaña para que encuentre un trabajo que le interese, permitiendo que ambos puedan estar en flujo en sus respectivas actividades.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 9, CILEM 01, 11/09/13, 11:05 am</b><br/>Una niña, Elena, encuentra el cajón de los instrumentos musicales que se encuentran</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br/>Se evidencia a nivel ontológico la necesidad de su ser integral y disfrutar de la</p> |
|--|--|



|  |  |
|--|--|
| <p>en una caja debajo del mueble de la computadora y constituye todo un descubrimiento para ella. Toma la pandereta, hace una pausa y luego la hace sonar. Vuelve a ver a la cámara de la computadora que está encendida y disfruta del sonido y sus movimientos al verse en la pantalla. La docente la llama y le dice que vaya para cambiarle el pañal y que guarde, lo que ella acata sin ningún problema, pero ello implicó implícitamente una ruptura en su ciclo de trabajo, concentración y disfrute.</p> | <p>exploración de la música y el reflejo de su imagen. A nivel epistemológico resuena en los investigadores las siguientes interrogantes: ¿Qué mensaje hay al ubicar los instrumentos de música debajo del mueble de la computadora, debajo de una mesa? ¿Qué se transmite al cortar el proceso de concentración por cambiar el pañal? Hay un corte evidente en su proceso, pues se le pidió que guardara el material sin darle la oportunidad de terminar de utilizarlo. Por su parte, a nivel teleológico se evidencia la afectividad de la docente al querer cambiarle el pañal, pero se ve fracturado el derecho a gozar de la música y de su actividad.</p> |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Flujo interrumpido, rutinas curriculares, ciclos de trabajo de trabajo incompletos, aspecto a problematizar.

- La docente corta la actividad de la niña, quien parece tener una sensibilidad específica con los sonidos, la música y su imagen en ese momento. Por cuestiones curriculares las docentes no se dieron cuenta de esta necesidad de desarrollo, no le dieron tiempo y posteriormente no apoyaron a la niña para que volviera a explorar sonidos y su imagen.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 10, CILEM 01, 11/09/13, 11:14 am</b><br/>Un niño se interesa por el material de agua con gotas de aceite de colores y queda atrapado en un estado de gran asombro.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br/>En muchas circunstancias tienen que primar los límites por respeto al ambiente y los compañeros. Estas situaciones refuerzan la empatía y la libertad en comunidad.</p> |
|---|--|

|   |  |
|---|--|
| <p>Luego intenta explorar cómo sería si le quitara la tapa. Se dirige hacia una de nosotras, dice algo que ella no comprende del todo, le muestra cómo el material da vueltas y se muestra complacido al dar la demostración. Él se da cuenta que si vuelve a girar el material las burbujas bajan y nos dice que quiere romperlo para verlo por dentro. Nosotras le decimos “<i>en serio te gustaría ver qué hay dentro, pero si lo rompés tus compañeros y compañeras no podrán usarlo</i>”. Al no poder abrir el material y explorarlo más desistió en su interés.</p> |  |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Flujo, exploración sensorial, comunicación.

- Poner en evidencia el respeto por las otras personas es una manera muy apropiada de propiciar auto-regulación sin necesidad de estar recordando las normas mediante regaños y culpabilización.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 11, CILEM 01, 11/09/13, 11:25 am</b></p> <p>Al inicio de este evento se puede observar cómo la asistente, Eva, empieza a pedirles a niños y niñas que guarden los materiales musicales. Una niña llora porque tuvo que entregar su instrumento musical y un niño no quiere hacerlo porque aún está utilizándolo.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>En este caso se evidencia cierta presión por cumplir el currículum aunque los niños y niñas aún no estén listos o deseen continuar con su trabajo. Decodificando este proceder, pareciera que la niñez necesita más espacios de esta índole. Los cortes en los ciclos de trabajo restan importancia al trabajo que estaban realizando y a sí mismos como</p> |
|---|--|

|  |                   |
|--|-------------------|
|  | seres de derecho. |
|--|-------------------|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Pautas de interacción, ciclos de actividad (cortados), aspecto a problematizar.

- En este evento se puede ver de nuevo cómo se cortaron ciclos de trabajo con sonido y música por asuntos curriculares. Es necesario que antes de meriendas o almuerzo las docentes vayan avisando con tiempo para que los trabajos no queden interrumpidos de manera abrupta.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 12, CILEM 01, 11/09/13, 11:42 am</b></p> <p>Se encuentran en la clase y se les da una explicación detallada sobre los diferentes procedimientos, objetos e ingredientes para la elaboración de empanadas. La parte que les generó más interés fue cuando les dieron el pedacito de masa para que exploraran a su gusto. También les despertó interés el probar los sabores y el envolver la masa, sólo que ésta última actividad fue limitada, al igual que al majar la masa para hacer la tortilla y luego la empanada. Percibimos que ellos y ellas querían seguir, lo cual pudo limitar un poco su exploración.</p> <p>Van a la cocina a hacer empanadas. Nuria les da de probar sal y les pregunta qué es, por lo que algunos niños y niñas contestan. Ella va silla por silla para que todos y todas prueben, pero no mantuvo contacto visual</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Se evidenció la preparación de la actividad y sus detalles, aunque el tiempo no alcanzó. Brindó una importante contextualización y aprendieron a partir de una vivencia real y cotidiana. No obstante, sentimos que debe planificarse mejor una actividad de este calibre, pues no resulta ser una experiencia completa.</p> <p>Sentimos que la actividad fue un tanto presionada, aunque si hubo mucha calidez por parte de la docente. Pudimos observar un alto grado de concentración. Resultó bastante agradable observar cómo ello se combinó con el desarrollo de habilidades de convivencia pacífica mutua en un ambiente donde se respeta la individualidad. Si bien no se les permite la libre exploración del material, también es comprensible que las circunstancias de tiempo no facilitan el</p> |
|---|--|

|   |   |
|---|---|
| <p>con ellos y se quedó de pie, lo cual no permitió una profunda conexión con ellos y ellas ni con la actividad de probar sal. Se observa cómo reaccionan con interés cuando prueban dicho ingrediente.</p> <p>Posteriormente la docente muestra un paquete y les pregunta “¿qué es esto?”. Ninguno de los niños y niñas respondió, por lo que ella les dijo “es algo que sale de la leche, se llama queso”. Les preguntó si querían probarlo, respondieron afirmativamente y se emocionaron. En esta prueba hubo más contacto visual con los niños y niñas, y la docente le preguntó uno a uno si les gustaba, obteniendo muchas respuestas afirmativas. Un niño no quiso probar y se le respetó, mientras que a otros y otras no les gustó, lo expresaron y se les respetaron sus gustos y decisiones. Otros niños y niñas querían repetir y se les respondió que lo probarían en la empanada.</p> <p>Finalmente, la docente les explica que necesitarán el plástico para hacer las empanadas y busca el instrumento para amasar la masa. Les explica cómo se usa y que será un material que estará en el ambiente. Les pregunta si quieren hacer empanadas y responden que sí.</p> | <p>desarrollo de la actividad de forma más libre.</p> <p>Este último aspecto resalta el interés de la docente de que entiendan el propósito de los materiales y cómo se lleva a cabo el procedimiento, demostrando respeto y amor por la niñez. Nos pareció que a pesar de lo mecánico que pudo haber sido en varios tramos, los niños y niñas disfrutaron de la actividad, sus rostros evidenciaron interés y pudieron apreciar la actividad que la docente planeó para el deleite de ellos y ellas. Esto es un elemento importante para saltar hacia mejores posibilidades y ambientes.</p> |
|---|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Ambiente preparado, modelaje, comunidad de aprendices, participación cultural plena, andamiaje, vida cotidiana, aspecto a problematizar.

- A pesar de no ser una prioridad para la educación tradicional, las actividades de vida práctica representan un gran interés para la niñez de estas edades. Les permite sentirse plenamente dentro de su cultura y refuerza su sentido de agencia en el hogar. Para este tipo de actividades es necesario contar con más tiempo, pues a pesar de que a la mayoría de niños y niñas les gustó la actividad, al final fue un poco apresurado, cortando las vivencias de aprendizaje. Sin embargo, es necesario destacar que las docentes permitieron a la niñez explorar los materiales para realizar la empanada y probar algunos ingredientes. Es probable que con más tiempo sí hubiesen podido tener un ciclo de trabajo completo en una actividad que también pueden realizar en sus casas.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 13, CILEM 01, 11/09/13, 12:56 pm</b></p> <p>Observamos niños y niñas disfrutando bastante su lavado de manos. Gustan mucho del agua, el jabón y del ambiente lúdico que están viviendo. Se mojan y la maestra les señala límites al decirles que al terminar vayan a la mesa. A algunos niños y niñas deben tomarlos de las manos y llevarlos dado que la están pasando muy bien con el agua y el jabón. En este momento se puede apreciar realmente cuándo es que a los niños y niñas les agrada la actividad del lavado de manos.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Es agradable ver cómo conviven en armonía los niños y niñas entre sí. Vemos lo importante que es dejar que la niñez pueda desplegar sus gustos y explorar las posibilidades que el mundo pone a su disposición.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Desarrollo socio-afectivo, pautas de interacción, exploración sensorial, gozo.

- Este evento puede servir de ejemplo a las docentes para ver cuál es el verdadero interés que tiene la niñez con el agua de acuerdo con el período en que se encuentran. No les interesa tanto el lavado de manos como asunto práctico, sino más bien el poder experimentar creando espuma con el jabón. Este fenómeno se puede apreciar en otros momentos, por lo que se insiste en la sensibilización de las docentes para percibir estos momentos cotidianos y clave y aumentar estas oportunidades.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 14, CILEM 01, 11/09/13, 1:15 pm</b></p> <p>Para la transición al comedor las docentes solicitan a los niños y niñas que elijan con quién desean ir al comedor. Se juntan y caminan hacia el comedor y observamos que es toda una experiencia, pues algunas niñas más grandes de otra clase van a apoyar a las del grupo 01 y las toman de las manos a manera de diadas. Parece que disfrutan de este momento e incluso los más pequeños saltan de la alegría. Cuando ya van a entrar al comedor la docente se acerca y les va pidiendo que ingresen uno a uno, lo cual permite un mayor orden. Llegan a la mesa y se sientan a esperar la comida.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Nos resulta agradable observar cómo niños y niñas asimilan instrucciones y generan un ambiente armonioso. Además, se vive una cohesión grupal y se siente el apoyo de los más grandes en un ambiente lleno de afecto y alegría.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Pautas de interacción, inteligencia emocional, desarrollo socio-afectivo.

- La comunidad de aprendices que se observa en este evento fortalece el cuidado de los demás, la confianza básica, la solidaridad en formas alternativas de convivencia y una

socialización que parte de la auto-regulación y no de la confluencia forzada. Este evento también permite visibilizar cómo la heterogeneidad en los grupos favorece el andamiaje y las zonas de desarrollo próximo en lugar de causar problemas, como comúnmente se tiene contemplado.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 15, CILEM G01, 11/09/13, 1:20 pm</b></p> <p>Los niños y niñas llegan al comedor, proceden a servirles comida y cada quien comienza a comer de forma independiente. El almuerzo del día de hoy es arroz, vegetales, plátano maduro y carne de res en salsa. Los niños y niñas de este grupo comen de manera muy autónoma, solamente el niño más pequeño necesita apoyo por parte de Nuria mientras él se mantiene en su coche.</p> <p>Eva les pregunta constantemente si quieren ensalada. Una niña le responde que no y aún así ella le deja una cucharada y le dice “<i>por si quiere probarla</i>”. A otros niños y niñas no les pregunta, sólo se las da.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Ante el accionar de las docentes emergen en nosotros las siguientes interrogantes: ¿Por qué sólo una cucharada de ensalada? ¿No será muy poca comida para poder degustarla a profundidad? Quizá asumen que tal alimento no será del agrado de los niños y niñas; sin embargo, consideramos que debería ser proporcional a las cantidades de los otros alimentos.</p> <p>Por otra parte, llama la atención que hay una niña llorando, la maestra le dice que tiene que comer y luego la otra docente se sienta al lado, le dice que tiene que comer y ella sin estar muy de acuerdo empieza a comer pero siguiendo con su llanto. Esto nos hace pensar si se le respetó el espacio emocional a la niña o si se le obligó a cumplir con un requerimiento curricular.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Pautas de interacción.

- El respeto ayuda a fortalecer el sentido de agencia. En el espacio del comedor deben ser respetados los diferentes gustos y no obligarlos a que coman algo que no desean.

### Sesión del 18 de Septiembre de 2013

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 1, CILEM 01, 18/09/13, 8:30 am</b></p> <p>Una niña se acerca a la bandeja de agua que hay fuera del aula y comienza a lavar vegetales de plástico, anteriormente la maestra le había realizado una demostración de cómo realizar el trabajo. Entusiasmada y realizando diálogos consigo misma y con una de las investigadoras (mientras ésta se encontraba realizando las observaciones de campo). Mientras trabaja otros niños observaron lo que hacía su compañera y corrieron a buscar más vegetales de plástico para lavar, uno de ellos sonríe muy efusivamente. Fue interesante ver que los niños hicieron parejas para ir a buscar más vegetales de plástico para lavar, lo cual señala que en el centro infantil es muy común ver este tipo de colaboración.</p> <p>Un niño llevó un recipiente que se usa en la actividad de trasvasar líquidos, por lo que la otra maestra le dijo “<i>es para lavar las verduras, mi amor</i>”, mientras se lo quitaba de la mano. Se retiran algunos de sus compañeros y sólo queda uno que parece será el compañero de trabajo de la niña que inicialmente empezó a lavar los vegetales de plástico. La docente les coloca delantales para prevenir que se mojen.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Observamos cómo surge, de forma espontánea entre pares, la toma de decisiones y la apropiación del trabajo y el valor del mismo. Lavar las verduras de plástico llama la atención de estos niños y niñas, nos hace pensar que actividades de vida práctica con vegetales de verdad pueden ser una opción muy atractiva y llena de posibilidades de desarrollo para ellos y ellas.</p> <p>Sentimos mucha armonía en este espacio, donde los niños y niñas tienen amplia libertad que emplean para explorar.</p> <p>También sentimos necesario tener los delantales al alcance de los niños y niñas para que sean ellos y ellas quienes vayan por sí mismos a tomarlos y colocárselos. De esa manera no se corta el fluir de la libertad.</p> |
|---|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Comunidad de aprendices, aspecto a problematizar.



- Hay bastante flujo y eso propicia que otros niños y niñas quieran realizar dicha actividad. Un detalle importante es que se puede favorecer el sentido de agencia de la niñez al permitirles que ellos y ellas puedan colocarse los delantales. Esto también lleva al tema sobre la disposición de los materiales, pues es necesario que estén a su alcance para que no tengan que recurrir a las docentes para que les pasen los materiales. Es necesario señalar que la introducción de materiales más realistas (verduras de verdad, por ejemplo) puede fortalecer la participación cultural plena y sentir las texturas de los alimentos que tarde o temprano van a preparar. Este evento se comentó con las docentes y surgió el tema económico, por lo que podría pensarse en vegetales de lenta descomposición y utilizables en otras actividades de vida práctica o cocina.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 2, CILEM 01, 18/09/13, 8:47 am</b></p> <p>Unos niños juegan con bolinchas en un dispositivo que les permite depositar las bolinchas en la parte superior y van bajando en forma de zigzag. Fascinados con el accionar y con el movimiento de las bolinchas y su recorrido ellos van conociendo empíricamente cómo funciona la gravedad.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Una de las docentes nos comentó que Nuria había adaptado ese material a una escala mayor en cuanto al tamaño. Este gesto muestra dedicación, interés y esfuerzo por parte de las docentes.</p> |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Desarrollo cognoscitivo sensorio-motriz, ambiente preparado, exploración, rol de la docente.

- El ambiente propició la integración de conocimientos vivencialmente, lo cual es un proceso que no es común en el modelo tradicional de la educación. Es muy destacable

la labor de las docentes que crearon este material, pues demuestra que a pesar de las carencias económicas ellas tienen interés por enriquecer los espacios y las interacciones.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 3, CILEM 01, 18/09/13, 9:21am</b></p> <p>Observamos una actividad compuesta por canto y reconocimiento entre sí mediante fotografías que colocaban en el árbol.</p> <p>La docente canta una canción que invita a niños y niñas a identificarse en la fotografía que muestra, cada quien responde (algunos más interesados que otros), y el correspondiente responde afirmativamente y se levanta para colocar con velcro la fotografía en el árbol.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Esta actividad es una buena herramienta para el desarrollo de la identidad, el respeto y el valor como ser humano particular.</p> <p>Es una actividad dirigida y no todos los niños y niñas se involucran profundamente. Esto nos resuena y nos hace preguntarnos si es algo que realmente desean hacer o si forma parte de una rutina.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Desarrollo socio-afectivo, rutinas.

- Muchas actividades de estructura dirigida basadas en canciones no llegan a interesar a la mayoría de niños y niñas. Es necesario reevaluar las actividades de esta estructura, pues posiblemente los contenidos pueden ser relevantes para las necesidades de desarrollo; sin embargo, es la estructura tradicional lo que dificulta que los niños y niñas le encuentren algo de sentido a las actividades.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 4, CILEM 01, 18/09/13, 9:26am</b></p> <p>Al retornar de la merienda, los niños y niñas tienen que asistir de nuevo a clase de inglés. Se realizan las siguientes actividades</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Es notable que no todos y todas desean participar, volviendo a evocar en nosotras la duda de si ciertas actividades estructuradas</p> |
|---|---|

|  |  |
|--|--|
| <p>dirigidas en inglés: saludo, preguntas sobre el clima y sobre su estado de ánimo y culmina con una canción. Las respuestas que emite la docente son en inglés, lo cual llama la atención de algunos niños y niñas, pero no de todos.</p> <p>La docente utiliza diferentes entonaciones para intentar conectarse con los niños y niñas, y los mira a todos. Les responde cortésmente, gesticulando y pronunciando lentamente para que le entiendan.</p> <p>Seguidamente, en círculo cantan en inglés la canción de la araña, la cual es una tonada que repetidamente se les expone, ya que a la mayoría los calma. Sin embargo, hay motivación diversa.</p> <p>Se nota una desvinculación muy fuerte de la actividad y los temas presentados y observamos que un niño está muy desinteresado.</p> <p>A las 9:37 la docente pone otra canción, esta vez sobre un mono. En este lapso, el niño más pequeño llora y parece que necesita algo, o que no está a gusto con algo. La docente se da cuenta y lo lleva al coche, luego trae el coche hacia el círculo, lo mece, y él parece sentirse mejor.</p> | <p>son el mejor enfoque en la integración y cohesión grupal.</p> <p>Sentimos que una recomendación adecuada sería que la actividad se desarrolle de forma más libre, o a través de algún tema que sí les genere mayor interés.</p> |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Pautas de interacción.

- Siguiendo con el comentario del evento anterior, la importancia que en la educación tradicional se le da a las actividades de estructura dirigida con canciones carece de un

fuerte asidero en las necesidades de esta etapa. La clase de inglés parece un poco descontextualizada, pues se enfoca en la aprehensión de conceptos, más no de la lógica del idioma y su uso cotidiano. Cuando la educación se enfoca solamente en que la niñez capture conceptos, no permite la integración del conocimiento y el descubrimiento de los intereses personales.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 5, CILEM 01, 18/09/13, 10:00 am</b></p> <p>La docente de inglés les cuenta un cuento sobre las hormigas y se apoya en unas fichas con dibujos para posteriormente poner la respectiva canción en inglés. Hasta aquí no se les ha despertado mucho interés, parece que no entienden muy bien de qué se trata y que, definitivamente, está fuera del interés de todos.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Nos surge la duda por saber si es que el material no se ajusta al período de ventana de los niños y niñas, o si es que simplemente es poco atractivo y estimulante, o si la estructura dirigida no logra captar la atención del grupo. Al respecto, las docentes han expresado el hecho de que muchos niños y niñas ya conocen el material al punto de aburrirles.</p> <p>A lo largo de estas actividades hemos sentido a los niños y niñas muy restringidos, con muy pocas posibilidades de construir su conocimiento y recibiendo información que no es de su interés y que probablemente olvidarán dentro de poco tiempo.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* modelo de escolarización.

- Mediante estos últimos eventos se puede apreciar que la clase de inglés fue muy larga (de las 9:26 a las 11:00 am) y con escaso interés por parte de niños y niñas, lo cual demuestra que desde ciertas concepciones de la educación lo que se interesa es llenar un currículum y realizar actividades sin importar el factor desarrollo/interés por parte

de la niñez. Se da una especie de disociación entre el concepto de enseñanza y lo que realmente se aprende.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 6, CILEM 01, 18/09/13, 11:10 pm hasta las 12:04 pm</b></p> <p>Luego de la clase de inglés, Nuria dirige la actividad de la mesa de sabores. Uno a uno cada niño y niña se acerca a la mesa prueba los sabores. Se evidencia la preparación del espacio, la disposición de la maestra y su contacto con niños y niñas. Sin embargo, la estructura no ha cambiado: sigue siendo estructura dirigida y a veces muy escolarizante.</p> <p>La docente es la que les da a probar. Los niños y niñas no pueden tocar nada, y tienen que “esperar”. Para poder experimentar los sabores deben, “<i>portarse bien, quedarse quietos, no tocar nada y esperar</i>”, lo que representa una directriz de pasividad para la niñez; además, intenta hacer un trato, donde la que propone y acuerda es sólo ella.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Se aprecia a un nivel un tanto sutil que hay un tema de estereotipia y de preferencias, en el sentido que para que puedan experimentar o tener la oportunidad deben hacer lo que ella dice, limitando de esta manera sus posibilidades.</p> <p>En general si decodificamos, la actitud adulta es más tendiente hacia lo directivo, mientras que el rol asignado a la niñez es más pasivo y con poca iniciativa.</p> <p>Podría proponerse esta actividad para otro nivel para favorecer más el sentido de agencia, con los niños y niñas sirviendo los sabores ellos mismos.</p> |
|---|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Pautas de interacción, modelo escolarizante, actividad dirigida, aspecto a problematizar.

- Se evidencia un claro esfuerzo por la preparación del espacio y los materiales, así como el énfasis en experimentar los sabores; sin embargo, aún se mantiene un papel pasivo de la niñez y una estructura grupal dirigida. Lo fundamental de abogar por actitudes y conductas de mayor interdependencia por parte de la niñez es que puedan

construir realmente un conocimiento contextualizado, suplir necesidades de desarrollo y consolidar el sentido de agencia (el poder operar con éxito en/desde la cultura). La actividad de mesa de sabores podría replantearse.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 7, CILEM 01, 18/09/13, 12:23 pm</b><br/>Una de las niñas cuida a una muñeca, permitiéndosele así desarrollar el sentido de cuidado del otro. Vemos que ella busca un espacio más íntimo, ensayando el desarrollo de la intimidad, del compartir y del cuidado.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br/>Esta niña nos despertó la sensación que producen los momentos de estar a solas, reflexionar o sencillamente sentir el aquí y el ahora. Nos gusta bastante que se le haya respetado su necesidad de buscar un espacio más íntimo, pues las personas somos seres de ciclos y no siempre deseamos estar rodeados de las personas para sentirnos completos.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* ritmos personales, educación para la paz.

- Este evento es un ejemplo de cómo la afectividad segura se construye desde la cotidianidad y la aplicación de los diferentes aspectos de la inteligencia emocional, y no desde la abstracción de normas morales erigidas como una verdad difícil de entender. Estos ambientes dan paso a que niños y niñas puedan expresar y cultivar su abanico de sentimientos (fundamento de la empatía).

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 8, CILEM 01, 18/09/13, 12:30 pm</b><br/>Una de las niñas se lava las manos, disfruta y sabe cómo hacerlo. Al terminar, la docente que se encuentra fuera del área de lavado de manos le dice que se seque las</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br/>Al preguntarnos a nosotras mismas sobre el por qué la niña hizo esto vimos que el paño para secarse las manos no estaba lo suficientemente visible ni accesible para</p> |
|--|---|

|   |  |
|---|--|
| <p>manos con el paño, ella se acerca a la puerta y se seca las manos con el trapo del palo de piso.</p> <p>Al final, la docente le indica a la niña dónde se encuentra el paño; para ello, tuvo que bajarlo del estante donde estaba y ponerlo en el respaldar de una silla pequeña para que estuviera accesible a la niña.</p> | <p>ella. No obstante, el trapo de palo de piso fue el primero que vio la niña, por eso lo usó.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Pautas de interacción, falta de ambiente preparado.

- Volvemos a mencionar el tema de la inclusión: es necesario que los materiales estén al alcance de la niñez para estimular el sentido de agencia. Además, permite problematizar el rol de las docentes como mediadoras en los ambientes.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 9, CILEM 01, 18/09/13, 12:40 pm</b></p> <p>A esta hora los niños y niñas fueron al comedor a hacer fresco de avena. El protagonismo fue de la docente, ya que tanto niños y niñas participaron sólo en probar la avena, ya que así apoyaban el planeamiento de actividades relacionadas con aprender sabores, lo cual fue explicado por la docente. Los niños y niñas pudieron ver el procedimiento de hacer fresco de avena, explorar el sabor y la textura de la avena, ver una secuencia, y entender cómo funciona la licuadora.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Si bien en esta actividad predomina la pasividad por parte de los niños y niñas, ésta no merma el hecho que el grado de involucramiento con el aprendizaje y la atención al detalle es elevada en el transcurso de este evento. Constituye, pues, un emergente de importancia, ya que dilucida el valor de crear y exponer actividades que no sólo enseñen a los niños y niñas, sino que ellos las puedan traslapar a otros contextos cotidianos donde ese aprendizaje tenga un valor práctico y no sólo académico. No obstante, todavía evidencia una visión fragmentaria y</p> |
|--|--|

|  |   |
|--|---|
|  | atomizante del aprendizaje, pues aprenden sabores separándolos del acto social de prepararlos y compartirlos. |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Vida cotidiana.

- Una generalidad esencial –pero muchas veces olvidada- del aprendizaje es que pasa esencialmente por la corporalidad, especialmente a estas edades. Es decir, si una secuencia conductual no pasa por la actividad el conocimiento será muy incompleto, pues el cerebro no ha tenido oportunidad de crear conexiones neuronales fuertes que permitan integrar cognición con patrones motores. De ahí la necesidad de que los conocimientos en vida práctica sean mediante la experimentación.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 10, CILEM 01, 18/09/13, 12:45 pm</b></p> <p>A la hora del almuerzo la docente les sirve la comida a cada uno y les parte los alimentos más grandes y difíciles de partir. Cada uno come solo, sólo el más pequeño recibe ayuda; él se queda viendo a sus compañeros y compañeras y se puede apreciar curiosidad en él por observar qué es comer por su cuenta. Cada quien sigue las instrucciones emitidas por las docentes y guías a cargo. Observamos a algunos con mucha hambre y prestándole más atención a la comida.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Se evidencia autogestión y parece que toman esta actividad. Sentimos que se les podría favorecer más su sentido de agencia, pues varios de ellos y ellas ya tienen interiorizadas las tareas a realizar en este espacio.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Vida cotidiana, sentido de agencia.



- Se puede apreciar una mejoría en el fomento a la autogestión con respecto a la semana pasada. Esto corresponde a procesos de auto-observación iniciados que han tenido lugar gracias a las recomendaciones brindadas desde la investigación en ecoanálisis de la Dra. María Celina Chavarría González y la M.Sc. Cynthia Orozco. Estos procesos han servido para que las docentes cuestionen su labor y puedan implementar cambios desde la cotidianidad.

#### Sesión del 25 de Septiembre de 2013

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 1, CILEM 01, 25/09/13, 8: 22 am</b></p> <p>La primera actividad que observamos es el ensayo para la ceremonia de la Bandera Azul Ecológica. Esta actividad consiste en que niños y niñas cantan una canción sobre la creación, representando diferentes animales con unos rótulos pequeños de las criaturas que personifican (siendo estos rótulos naturistas). Los animales que representan son de la fauna de Costa Rica.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Parece que a varios niños y niñas les despierta interés, principalmente a los más grandes. Las y los más pequeños no saben muy bien de qué se trata, sólo repiten lo que les dicen, y quizá por ello no se muestran tan interesados e interesadas. Sentimos que sería bueno adaptar la actividad o al menos las directrices para incluir a los más pequeños y pequeñas, pues sería una excelente oportunidad para introducirlos muy vivencialmente a la fauna de nuestro país.</p> |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Participación cultural plena, sensibilización ecológica, aspecto a problematizar.

- A pesar de la importancia que se le debe dar a la sensibilización ecológica, esta actividad careció de interés para las niñas y niños más pequeños, pues no logran entender bien de qué se trata. Es necesario realizar esta sensibilización ecológica desde

la cotidianidad (como se hace con el material reciclado que se emplea para varios trabajos) y no tanto desde actividades de estructura dirigida que no llegan a empatar con las necesidades de desarrollo en estas etapas. Precisamente allí reside el principal reto cuando se trata de sensibilizar en temas cuya comprensión y asimilación debe ser desde la práctica.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 2, CILEM 01, 25/09/13, 8:45 am</b></p> <p>Dos niños juegan a colocar la bolincha y observar cómo baja en un mecanismo de madera. La docente acompaña mientras ellos siguen felices explorando y aprendiendo cómo funciona la gravedad (importante base para entender la física).</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Nos resulta agradable observar cómo conceptos complejos son absorbidos en su carácter empírico por parte de los niños y niñas cuando estos disponen de material atractivo con el que pueden descubrir y aprender de forma natural y lúdica. Las bases del pensamiento científico no tienen por qué estar desprovistas de un adecuado componente lúdico, y este evento fue un ejemplo de cómo se puede aprender vivencialmente e ir aprehendiendo conceptos gracias a dispositivos sencillos.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Ambiente preparado, exploración y observación científicos.

- En este evento podemos destacar dos aspectos muy importantes. El primero es cómo los niños van vivenciado e integrando a su bagaje experiencial fenómenos naturales como la gravedad y el movimiento de los cuerpos. Esto permitirá que cuando se adentren a la teoría científica tengan ya internalizado en su experiencia cómo ocurre el fenómeno, lo cuál facilitará la integración de este conocimiento. El segundo aspecto a

destacar es la mediación de la docente, la cual se encuentra acompañando a los niños y no interviene, puesto que ellos están en flujo.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 3, CILEM 01, 25/09/13, 9:00 am</b></p> <p>Una de las docentes pregunta quién quiere ir con Eva, la asistente, a regar las plantas, por lo que un niño y una niña deciden ir emocionados. Eva lleva una regadera de aluminio bastante grande, caminan juntos rumbo a la huerta. Cuando llegan inmediatamente el niño se identifica con las lechugas, las toca y las explora a pesar que están a una altura mayor a su estatura; la niña mientras tanto espera. Luego Eva coloca una cubeta boca abajo para que uno a uno puedan pararse y alcanzar donde están las lechugas. En esta huerta también hay plantas de cebollino, tomate.</p> <p>Tanto la niña como el niño colaboran regando las lechugas; sin embargo, la regadera es demasiado grande y pesada para que puedan manipularla por sí mismos. Asimismo la huerta está más alta que su altura, por lo que dependen de la persona adulta para realizar la labor.</p> <p>Mientras riegan las plantas Eva les dice que el agua es alimento y es para que crezcan las plantas, explicando de esta manera la necesidad de alimento para las plantas</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>De las primeras reacciones que emergen del presente evento se encuentra la duda sobre qué pasaría si la mesa estuviese a una altura más propicia para un centro infantil.</p> <p>Notamos que los niños y niñas escuchan pasivamente la explicación de la docente. Parece ser que para los ellos lo más importante es la experiencia de lo que hacen, aunque no cabe duda que lo que la docente habló quedará en sus memorias y fue una buena oportunidad para brindarles conocimiento de biología básica experiencialmente. Por ende esta actividad sin duda es muy enriquecedora en varios sentidos: en la conciencia ecológica, en entender el proceso de vida de las plantas, el valor del servicio y la colaboración con el trabajo de la institución, e inclusive la sensibilidad hacia el trabajo de los agricultores.</p> |
|--|--|

|  |  |
|--|--|
| <p>también, haciendo énfasis en uno de los componentes necesarios para su vida y desarrollo.</p> <p>Luego, la docente toma las manos de ambos, y salen juntos apoyándose.</p> <p>Finalmente, le preguntamos a Eva quiénes sembraban las hortalizas, y ella respondió que los niños y las niñas, y que dicha actividad siempre les llama la atención.</p> |  |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Vida cotidiana, comunidad de aprendices, participación cultural plena, exploración científica, sensibilidad ecológica, ambiente preparado.

- El espacio de la huerta es muy vivencial y a la niñez de todos los grupos parece agradarles realizar trabajos allí. La asistente realiza una mediación muy acertada al explicar vivencialmente conceptos de biología que los niños y niñas pueden visibilizar en la acción y en el devenir del fenómeno de la nutrición de las plantas. Un punto a destacar es que los materiales de la huerta no son lo suficientemente accesibles para el grupo 01, por lo que este es un punto a discutir para futuros trabajos universitarios que involucren estudiantes de apoyo.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 4, CILEM 01, 25/09/13, 10:23 am</b></p> <p>La docente introduce una nueva actividad llamada “<i>Pintando libre y creativamente</i>”.</p> <p>La actividad consiste en pintar con pintura de dedos sobre materiales de reciclaje, como cartones amarrados con un mecate.</p> <p>Los niños y niñas se muestran muy entusiasmados y Nuria les comenta que</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Nos parece que esta actividad capturó bastante la atención de niños y niñas, lo cual nos parece muy favorable debido a la naturaleza cultural de la actividad: el fomento de la sensibilidad ecológica a tempranas edades, de modo que para esta generación de niños y niñas vivir en un</p> |
|--|--|

|   |   |
|---|---|
| <p>están usando materiales reciclados. El término “reciclado” no es nuevo para ellos y ellas.</p> | <p>mundo sostenible sea parte de la existencia y no una difícil misión.</p> <p>Esta alternativa proporcionó oportunidades para el aprendizaje individual, grupal, para la creatividad y la libertad, así como para explorar los colores y las formas.</p> |
|---|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Holismo, sensibilidad ecológica, participación cultural plena.

- Acá sí se puede ver cómo la sensibilización ecológica acontece desde la cotidianidad y niños y niñas aprenden mediante la experiencia acerca de la importancia de emplear material reutilizado y en qué consiste. La innovación en educación puede darse con recursos existentes y no necesariamente con ambientes cargados de los artículos más caros del mercado, pues son las interacciones ricas en oportunidades las que construyen, al fin y al cabo, vivencias de desarrollo integral.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 5, CILEM 01, 25/09/13, 10:30 am</b></p> <p>Un niño inicia un trabajo de pasar arena por un colador y se mantiene hasta el final. Desarrolla en el proceso una gran concentración, flujo y disfrute. De igual manera, el trabajo permite explorar y desarrollar con todos los sentidos; inclusive en algún momento uno de los niños prueba la arena. Otros niños y niñas se van integrando y también logran gran concentración y disfrute. Comparten y parecen un equipo de trabajo, pues todo</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Se evidencia nuevamente las bondades de un ambiente preparado, en esta ocasión dispuesto para la actividad. Prevalece el sentido de comunidad y fomenta la interacción entre los miembros de una comunidad de aprendices.</p> |
|--|---|

|   |  |
|---|--|
| <p>fluye.</p> <p>Cuando hubo un roce entre dos niños la docente interviene al dar chance a ambos para que expresen sus sentimientos y pidan disculpas. Al final uno de ellos cambia de actividad por decisión propia.</p> |  |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Comunidad de aprendices, educación para la paz.

- Además del flujo y exploración, este evento permite visualizar cómo la docente realiza una mediación en un conflicto entre dos niños. Ella permite el diálogo y la expresión de emociones entre ambos: un importante incentivo a la inteligencia emocional.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 6, CILEM 01, 25/09/13, 10:40 am</b></p> <p>El niño más pequeño tiene en su mano un cepillo que se usa para bañar al muñeco del bebé. A su lado tiene una pequeña botella con jabón y el niño está muy entusiasmado pasando el cepillo y haciendo espuma en una palangana. La docente se acerca y le explica que es para bañar al bebé, y le pregunta dónde está la cabeza. Al final él la identifica, sin embargo parece que o no entiende muy bien la dinámica de la actividad o lo que quiere es hacer otra cosa como hacer espuma.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Ante este evento, sentimos que si el niño no comprende bien la actividad, quizá se le debe modelar, y si aún no la entiende o no está interesado -o está interesado en la actividad de trabajar con agua y jabón- se le puede proveer una actividad al respecto. Quizá ese sea su período sensible y no el de bañar al bebé.</p> <p>La pregunta sobre la cabeza, por otro lado, es una que surge de un paradigma educativo tradicional, donde el rol de la docente es dar conocimientos fácticos y de lenguaje.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Paradigma educativo tradicional.

- Se puede apreciar cómo la necesidad de desarrollo del niño se encamina hacia la experimentación con el agua y la espuma y no tanto sobre la anatomía de la muñeca. La sensibilidad en cuanto a las necesidades de desarrollo implica actuar sobre el interés

y potenciarlo. No obstante, la pregunta cognitiva tradicional interfiere en el ciclo de la actividad.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 7, CILEM 01, 25/09/13, 10:44 am</b></p> <p>Las docentes muestran un trabajo de pareo de unas botellas de diferente peso y tamaño. Una niña empieza a clasificar las botellas por color en lugar de por diámetro, que es como estaba planeado. La docente lo nota y la apoya en su dimensión.</p> <p>Se observa el involucramiento de todos los niños en la demostración magistral del material. Es agradable observar la atención al detalle que cada niño y niña ejecuta cuando están recibiendo la explicación de la guía.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Se observa la capacidad de observación y de adaptación de las docentes, pues la niña les hace ver que el color viene a ser también un indicador o característica a tomar en cuenta. Volvemos a rescatar la flexibilidad en el accionar de las docentes y cómo toman en consideración las observaciones. La observación y el seguimiento son los principales recursos para lograr un ambiente preparado adaptado a las necesidades y condiciones de la niñez.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Ambiente preparado.

- A nuestro parecer este evento viene a representar en gran medida la sensibilidad e inmediatez de acción que debe tener una guía frente a las necesidades, inquietudes y observaciones de la niñez. Este evento permite ilustrar otra de las labores de las docentes: estudiar constantemente los ambientes y cómo la niñez puede problematizar de acuerdo con las necesidades de desarrollo que se vayan presentando. También ilustra uno de los principios montessorianos al diseñar actividades: una dimensión a la vez.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 1, CILEM 01, 2/10/13, 8:44 am</b></p> <p>El CILEM fue premiado con bandera azul ecológica, por lo cual, este día estaban ensayando la izada de la bandera. En el grupo 01 no parecen encontrarle mucho sentido a la actividad, por lo cual se ponen a jugar en el playground que está a la par del lugar donde izan la bandera. Algunos juegan con la bola tratando de encestarla mientras otras dos niñas caminan y conversan.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>De nuevo se puede ver cómo los niños y niñas del grupo 01 no hallan mucho sentido a estas actividades protocolarias.</p> |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Pautas de interacción, participación cultural plena, ciclos de interés.

- Esto debe ser problematizado para lograr desarrollar actividades dirigidas que no signifiquen tedio para la niñez, en especial los más pequeños.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 2, CILEM 01, 2/10/13, 9:13 am</b></p> <p>Observamos un niño que trabaja con los tarros de sonidos. Estos objetos son reciclados y tienen diferentes semillas dentro, lo cual provoca diferentes sonidos al agitarlos, permitiendo trabajar la discriminación auditiva y la exploración al descubrir lo que hay dentro. Una niña se acerca, se interesa por este trabajo y espera atención por parte de la asistente, pero no la obtiene, por lo que se da vuelta y se dirige a otro lado. Un niño sí es más apoyado por la</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>A lo largo de estas actividades observamos bastante interés y el apoyo brindado por las docentes, el cual es efectivo. No obstante, en un punto nos preguntamos si estos materiales y juguetes realmente constituyen un desafío real para los niños y niñas, pues varios de ellos y ellas han explotado al máximo las posibilidades que brindan. Si bien observamos varios eventos, los insertamos en este cuadro porque en general sentimos un clima de mucho flujo grupal,</p> |
|---|--|



|   |  |
|---|--|
| <p>asistente, por lo que mantiene la atención y el interés.</p> <p>Luego llega la docente y sigue apoyando al niño con los tarros de sonidos y apoya a la niña que vuelve a interesarse, lo cual permite que mantenga el interés.</p> | <p>como si todas las actividades en esos minutos derivaran en una compenetración generalizada, permitiendo que el clima afectivo y cognitivo haya sido óptimo para el flujo con sus gustos, escogencias, períodos sensibles y experimentación.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Interés sensorial.

- Este evento muestra una mediación en la cual el se permite la exploración del material que capturó su interés. Con respecto a la niña que se acerca y se interesa es importante notar un detalle: ella al final logró mantener el interés en la actividad gracias a que la docente logró prestarle atención a su incipiente proceso y llegó a mediar, pues la asistente estaba con el niño. Esto demuestra cómo en los grupos en centros infantiles es necesario el trabajo en conjunto de la docente con sus asistentes, pues es muy difícil poder brindar apoyo a todo un grupo de niños y niñas al mismo tiempo.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 3, CILEM 01, 2/10/13, 9:26 am</b></p> <p>La docente observa al niño que estaba jugando y empezando a desarmar el rincón de los símbolos nacionales. Ella se le acerca y empieza a reorganizar el área junto a él de manera armoniosa y sin que medie un regaño.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Pudimos apreciar el rol positivo de parte del cuerpo docente. Se trata de gestar una relación horizontal donde no se impone una postura rígida, generándose, de esta manera, las oportunidades de crecimiento y descubrimiento de la identidad personal y de maneras de construir ambientes afectivamente sanos en conjunto. Ella pudo conversar con él acerca de dichos símbolos para estimular la participación cultural plena.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Inteligencia emocional, pautas de interacción, educación para la paz.

- El acercamiento armonioso de la docente contribuye a la autoestima y al ambiente de paz vivenciado.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 4, CILEM 01, 2/10/13, 9:28 am</b></p> <p>Un niño logra hacer una torre con los tarros de sonidos y luego los bota. Él se dirige a juntar los tarros, sin embargo una practicante fue muy enfática en decirle varias veces que debía juntarlo, convirtiendo la acción en una orden, lo cual pudo desmotivar un poco al niño, pues él ya se había dirigido a ordenar los objetos.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Nos vuelve a llamar la atención cómo con materiales tan simples se pueden gestar estas oportunidades que permiten el desarrollo en varias áreas. Se aprecia una necesidad de observar con sensibilidad los procesos.</p> |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Flujo, pautas de interacción, necesidad de observación.

- Con respecto a las asistentes y practicantes es necesario que antes de realizar labores lleven un proceso de inducción a las dinámicas de CILEM y las alternativas curriculares y cambios que se han estado implementando, pues para la niñez a veces es complicado entender esos cambios entre un marco abierto incipiente y el marco tradicional del que provienen muchas de las practicantes. La coherencia metodológica y filosófica debe ser un elemento medular e imperante en la cotidianidad.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 5, CILEM 01, 2/10/13, 10:10 am</b></p> <p>La docente toma un títere de rana y empieza a tener contacto con cada niño y niña, lo cual provoca emoción, alegría, risas e</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Este evento saca a relucir la importancia de una comunicación a su nivel. La docente intenta crear una actividad de enseñanza</p> |
|---|---|

|  |  |
|--|--|
| <p>interés. Luego les explica la actividad que van a tener con los títeres, que consiste en una obra sobre el CILEM, lo cual no parecen entender a plenitud.</p> <p>Comienza la función de títeres con risas intensas y bastante interés de parte de los niños y niñas. La obra trata sobre el centro infantil y aborda las emociones de cada personaje acerca de situaciones particulares y sobre cómo se sienten en el centro infantil y lo que han ido aprendiendo. Hay un momento en que los niños y niñas quieren participar en la obra, lo cual les hubiese permitido tener una comprensión más íntima de la obra.</p> | <p>más formal, pero no nota el interés de la niñez en la interacción lúdica.</p> <p>Sería interesante ver qué pasaría si la función de títeres se convirtiera en una especie de cuento construido junto con los niños y niñas. Nuestra hipótesis es que dado que su rol sería más activo la actividad podría ser mucho más significativa. De igual manera, con mayor actividad de su parte, los niños y niñas prestarían mayor atención y las docentes no tendrían que empeñarse en solicitarles orden y atención.</p> |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Pautas de interacción, cercanía afectiva, inteligencia emocional (en estas edades ese enlazamiento emocional o entonamiento emocional es muy importante en la sintaxis de la interacción).

- De nuevo se puede apreciar cómo las actividades de estructura dirigida deben implicar más el accionar de la niñez de estas edades. En este caso, no entendieron muy bien la actividad y se pudo observar que deseaban representar personajes mediante otras marionetas. Estos indicadores pueden ser tomados en consideración al realizar un análisis minucioso de los ambientes que se propician.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 6, CILEM 01, 2/10/13, 10:15 am</b></p> <p>Un niño acaricia la cabeza de su compañera, tocando su cabello con suavidad, como algo</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>De forma espontánea este niño toma la iniciativa de acariciar. Fue muy grato</p> |
|---|--|

|  |  |
|--|--|
| completamente normal. La niña parece sentirse tranquila, pues lo toma con serenidad. | apreciar no sólo la manera en la que llega a acariciar, sino en la forma de la niña de aceptar esta forma de expresión del afecto. |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Desarrollo socio afectivo, apego seguro, confianza básica, empatía.

- Un aspecto esencial de los ambientes afectivamente seguros es que sus miembros parecen comprender los estados y estilos emocionales de los otros.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 7, CILEM 01, 2/10/13, 10:30 am</b></p> <p>Una de las docentes mantiene interacción desde el lugar del títere con los niños y niñas, lo que permite la creatividad, la cercanía y la espontaneidad. Para ello incorpora diálogo, conversación, canto, movimiento y sonidos de animales. Dos de los niños descubren lo que hay al otro lado de los colchones que están previstos como pared, gozan de ese descubrimiento y se evidencia su cualidad exploratoria. Las docentes se muestran cercanas afectivamente y median para resolver conflictos de una forma tranquila, positiva y natural.</p> <p>Al final, la actividad se torna en una especie de juego colectivo, lo cual permite mucho disfrute y nuevas formas de interactuar que son permitidas mediante los títeres.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Con esta actividad se permite el contacto físico y las caricias a través de los títeres, de modo que puede despertar sensaciones placenteras y que los niños y niñas sepan cuándo la cercanía física es con un carácter afectivo empático y cuándo no. Además, se propicia la exploración, el gozo, la creatividad y el diálogo.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Educación para la paz, creatividad, inteligencia emocional.

- Este evento muestra la importancia del diálogo afectuoso en estas edades, así como la exploración. Fue importante que la docente y la asistente propiciaran la espontaneidad y disfrutaron del emergente con los niños y niñas.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 8, CILEM 01, 2/10/13, 10:45 am</b></p> <p>En el patio interno las docentes pintaron un gusano de círculos y cada uno tiene un número, de modo que los niños y niñas saltan con los pies juntos y a la vez van contando.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Se aprecia como las docentes fungen como un pilar de apoyo en el avance de los niños y niñas, planteando actividades que tienen potencial para su rango de edad.</p> |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Ambiente de desarrollo.

- Este tipo de actividades permiten integrar el conocimiento abstracto (como un número) y lo conectan con una vivencia corporal, de modo que la niñez aprende a contar experimentando dicho proceso. Como se mencionó previamente, es importante establecer fuertes vínculos entre el conocimiento vivencial y el teórico.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 9, CILEM 01, 2/10/13, 11:15 am</b></p> <p>Una niña baña el muñeco del bebé y en el proceso ella logra concentrarse hasta que se le dificulta echarle el agua para enjuagarlo. Esto la hace cambiar de dirección aunque no haya terminado. La docente se dio cuenta y se dispuso a apoyarla y guiarla para que termine la actividad.</p> <p>También media en una resolución de problemas entre la niña y un niño que toma su material sin permiso. De forma tranquila,</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>La tarea genera una serie de observaciones constructivas en torno a la función del material a disposición de la niñez. Hay aspectos a revisar, ya que la bandeja donde se coloca la muñeca es muy pequeña e incómoda, mientras que el recipiente del agua que ya está mezclada con el jabón complica un poco el accionar de niños y niñas, pues se les dificulta su manejo y no tienen separada el agua sin jabón del agua</p> |
|--|--|

|  |  |
|--|--|
| Nuria le recuerda al niño que debe respetar el trabajo de su compañera, y a la niña le señala que debe decírselo. Posteriormente guía al niño a buscar otra actividad. | jabonada. Estos detalles no permite integrar la actividad como completamente real ni terminarla por sí mismos. |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Desarrollo socio afectivo, ambiente preparado.

- Este evento ejemplifica varias mediaciones acertadas por parte de la docente: logra apoyar a una niña para que pudiera tener un ciclo de trabajo completo, guía a un par de niños a la resolución pacífica de un conflicto de manera que pudieran poner y aceptar límites y encamina a otro niño para que logre encontrar un trabajo de su interés. Estas diferentes mediaciones demuestran la sensibilidad de la docente para atender las necesidades de la niñez como una mediadora y no como una figura de autoridad, lo cual colabora con el clima afectivo seguro del grupo.

### ***4.3.2.3 Sesiones de observación en el grupo 03***

#### **4.3.2.3.1 Contextualización y ambientación**

La Licda. Noylin Vargas fue la docente del grupo 03 mientras realizamos esta etapa del trabajo de investigación. En este grupo se permiten niños y niñas de 3 y medio a 4 años de edad. El grupo observado estaba compuesto por 20 niños y niñas.

#### ***Funcionalidad de los espacios situacionales***

Los niños y niñas han interiorizado el hecho de ordenar sus espacios. Las áreas de trabajo están bien diferenciadas, y se ahorra tiempo en transiciones. Hay áreas de trabajo mucho más significativas que otras, brindando más posibilidades de flujo. Dichas áreas clave son: el área de artes, de trabajo con cantidades (agua y jeringas y el trabajo con arena), la mesa con los

trabajos de desarrollo sensorio-motriz, el de rompecabezas y exploración de formas y en las últimas observaciones el área de vida cotidiana con los ejercicios propuestos durante la primera problematización/grupo focal que realizamos. Los niños y niñas en estas áreas de trabajo hallaron muchas posibilidades de fluir con sus intereses. Otras áreas como las de biblioteca, la cama o el espacio de alfombra (con los juguetes de animales de granja y los tubos para armar) son los que menos interés propician y que gozan de menos claridad en cuanto a materiales y funcionalidad. De igual manera, propusimos la creación de un área cultural donde los niños y niñas pueden explorar la diversidad del mundo en que vivimos.

Otra área que puede ser replanteada en términos de funcionalidad es la del agua en el patio, pues en ella los niños y niñas solamente chapotean y se generan conflictos por su uso. Se podrían realizar trabajos acordes con las necesidades de desarrollo e incluir insumos de trasvase de líquidos, lo cual hemos visto que es un trabajo muy solicitado en su respectiva área.

El espacio de alfombra con los juguetes de animales de granja y los tubos de armar funciona como una especie de lugar de transición para los niños y niñas que no encuentran en qué fluir; sin embargo, vimos el surgimiento de varios conflictos en dicha área y por lo general los niños y niñas no fluyen allí. Este espacio es utilizado para actividades grupales de círculo (como las actividades de canto y movimiento) y podría replantearse para situar allí una nueva área de trabajo y evaluar si propicia el flujo.

Con respecto a las actividades grupales, se cuenta con la libertad de ir a otros espacios si no hay interés por estar en el círculo. Esto fomenta el sentido de paz y respeto por los diferentes estados emocionales por parte de niños y niñas.

### ***Posibilidades que brinda este ambiente***

El ambiente en general del grupo 03 de CILEM es favorable para las necesidades de desarrollo de los niños y niñas. La gran mayoría de los materiales están a su alcance, por lo que se les fomenta el no tener que depender de la docente para usar algún material. La movilidad es muy fluida dentro del aula, por lo que durante nuestro trabajo nunca apreciamos aglomeraciones de niños y niñas ni tampoco obstaculizaciones al movimiento dentro del aula.

La afectividad segura es un elemento clave en este ambiente, pues permite a los niños y niñas subsanar las dificultades. Noylin se ha encargado de propiciar espacios de aprendizajes pro-sociales y de empatía mediante el modelamiento y la utilización de un lenguaje claro y sin afectación que brinda un puente comunicacional. Esto ayuda a que hablen en confianza con ella y la puedan apreciar como un ser humano digno de respeto y no como un ente de vigilancia continua. Parecen sentirse bastante cómodos y cómodas con Noylin.

Tal y como se mencionó en el apartado sobre el grupo 01, en este grupo también se puede sentir que hay un ambiente afectivo coherente; es decir, la docente brinda el ejemplo en cuanto a normas de cortesía, asertividad y empatía, y por ello la inteligencia emocional y el ambiente de paz son un reflejo de esta coherencia entre el decir, el sentir y el hacer.

Figura 4.1





Figura 4.2



Figura 4.3



Figura 4.4



#### 4.3.2.3.2 Sesiones de observación

##### Sesión del 11 de Septiembre de 2013

###### Evento 1, CILEM 03, 11/09/13, 8:54am

Se prepara a los niños y niñas para que vayan a merendar y hacen fila en la entrada del salón. Todos se lavan las manos antes de salir, y el encargado de dar a los demás el alcohol en gel es uno de los niños. A cada niño y niña se les facilita la instrucción del orden para salir y lo acatan como aspecto cotidiano e interiorizado. El niño que hoy se encargó de administrar el alcohol en gel se

###### *Sensaciones, reflexiones e intuiciones*

El ambiente dentro del salón de clases es ordenado, limpio y a su la altura. La felicidad del niño que brindaba el alcohol en gel demuestra el gozo que se puede sentir con las actividades cotidianas.

|                         |  |
|-------------------------|--|
| mostró sumamente feliz. |  |
|-------------------------|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Auto-cuidado, pautas de interacción, participación cultural plena.

- En este evento comenzamos contextualizar la dinámica en el grupo. Notamos que la organización es bastante estructurada y dirigida por la docente, aunque hay un niño que colabora con el alcohol en gel.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 2, CILEM 03, 11/09/13, 9:12am</b></p> <p>Se ven muestras de afecto con abrazos entre ellos, ellas y con la docente y la asistente mientras están haciendo la fila para ir al comedor. Prácticamente a todos los niños y niñas parece que les agrada abrazar y es un momento de mucho gozo y armonía en el aula.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Nos resulta agradable ver ese nivel de confianza entre niños y niñas y el cuerpo docente. Sentimos que en esta clase predomina un clima afectivo seguro.</p> |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Desarrollo socio-afectivo, inteligencia emocional.

- El ambiente del grupo es bastante afectivo. Notamos que las muestras de afecto surgieron de manera espontánea y se brindaron con bastante libertad y horizontalidad entre estudiantes, docente y asistente. Parecen ser parte de la cultura cotidiana.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 3, CILEM 03, 11/09/13, 9:26am</b></p> <p>Hay una actividad en círculo para re-encuadrar el tipo de juego en el patio indicándoles sobre normas de cortesía, compartir los carritos de montar y no botar a los compañeros y compañeras, y les</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Hay una buena estructura que facilita la atención hacia lo que comenta la maestra y la presencia de los investigadores como agentes externos. Nos llama la atención la que Noylin le habla a los niños y niñas con</p> |
|---|--|

|  |   |
|--|---|
| <p>comenta sobre la presencia de nosotros como investigadores (Edison e Isaac). Sólo un niño vuelve y se nos queda viendo por un tiempo, los demás actúan muy naturalmente, pues ya están acostumbrados a la presencia de estudiantes y profesionales.</p> | <p>un tono bastante cotidiano: les conversa y explica de tú a tú sin sobre-simplificaciones ni impostura de la voz.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Inteligencia emocional, comunidad.

- Los encuadres de actividades así como la demarcación del contexto se hacen de manera muy fluida, con un tono apropiado. Es muy importante cómo la docente se dirige a los niños y niñas sin realizar impostaciones de la voz y con un lenguaje muy claro. Esto le permite a la niñez tener un modelo de comunicación adecuado con suficiente riqueza de lenguaje y seguridad afectiva que invita a una participación cultural plena.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 4, CILEM 03, 11/09/13, 9:28am</b><br/>Retoman la actividad de símbolos patrios, en donde se menciona el respeto a la bandera. La mayoría están concentrados y ponen atención. Se nota el uso del lenguaje cotidiano por parte de la maestra.<br/>Hay mucho interés cuando se les muestra banderas de otros países (por ejemplo, Canadá y Brasil), y conocen el nombre de varios de los países a los que pertenecen las banderas.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br/>El vocabulario empleado está muy bien, pero notamos un tono que resulta un poco adultocéntrico. Da emoción el ver que tienen un buen bagaje cultural manejando el nombre de otros países; sin embargo, podría realizarse un proceso más imbuido en los procesos culturales de los países.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Desarrollo cognoscitivo/información, desarrollo del lenguaje y la expresión verbal, participación cultural plena, aspecto a problematizar.

- Se aprecia una gran disposición de la niñez para el aprendizaje cultural; sin embargo, notamos que la actividad es muy estructurada, existiendo la limitación de omitir elementos significativos de los países, por lo que la referencia a estos resulta nominal y descontextuada. El área cultural podría contar con la posibilidad de brindar una visión del mundo, los países, sus culturas, su fauna, y demás aspectos que pueden capturar la atención de la niñez.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 5, CILEM 03, 11/09/13, 9:34am</b></p> <p>Una niña no presta atención a la actividad y Noylin le dice en tono asertivo que si no gusta estar en la actividad entonces puede ir al diván. La niña sin mayor dificultad se va al diván y explora algunos objetos que captan medianamente su interés.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Se sintió bien el hecho de ver que tienen alternativas a las actividades grupales. La niña se sintió respetada y no tuvo que alzar la voz para demostrar su falta de interés.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Pautas de interacción, respeto por los ritmos, empoderamiento.

- Se respeta el ritmo de trabajo e involucramiento de la niña, lo que a su vez propicia un buen ambiente de aprendizaje para el resto del grupo. Es muy importante brindar siempre esta posibilidad de salir de las actividades de círculo, pues así se respetan los ritmos particulares de cada niño y niña, a la vez que permite la exploración y atender las necesidades de desarrollo.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 6, CILEM 03, 11/09/13, 9:40am</b></p> <p>Se les pone bloqueador solar antes de salir al patio. Para ello, han de tener permiso firmado de sus hogares en caso que sean alérgicos. Noylin es quien les pone el bloqueador y lo realiza con paciencia y cariño. Esto parece ser algo muy cotidiano para ellos y ellas.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>El hecho del contacto cuando Noylin les coloca bloqueador se nota que pone de buen humor a los niños y niñas. Ella realiza esta tarea con cariño y los niños y niñas así parecen percibirlo.</p> <p>Sin embargo, con estas actividades siempre es necesario pedir permiso a los niños y niñas.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Desarrollo de habilidades de cuidado personal, educación para la paz.

- Este evento muestra que el respeto por su cuerpo y espacio personal está presente. La docente realiza la actividad con bastante cariño y respeto a pesar de la cantidad considerable de niños y niñas, lo cual demuestra que hay coherencia entre el acto y la intención. Se sugiere, además, modelar el “*por favor*” y “*con permiso*” verbal.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 7, CILEM 03, 11/09/13, 9:46am – 9:58am</b></p> <p>El juego llevado a cabo en el patio es muy corporal y se emplea bastante la competencia de fuerza y velocidad entre los niños. Noylin juega con algunas de las niñas y niños en la casita.</p> <p>Hay muestra de afecto, abrazo entre dos niñas que juegan con otros niños a policías y ladrones en la casita. Las niñas se abrazan porque son las víctimas y los niños se dividen entre policías y ladrones.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>El juego en general que se lleva a cabo se siente poco significativo y un tanto caótico; esto en parte lo percibimos por lo anteriormente expuesto: en los dos centros infantiles que visitamos anteriormente no había este tipo de situaciones. Hay divisiones de género muy marcadas que consideramos corresponden al contexto familiar y social. Además, se evidencian estereotipos de roles de género, el cual es un aspecto a problematizar.</p> |
|--|---|

|  |   |
|--|---|
| <p>Otros niños continúan jugando a las carreras.</p> | <p>Con respecto al juego corporal, éste tiene como principal componente el desarrollo socio motriz; tanto en destrezas de motora fina como gruesa. En cuanto al juego desarrollado en la casita, posee como componentes básicos: la dramatización (con involucramiento de una figura de autoridad – maestra) y actividad cotidiana con énfasis en el aspecto social (apreciado en los roles que surgen por medio del juego de las niñas). En ambos escenarios se genera experiencia socio afectiva y se aprecian como elementos emergentes roles sociales que están en construcción por parte de los niños y niñas.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Roles de género, estereotipos, enculturación, inteligencia emocional, desarrollo motor y social.

- En el juego en el patio se pueden notar roles de género estereotipados, lo cual obedece a patrones de comportamiento que experimentados en la cotidianidad. El aprendizaje no está exento de la influencia de los insumos culturales (signos y símbolos) de los contextos específicos (Rodríguez-Arocho, 2009). Es por ello que la orientación a decodificar estas situaciones contribuye a propiciar menos estereotipos y mayor libertad en la escogencia de roles y actividades sin importar el género género u otras categorías.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 8, CILEM 03, 11/09/13, 10:15am</b><br/>Los niños y niñas se dedican a trabajos</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br/>En varias de estas actividades de símbolos</p> |
|---|---|



|   |  |
|---|--|
| <p>individuales los cuales tienen en su mayoría la temática de símbolos patrios. Vemos un par de niños con la carreta y los bueyes de juguete y se encuentran, además, conversando sobre los aspectos que Noylin les comentó. Otras niñas están con la actividad de armar la bandera de Costa Rica.</p> | <p>patrios y centroamericanos notamos que prevalece el currículum tradicional y la escolarización. A pesar de que Noylin siempre se muestra atenta para responder las consultas de los niños y niñas, la naturaleza de las actividades no permite ir más allá.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Participación cultural plena, formato de escolarización.

- Notamos la necesidad de mayor flexibilidad y amplitud cultural en la actividad para que resulte enriquecedora. El hecho de solo abordar temáticas de símbolos patrios parecía ser poco significativo para varios niños y niñas. La participación cultural plena no implica solamente abordar contenidos regionales, sino dar la posibilidad a la niñez de ver el mundo en toda su diversidad cultural y contextual.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 9, CILEM 03, 11/09/13, 10:18am</b><br/>Una niña trabaja partiendo un banano con cubiertos, desarrollando habilidades de motora fina, concentración y la sensación de participación cultural, pues hay flujo por parte de ella.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br/>Se evidencia el interés de ella en la actividad. Hace abstracción del ambiente a su alrededor y se enfrasca en realizar de la mejor manera el cortado de la fruta. Esto hace que ella se muestre feliz y dedicada a su tarea.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Flujo, participación cultural plena, concentración.

- Pudimos percibir que había una necesidad por parte de la niñez de este grupo de experimentar con más actividades en el área de vida cotidiana. La niña entró en flujo al cortar el banano y se notaba que ya había desarrollado la destreza después de muchos intentos durante su desarrollo. Las actividades de vida cotidiana requieren de la

concentración del niño o niña, por lo que resultan muy edificantes y llenas de goce para ellos. Como se apuntó anteriormente, este tipo de actividades permiten a la niñez ser parte plena de las labores de sus hogares, fortaleciendo el autoestima y su sentido de agencia.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 10, CILEM 03, 11/09/13, 10:23am</b></p> <p>Un niño trabaja pasando agua por un colador vertiéndose en una olla pequeña y una bolsa para café.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Nos agrada sobremanera encontrar actividades de vida cotidiana y el gusto que él muestra al realizarla: este niño se mostró sumamente concentrado y feliz realizando esta actividad.</p> |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Vida cotidiana, flujo, participación cultural plena.

- Es muy importante ver cómo este niño realiza una actividad de desarrollo sensorio-motriz con artículos de la vida cotidiana, pues eso le permite integrar conocimientos a la vez que adquiere destrezas que puede aplicar en su hogar.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 11, CILEM 03, 11/09/13, 10:24am</b></p> <p>2 niñas y 1 niño hacen collares y están concentrados en la tarea. Se trabaja la motora fina. Al finalizar la tarea las niñas en cuestión se los colocan entre sí. Los materiales plásticos para elaborar los collares son llamativos para ellos, pues contienen varias formas y colores.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Es un reto concluir la tarea y se ve que es más por el proceso. Asimismo, se nota el cariño y la libertad para brindar muestras de afecto, proceso del cual se deriva otro aprendizaje y trabajo, ya que al amarrar el collar tuvieron que explorar cómo hacerlo.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Desarrollo cognoscitivo-sensorio motriz (motora fina), inteligencia emocional.

- Se puede apreciar un proceso de flujo en grupo en el cual las dos niñas colaboran activamente por una misma causa. Se puede apreciar que hay un clima de cooperación más que de competencia.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 12, CILEM 03, 11/09/13, 10:27am</b></p> <p>Un niño intenta cortar el banano pero no descubre cómo. Luego de observar a su compañera lo logra.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Fue asombroso ver el proceso de aprendizaje vicario desde una horizontalidad al tomar como referente a un par. Además, el niño no tuvo que recurrir a la docente, sino que tuvo la paciencia necesaria para observar a su compañera y, una vez aprendida la secuencia de movimientos, ejecutar la acción.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Zona de desarrollo próximo, andamiaje, comunidad de aprendices.

- El ambiente brinda la posibilidad de acceder a andamiajes con los pares. Resulta importante destacar que acá la compañera más capacitada ayuda al niño a alcanzar su zona de desarrollo próximo, lo cual es esencial para fomentar el clima de cooperación y que puedan surgir procesos de auto-regulación grupal sin que la docente tenga que guiar todos los procesos.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 13, CILEM 03, 11/09/13, 10:30am</b></p> <p>Un niño pide repetidamente atención a Noylin para que vea lo que construyó con los tubos, y ella le dice “qué lindo” aunque no se detiene a ver el trabajo. Él continúa y</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Si bien hay concentración en el niño, el hecho de pedir repetidamente atención nos hace pensar que hay una demanda afectiva por parte del niño, tal vez tenga que ver con</p> |
|---|---|

|  |   |
|--|---|
| <p>vuelve a mostrar su trabajo a sus otros compañeros y compañeras.</p> <p>Este mismo niño posteriormente se involucra con un rompecabezas y se logra concentrar. Sin embargo, sigue pidiendo atención a la docente.</p> | <p>la formación y las relaciones en el hogar.</p> <p>Sería bueno indagar un poco más sobre las dinámicas familiares de este niño.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Inteligencia emocional.

- En uno de tantos procesos de problematización las docentes nos señalaron que ellas conocen varios niños y niñas que necesitan atención individual, pero por cuestiones de tiempo no pueden atender de lleno estas situaciones. En este niño se puede apreciar que hay una necesidad más allá de la búsqueda de involucramiento en alguna de las actividades.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 14, CILEM 03, 11/09/13, 10:42am</b></p> <p>Una niña experimenta con agua y una jeringa: pasa el agua hacia recipientes de plástico, todo de manera muy meticulosa. La vemos bastante concentrada y realizando la actividad con gusto.</p> <p>Un niño previamente había utilizado estos materiales y los había ordenado, por lo que pudimos apreciar un ciclo completo de trabajo, pues ella esperó a que él terminara, los sacó, los usó a su gusto y los terminó de acomodar una vez terminadas las acciones.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Fue curioso y entretenido no sólo ver la concentración y exploración de la niña en el proceso sino también que el niño que utilizó esos materiales antes los había dejado en su lugar, luego la niña los comenzó a utilizar. El proceso fue tan fluido que no nos percatamos cuando se guardó y cuando se volvió a sacar.</p> |
|---|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Flujo, comunidad de aprendices.

- Se puede apreciar un nivel elevado de flujo y cómo la niña tiene interiorizado el orden en que debe quedar el espacio en el cual ha trabajado. La niña no recibió interrupciones, por lo que hay un clima de cooperación donde las experiencias de flujo son algo relativamente común y que la niñez ha aprendido a respetar.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 15, CILEM 03, 11/09/13, 10:48am</b></p> <p>Un niño experimenta con las formas de un juego de hacer encajar figuras en dibujos (por ejemplo, encajar una serie de círculos, triángulos y rectángulos en un dibujo de un bote), luego se dirige a otro espacio y continúa con materiales distintos, trabajando cantidades y posiciones. Observa cada forma, la dispone junto con otras, contempla sus resultados y vuelve a variar la combinación de formas: triángulos con cuadrados, cuadrados con círculos, etc.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Se nota que se trabajan aspectos de inteligencia espacial. Lo anterior se aprecia con un nivel alto de involucramiento por parte del niño. Esto puede reflejar el aprovechamiento de un periodo de ventana.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Flujo, aprendizaje cognoscitivo.

- Observamos la necesidad de contar con mayores oportunidades para fomentar un mayor involucramiento. En este caso era evidente que los propósitos del material resultaban muy sencillos para su grado de desarrollo. De ahí la importancia de analizar los ambientes y las necesidades de desarrollo para poder reforzar áreas para los cuales están listos y hay sumo interés.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 16, CILEM 03, 11/09/13, 10:51am</b></p> <p>Un niño trabaja sacando mondadientes de</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Es satisfactorio ver este ambiente de flujo y</p> |
|---|---|

|  |   |
|--|---|
| un recipiente y los incrusta en una barra de jabón en distintas posiciones. Al finalizar guarda los materiales y se alegra porque dos niñas le ayudan a guardar. | cooperación. Nos hace pensar que el CILEM no sólo brinda bastantes posibilidades en el presente, sino que es un centro infantil con mucho espacio para su desarrollo. |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Flujo, inteligencia emocional.

- Este evento permite ilustrar cómo el flujo, cuando va acompañado con la colaboración y la regulación grupal, permite elaborar en la niñez experiencias de aprendizaje sumamente gratas donde el desarrollo personal va en conjugación con el desarrollo socio-afectivo colectivo.

|   |  |
|---|--|
| <b>Evento 17, CILEM 03, 11/09/13, 10:56am</b><br>Hay corrección de lenguaje por parte de Noylin diciendo “ <i>No pica, punza</i> ” cuando uno de los niños usó el término al ver a uno de sus compañeros guardando el trabajo de los mondadientes en el jabón y decirle que “ <i>el mondadiente pica bastante, cuidado</i> ”. | <i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br>Hay calidez en el clima de colaboración. Es muy adecuado el énfasis de Noylin en el lenguaje en esta ocasión, pues corrige al niño sin regañarlo. Al parecer este tipo de correcciones asertivas son parte del ambiente del aula. |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Desarrollo del lenguaje – expresión verbal.

- Las correcciones de lenguaje realizadas con asertividad son muy importantes debido a que ayudan a los niños y niñas a ampliar el vocabulario y las formas correctas de su uso. No toman estas correcciones como un regaño, sino más bien como una oportunidad de emplear mejor una herramienta cultural tan importante como el lenguaje.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 1, CILEM 03, 18/09/13, 8:40 am</b></p> <p><i>Narración de eventos</i></p> <p>El grupo está en clase de inglés en donde deben encontrar tarjetas con números asignados y buscar la tarjeta par en alguna parte del salón. La actividad la ven como un juego y como un reto, esperan con ansias el turno en el que a cada uno le toca buscar el número. Noylin y Estéfani colaboran en la actividad para mantener el orden.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Fue muy apropiado que en la clase de inglés también colaboraran Noylin y Estéfani, lo cual desarrolla un sentimiento de seguridad. La actividad fue muy entretenida y la disfrutaron bastante; notamos, además, que percibían un reto en la misma. Desconocemos, sin embargo, si esta metodología efectivamente logra enseñarle a los niños y niñas bases de vocabulario en inglés.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Paradigma tradicional en educación.

- Al igual que en el grupo 01 se nota la necesidad de contar con actividades menos escolarizantes en la clase de inglés. Daba la impresión de no lograrse el objetivo de la clase: parecían disfrutar de la actividad, pero no había aprendizaje del idioma.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 2, CILEM 03, 18/09/13, 9:08 am</b></p> <p>Se sientan en el patio en orden sobre las mantas para proceder a comer las naranjas que Noylin les trajo. Es una mañana clara y con buen clima.</p> <p>Algunos expresan que no les gusta la naranja, entonces proceden a comer banano u otra fruta. Noylin es quien reparte las frutas y Estéfani es quien corta las naranjas con una máquina.</p> <p>Noylin les explica cómo comer la naranja: les muestra cómo tomarla y comerla de</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Hay un buen ambiente para que tengan libertad de expresar sus gustos y decir si algo no les gusta.</p> <p>Hay un distanciamiento de los niños y niñas en la actividad ya que se les coloca en un rol pasivo.</p> <p>Consideramos que los niños y niñas pudieron haber sido participantes más activos al repartir y cortar las naranjas en colaboración con las docentes. La máquina pelaba la naranja haciendo girar una</p> |
|--|--|

|  |  |
|--|--|
| manera que se le pueda sacar bastante jugo y evitando chorretes. Estéfani le explica personalmente a un niño cómo sacarle más jugo a la naranja. | palanca, tal vez alguien del grupo podía haber hecho girar la palanca mientras Estéfani sostenía la naranja. |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Vida cotidiana, sentido de agencia.

- Hay necesidad de fomentar y fortalecer un mayor involucramiento por parte de los niños y niñas en las actividades para que tengan una participación más enriquecedora que, a la vez, resulte significativa. Sin embargo, la oportunidad de ver el proceso de pelar la naranja y comerla en el patio fue una buena oportunidad para que el grupo realizara una actividad diferente al aire libre.

|   |  |
|---|--|
| <b>Evento 3, CILEM 03, 18/09/13, 9:28 am</b><br>Hay 2 niñas y 1 niño explorando las flores de los alrededores, mientras otra niña explora la máquina de pelar naranjas. | <i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br>Los niños que están en las flores tuvieron oportunidad de explorar en ese sector. La niña que explora la máquina de pelar naranjas evidencia la importancia de ser tomados en cuenta en el desarrollo de las actividades como personajes más activos. |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Vida cotidiana, exploración.

- El hecho de que la niña intenta explorar la máquina con la cual se cortaron las naranjas demuestra la necesidad del grupo de ser tomado en cuenta a la hora de la preparación y ejecución de la actividad.

|   |  |
|---|--|
| <b>Evento 4, CILEM 03, 18/09/13, 9:35 am</b><br>Noylin propone actividad de canto con baile, y cabe destacar que les llama más la | <i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br>La libertad en el ambiente se propicia para que los niños y niñas escojan realizar la |
|---|--|



|  |  |
|--|--|
| atención cuando las canciones son movidas. Otros niños prefieren seguir comiendo naranja sin prestarle mucha atención al canto y al baile. | actividad que les sea de interés, pues no es del agrado de todos el cantar y bailar, al menos en ese contexto. |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Autoregulación, respeto por la diversidad.

- Como se mencionó en los comentarios de eventos del grupo 01, las actividades cantar y bailar no siempre son del agrado de todo el grupo, pues hay diferentes gustos y necesidades de desarrollo.

|  |  |
|--|--|
| <b>Evento 5, CILEM 03, 18/09/13, 9:50 am</b><br>Los niños y niñas salen a receso. Un niño se queda castigado en el aula por haber molestado a un compañero, Noylin habla con él y le explica –en su habitual tono conciliador- por qué se tuvo que quedar en el aula, al final le da un beso en la cabeza y sale a jugar al patio. | <i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br>Fue muy apropiado haber conversado con el niño y explicarle el motivo por el que se quedó castigado por un momento. Notamos mucha cercanía emocional del niño con Noylin, lo cual permitió que él se abriera a lo que ella tenía que decirle. Ella le habló en un tono muy respetuoso, nunca haciendo sentir mal al niño. |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Pautas de interacción, educación para la paz.

- Un aspecto importante a rescatar de este evento es la mediación que realiza Noylin, pues se toma el tiempo para explicarle al niño la razón del por qué se tuvo que quedar en la clase. Las pautas de interacción siempre deben presentar claridad, por lo que es necesario explicar las razones, lo cual permitirá que se puedan ver las situaciones desde varias perspectivas, reforzando la inteligencia emocional.

|   |   |
|---|---|
| <b>Evento 6, CILEM 03, 18/09/13, 10:05 am</b> | <i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i> |
|---|---|

|  |  |
|--|--|
| <p>2 niños juegan en la casita a que es una verdulería y ofrecen frutas a varios niños que llegaron a jugar como clientes.</p> | <p>Ver esto fue muy interesante, ya que el juego realizado obedece a roles de la vida cotidiana de los niños involucrados en la actividad. Esto, además, nos hace pensar lo siguiente: en CILEM prevalece un clima afectivo de seguridad donde las emociones pueden ser abordadas y expresadas, por ende, la cotidianidad afectiva de estos niños y niñas se está moldeando a partir de un apego seguro.</p> |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Vida cotidiana, juego libre, sentido hogareño.

- Tal y como se mencionó, estos patrones de juego en el patio corresponden a las situaciones sociales en los cuales estos niños y niñas se están desarrollando. La decodificación de lo cotidiano debe siempre estar pendiente de estos procesos para ver qué se puede potenciar.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 7, CILEM 03, 18/09/13, 10:25 am</b><br/>Una niña golpea a otra porque quería usar el mismo material. Luego se marcha a otra área en busca de otra actividad.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br/>Si bien el comportamiento de esta niña es repetitivo, ayudaría bastante que se demarquen las zonas de trabajo. El área donde aconteció la querrela era la de alfombra y la niña peleó por usar los juguetes de los animales de la granja. Este espacio propicia varios conflictos, pues no está totalmente clara su funcionalidad y normalmente es el espacio de transición hacia actividades mucho más gratificantes.</p> |
|---|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Pautas de interacción.

- La delimitación de espacios puede favorecer la utilización de materiales y reflejar con claridad el propósito y funcionalidad. Esta área genera confusión y aglomeración, por lo que los problemas se pueden presentar.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 8, CILEM 03, 18/09/13, 10:28 am</b><br/>Una niña está muy concentrada trabajando con acuarelas, agua y una jeringa en unos frascos, haciendo mezclas de colores. No tiene muy claro cómo hacer que la jeringa succione agua. Noylin llega pero es otra niña quien le da las indicaciones de cómo usar el material.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br/>El andamiaje provino de otra compañera, lo cual es un aspecto a resaltar en el entorno y que ha sido común ver en el CILEM. Se va consolidando una legítima comunidad de aprendices.</p> |
|---|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Zona de desarrollo próximo, andamiaje, comunidad de aprendices.

- Este evento permite ilustrar el fenómeno del andamiaje y sobre la importancia de que niños y niñas más capacitados ayuden a los que están intentando llegar a un nuevo nivel en sus capacidades. También es importante mostrar que la conducta de la docente es muy acertada al permitir estos espacios de intercambio.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 9, CILEM 03, 18/09/13, 10:35 am</b><br/>Una niña quiere salir a utilizar la piletta y Noylin la ve, llega y le pone el delantal para que no se moje.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br/>Para desarrollar autoregulación y ciclos completos de actividad sería recomendable modelar el uso de los delantales como parte del ciclo.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Autoregulación, aspecto a problematizar.

- Se evidencia la necesidad de modelar ciclos de actividad completos. Una breve indicación bastaría.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 10, CILEM 03, 18/09/13, 11:00 am</b></p> <p>Se alistan para guardar el material y algunos niños y niñas no siguen las instrucciones, pues quieren seguir en sus trabajos.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Su resistencia en este caso parece indicar que están de lleno en su ciclo de actividad. Este día tuvieron mucho tiempo de receso y eso pudo provocar en mayor medida que no quisieran guardar los materiales pues estaban en pleno flujo muchos de ellos y ellas. Varias de las actividades del aula son apetecidas por los niños y niñas, esto refuerza la idea de que el interés los mueve en este ambiente.</p> |
|--|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Ciclos de actividad, seguir los intereses de la niñez, oportunidades de desarrollo.

- Hay una priorización del currículum sobre el aprendizaje, ya que se interrumpe el ciclo de trabajo de los niños y niñas que estaban involucrados con la finalidad de cumplir el horario de almuerzo; anteriormente el patio había cortado la actividad. Se puede apreciar que este grupo de niños y niñas están listos para más tiempo en las áreas de trabajo y que los trabajos que allí realizan corresponden con sus necesidades particulares de desarrollo.

#### **Sesión del 25 de setiembre de 2013**

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Evento 1, CILEM 03, 25/09/13, 9:17 am</b></p> <p>El grupo está cantando la canción que deben</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>El abordaje por parte de la docente con el</p> |
|--|--|

|   |  |
|---|--|
| <p>preparar para la presentación con los papás. Una niña le dice a otra que son amigas, pero esta última se enoja porque dice que ella ya tiene otra amiga. Ante esto Noylin interviene y le explica que ella puede ser amiga de varias personas y no solamente de una.</p> | <p>altercado de las dos niñas fue muy oportuno y se tomó el tiempo necesario para explicarle a la niña la situación.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Educación para la paz, inteligencia emocional.

- La mediación realizada por la docente es muy acertada, pues le permite ver a la niña la situación desde otras perspectivas poco exploradas por ella. La docente medió con un tono de voz muy adecuado e invitó a la niña a ver con ojos diferentes la situación, enriqueciendo su visión acerca de la amistad.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 2, CILEM 03, 25/09/13, 9:34 am</b><br/><i>Narración de eventos</i><br/>Noylin habla sobre los compañeros que no están presentes y el motivo de ello. Les conversa sobre esto de manera muy amena, en un tono suave, gesticulando adecuadamente las palabras, constituyendo una legítima comunicación cercana.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br/>Fue algo muy pertinente para desarrollar el sentido de grupo y tener presente a todos los que conforman el grupo de clase.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Clima afectivo, educación para la paz.

- La docente toma en cuenta a los niños y niñas para contextualizar sobre la situación del grupo. Esto nos parece muy importante porque promueve el trato horizontal entre docente y estudiantes y permite contextualizar las razones del por qué algunos estaban ausentes. Este tipo de interacciones favorecen apreciar las situaciones desde varias perspectivas, agudizando la empatía y, por ende, la inteligencia emocional.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 3, CILEM 03, 25/09/13, 9:27 am</b></p> <p>Hablan del Escudo Nacional y de los volcanes. Por el rumbo de los comentarios Noylin aprovecha para hablar de seguridad ante los temblores. Luego ellos y ellas recuerdan varias historias sobre símbolos patrios y culturales.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Esto ayuda a que niños y niñas no se impacienten y también a que se sientan tomados en cuenta en relación a lo que pasa en el salón de clase. El tema de los símbolos ha sido algo que ha interesado mucho al grupo, y lograr abordar otros temas de interés partiendo de los que se está comentando fue muy asertivo de parte de la docente.</p> |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Clima afectivo, participación cultural plena.

- Percibimos la capacidad de la docente para tratar emergentes, fomentando que los niños y niñas se sientan realmente escuchados y puedan empatizar con los demás. También notamos la sensibilidad del grupo para abordar temas ambientales y culturales, lo cual ha sido un proceso que la docente ha propiciado a lo largo del tiempo. Es necesario ver esto como un proceso, pues la sensibilidad no se da automáticamente, sino con reiteradas exposiciones a situaciones donde pueda haber aprendizaje contextualizado.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Evento 4, CILEM 03, 25/09/13, 9:34 am</b></p> <p>Noylin les hace preguntas sobre los símbolos nacionales. El grupo responde con buen manejo del tema y están con mucha disposición de responder.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Definitivamente ha sido un tema que ha sido de interés a nivel grupal. Podemos observar que muchos niños y niñas están listos para ir más allá y conocer más información cultural no sólo de Costa Rica, sino del mundo. También sentimos que los</p> |
|--|---|

|  |   |
|--|---|
|  | niños y niñas podrían explorar esto más libremente en un área cultural reforzada, sin depender tanto de las actividades dirigidas que muchas veces no logran ser el centro de la atención de ellos y ellas. |
|--|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Participación cultural plena, formato escolarizante.

- A pesar de responder con propiedad, se nota que esta actividad es escolarizante, pues se basa en repetir respuestas sobre conceptos aprendidos. Si bien han tenido la oportunidad de experimentar sensorialmente algunos de los símbolos nacionales (como la carreta a escala o la guaría morada), es necesario contextualizar un poco más el área cultural y brindar la oportunidad de que junto con el conocimiento de los símbolos nacionales y los regionales la niñez pueda abordar las diversas culturas del mundo entero en un área cultural enriquecida, esto debido a que la cultura propia es vista con nuevos matices al compararla con las del resto del mundo y la contextualiza en su relación histórica con los otros pueblos.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 5, CILEM 03, 25/09/13, 9:55 am</b><br/>Noylin va con una regadera y pregunta a algunos niños y niñas si quieren ir a regar la planta de apio. Dos niñas van con ella y luego varios más se unen y van a la huerta.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br/>Fue agradable ver el entusiasmo de los niños y niñas para participar en una actividad de vida cotidiana y conciencia ecológica durante el tiempo del receso. Esto quiere decir que es un área que disfrutaban y cuyas posibilidades pueden favorecer mucho el desarrollo de estos niños y niñas.</p> |
|---|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Vida cotidiana, sensibilidad ecológica.

- Volvemos a notar la sensibilidad de niños y niñas hacia las temáticas ambientales, esta vez por la disposición para ir a regar la huerta. La actividad podría ser aún más enriquecedora si la niñez tuviese la posibilidad de interiorizar los tiempos para regar las plantas y vayan sin tener que esperar la indicación de alguna docente.

|   |  |
|---|--|
| <b>Evento 6, CILEM 03, 25/09/13, 10:03 am</b>                             | <i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i>                  |
| Un niño y una niña se colocan ellos mismos el delantal y van a la pileta. | La autoregulación para desarrollar los trabajos está presente. |

*Conceptos clave vistos en práctica:* Autoregulación, autopoiesis.

- En este evento logramos apreciar una muestra de autoregulación. Esto evidencia que cuando se cuenta con el espacio y las condiciones para ejercerla, estas son aprovechadas y permite a la niñez sentirse más apropiada de la actividad. Cabe destacar que ese mismo día habíamos tenido un proceso de problematización con Noylin (ver sección 4.4.1.2 para ver detalles) donde hablamos sobre la necesidad de oportunidades de autoregulación para enriquecer las interacciones.

|   |  |
|---|--|
| <b>Evento 7, CILEM 03, 25/09/13, 10:13 am</b>   | <i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i>  |
| Un niño le insiste a Belén que juegue al bingo pero ella no quiere. Noylin itnerviene diciéndole que si ella no quiere no la puede obligar. | El abordaje de la docente fue muy apropiado, pues supo explicar con calma y claridad una pauta de respeto. |

*Conceptos clave vistos en práctica:* Pautas de interacción, inteligencia emocional, mediación de la docente.

- Este evento ilustra una muy buena mediación de la docente para recordarle a un niño acerca de respetar los límites que ponen las otras personas y que siempre debe tomar



en cuenta ese factor a la hora de interactuar. Estos actos cotidianos refuerzan la inteligencia emocional y la empatía, y la contextualizan al situarla en lo concreto de la actividad.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 8, CILEM 03, 25/09/13, 10:27 am</b><br/>Un niño tiró la arena que estaba usando y él mismo la recoge. Noylin le va indicando cómo hacerlo.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br/>El abordaje que la docente hace en esta ocasión fue un andamiaje que para el niño fue de mucha ayuda para saber cómo hacer frente a la situación. La forma asertiva y cálida de realizar los procesos de andamiaje influye favorablemente para la consolidación del conocimiento y para que los niños y niñas pueda aprender con seguridad de experimentar y fallar.</p> |
|---|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Andamiaje, inteligencia emocional, mediación de la docente.

- Este fue un muy buen ejemplo que pudimos apreciar sobre andamiaje y la manera en que la docente asume funciones como mediadora, ya que no intervino más de lo necesario brindando la posibilidad de aprendizaje para el niño.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 9, CILEM 03, 25/09/13, 10:50 am</b><br/>Una niña le indica a otro que no se debe meter los objetos en forma de frutas a la boca, y le dice que si estuviera en la casa de él podría hacerlo pero que sólo así.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br/>Observamos buena contextualización y andamiaje por parte de la niña. Cabe destacar que esta niña frecuentemente está al servicio de sus compañeros y compañeras asistiéndoles en sus trabajos, pues ella ya ha explorado las posibilidades que brinda la</p> |
|---|---|

|  |                             |
|--|-----------------------------|
|  | gran mayoría de materiales. |
|--|-----------------------------|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Andamiaje, inteligencia emocional, comunidad de aprendices.

- El evento refleja andamiaje entre pares a la vez se da una auto-organización en donde la niña es la que brinda las pautas sobre la manera de utilizar el material de manera apropiada. También se problematizó acerca de qué tan pertinente es tener las frutas y verduras de plástico, pues por más ilustrativos que pueden parecer, estos materiales no permiten construir un conocimiento sensorial y contextualizado acerca de los alimentos.

### Sesión del 2 de octubre de 2013

|   |  |
|---|--|
| <b>Evento 1, CILEM 03, 2/10/13, 8:42 am</b>   | <i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i>  |
| Se dirigen al jardín y les enseñan cómo se iza la bandera. Los niños y niñas de los 4 niveles muestran interés; no obstante, en el momento en que la bandera fue finalmente levantada, su atención disminuyó. | Parece ser que la expectativa de la izar la bandera fue lo que mantuvo el interés en la actividad. |

*Conceptos clave vistos en práctica:* Participación cultural plena.

- Como se mencionó en los comentarios de los eventos del grupo 01, esta actividad no suscitó mayor interés en los niños y niñas, pues quedó descontextuada de la lógica detrás de la asignación de la Bandera Azul Ecológica.

|  |   |
|--|---|
| <b>Evento 2, CILEM 03, 2/10/13, 9:01 am</b>  | <i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i>   |
| Un niño que está explorando con arena haciéndola pasar por un colador. Se nota concentrado en la actividad y bastante feliz. | En este niño vimos una constante superación del material, ya que con prontitud superaba el reto que éste le podía |

|                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| Luego se va a utilizar otro material. | proporcionar y busca rápidamente algún otro material. Este proceso pasó con varios materiales del ambiente. |
|---------------------------------------|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Ciclos de actividad, ambiente preparado.

- Se logra apreciar un ciclo de trabajo completo con bastante involucramiento. Gracias a la preparación del ambiente se logra una transición natural y fluida de una actividad a la otra.

|   |   |
|---|---|
| <b>Evento 3, CILEM 03, 2/10/13, 9:03 am</b><br>Observamos varios niños y niñas merendando frutas mientras otros continúan trabajando. | <i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br>Es muy grato ver que hay libertad para que los niños y niñas puedan decidir si desean merendar o trabajar con algún material. Esto permite que los ciclos de trabajo se puedan completar y no interrumpirlos por asuntos rutinarios. |
|---|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Biorritmos, flujo, ciclos de actividad.

- Refleja un aspecto de los esfuerzos de la docente por introducir cambios en los ambientes y las interacciones para atender las necesidades de desarrollo de la niñez. En este no meriendan en el comedor, sino que traen las frutas a la clase, las disponen para comer y cada quien se sirve si así lo desea. Esto permite mayor sentido de agencia y que muchos trabajos no se vean interrumpidos, así como la posibilidad de introducir más actividades de vida cotidiana.

|  |   |
|--|---|
| <b>Evento 4, CILEM 03, 2/10/13, 9:08 am</b><br>Un niño está muy involucrado con un rompecabezas de madera explorando | <i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br>El niño logra explorar el material; sin embargo, tuvo que ir más allá de las |
|--|---|

|   |   |
|---|---|
| formas y figuras: no se conformaba con hacer calzar la figura en el plano, sino que exploraba diferentes combinaciones de colores entre las piezas. | posibilidades brindadas por éste para lograr encontrar algún desafío, pues notamos que él ya había resuelto estos rompecabezas; por esa razón él empezó a clasificar las figuras por color y forma. |
|---|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Flujo, zona de desarrollo próximo.

- Si bien hay involucramiento en la actividad, el niño rápidamente logra el propósito del material, comienza y busca otras alternativas poniendo en evidencia la necesidad de contar con material más variado que pueda satisfacer distintas necesidades de desarrollo.

|   |  |
|---|--|
| <b>Evento 5, CILEM 03, 2/10/13, 9:15 am</b><br>Estéfani, la asistente, está con 3 niños que juegan con el bingo de figuras de animales. | <i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br>Sería recomendable que gestionara una forma en que los niños y niñas fueran partícipes. |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Rol de la educadora, sentido de agencia.

- La verticalidad de la asistente al dirigir la actividad es notoria, lo que demuestra la necesidad e importancia de contar con una inducción apropiada que ayude a perseguir los objetivos que se intentan buscar con los cambios que se han venido introduciendo en la institución.

|   |  |
|---|--|
| <b>Evento 6, CILEM 03, 2/10/13, 9:22 am</b><br>Un niño tomó un plato y se sirvió frutas a partir del plato de merienda. | <i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br>Nos gustó mucho esta iniciativa, ya que son las actitudes que sería recomendable desarrollar. |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica: Auto-organización.*

- Siguiendo la línea del comentario al evento 9 de este mismo día de observación, se puede apreciar mayor auto-organización, lo cual se traduce en una mayor apropiación de la niñez de los espacios de trabajo donde se desarrollan.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 7, CILEM 03, 2/10/13, 9:31 am</b></p> <p>Una niña mayor que está colaborando en el grupo como asistente les guarda los materiales que usaron. Ella se ve sumamente contenta colaborando en el CILEM y realiza su labor con mucha dulzura. Los niños y niñas parecen quererla bastante.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Nos parece que ella hace muy bien su trabajo, no suele interrumpir los trabajos de los niños y niñas y se muestra con gusto a colaborar. De hecho, le notamos cierta vocación de trabajo con niños y niñas. Posteriormente nos dimos cuenta que esta niña es la hermana de uno de los niños del grupo 03, detalle que no fue explícito, pues ella trató de muy buena manera a todos los niños y niñas sin mostrar predilecciones.</p> |
|---|---|

*Conceptos clave vistos en práctica: Andamiaje.*

- Esta situación nos hace pensar que a pesar de que la institución se encuentra en una transición de estructura dirigida a marco abierto, la calidez que brinda ha calado en los y las estudiantes (como esta niña que es egresada del CILEM) al punto de haber desarrollado un sentido de pertenencia que les hace sentir ese aprecio por el centro infantil.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 8, CILEM 03, 2/10/13, 10:41 am</b></p> <p>Ellos y ellas hablan de sobre geografía y las fronteras de Costa Rica. El entusiasmo en el</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Esta fue una actividad en la que la mayoría participó de manera activa generando</p> |
|---|--|

|   |   |
|---|---|
| <p>grupo es evidente. La mayoría participó de manera activa generando muchas preguntas.</p> | <p>también muchas preguntas. Nos agradó bastante cómo Noylin brindaba respuestas con un vocabulario muy apropiado y de tú a tú. Nos pareció, además, que a los niños y niñas las actividades sobre cultura son muy estimulantes cuando sienten que están yendo más allá de las fronteras de lo que conocen.</p> |
|---|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Participación cultural plena.

- Este evento ilustra el interés y sensibilidad presente hacia los temas de geografía y cultura en este grupo de niños. Cuando este tipo de necesidades surgen es necesario – tal y como se ha venido mencionando- reforzar el área cultural para que puedan construir aprendizajes contextualizados y visualizar la cultura de Costa Rica en relación con las del resto del mundo.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Evento 9, CILEM 03, 2/10/13, 10:48 am</b><br/>         Dos niños se golpean, por lo que Noylin aprovecha esta situación para brindar pautas sobre cómo abordar conflictos explicándoles que los golpes sólo generan más violencia y que no es una solución.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i><br/>         El abordaje fue asertivo por parte de la docente, ya que se promueve una cultura de paz y resolución de manera alternativa de los conflictos.</p> |
|---|---|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Resolución alternativa de conflictos, educación para la paz.

- Apreciamos como la docente fue muy asertiva en la mediación, aprovechando una situación emergente para generar una oportunidad de aprendizaje que fuera significativa para los niños involucrados. Todo contexto puede servir para realizar

mediaciones que ayuden a ampliar la visión de la niñez así como para atender sus necesidades de desarrollo.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Evento 10, CILEM 03, 2/10/13, 10:59 am</b></p> <p>Inicia un período de actividad de círculo con música y canto. Ellos y ellas cantan sobre el lavado de manos, luego cantan sobre un pañuelo. Al terminar las canciones Noylin les pregunta sobre la canción y quien va respondiendo correctamente se dirige a guardar el almohadón, acto seguido se lavan las manos y hacen fila para ir al comedor para almorzar.</p> | <p><i>Sensaciones, reflexiones e intuiciones</i></p> <p>Consideramos que para lograr transmitir lo que se quiere enseñar del grupo podría haber métodos más vivenciales y significativos que las canciones que ya ellos se saben. Igualmente, cabe preguntarse si es necesario emplear métodos tan escolarizantes.</p> |
|---|--|

*Conceptos clave vistos en práctica:* Música, ambiente preparado.

- Consideramos que el método utilizado en la actividad resulta muy escolarizante y estructurado, cuando se podrían emplear alternativas más significativas y vivenciales para llevar a cabo estos propósitos. Es necesario problematizar y reevaluar estas actividades con canto, pues se están limitando muchas oportunidades de aprendizaje y desarrollo por la falta de interés que suscita en la niñez.

## **4.4 Procesos de diálogo e intercambio con las docentes del CILEM**

### **4.4.1 Primeras devoluciones a las docentes de CILEM**

A petición de las dos docentes realizamos unas devoluciones cortas y específicas con el fin de que ellas supieran varios elementos que habíamos podido observar hasta entonces. Ambas problematizaciones las realizamos el día miércoles 25 de setiembre de 2013, el cual fue el tercer día de observaciones y ecoanálisis en el CILEM.

#### ***4.4.1.1 Primera devolución a la docente de grupo 01***

Las investigadoras que trabajamos con el grupo 01 contribuimos con una corta problematización a Nuria a las 10 am. Cabe destacar que estas problematizaciones fueron idea de Nuria con el fin de que pudiéramos conocer mejor su trabajo y planeamientos y, de esa manera, poder contextualizar adecuadamente el trabajo subsiguiente. En esta problematización le enseñamos a la docente algunos videos que nosotras teníamos del trabajo en CILEM hasta la fecha (dos sesiones de observación).

Al iniciar la problematización lo primero que nos señala la docente es que el ecoanálisis inició cuando la M.Sc. Cynthia Orozco necesitaba realizar un proceso de investigación, por lo cual trabajaron con un grupo 02 hasta que se graduaran del grupo 04. El área escogida para investigar desde el ecoanálisis fue el de ciencias y contó con la asistencia de Martina y Sandra (esta última era la docente del grupo 04). Nuria confiesa que entrar en contacto con el ecoanálisis le permitió cuestionarse el rol que había aprendido de la “*maestra perfecta*”, lo cual fue casi como desestructurarse para luego potenciar sus áreas más destacadas: “*entonces*



*usted se quita ese traje y usted actúa en forma más natural, y eso es lo que le permite a uno el ecoanálisis, actuar de una forma más natural”.*

Nuria recalca que cuando fue docente en el grupo 03 –tiempo en que Cynthia estaba investigando- tuvo que dejar atrás el rol de educadora estructurada y tuvo dificultades iniciales por saber cómo aplicar el conocimiento adquirido. Ella nos cuenta que fue al CIL en la sede Rodrigo Facio para aprender, tomando muy en cuenta que los contextos son muy diferentes, por lo que decidió tener un banco de materiales e ir introduciendo materiales de vida práctica. Relata que desde que ha hecho esos cambios su labor profesional ha sido mucho más satisfactoria.

Le señalamos que nos ha llamado la atención la libertad que se ve fuera del aula y que las docentes de CILEM son en general muy afectivas con los niños y niñas, además que el tono que usan para dirigirse a ellos y ellas es natural y apropiado. Nuria comenta que un aporte del ecoanálisis en ellas ha sido que han visualizado la cercanía del vínculo entre docente y niños y niñas. Le señalamos que las pautas de interacción que hasta el momento hemos atestiguado son muy positivas, pues se busca la mediación por sobre todo; esto a partir de una escena en el video donde ella media una situación en la que un niño quiere arrebatarle una pelota a otro. Ante ello la docente nos comenta que en la educación tradicional se exhorta a los niños y niñas a compartir, pero sin contextualizar las situaciones de los conflictos. En algunos casos es necesario que el niño o niña que haya hecho algo indebido vea las consecuencias que tiene su conducta, más no reprimirlo o humillarlo frente a todos y todas. Agrega ella que siempre es necesario conocer la historia familiar para comprender a plenitud las conductas de los niños y niñas y nos pone el ejemplo de un niño de otro nivel que come mucho por la ansiedad que le

produce la situación de su hogar, por lo cual las docentes le han recomendado a la familia que lo incorporen a clases de natación o de algún deporte; sin embargo, la palabra final la tiene la familia.

Con respecto a la participación cultural plena indicamos que durante el acto cívico estuvo muy acertado que los niños y niñas pudieran manipular y explorar los símbolos nacionales a escala y que fue muy grato ver el fomento a la sensibilidad ecológica al proponer a ellos y ellas que fueran a sembrar la guaria en el CILEM. Le señalamos que otro aspecto positivo es que durante dicha actividad no hubo sonoros regaños, por lo que los niños y niñas pudieron sentir libertad para explorar. Otro aspecto a destacar derivado de tal actividad fue que se les contextualizó adecuadamente sobre la historia de cada símbolo y los usos que se le dan a cada objeto (por ejemplo, la carreta).

Con respecto a las pautas de higiene le comentamos a la docente que nos pareció adecuado que los niños y niñas tienen la libertad de ir a lavarse las manos cuando desean y que al no ser una actividad que deben realizar todos haciendo fila los y las demás pueden seguir con sus trabajos. En este punto nosotras sentimos que esta posibilidad representa muy bien la realidad de la vida, de la cotidianidad. Esta diversidad y espontaneidad en el actuar enriquece la multiplicidad, la adaptación, la exploración y transforma la rutina. El aula es un ambiente situación que provee la posibilidad de construcción de nuevas y diferentes vivencias. La docente recalca que hay veces en que van todos a lavarse las manos, otras veces es cuando cada quién siente que debe ir, lo cual les permite reconocer la flexibilidad de las diferentes situaciones vitales. Ella señala que *“ser más flexible permite que el grupo esté mejor”*.

Nosotras recordamos lo que se habló en la primera reunión acerca de lo fundamental del trabajo en equipos interdisciplinarios y de la articulación que se puede hacer.

Con respecto a la espontaneidad Nuria pone un ejemplo de una vez que ella hizo, junto con los niños y niñas, pasta de jabón con diferentes materiales y fue una actividad que todas las partes disfrutaron.

Otro punto que problematizamos fue el del respeto corporal que hemos observado de ella hacia los niños y niñas, pues antes les explica lo que va a realizar (por ejemplo, limpiar la nariz a un niño o niña). Ella comenta que en su experiencia ha podido constatar que a los niños y niñas les agrada que se les dialogue y se les explique lo que está sucediendo en lugar de halarlos del brazo o dar una orden a secas. Nuria comenta que aunque los niños y niñas no entiendan a plenitud todo el vocabulario, sí comprenden varias palabras, la postura física y los gestos, por lo que la comunicación debe ser muy natural y fluida.

Por último, sacamos a colación el tema del espacio. Nos parece que en él los niños y niñas pueden fluir, es llamativo y el detalle de las fotos de sus familias brinda una sensación de personalización del espacio y arraigo por él. Por último, Nuria nos comenta que espera que las docentes que vayan a entrar en el futuro, así como las asistentes, puedan contar con un proceso como el que ella (y posteriormente Noylin) han recibido gracias al ecoanálisis, pues ayuda tanto en la estructuración de mejores ambientes situacionales como en el disfrute del ejercicio profesional.

#### ***4.4.1.2 Primera devolución a la docente de grupo 03***

Los investigadores que observamos el grupo 03 nos reunimos con Noylin, la docente, a las 9 am con tal de contribuirle con una corta problematización sobre algunos aspectos específicos que habíamos podido apreciar en las dos sesiones de observación pasadas.

Lo primero que le indicamos a la docente es que notamos buena disposición en su accionar, y ella nos responde que desde hace tiempo ha sido muy constante el flujo de estudiantes y observadores externos que llegan a CILEM a hacer prácticas e investigaciones, por lo que la presencia de nosotros no ha alterado el diario acontecer de los eventos.

Seguidamente le preguntamos acerca del planeamiento curricular del que nos hablaron en la primera reunión y nos cuenta que este planeamiento se hace cada mes. Cuando ella entró a CILEM los planeamientos se hacían a como ella lo había aprendido en su formación profesional: quincenales y sumamente estructurados. Sin embargo, esto empezó a variar cuando la M.Sc. Cynthia Orozco llegó a realizar estudios y el ecoanálisis en el centro infantil, luego del cual se determinó que la planeación quincenal no daba buenos resultados porque básicamente no contemplaba los procesos. Este cambio de periodicidad busca sentar propósitos que ayuden a generar estabilidad en los niños y niñas. Noylin nos comenta las formas en que solía actuar antes, más tradicional y directiva, buscando que los niños y niñas se aprendieran las cosas de memoria, pero a veces se desordenaba mucho el ambiente y ella terminaba por no disfrutar de su profesión. Era muy estresante para ella y no constituía un quehacer significativo para ella y para los niños y niñas. Ella señala que sigue usando planeamientos, pero ahora respeta mucho más los ritmos de los niños y niñas y trabaja desde los emergentes. Ella ha aprendido a saber que si los niños y niñas no quieren estar en una

actividad planeada desde el currículum se les debe respetar y que ellos y ellas busquen las alternativas que deseen. Ahora en CILEM, de acuerdo con ella, buscan *“grandes propósitos que abarquen beneficios para ellos y ellas como personas, a como está en el ecoanálisis, porque nada gana si se saben el nombre de los planetas pero pasan en puro pleito”*.

Le comentamos un ejemplo del primer día de observación, en el cual vimos que los niños tenían libertad de escoger si deseaban la actividad de artes, y que aquellos que si estaban haciéndola era por gusto y contaban con la asistencia pertinente de ella. Noylin nos comenta que en cuanto al área de estudios sociales y culturales ella ha preferido empezar por el conocimiento de la comunidad, por lo que han ido a explorar zonas de San Ramón y el proceso ha sido muy experiencial. En la clase hicieron un mapa de San Ramón y cada niño y niña debía decir dónde vivía cada quién para rellenar el mapa. Ella nos comenta que esta actividad fue muy gustada y que cuando hacían excursiones ellos y ellas construían experiencialmente el mapa de la comunidad; inclusive, como uno de los niños vive en Heredia también hablaron sobre dicha provincia. Ella señala que fue muy grato para ella ver cómo los niños y niñas construyen vivencialmente el conocimiento y a nosotros nos parece que esos detalles demuestran la horizontalidad con la que ella interacciona con ellos y ellas y que aprovecha muchas situaciones para que absorban diferentes aspectos de la cultura. También nos señala que a ella le gusta mucho involucrar a los padres y madres de familia, de modo que los niños y niñas puedan hacer trabajos en casa con ellos.

Le señalamos que varios niños y niñas estaban muy interesados en las actividades culturales como la de la bandera y que ella podría aprovechar esto para hacer un área cultural mucho más amplia. Nos relata ella que hace tiempo tenían un globo terráqueo en la clase y que era de uso

constante por los niños y niñas; sin embargo, un día se cayó y se rompió, por lo que ya no cuentan con ese valioso insumo. El tema cultural les ha gustado tanto que una madre le contó a ella que su hijo le ha comentado acerca de todas las historias acerca de los símbolos patrios que ha aprendido en el CILEM, lo cual demuestra que ha sido un aprendizaje sumamente significativo.

Ella nos indica que otro objetivo de ella ha sido que los niños y niñas se sientan con libertad y arraigo en el centro infantil: se trabaja sentido de pertenencia y confianza básica. Inclusive señala que interiorizaron bastante bien la diferencia entre “guardería” y “centro infantil”, pues varios padres y madres han señalado que sus hijos e hijas les corrigen cuando emplean mal los términos.

Parte de lo que ella desea implementar es una serie de actividades para reforzar períodos de concentración más largos y más actividades de grupo que logren ser significativas. También desea plantear actividades para que trabajen con sus padres y madres. Nosotros le señalamos que en las anteriores observaciones notamos que al entrar a la clase luego de los casi 20 minutos de patio la mayoría de niños y niñas lograron involucrarse con varios trabajos. Le ponemos el ejemplo de las niñas que estaban haciendo collares.

Noylin nos comenta que la asistente que tenía en ese entonces (Estéfani) se sorprendía de la libertad de andar y de escoger trabajos que tienen los niños y niñas en el CILEM. Menciona que ha trabajado mucho la libertad-para, no una libertad sin mayores responsabilidades y que si por ella fuera los dejaría todo el tiempo en los espacios de trabajo, pues presenta los mayores ciclos de concentración. Ella nos comenta que para ese entonces estaba haciendo el experimento de dejarlos más tiempo en los espacios quitándoles 10 minutos de patio, y que

para la sorpresa de ella ninguno de los niños y niñas notó esta sustracción de tiempo de patio. Incluso, señala que el ejemplo de tres niñas que se quedaron aún más tiempo terminando unos trabajos de arte. Aprovechamos este relato para comentarle a Noylin acerca del respeto de los ciclos de trabajo y concentración, y que resulta adecuado dejar que ellos y ellas terminen con su trabajo en lugar de priorizar las cuestiones curriculares. Ella nos comenta que le preocupa que cuando entren a centros educativos tradicionales los vayan a etiquetar con algún trastorno de la atención.

Le señalamos que el tono que emplea para dirigirse a los niños y niñas es muy natural y asertivo, pues a la hora de dar pautas de interacción no la hemos notado enojada o que pierde los estribos con ellos y ellas. Ella nos cuenta que ha sido un trabajo que ella ha realizado con ella misma desde hace tiempo, porque al inicio de su carrera profesional era muy distinta. Ella valora bastante el trabajo que ha realizado Cynthia Orozco con el ecoanálisis.

Al comentarle acerca de la auto-organización (*autopoiesis*) Noylin nos comenta que en muy contadas ocasiones ella recoge material que los niños y niñas hayan usado, pues ya la gran mayoría tienen interiorizado que el espacio de trabajo debe ser ordenado una vez que concluye la actividad.

Siguiendo con lo anterior, señala que Cynthia ha contribuido positivamente en ese apartado y nos puso el ejemplo de cómo muchas docentes de educación inicial le hablan a los niños y niñas en un tono como cantado. Cynthia, muy acertadamente, le señaló que la desventaja de usar esa impostura de voz es que en la vida real las personas no se hablan de esa manera, por lo que es mejor dirigirse a la niñez en un tono más natural y cotidiano. Señalamos que el hablarle naturalmente a los niños y niñas contribuye a que sean más autónomos y que no

busquen constante aprobación por parte de ella. Noylin nos comenta que el hecho de que los niños y niñas se refieran a ella como “Noylin” y no como “niña” les permite sentir cercanía afectiva con ella.

Otro punto de problematización es que durante la actividad de comer naranjas en el patio ella contextualizó con varios elementos cotidianos, por ejemplo, ella les explicó la diferencia en el sonido de un camión con respecto al de un automóvil. Las actividades en la huerta les gusta mucho y ella señala que es un ambiente idóneo para contextualizar bastantes objetos culturales y que resultan sumamente significativos.

Ella nos comenta que muchos padres y madres le han exteriorizado su preocupación sobre qué pasará cuando estos niños y niñas tengan que ir a la escuela y, por ende, someterse a una educación tradicional. Noylin les indica que posiblemente se vayan a aburrir, pero no tendrán problemas prestando atención. Nosotros le indicamos que además de lo que ella menciona, estos niños y niñas ya tienen otras habilidades desarrolladas, que emplearán a lo largo de toda su vida.

Para finalizar, le volvemos a indicar que ha sido muy acertado que el período de trabajos en áreas se haya visto ampliado. Ella nos comenta que ha habido días en los que todos y todas han entrado en flujo y, por ende, trabajado muy armoniosamente.

#### ***4.4.1.3 Conclusiones y puntos de análisis de estas problematizaciones***

Lo primero que destacamos de estas primeras problematizaciones es que fueron solicitadas por las mismas docentes, lo cual nos confirma el clima de apertura que existe en esta institución hacia los aportes que la Psicología puede brindar a la Educación Inicial. El hecho de que ya



hay antecedentes de éxito con el ecoanálisis y con Cynthia Orozco ha colaborado para la conformación de la flexibilidad y los deseos por mejorar las prácticas y los ambientes. Además, en la investigación acción uno de los pilares –tal y como se mencionó previamente– es la participación activa y en conjunto de todas las personas involucradas en el proceso investigativo y de cambio.

En específico podemos destacar los siguientes puntos como conclusiones de estas dos primeras problematizaciones:

- Ambas docentes han valorado de gran manera el aporte de Cynthia Orozco y del ecoanálisis en sus prácticas profesionales y como personas. La aplicación de esta metodología ha sido para ellas un evento de suma importancia pues ayudó a modificar prácticas, visión de mundo e inclusive el marco epistemológico desde el que se visualizan como docentes. Un claro ejemplo es cuando ambas docentes señalan que fue muy importante dejar atrás la planificación quincenal para una que sea mensual y con objetivos más concretos, alcanzables y que apunten hacia el desarrollo integral de los niños y niñas.
- Las modificaciones tuvieron cambios positivos en relativo corto plazo. Ellas asumieron la responsabilidad de realizar los cambios necesarios y por ende su conocimiento del proceso ha sido sumamente desde su propia experiencia. En ese sentido, ello las faculta para poder apoyar a la niñez en la construcción de un conocimiento experiencial.
- Entre los cambios realizados, uno de los principales fue la flexibilidad y la capacidad de las docentes de ser mediadoras y atender los emergentes. En ese sentido aprendieron

que las necesidades de desarrollo de los niños y niñas es el elemento que marca la pauta en las intervenciones.

- La comunicación con las familias es sumamente importante para ellas, tanto para conocer a plenitud el por qué de determinadas conductas como para dejar trabajos que los padres y madres puedan hacer con sus hijos e hijas. En este sentido, ellas intentan hacer un trabajo sumamente integral.
- Para ellas es muy importante la afectividad y en sus relaciones con los niños y niñas emplean un lenguaje muy natural y de mucho respeto y diálogo. Han aprendido a desplegar un rol de mediadoras con mucha asertividad y que permite a los niños y niñas tener sentido de agencia para resolver sus problemáticas.
- Le han dado bastante importancia a la participación cultural plena. Les indicamos que es el momento de conformar áreas de cultura mucho más amplias: pasar de la comunidad, el país y Centroamérica al mundo en general.
- Ambas docentes están deseosas de seguir recibiendo formación para poder mejorar aún más su práctica profesional y continuar con la conformación de ambiente situacionales llenos de creatividad y flujo.

#### **4.4.2 Taller y grupo focal del 24 de octubre de 2013**

Esta fue la segunda problematización/grupo focal y corrió a cargo de la directora del Seminario de graduación –María Celina Chavarría González. Esta actividad contó con la presencia de las tres docentes con las que trabajamos (Nuria y Eva del grupo 01 y Noylin del grupo 03) y con Sandra, docente del grupo 04 en CILEM. Estuvimos, además, los cuatro

investigadores que realizamos observaciones y el ecoanálisis en la institución. Por otro lado, la cocinera de la institución estuvo presente intermitentemente escuchando los pormenores de la sesión.

La sesión empezó a las 2:00 pm, para lo cual preparamos un ambiente con algunos ejercicios de vida cotidiana y planificación al estilo Montessori en el comedor de la institución, con miras a que las docentes pudiesen observar los materiales que la directora del seminario preparó para ellas; asimismo para que pudiesen ver una demostración sobre cómo introducir determinados trabajos a los niños y niñas, como lo fue el de cortar banano y pepino.

El objetivo de esta primera problematización/grupo focal fue brindar insumos de logística y materiales a las docentes de los grupos 01 y 03 para implementar en el área de vida práctica, la cual pudimos observar que se encontraba con varios puntos a mejorar. La sesión surgió en respuesta a una inquietud que tenía Noylin acerca de cómo fortalecer esta área con actividades significativas y de desarrollo integral para los niños y niñas. La sesión sirvió para introducir el concepto de participación cultural plena, pues en cada acto de la cotidianidad los seres humanos se van empapando de los diferentes insumos culturales que el contexto pone a su disposición, y al conocerlos a profundidad y trabajarlos puede lograr injerencia sobre ellos. Seguidamente proyectamos un video de los que sacamos en el Jardín de Niños Montessori sobre vida cotidiana y mostramos unas fotos de dichos ambientes con el fin de ejemplificar mejor la importancia del área de vida cotidiana y sus implicaciones en la participación cultural plena.

### ***Cotidianidad y participación cultural plena***

La directora del seminario inicia la sesión señalando que cada individuo está enmarcado dentro de una serie de contextos vitales y culturales como lo son la familia, la comunidad y la cultura como un todo. Nuria señala cómo estos factores esenciales influyen de manera que de acuerdo a sus variaciones se notan las diferencias de atención y en el seguimiento de instrucciones de niños y niñas, así como la manera de interactuar con las personas adultas. Seguidamente María Celina comenta que en el trabajo docente es necesario atender, junto con lo académico, todos los aspectos de lo cotidiano con el fin de que no haya una desconexión entre la información académica y el mundo cultural que forma a los niños y niñas. El área de vida cotidiana refuerza la participación cultural plena, la cual se integra en la personalidad total. Aprovechando las inquietudes que Noylin tiene sobre vida práctica la directora del seminario comenta que la importancia de esta área también radica en que abre las posibilidades a niños y niñas para que logren entender y ejercer acción en la cultura en la cual han nacido. Hace énfasis, además, en que el desarrollo neuronal sano no sólo involucra establecimiento de sinapsis en las zonas del lóbulo prefrontal encargadas de los procesos ejecutivos, sino también en la importancia de los procesos corporeizados y emocionales que darán como fruto una mayor inteligencia emocional, capacidad de empatía y, por ende, una cooperación más natural y constructiva entre los niños y niñas. La directora comenta acerca de cómo la actividad es constructora de sentido de comunidad, introduciendo plenamente a las personas a la cultura como posibilidad no sólo de recibir contenido por parte de sus diferentes manifestaciones, sino de transformar la realidad mediante prácticas más sostenibles y críticas. Posteriormente, la directora del seminario pone el ejemplo de cómo los niños y niñas pueden ir aprendiendo el uso de objetos tales como candados, tornillos y martillos, pues implican cierta cantidad de movimientos (y su coordinación) por aprender, así como sus usos. Señalamos

también que muchas de estas actividades de vida cotidiana resultan agradables, divertidas, llenas de gozo y satisfacción por poder crear y dar sentido al mundo que se va construyendo.

María Celina le menciona a Sandra que el grupo 04 necesita de un grado más alto de dificultad y de practicidad en las actividades. Surge la idea de crear y realizar recetas de cocina para fomentar el área de vida práctica en este grupo. Recalcamos que es muy importante, desde la participación cultural plena, que niños y niñas vayan conociendo los pormenores de ciertos procesos cotidianos que a simple vista –y dada su naturaleza diaria- pueden darse por sentados, como lo es el caso de la preparación de alimentos.

Con respecto a los materiales Eva señala que le llama la atención el componente estético, pues cada objeto es llamativo, brinda posibilidades de uso para los niños y niñas y hacen referencia directa a los objetos que empleamos las personas adultas cotidianamente.

### ***Mediaciones con empatía***

Noylin comenta que una vez uno de sus alumnos se cortó con el vidrio de un pichel que se le cayó al lavarlo después de repartir agua. Una de las investigadoras le comentó uno de los ejemplos del Jardín de Niños Montessori visto en uno de los videos que realizamos en dicha institución y que proyectamos para esta sesión. La investigadora comenta cómo en dicho centro infantil una niña rompió un utensilio de vidrio y la consigna de la docente encargada fue “*nadie se mueva para recoger los pedazos de vidrio*” y seguidamente uno de los niños de mayor edad fue a recoger los pedazos del utensilio roto. Destaca que todo se llevó a cabo de manera muy natural y que no hubo ningún regaño de por medio y que la niña que quebró el utensilio no salió culpabilizada. Al respecto, Eva señaló que ella aún hoy se siente mal al quebrar algo, pues todavía siente el reproche de su papá cuando era niña. Al ver el video Nuria

señala que los niños y niñas se ven sumamente felices al realizar actividades del área de vida cotidiana tales como barrer, limpiar y preparar alimentos. También les indicamos que un dato que observamos en los dos centros Montessori visitados fue que cuando una niña o un niño se encontraba sin saber qué hacer observaba a sus compañeros y compañeras que estaban concentrados y pronto se disponía a realizar algún trabajo.

Eva posteriormente nos hizo una pregunta muy común en algunos padres y madres de los centros Montessori visitados: “¿qué va a pasar con los niños y niñas cuando pasen de un sistema Montessori a la educación normal?”. María Celina le indica que cuando estos niños y niñas han recibido alternativas curriculares se nota posteriormente las ventajas cognitivas y emocionales de su educación inicial y que desarrollan herramientas compensatorias ante las notorias restricciones de la educación tradicional. Estas herramientas perduran hasta la vida adulta, de lo cual se puede colegir la importancia de estas alternativas curriculares.

### ***Introducción a los trabajos de vida práctica***

Luego del receso que tuvimos, la directora del seminario se dispuso a realizar una pormenorizada demostración de cómo se les modela a los niños y niñas el trabajo de cortar banano y pepino. Se puede apreciar que es un ciclo completo de trabajo que inicia desde la toma de la bandeja con los materiales, su uso, el servir la comida a los presentes, la limpieza de todo lo empleado hasta el ordenamiento del material en el lugar desde el cual fue tomado.

Todas las docentes prestan bastante atención y comentan entre ellas sobre cómo podrían realizarlo en los próximos días con los niños y niñas de sus respectivos grupos. María Celina aclara que la presentación está pensada para niños y niñas derechos, y que en caso de haber niños y niñas zurdas se debe realizar la corrección necesaria mediante modelaje. También

señala que todo material con agua deber tener consigo esponja y paño, pues son detalles que logran sumergir más al niño y la niña en la participación cultural plena y el auto-control. A la vez, van entendiendo mediante la acción sobre la importancia del proceso de ordenar un espacio de trabajo.

Otros ejemplos de trabajos de vida cotidiana que la directora comenta luego de realizar la demostración son limpiar el piso, atrapar insectos, limpiar las hojas de las plantas, el lavado de manos, abrir y cerrar candados, limpiar vidrios, arreglar floreros y coser botones entre otras actividades. Todas estas actividades conllevan una carga de atención sumamente necesaria para estas épocas en que los niños y niñas están expuestos a distractores continuos y a períodos de atención muy cortos.

Eva comenta que es importante que ellos y ellas tomen conciencia de la utilidad de todo cuanto realizan y que pueden encontrar disfrute en la actividad. Las docentes alargan la lista de ejemplos de trabajos de vida cotidiana: untar betún a los zapatos, enrollar medias y aprender a vestirse. Eva cuenta acerca de una actividad que realizaron un día: el día de X prenda. Esta actividad consistía en que debían llevar todos y todas una mudada completa de la casa y que el día acordado sería el día de una prenda en específico (por ejemplo, el día de las medias) y que cada uno y una enseñaba su atuendo y se lo colocaba de manera autónoma.

Retornando a la demostración, Eva hace la observación de que con niños y niñas de más edad puede ser que se hable poco, pero con los más pequeños y pequeñas si sería necesario que se les hable más para que logren entender plenamente. Noylin apunta que lo importante no es tanto el darles una pauta verbal, sino más bien servir uno mismo de ejemplo y hacer modelaje

para que ellos y ellas puedan seguirlo. La directora del seminario secunda a Noylin diciendo que en otros momentos es más útil la orden verbal.

### ***Modificaciones en el ambiente del grupo 03***

Luego de esto procedimos a preguntar acerca de la disposición para preparar el ambiente en el grupo 03. Al recibir la aprobación de Noylin llevamos los materiales aportados por la directora para preparar los espacios. Esta segunda fase de la problematización se torna muy activa y en un clima de confianza, expectativa y apertura por parte de las docentes del CILEM y de nosotros. Procedimos a realizar el reacomodo de las áreas del grupo 03 según las necesidades que habíamos notado y que discutimos a lo largo de la problematización, con el fin de aclarar espacio y darle orden al nuevo material brindado. Al final todos aportamos activamente al reacomodo con la gran expectativa de poder ver resultados en el quehacer diario de estos niños y niñas. Algunos elementos importantes que guiaron la nueva disposición de ciertas áreas y objetos fueron la cercanía con el baño y el área de merienda.

#### ***4.4.2.1 Puntos de análisis de esta sesión***

- Entrega de materiales y demostraciones de las actividades a realizar con ellos. Hubo problematización acerca de conceptos clave como los de vivencia, flujo y aprendizaje significativo.
- La posibilidad de emplear utensilios reales en los trabajos de vida cotidiana. Esto permitiría mayor conexión con la cotidianidad.
- Problematicación a partir del concepto de situación social de desarrollo y la necesidad de que las prácticas educativas tomen en cuenta la complejidad histórico-cultural de los procesos que atienden.



- Transformación del ambiente del grupo 03 y la importancia de aplicar directamente los conocimientos discutidos y problematizados.

#### **4.4.3 Problematización/grupo focal del 28 de noviembre de 2013**

##### ***Puntos para la problematización***

Para esta problematización/grupo focal llegamos con los siguientes temas generadores para aderezar la discusión junto con el video que hicimos de las actividades en el grupo 01. Todos los temas fueron discutidos en grupo y con la directora del Seminario de Graduación, y llevamos el documento impreso para todas ellas.

Es preciso señalar que tanto esta problematización como la posterior (5 de diciembre) las iniciamos con tres puntos generales sobre los aspectos positivos más notorios que apreciamos en CILEM a lo largo de nuestras observaciones y trabajo en la institución:

- 1) En CILEM predomina un clima de mucha apertura y flexibilidad epistemológica como en la puesta en práctica de los insumos de problematización. Esto ha colaborado a una mayor coherencia entre el saber y el hacer. Existe, por ende, *autopoiesis*.
- 2) Hay un buen contacto entre docentes/asistentes y los niños y niñas. Existe un clima afectivo seguro acorde con las necesidades de desarrollo, y este vínculo también es reflejo de la coherencia epistemológica-ontológica de la que se habló en el punto anterior.
- 3) En general el CILEM presenta un ambiente agradable que brinda posibilidades de desarrollo a los niños y niñas.

Partiendo de estas tres premisas positivas del CILEM desarrollamos los siguientes puntos de problematización y discusión para el grupo 01, con base también en las tomas de video y toda la información recabada:

- Revisar con más detenimiento la accesibilidad de los espacios de actividad cotidiana.
- Se observaron muy buenas actividades cotidianas, y podría haber un mayor acercamiento sensorial.
- Tener cuidado al frenar actividades en las que niños y niñas estén en flujo.
- Con respecto a actividades con agua se requiere de mayor claridad a la hora de presentar el material, para que los niños y niñas comprendan la diferencia entre una actividad y otra.
- Hay materiales, como los rompecabezas de animales, que resultan llamativos, relevantes y significativos.
- Propiciar mayor sentido de agencia en la actividad de la mesa de sabores.
- La importancia de respetar el sentido de territorialidad, sobre todo a los 2 años de edad. Mayor claridad sobre cuáles trabajos se comparten y cuáles no.
- Se evidencia el compromiso y la creatividad en la construcción del material, por ejemplo, el juego de bolinchas. Este material permite tanto el trabajo individual como el grupal, además que propicia flujo.
- Con el ejemplo de la torre de tarros se puede apreciar cómo las docentes han explorado las posibilidades de los materiales. Es necesario que este proceso de exploración esté siempre presente para ver los ciclos de interés de los materiales.
- Con respecto a la docente de inglés se percibe que ella tiene mucho interés por elaborar buenos materiales que abarquen varios sentidos, sin embargo, persiste un modelo de

educación escolarizante. Recomendamos una exposición al inglés integrado a la cotidianidad y que haya más actividades kinestésicas.

- Es muy importante la sensibilidad ecológica que desarrollan en los niños y niñas a través de sencillos trabajos como pintar sobre diferentes materiales de reciclaje.
- Muy buenas las pautas de interacción de la docente, pues facilitan el respeto, el autocontrol, el modelaje y la mediación.
- Hay bastante flujo con las actividades que involucran música.
- Se evidencian muy buenas relaciones interpersonales en todos los niveles y direcciones.

### ***Problematización/grupo focal***

La reunión inició a la 1:30 pm y tuvo como objetivos los siguientes puntos:

- 1) Brindar puntos de problematización para el grupo 01 en un formato de grupo focal.
- 2) Mostrar el video con las experiencias vistas en dicho grupo.

En la reunión estuvimos presentes los cuatro observadores y observadoras del Seminario de graduación, la directora del trabajo final de graduación (María Celina Chavarría), las dos docentes encargadas de los grupos observados (Nuria del grupo 01 y Noylin del grupo 03), así como una de las lectoras del seminario de graduación (M.Sc.Cynthia Orozco, quien fue la iniciadora del ecoanálisis en el CILEM) y Eva, la asistente de la docente del grupo 01.

***Posibilidades y coherencia metodológica:*** La actividad comenzó con una introducción a cargo de la directora del Seminario de graduación, quien señaló los tres primeros puntos de problematización sobre las posibilidades del CILEM: flexibilidad, coherencia entre episteme y

la forma en que acontecen las cosas, afectividad y clima general favorable para el desarrollo en el CILEM fueron los temas de introducción sobre las posibilidades que presenta este centro infantil.

La M.Sc. Cynthia Orozco también hizo hincapié en el tema de la coherencia entre episteme, manera de hacer las cosas, discursos pedagógicos y afectividad. Señaló que la labor desde lo afectivo y la vivencia logran afianzar la noción de los valores construidos en el centro infantil y que llevarán al resto de aspectos de su cotidianidad. Nuria aprovechó para comentar sobre la importancia de poner en práctica los valores que se fomentan desde el aula. Noylin señaló un ejemplo de cómo los niños y niñas de su grupo ponen en práctica estas normas culturales y afectivas que han venido gestando desde su estancia en CILEM: ellos y ellas le aclaran constantemente a sus padres y madres que el CILEM no es una guardería, sino un centro infantil donde van a realizar actividades.

La directora del seminario de graduación lleva tres principios para introducir el grupo focal y estimular la discusión en el grupo focal:

- 1) Aprendizaje-desarrollo significativo.
- 2) Ciclos de actividad y flujo.
- 3) Ciclo de desarrollo y sensibilidades específicas.

***Problematizando el concepto de aprendizaje significativo:*** María Celina luego introdujo el tema del aprendizaje significativo al preguntar a los asistentes sobre qué es dicho concepto. Noylin indicó que el aprendizaje significativo tiene que ver con el gusto y el gozo, Nuria dijo que es un aprendizaje que permite a la persona seguir creciendo y que es una cuestión muy particular muy enlazada con la esencia de cada persona. Eva, por su parte, establece que este

tipo de aprendizaje tiene un significado para el desarrollo y para poder establecer vínculos con otras personas. La directora del Seminario trajo a colación que un elemento esencial del aprendizaje significativo es la temporalidad y los ciclos, pues no siempre tenemos las mismas prioridades de gustos y actividades en un momento dado.

***Participación cultural plena:*** María Celina introdujo el concepto de participación cultural plena, lo cual hace que la experiencia sea significativa al hacer un ahondamiento en lo cotidiano, en el sumergimiento en los detalles de dicha actividad y brinda un buen anclaje con la identificación con la cultura. Empieza con aspectos periféricos (juego *como si*) para luego hacer una inmersión en la cultura, así como la posibilidad de construcción y re-construcción de cultura. Al respecto, Nuria señaló la importancia de la lectura no sólo como el mero acto de leer, sino sobre los ricos elementos culturales de dicha actividad y que los padres y madres deben aprender sobre el verdadero significado de la lectura.

***Sensibilidades específicas y respeto por los ciclos:*** María Celina introdujo el principio 3 sobre los ciclos de desarrollo y sensibilidades específicas. Mencionó el ejemplo de cómo ciertos tópicos son repetidos sin cesar en el marco de la educación tradicional sin respetar estos ciclos de desarrollo, y que es necesario conocer las sensibilidades específicas. La sensibilidad al orden es antes de los 3 años y en el CILEM hay suficiente orden, contención y fortalecimiento del apego seguro necesario para posteriores necesidades de desarrollo. También mencionó la fascinación de los niños y niñas de 2 años por las figuras pequeñas y cómo es importante que los niños y niñas sepan dónde van guardadas las cosas y procedan al ordenamiento del espacio.

Luego de este punto, María Celina introdujo el principio 2, que es el de los ciclos de actividad y flujo. Es aconsejable que cada ejercicio y actividad sea completo para no interrumpir ciclos de trabajo y que los niños y niñas tengan amplias posibilidades. Las interrupciones cortan el flujo e impiden que los niños y niñas trabajen con tanto gusto en próximas ocasiones. Evitar interrupciones prepara a los niños y niñas para períodos de atención largos y sostenidos, aspecto que no está siendo fortalecido en la sociedad como un todo.

Procedimos a mostrar el video del grupo 01 indicándoles que empleamos las categorías de INDEX. A los 10 minutos del video pusimos pausa y procedimos a realizar preguntas generadoras y la discusión de los momentos vistos. El primer punto que sale a relucir es el de los vegetales y frutas de plástico, y las docentes señalaron que estos elementos se usan por lo económicos que son. Propusimos, entonces, que los niños hagan trabajos cotidianos con las verduras de verdad, pero las docentes señalan que además de no ser económicamente rentable el Ministerio de Salud no toleraría tal manipulación de alimentos. A veces piden a los padres y madres colaboración para que envíen frutas para el trabajo de vida cotidiana, pero no siempre ocurre. Se les comenta el ejemplo del Jardín de Niños Montessori, en el cual los niños y niñas traen los comestibles y todos tienen diferente grado de participación para preparar los alimentos. Nuria comenta la situación económica del Centro Infantil, el cual no ha venido percibiendo tantos fondos como antes. La discusión quedó pendiente a que se explorarían posteriormente alternativas de financiamiento.

***Accesabilidad de los ambientes:*** El tema de la accesibilidad salió a relucir con la zona de regar plantas en el patio, pues los niños y niñas disfrutaban mucho de esta actividad cotidiana pero por ser un espacio alto no pueden trabajar de manera fluida y con materiales hechos a su

medida. Las docentes nos cuentan que esas mesas de hidroponía fueron hechas por estudiantes de ingeniería en un trabajo comunal universitario y que el tamaño de la regadera se debe a la cantidad de fórmula que se debe suministrar a la planta. Cynthia habló sobre el reto de coordinar y articular efectivamente todas las prácticas con sus objetivos de trabajo y lo que ya el CILEM tiene establecido en sus procesos. Indicó, además dos elementos a tomar en consideración: tiempo de apoyo concreto asignado para el CILEM y que la Universidad todavía no ha articulado bien su visión acerca del centro infantil. Para esto propuso que haya un manual de inducción. En este punto Noylin señaló que el aprendizaje más grande que ha recibido a lo largo de su trabajo en el centro infantil ha sido el ecoanálisis y cómo dicha metodología ha calado en su quehacer profesional cotidiano y en su visión de mundo.

María Celina señaló que hay ciertas actividades que resultan poco significativas y que no brindan experiencia de totalidad, como por ejemplo, las galletas y comida de plástico. Además de ser antihigiénico, los niños y niñas no pueden experimentar olores, sabores, texturas y demás elementos sensoriales y que no permiten una participación cultural plena: el material no colabora con el ciclo completo de la actividad. Eva contó que una niña se desilusionó cuando sintió que la galleta no era de verdad. La actividad que en este punto propuso la directora fue emplear dichas galletas de plástica en un juego de pareo. También indicó que todos los grupos están listos para la actividad cotidiana de untar la galleta y comerla.

Con respecto a las actividades con agua indicamos, mediante ejemplos concretos de experiencias y del video, que es necesario que haya diferenciación entre las actividades. Nuria señala que esta fue una muy buena observación y que puede ayudar a que no haya tantas interrupciones entre ellos al saber cuáles materiales están dispuestos para los diferentes

trabajos. Ella indicó que está presente la idea de coordinar un trabajo comunal universitario o un proyecto afín con estudiantes de arte, diseño gráfico y disciplinas interesadas que puedan elaborar materiales y espacios culturales. Señalamos, además, que canales de comunicación más efectivos podrían hacer más evidentes las necesidades del CILEM y que la Universidad pueda ver realmente lo que acontece en del centro infantil. Otra posibilidad es coordinar con el Módulo de Psicología Comunitaria.

Con la actividad de la mesa de sabores Nuria señaló que le gusta bastante e incluso prueba los sabores con los niños. Eva, por su parte, indicó que hay que tener control con el aseo y con la cantidad de niños y niñas en la actividad. Ellas comentaron, además, que a los niños y niñas les gusta esta actividad y que ellos y ellas mismas han traído sabores para la mesa. Mencionamos la posibilidad de que ellos se encarguen de explorar y dirigir la actividad, cosa que puede ser posible con niños y niñas mayores. Con respecto a ello, Nuria indicó que a los niños del grupo 04 les gusta visitar el grupo 01.

Antes de los 3 años los niños y niñas presentan la necesidad de sentir que su espacio es digno de ser respetado, y es algo que mencionamos para reforzar este conocimiento y propiciar clima de respeto entre ellos y ellas.

Eva señaló que la torre de tarros era de discernimiento de sonidos y cómo tuvieron que volver a presentar el ejercicio a los niños y niñas debido a que una asistente no entendió como explicar el ejercicio. Sin embargo, la directora del Seminario les comentó que estos niños y niñas están en un período sensible de crear torres y botarlos. Nuria comentó que ellos y ellas hacen torres con prácticamente todos los materiales. Les indicamos que es muy positivo el



hecho de que usan materiales reciclados, lo cual sensibiliza culturalmente a los niños y niñas sobre la necesidad de reutilizar y reciclar.

***Más aspectos de la cotidianidad problematizados:*** Nuria relató que ellas les comentaron acerca del programa de Bandera Azul y se han sentido sumamente identificados con ello y les recuerdan constantemente sobre qué significa la bandera. Otro detalle que les conversamos fue acerca de la necesidad de tener variedades de texturas que ayudan a los niños y niñas a experimentar sensaciones, explorar superficies y estar en flujo y períodos de concentración prolongados.

Con el lavado de manos las docentes señalaron que ellas se pudieron dar cuenta que los niños y niñas no tenían acceso directo al paño de lavarse las manos. Se acuerda poner un gancho para tales efectos.

La escena de Elena bañando el muñeco del bebé permitió mostrar cómo es un ciclo de flujo en el cual las distracciones no son notorias para los niños y niñas. Con esta actividad señalamos que es necesario pasar el bebé a una tina más grande y separar los recipientes de agua y jabón, así como un espacio para secarlo. Ellas nos contaron que ahora están hablándole a los niños y niñas sobre la necesidad de no gastar mucho jabón no sólo por gastar recursos, sino para no contaminar. Sugerimos poner el jabón en un recipiente tipo gotero que evite desperdicios y promover la interiorización de esta norma para que no siempre tenga que estar una persona adulta constantemente recordando la norma.

Las docentes señalan que los niños y niñas le ponen atención a la docente de inglés, y que a pesar de que reconocen que es enseñanza tradicional, ellos y ellas le guardan afecto y que en el momento en que ellas ven que ya los niños están cognitivamente exhaustos ellas le señalan a

la docente que mejor pasen a otra actividad. Contaron que de todas las docentes de inglés que han tenido la que está actualmente (y que sale en el video) es la que más vínculo afectivo ha podido establecer con los niños y niñas. Ellas indicaron que las futuras docentes que vayan a entrar al CILEM deben hacer observaciones para que puedan entender alternativas curriculares y logren aplicarlas posteriormente en su trabajo en el centro infantil. Las docentes señalaron, además, que la profesora de inglés ha hecho su mejor esfuerzo y ha incorporado actividades de naturaleza más kinestésica. Posiblemente el año entrante (2014) se podrá hacer una mejor inducción sobre alternativas de inmersión.

Les comentamos que en el grupo 01 se observa mucho comportamiento pro-social, lo cual evidencia que las actividades y el ambiente han ayudado a fortalecer esta cultura hacia la paz y la colaboración.

Eva señaló que una de las conclusiones de su proyecto final de graduación en CILEM fue que faltaba reforzar el área de consciencia ecológica y que ella se ha propuesto a estimularlo.

***Algunos cambios que se empezaron a gestar:*** María Celina indicó que es importante que ciertas actividades significativas para niños y niñas no se vean interrumpidas por cuestiones curriculares. Relata el ejemplo de una mañana en la cual una actividad de títeres que estaba siendo significativa se vio interrumpida para ir al patio. Las docentes señalan que la estructuración de los horarios son para evitar que los niños y niñas más grandes no golpeen a los y las más pequeñas, y que el nivel 01 es quien tiene el horario de salida al patio más temprano por cuestiones de salud además. La directora mencionó que también es una buena posibilidad mezclar grupos en el patio, por ejemplo, el nivel 01 con el 02 y el 03 con el 04. También propuso que la hora de salida al patio en la mañana sea a las 8:30 am para tener un

espacio de acogimiento y contención lo suficientemente prolongado para su nivel de desarrollo. Noylin señaló que sí existe una buena posibilidad de correr los horarios de patio de los otros grupos para que el grupo 01 salga a las 8:30 am. Además, menciona que a los niños y niñas de su grupo ahora les gusta más hacer trabajos en la clase que salir al patio por períodos prolongados de tiempo.

***Importancia de las problematizaciones:*** Nuria comentó que es muy importante tener estos espacios de discusión y problematización, pues muchas veces en la cotidianidad las personas pueden sentir que hacen las cosas totalmente bien y se necesita de otras miradas que puedan señalar tanto las cosas adecuadas que realizan como los puntos a mejorar. Indica que el ecoanálisis les ha servido para ser “*más libres y más felices*”. Ellas señalan que disfrutaban más el trabajo gracias a las observaciones y modificaciones hechas a partir del ecoanálisis. Noylin comentó que disfruta más la cotidianidad al haberse liberado de estructuras más dirigidas, lo cual ha sido un cambio sumamente positivo en su ejercicio profesional y en el ambiente percibido por los niños y niñas. Sobre el aspecto cultural ella también contó que los niños y niñas han interiorizado los conceptos, por ejemplo, un niño le aclara a su madre que él va a un centro infantil, no una guardería, y que a él le frustra que su madre no entienda cuando él le explica el significado del término.

Nuria indicó que con nuestra presencia no se ha sentido observada, sino más bien acompañada. Noylin respaldó esto al señalar que lo que le ha gustado de nuestra presencia es que siente que junto con la observación hay proposición y acompañamiento efectivo. Al finalizar la problematización/grupo focal surgió también la posibilidad de hacer un video de inducción sobre el modo de ser/hacer del CILEM para que las personas que vayan a hacer

prácticas o a insertarse laboralmente aprendan sobre la alternativa curricular que se ha venido gestando en el centro infantil y puedan sensibilizarse ante el ejercicio cotidiano que allí se desenvuelve.

#### ***4.4.3.1 Puntos de análisis de esta sesión***

- Problematización y reflexión acerca de la manera de propiciar el balance entre el discurso pedagógico y la afectividad.
- Problematización con el video de escenas de la cotidianidad del grupo 01. Gracias a esto se logró que las docentes pudieran ver los procesos cotidianos desde otra mirada e iniciar reflexiones activas sobre su quehacer y las necesidades de desarrollo.
- Cooperación multi-edad como punto a potenciar en el CILEM, desmitificando que los grupos de edades variadas presentaran variados problemas.
- Desfases con practicantes y la necesidad de contar con procesos de capacitación para que los estudiantes que vayan a realizar sus prácticas sepan cómo es el proceder del CILEM y los ambientes que allí se gestan.
- La importancia del énfasis en desarrollar consciencia ecológica desde la cotidianidad y no sólo desde el discurso.
- La apertura a la problematización como un proceso que le permite a las docentes reflexionar acerca de la cotidianidad del centro infantil y realizar constantes mejoras en los ambientes y vivencias.

#### **4.4.4 Problematización/grupo focal del 5 de diciembre de 2013**

##### ***Puntos para la problematización***

En el caso de esta problematización/grupo focal empleamos la misma metodología de la sesión anterior (video del grupo de CILEM estudiado, comentarios generadores y discusión. Estos son los puntos de problematización que fungieron como elementos generadores en esta sesión:

- En cuanto al área de vida cotidiana se podría fortalecer la participación/colaboración en los espacios de merienda, como lavar el plato y otras actividades cotidianas que pueden realizar en sus casas.
- En el ámbito cultural-contextual es importante incursionar en la cultura como un todo: desde las costumbres y lugares hasta los símbolos que les dan significado. Por ejemplo, sería importante visualizar las montañas de Guatemala, así como la variedad de poblaciones indígenas antes que el quetzal, pues eso da significado a dicha ave y hace que la memoria tenga más elementos concretos. También las formas geográficas (v.g. las formas de los países vistas en un mapa) ayudan a grabar en la memoria el nombre de los países. En este sentido se puede brindar no sólo información sobre aspectos culturales (como por ejemplo las banderas) sino que de una vez se trabajen diversidades culturales complejas.
- Los niños y niñas se han mostrado muy atentos a la actividad de bingo y lotería. Es necesario dar continuidad a este estilo de compromiso con vocabulario y conceptos más complejos.
- Resulta muy adecuada la introducción del mapamundi y del elemento cultural. Cabe hacerse la pregunta ¿cómo hacerlo más amigable y significativo y menos verbal? A la vez, propondremos el año entrante actividades significativas y que propicien flujo para

explorar la diversidad cultural del mundo que habitamos, empezando por el continente americano. Facilitaremos ejercicios para el área de mapamundi.

- Es de vital importancia que los materiales y actividades tengan siempre objetivos de desarrollo claros y que no sean empleados solamente durante esperas y transiciones, los cuales son momentos en los que los niños y niñas no están involucrados.
- Otro aspecto importante a destacar es el del ciclo de interés de los materiales, pues es necesario que estos presenten desafíos de desarrollo. Se busca que los materiales provean posibilidades para experiencias de flujo. El elemento estético transmite un atractivo y valor fundamental: deben ser lo suficientemente llamativos para llamar la atención de niñez. Es necesario buscar opciones para respetar el ciclo de la actividad y del involucramiento de niños y niñas y no interrumpirlos con requerimientos curriculares. Es imprescindible fomentar bastante el sentido de agencia.
- Ha resultado muy positiva el área de arte con las témperas. Realmente permite el flujo y concentración. En el video, al repartir se pudo aprovechar para decir nombre de colores.
- Es necesario transcender metodologías escolarizantes, honrando la construcción de la persona total y ciclos de desarrollo (mente-cuerpo absorbente). Se debe evitar hacer preguntas memorísticas y metodologías escolarizantes.
- Con respecto a la actividad musical las canciones en general son para moverse bastante, generan mucho interés. Sería importante incluir canciones con ritmos más lentos y en específico se podría implementar algo de respiración profunda-diafragmática.

- Pudimos apreciar un muy bueno y coordinado trabajo en parejas gracias a la actividad de los imanes. Recomendamos actividades significativas de este tipo para flujo grupal.
- A la hora de los refrigerios se podría descentralizar y que algunos niños y niñas se encarguen de servir la fruta. Otro ejercicio propuesto es el de hacer tortillas y rallar queso, así como el ejercicio de untar una galleta (el cual se tiene previsto introducirlo en el 2015).
- La mejor alternativa cuando no quieren estar en círculo es dejarlos ir a otro lado. Ellos y ellas mismas sentirán que tienen autodeterminación. No es necesario sentarlos en los regazos o pedirles que se queden en el círculo. Lo óptimo de los círculos es que sean voluntarios. Por lo general la docente y la asistente respetaron las escogencias personales de cada niño y niña.
- En el caso del grupo 3 hemos apreciado que el espacio de la alfombra no propicia experiencias de flujo y que ciertos niñas y niños poco involucrados reiteran actividades poco significativas en este espacio. Cabe destacar que cuando este espacio no está muy aglomerado observamos varias experiencias de flujo. Por ejemplo: los juguetes de los animales de granja; estos pueden ser significativos si existe un área donde haya cercas, casas y otros objetos para aprender conceptos de granja. El tamaño de estos animales es muy grande y, por lo general, resulta más llamativo para niños y niñas de primer o segundo nivel.
- Hay una buena introducción a la consciencia fonológica; sin embargo, con la distinción que se hace entre vocales fuertes/débiles impresiona pero resulta escolarizante y no es tan relevante para la lectura y escritura).

- Es necesario hacerse la siguiente pregunta: ¿Qué implicaciones tiene la estrategia de preguntarle a un compañero si sabe la respuesta a la pregunta que le hizo a otro?
- En general siempre es bueno pedir permiso para cuestiones cotidianas como poner bloqueador y también dar las gracias. Ha habido muy buen modelaje de las normas de cortesía.

### ***Problematización/grupo focal***

La sesión dio inicio a la 1:45 pm del día 5 de diciembre de 2013. Para esta sesión contamos con la presencia de tres de los y las investigadoras del seminario de graduación, la lectora Cynthia Orozco y las docentes de los grupos 01 y 03 del CILEM. Para esta ocasión pararíamos el video cuando surgiera algún punto que alguna de las personas presentes quisieran abordar y comentar.

La primera en comentar es Noylin, quien menciona a una niña que aparece en el video asistiendo a la docente y a la asistente. Esta niña es la hermana mayor de uno de los niños del grupo 03 y llega a menudo a ayudar en la clase, labor que realiza con mucho gusto y destreza. Cynthia señaló que este es un ejemplo de colaboración en todos los niveles, pues muestra que el CILEM goza de muy buena reputación en las familias.

La lectora comentó que para el 2014 sería bueno incorporar el metro en el área de construcción. Otro elemento que ella señaló en su intervención es lo notorio de la equidad de género en este grupo de niños y niñas y cómo hay bastante intercambio y flexibilidad de roles. En este punto nosotros comentamos acerca de la importancia de que las personas adultas



enseñen y posibiliten esta flexibilidad de roles, lo cual es un elemento de suma importancia en el currículum cotidiano de cada centro infantil. De igual manera, la flexibilidad de roles fomenta la colaboración y el andamiaje al no trazar barreras de género que impiden que solamente uno de los sexos pueda realizar cierto tipo de labores.

***La importancia del andamiaje:*** Posteriormente Noylin nos compartió la siguiente inquietud que le surgió desde hace días: ella deseaba saber si fue adecuado que cuando un niño tuvo una inquietud (en concreto señaló un ejemplo de la actividad de las banderas) ella le dijo que podía preguntarle a otro compañero (el cual es muy habilidoso en cuanto a recordar nombres de países y sus banderas). Tanto nosotros como Cynthia le respondimos que eso fue una buena manera de fomentar el andamiaje, por lo que ella nos comentó que recordó lo que había aprendido del enfoque histórico-cultural de Vygotsky y sobre la Zona de Desarrollo Próximo y cómo es importante que en la cultura del grupo prevalezcan estas posibilidades de que la docente sea una mediadora y no la depositaria de los saberes.

***Problematización sobre las prácticas profesionalizantes realizadas en el CILEM:*** Nuria, Noylin y Cynthia comentaron sobre el proceso que la asistente del grupo 03 experimentó al hacer su práctica en el CILEM. Ellas señalaron que esta estudiante llegó a la institución con todo un esquema diferente de educación y que fue un choque epistemológico notorio el ver las alternativas curriculares que se aplican en este centro infantil, sobre todo el del rol de la docente como mediadora. Cynthia contó que esta ha sido una de las principales inquietudes de muchas estudiantes de Preescolar, las cuales en su formación universitaria y en prácticas en otros centros infantiles aprenden a situar un énfasis muy grande en el control conductual y que en los enfoques más ortodoxos en enseñanza se ha invisibilizado la afectividad, partiendo de

una visión muy cognoscitivista de la educación y, por ende, del ser humano. Noylin indicó que la principal enseñanza que ha aprendido con el ecoanálisis (y que ha podido compartir con las practicantes en el CILEM) es que *“si no hace falta no intervenga, estamos para facilitarles, no para resolverles todo”*.

Cynthia volvió a tomar la palabra para indicar que es medular deconstruir los esquemas de control, pues de otra manera se estarán reproduciendo los mismos procesos verticales y de enseñanza coaccionada con los que varias personas han crecido. Este cambio o re-planteo involucra una nueva visión del desarrollo del ser humano. Nuria comenta que ellas en su ejercicio cotidiano deben estar sensibles a las necesidades de desarrollo de los niños y niñas, y que si ellos y ellas proponen actividades las docentes deben aprovechar esto para brindar materiales y actividades realmente significativos.

***Fortalecimiento del sentido de agencia:*** Ante una inquietud nuestra sobre las posibilidades de fortalecer el sentido de agencia en el área de vida práctica Noylin nos comentó algunos avances: los niños y niñas ya están lavando solos los platos de la merienda. Ellos y ellas también estuvieron involucrados en una importante actividad de hacer chocolate: Nuria y Noylin llevaron cacao y molino y los niños y niñas molieron el cacao, lo secaron y luego prepararon el chocolate, lo cual fue toda una experiencia repleta de información sensorial para ellos y ellas; inclusive, a la hora de la clase de educación física ninguno de los niños y niñas quisieron ir a esta clase para seguir haciendo chocolate. Nosotros les indicamos que esa actividad permitió inclusión social, cultural y, por ende, en la vida cotidiana.

Aprendieron sobre la creación de un producto cotidiano y valoraron el proceso para elaborarlo. Gran parte de los aprendizajes significativos del ser humano (y especialmente en la niñez) se

dan cuando experimentan los procesos, aprecian las transformaciones (tanto del “exterior” como en el “interior”, que es donde se gestan las nuevas conexiones neuronales) y logran permanecer en atención y, posteriormente, en flujo en varias actividades que procesan como significativas. Esto fortalece el sentido de permanecer en el *aquí y en el ahora*. De igual manera, los trabajos de vida cotidiana colaboran con la construcción de un conocimiento experiencial y que puede abarcar muchas áreas del saber.

Noylin comentó su experiencia con una niña que tomó la iniciativa de lavar paños con mucho empeño, y posteriormente varios de los niños y niñas siguieron su ejemplo y les empezó a gustar mucho lavar los paños. Les señalamos que muchos de estos niños y niñas, una vez que han adquirido el gusto por las actividades de vida práctica las querrán repetir en la casa y van a desear nuevos retos tanto en CILEM como en sus hogares.

Ella también relató que se ha dedicado a enseñar reconocimiento y expresión de las diferentes emociones, lo cual ayuda a que sepan diferenciar dentro del amplio espectro cuál emoción están sintiendo en ese momento y cómo empezar a trabajarla de manera integral y efectiva. Saltó a la luz el tema del género, pues por los matices sexistas en los que nuestra cultura ha estado inmersa muchos niños varones solamente reconocen enojo y un poco de tristeza, lo cual es un empobrecimiento emocional y del mundo interno en general.

***Ecoanálisis, consciencia crítica y problematización del rol de la docente:*** Con respecto al comentario anterior, Noylin señaló que el ecoanálisis y los cambios propuestos han logrado formar niños y niñas críticas, lo cual es un proceso que ella ha experimentado y disfrutado. Ha colaborado a que ella entienda que la docente responde a las necesidades de desarrollo de niños y niñas en concreto, en lugar de estipular la primacía del currículum académico. Ella

recordó que cuando estaba entrenándose en ecoanálisis con Cynthia ésta la colocó en la puerta y le dijo “*si usted fuera niña ¿qué le gustaría ver?*” lo cual la ayudó a sentir una mayor empatía con los niños y niñas. Su actitud ha contribuido a que ahora los niños y niñas tengan un fuerte arraigo con el espacio y el ambiente de la clase.

Cuando tocamos el tema sobre el ciclo de vida e interés de los materiales, Noylin señaló que ellas necesitan más tiempo y ayuda para estar mejorando y agregando materiales. Ella señaló que los niños y niñas van a diferentes ritmos, y mientras algunos y algunas ya desean nuevos desafíos, otros y otras están apenas explorando los materiales preliminares. Mencionó también que los cambios que nosotros propusimos para el área de vida práctica (como el de cortar banano, por ejemplo) han sido de gran utilidad y que ha sido una problematización y aplicación práctica que ha dado resultados casi inmediatamente.

Nuria comentó acerca de una ocasión en la que ellas propusieron una actividad en la cual las familias hacían cuentos en los cuales los niños y niñas eran quienes protagonizaban las historias. Esa actividad fue bastante significativa para los niños y niñas y ayudó a que las familias se involucraran de lleno. A partir de este relato surgió la posibilidad de crear un banco de ideas para el CILEM y de, posteriormente, implementar sesiones con las docentes para que ellas apliquen y sientan varias técnicas de trabajo con el cuerpo. Tanto Nuria como Noylin señalaron que esa posibilidad les gustaría bastante pues ayudaría a que vivieran realmente el taller y que el aprendizaje pase experiencialmente primero por ellas y luego por los niños y niñas.

***Alternativas de actividades y trabajos:*** Al mencionar nosotros el punto de discusión acerca de la música y alternativas con ejercicios de respiración diafragmáticas Noylin comentó que ellas

ya han implementado con éxito ejercicios de Tai Chi, Yoga y relajación, y que les gustaría seguir implementando nuevas alternativas. La posibilidad de enseñar respiración diafragmática les gustó mucho sobre todo para niños y niñas que sufren de ansiedad. Nuria contó que antes el CILEM contaba con un profesor de música, pero por recorte de presupuesto no pudieron contar más con los servicios de dicho docente. Aclararon que a los niños y niñas les encantaba estas clases de música.

Seguidamente comentamos acerca de la importancia de que en el CILEM efectivamente hay un clima de mucho respeto a la diversidad, hay mucha tolerancia y las docentes (en este caso Noylin con el grupo 03) han logrado fomentar el manejo de la frustración para ciertos niños y niñas. Noylin y Cynthia comentaron acerca del caso de un niño que presenta cierto rasgo obsesivo y que ha sido complicado que él maneje su frustración, pues al menor signo de que las cosas difieren de su esquema establecido llora bastante. Comentamos que durante un día de observación pudimos apreciar esto y que fue muy importante ver cómo otra compañera de él llegó a brindarle contención, lo cual evidencia que los niños y niñas han establecido redes de apoyo.

***Ampliar oportunidades:*** En este punto de la sesión surgió la idea de que se asigne un profesional en Psicología que dé seguimiento a los niños y niñas que así lo requieran e implemente planes de acción, pues muchas veces desde algunos módulos de la carrera (como el caso del Módulo de Psicología de la Salud II) han enviado estudiantes que “*no han dado la talla*”, mientras que otros sí han hecho muy buenos trabajos. Noylin y Nuria relataron el caso de un estudiante quien el semestre anterior (primer semestre de 2013) nunca hizo una devolución a los padres y no generó mayores cambios en el niño que atendió.

La conclusión a la que se llegó en esta sesión con respecto a este tema fue que el CILEM necesita un psicólogo o psicóloga de planta que conozca bastante bien de las alternativas curriculares que se aplican y viven en el centro infantil, así como tener coherencia con la visión de mundo y niñez con la que allí se opera. En este sentido Cynthia señaló que es necesario problematizar el rol del psicólogo educativo.

***Apreciación acerca del trabajo de este Seminario de Graduación:*** Posteriormente Noylin nos comentó que nuestra labor en el Seminario de Graduación ha sido satisfactoria para ella, que se ha sentido acompañada y que a lo largo de nuestro trabajo ha recibido problematizaciones útiles, al haberle hecho señalamientos sobre eventos y procesos de los cuales ella no se hubiese percatado de no ser por observadores externos comprometidos. Ella comentó también que el ecoanálisis ha sido muy efectivo para ella y para su labor profesional cotidiana, pero que no está siendo conocida ni divulgada a pesar de estos resultados positivos en CILEM. Con respecto a su proceso personal como profesional ella señaló que otra de las enseñanzas más importantes que ha recibido es lo siguiente: *“es el corazón el que lo guía a uno”*.

***Problematización sobre el espacio de la alfombra:*** Cuando tocamos el tema de lo poco significativo del espacio de alfombra, Noylin señaló que ahora no permite más de 4 niños y niñas porque el espacio se tiende a desordenar bastante. En este punto surgió el tema de que para ellas es difícil poder explorar las posibilidades de las áreas de trabajo sin asistentes. Normalmente Nuria, Noylin y las demás docentes no cuentan con asistentes fijas, sino que emplean a las estudiantes que vienen a hacer prácticas de la carrera de Preescolar. Ellas señalaron que normalmente cuando hay más de 4 niños y niñas en un espacio se tiende a

desordenar pues se crean bandos. Nuria comentó que una alternativa que ella usa es recordarles que hay más espacios por usar, ello para evitar aglomeraciones.

La sesión concluyó con el tema acerca del fomento de la empatía y la cotidianidad. El primero de esos dos elementos colabora con un clima de relaciones más horizontales, caracterizadas por un entendimiento de las emociones del otro, lo cual es fundamental en la educación inicial y constituye una necesidad de desarrollo en los niños y niñas. Con respecto a la cotidianidad les comentamos que es un elemento que los demás seres humanos logran detectar y permite que relaciones humanas más flexibles y un encuentro efectivo de persona a persona.

#### ***4.4.4.1 Puntos de análisis de esta sesión***

- Problematización sobre el rol de las docentes como mediadoras de procesos y la posibilidad de estimular andamiajes entre niños y niñas.
- Problematización sobre espacios poco significativos y los ciclos de trabajo e interés y la importancia de que sean respetados.
- Visibilizar siempre los procesos cotidianos para contextualizar las prácticas y la labor que las docentes rescatan sobre nuestro trabajo de investigación-acción.

#### **4.4.5 Síntesis de los procesos de problematización**

En este apartado procedemos a colocar algunos puntos de análisis de los principales resultados de los procesos de intercambio y problematización. Aclaramos que los puntos de análisis de las dos primeras problematizaciones con las docentes de CILEM se encuentran en la sección 4.4.1, esto con el fin de evitar reiteraciones.

#### ***4.4.5.1 Primer encuentro con las docentes del CILEM***

- El video realizado a partir de las observaciones en Jardín de Niños San Lorenzo despertó la discusión en los siguientes temas: la forma de trabajo de grupo numeroso de niños y niñas de edades diferentes en un mismo lugar, la manera en que pueden llevar a buen término un trabajo complejo gracias a la posibilidad de continuar al día siguiente, y el ambiente de apoyo y seguridad que se genera gracias a las mediaciones de la docente.
- Comenzamos a conocer más sobre el contexto del CILEM y encontramos aspectos interesantes como el hecho de que han implementado cambios en pro de un sistema más horizontal y de marco abierto (resultado del conocimiento que han adquirido gracias al proceso de ecoanálisis iniciado por la M.Sc. Cynthia Orozco), la constante comunicación que existe con las familias, logrando forjar fuertes redes de apoyo, así como las buenas relaciones laborales que existe entre el personal, viéndose esto reflejado en un análisis de clima laboral que llevaron a cabo unos estudiantes de Psicología.
- Gran disposición y apertura para la realización del presente trabajo de investigación. Las docentes y la directora del CILEM se entusiasmaron con la posibilidad de contar con nosotros para varios procesos de problematización continua.
- Dificultades que tiene la institución como han sido el poder visibilizar las necesidades reales del CILEM con las autoridades universitarias correspondientes, con el objetivo de contar con presupuesto adecuado para materiales y asistentes. Otra limitante que ellas nos comentaron fue la dificultad para contar con un profesional en Psicología que pueda adaptarse al modo en que operan las situaciones en el centro infantil.



#### **4.4.5.2 Puntos de análisis del taller y grupo focal del 24 de octubre de 2013**

- **Entrega de materiales y demostraciones:** Durante esta sesión se realizaron demostraciones de actividades del área de vida cotidiana con los materiales donados por la Dra. María Celina Chavarría González, lo que permitió apreciar la manera en que se pueden crear ambientes preparados y a su vez facilitó la contextualización del tema y brindar material apropiado para dichas áreas en los dos grupos de CILEM con los que trabajamos.
- **Empleo de utensilios reales:** Debido al punto anterior se ahondó más sobre la utilización de utensilios reales que están presentes en la cotidianidad de las niñas y niños, enfatizando en que uno de los principios del aprendizaje contextualizado es tener una educación desde y para la acción, y simular a usar estos utensilios no resulta tan enriquecedor.
- **Sensibilizarse ante las distintas necesidades de desarrollo:** A raíz de un comentario sobre las diferencias de aprendizaje de las niñas y niños aprovechamos para ahondar sobre los contextos vitales en los cuales está enmarcado un individuo. Esto abre puerta a que futuros trabajos realizados desde la Psicología hagan énfasis en el concepto de vivencia para evidenciar la importancia de tomar en cuenta la cotidianidad con el fin de poder sensibilizarse ante las distintas necesidades de desarrollo de la niñez.
- **Transformación del ambiente:** pudimos llevar a la práctica los cambios discutidos para los ambientes de trabajo del grupo 03. Esto evidenció apertura a la problematización y a la puesta en práctica de los conocimientos discutidos.

#### **4.4.5.3 Problematicación y grupo focal del 28 de noviembre de 2013**

- **Problematicación y reflexión acerca de la manera de propiciar el balance entre el discurso pedagógico y la afectividad:** Se detalló la importancia del involucramiento en amplios períodos de tiempo para que el aprendizaje resulte significativo y la relevancia de enmarcarlos activamente en un contexto social y cultural.
- **Problematicación con los videos:** Con los videos mostrados se aprovecha para contextualizar y detallar los conceptos ciclos de actividad y flujo, ciclos de desarrollo y sensibilidades específicas. Detallando la importancia del rol de una docente mediadora que evite intervenciones que puedan generar interrupciones y la diferencia de intereses temáticos según las edades de los grupos.
- **Cooperación multi-edad como punto que puede potenciarse en el CILEM:** La cooperación entre grupos niñas y niños mayores con los más pequeños a través de actividades conjuntas puede ser importante para fortalecer el aprendizaje colaborativo y el rol de docente como mediadora. Hay una suerte de temor infundado acerca de los posibles problemas que pueden surgir al tener niños de edades diferentes realizando actividades en conjunto, por lo que es un punto que se debe seguir trabajando en futuros trabajos de investigación en la institución.
- **Desfases con practicantes:** Se problematizó acerca de los desfases que hay entre los cambios que se han venido introduciendo poco a poco en la metodología del CILEM y la calidad de las prácticas profesionalizantes que realizan estudiantes formadas desde la educación tradicional. Se hizo evidente la necesidad de contar con un método de

capacitación para todas las personas que vayan a trabajar en CILEM, con el fin de evitar estos desfases que pueden generar confusión en la cotidianidad de la niñez.

- ***Sensibilidad ecológica:*** El fomento de la sensibilidad ecológica en los niveles de la institución y la necesidad de que ello siempre esté contextualizado y haya trabajos cotidianos en los cuales la niñez pueda aplicar dicha sensibilidad;
- ***Espacios para la problematización:*** La constante atención y disposición de las docentes para realizar cambios que propicien procesos de aprendizaje enriquecedores en para los niños y niñas, así como la necesidad de contar con espacios de discusión – como los grupos focales- para identificar las situaciones a mejorar.
- ***Capacidad de observar su quehacer constantemente:*** Se comentó acerca de la necesidad de que las docentes observen su desempeño en tanto amplíen oportunidades significativas y visualicen las necesidades de desarrollo de la niñez, en lugar de tratar evaluarse a partir de haber visto temas en el currículum establecido.

#### ***4.4.5.4 Problematización y grupo focal del 5 de diciembre de 2013***

- ***Andamiaje y problematización sobre el rol de las docentes:*** Surge la inquietud de una de las docentes sobre si es apropiado decirle a un niño o niña que puede consultar a un compañero sobre un tema sobre el cual este tiene conocimiento en lugar de la docente. Se aprovecha para recordar que el andamiaje facilita alcanzar nuevas fronteras en la zona de desarrollo próximo y puede provenir de cualquier persona sin importar la diferencia de edad o género, esto gracias a la horizontalidad en las relaciones. Esto nos permitió volver a trabajar el tema del rol de la docente como mediadora, pues ello

cuestiona las bases de la figura autoritaria que aprenden a ser desde su formación en educación tradicional.

- ***Problematización sobre espacios poco significativos y los ciclos de trabajo e interés:***  
Se abordaron dos puntos que hay que mejorar: 1) el ciclo de vida e interés de los materiales, ya que estos a veces resultan poco significativos debido a que el grado de complejidad es muy bajo (en especial para los niños y niñas que están esperando mayores retos); 2) los espacios en el aula que no resultan muy significativos como es el caso de la alfombra, donde no parece haber actividades claramente delimitadas. Gracias a esto se pudo problematizar lo cotidiano y las docentes empezaron a formular varias alternativas para mejorar los ambientes desde las posibilidades con las que cuentan en el momento.
- ***Visibilizar la cotidianidad y la labor del Seminario de Graduación:*** Se comentan algunos cambios que se han podido implementar en el área de vida cotidiana producto de las problematizaciones de los grupos focales anteriores. La docente del grupo 03 expresa que gracias a este proceso el grupo ha realizado actividades que fortalecen el sentido de agencia –como el lavado de platos en el aula- y otras en las que ella ha percibido experiencias de flujo a nivel grupal. Esto permitió exteriorizar y –por ende- visibilizar los alcances de la presente investigación en estos aspectos cotidianos y medulares de los ambientes y las interacciones.

## 4.5 Resultados de CDCI e información obtenida mediante INDEX

### 4.5.1 Resultados de CDCI

Luego de varias visitas a CILEM y de haber realizado sendas observaciones de los ambientes allí acontecidos nos dispusimos a llenar este instrumento con el fin de que los observadores pudiésemos evaluar las condiciones de dicho centro infantil y comparar posteriormente nuestras respuestas.

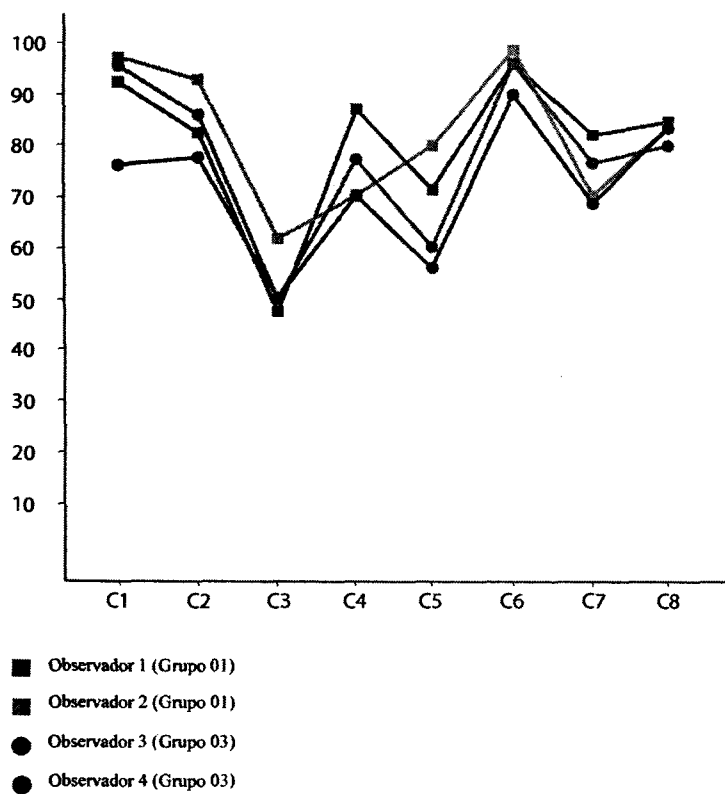
En la siguiente tabla se muestran los porcentajes de cada concepto por cada observador. Se muestran todos los conceptos del CDCI salvo el noveno (Respeto por las madres y los padres), pues no tuvimos ocasión de ver por períodos significativos de tiempo las relaciones entre las docentes observadas y los padres y madres de los niños y niñas a su cuidado.

#### Gráfico 1

*Porcentajes asignados a cada concepto por observador<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Los conceptos son los siguientes: C1) Organización; C2) Situación social de desarrollo; C3) Relevancia de las oportunidades de aprendizaje cultural; C4) Oportunidades hacia la sostenibilidad y la inmersión en la naturaleza; C5) Relevancia de las oportunidades de aprendizaje del lenguaje verbal y escrito como instrumento de comunicación y pensamiento; C6) Desarrollo social y autoestima; C7) Equidad de oportunidades y consciencia de género; C8) Atención a la diversidad.



A continuación mostramos los resultados de CDCI por cada grupo observado. Procedemos a realizar un breve análisis a partir de cada uno de los conceptos generadores y al final brindamos una tabla con los porcentajes generales para cada grupo.

#### ***4.5.1.1 Resultados grupo 01***

##### ***1-Organización = 94%***

Los porcentajes obtenidos para este concepto nos invita a reafirmar que en la organización del grupo 1 hay variedad de actividades que fortalecen el sentido de agencia. El espacio brinda oportunidades de experimentar aprendizajes significativos y esto se refleja en el entorno

visual. Hay mensajes de libertad y movilidad por el espacio, respetando posibilidades, fomentando el desarrollo de la personalidad y autoestima.

Es importante recalcar que se promueve el conocimiento de la realidad visualizándola como un fenómeno de interés, como es el hecho de tener una pared decorada con fotografías de las niñas y niños con sus familias para que el resto del grupo pueda conocer a sus familiares.

### ***2-Oportunidades de desarrollo y estructura = 87%***

El ambiente efectivamente presenta un amplio abanico de actividades brindando la oportunidad para que las niñas y niños realicen actividades variadas. El balance de dichas actividades entre el aspecto académico y el desarrollo de la personalidad están presentes, aunque sí se podrían incorporar algunas mejoras de las que se hablará más adelante.

Aspectos tales como procesos personalizados pueden ser fortalecidos para conformar mejores ambientes situacionales. De manera grata se puede apreciar que la niñez logra desarrollar concentración y, sobre todo, la capacidad empática. En general es un ambiente flexible lleno de oportunidades.

### ***3-Relevancia de las oportunidades de aprendizaje cultural = 55%***

En relación con este concepto el porcentaje obtenido es bajo. Por parte de la educadora se hacen intentos para que la niñez tenga algún tipo de involucramiento relacionado con aprendizaje cultural. Estos intentos no llegan a ser tan notorios, la disposición mostrada por la docente permite abrir las posibilidades para problematización e implementación de cambios. La debilidad en esta área principalmente se encuentra en la falta de material de temáticas culturales que sean llamativos para la niñez. Cabe acotar que para estas edades, la

participación cultural se concie más cercana, en términos de involucrarse en actividades de la vida cotidiana. En otras palabras, es el período de “incorporar” y experimentar varios aspectos de la cultura en la cual se encuentran.

#### ***4-Oportunidades hacia la sostenibilidad y la inmersión en la naturaleza = 79%***

La sensibilidad y el contacto con la naturaleza es algo que se promueve en este grupo y hay intentos claros de inculcar y desarrollar una filosofía ambiental, y el porcentaje obtenido lo refleja. En la clase se puede apreciar que varios de los materiales de trabajo están hechos con material de reciclaje y las niñas y niños disfrutan utilizándolos, y cuentan, también, con espacios de juego que están en contacto con áreas verdes.

A pesar de que es necesario fortalecer algunos aspectos como, por ejemplo, tener más material que haga alusiones a la naturaleza (libros, tarjetas, así como plantas para ser sembradas y cuidadas), los esfuerzos son notables. Institucionalmente la sensibilidad ecológica es algo muy presente, basta con ver que el otorgamiento de la Bandera Azul Ecológica fue todo un acontecimiento y que a los niños y niñas de este grupo (al igual que con el grupo 03) les gusta bastante ir a la huerta a regar las plantas, por lo que también es recomendable aprovechar más este espacio.

#### ***5-Relevancia de las oportunidades de aprendizaje del lenguaje verbal y escrito como instrumento de comunicación y pensamiento = 76%***

El proceso de aprendizaje del lenguaje es muy apropiado, las explicaciones que reciben son claras para el rango de edad del grupo 01. La interacción entre las niñas y niños con la educadora se desenvuelve de buena manera y el tono utilizado por esta última es agradable, sin



imposturas de la voz y que permite que los niños y niñas se vayan *enculturando* con respecto al empleo del lenguaje y la contextualización de los conceptos. En el salón de clase, por ende, se llevan a cabo dinámicas que ayudan al desarrollo del lenguaje verbal como lo es la narración de cuentos. No se cuenta todavía con materiales que propicien el desarrollo del lenguaje escrito.

#### ***6-Desarrollo social y autoestima = 98%***

La relación de cercanía entre la educadora y las niñas y niños está llena de afecto y fomenta la confianza para que acudan a ella cuando lo necesiten. El tono de la educadora facilita esta cercanía ya que es tranquilo y cuando habla se baja a la altura de las niñas y niños. Cuando tiene que comunicar reglas básicas de convivencia lo hace con mucha tranquilidad y asertividad, y cuando debe explicar las consecuencias por alguna falta cometida lo hace con gentileza logrando que se entienda el porqué de la consecuencia, lo cual ayuda a desarrollar una cultura de paz.

Hay que recalcar que tanto la docente como la asistente notan las distintas necesidades de cada quien y acuden en apoyo a estas, siempre con calma. En general se muestra la satisfacción de ambas al realizar su trabajo. Por otra parte el contacto entre la niñez suele ir acompañado por respeto disfrutando de la compañía los unos de los otros.

#### ***7-Equidad de oportunidades y consciencia de género = 76%***

En relación con este concepto sí se propicia una distribución equitativa de las tareas de convivencia y la niñez puede participar de cualquier tipo de actividad sin distinción de género; por ejemplo, se pueden ver actividades llevadas a cabo por ambos géneros como es bañar un

muñeco o limpiar con un paño. No obstante, las tareas propias de la limpieza de la clase suelen ser llevadas a cabo generalmente por las personas adultas, lo cual es un aspecto a potenciar desde el área de vida cotidiana.

#### ***8-Atención a la diversidad = 84%***

En el grupo hay respeto por las diferencias y particularidades de cada niña y niño. La infraestructura de la clase está adaptada para que las y los integrantes del grupo se puedan desenvolver en el entorno tomando en cuenta las distintas barreras físicas sin que exista desventaja para alguna persona. Existe libertad y apoyo para que las minorías de etnia y religión cuenten con los mismos derechos que la mayoría aunque en el CILEM no se pudo observar esta diversidad cultural. Tampoco se evidencia en material educativo que permita apreciar diferencias culturales y de condiciones.

Si bien se toman en cuenta la diversidad presente en la comunidad, por lo general se hace para mencionar las similitudes más que las diferencias, lo cual refuerza la noción de unión en la diversidad. Con respecto al tema de la accesibilidad, hay algunos insumos de la clase (y de la huerta) que están fuera del alcance de la niñez, por lo cual se debe tomar dicho aspecto en consideración para fortalecer el sentido de agencia y ampliar el rango de libertad de escogencia de actividades.

#### ***4.5.1.2 Resultados grupo 03***

##### ***1-Organización = 86%***

Hay una distribución clara de los espacios, brindando una variedad de actividades lo cual ayuda al desarrollo del sentido de agencia. Visualmente hay áreas de trabajo que son de bastante interés y otras áreas que necesitan ser más atractivas. En relación con el aprendizaje significativo también nos encontramos con actividades que fácilmente lo fomentan y otras que también lo promueven pero con la necesidad de afinar detalles.

La decoración hace alusión a la apreciación de la realidad como es el hecho de encontrarse en los alrededores del salón fotografías de varios de ellos y ellas realizando algunos de los trabajos cotidianos que llevan a cabo en el centro infantil. La mayor parte del tiempo el ambiente se encuentra bastante ordenado y los niños y niñas tienen interiorizado el hecho de guardar los materiales una vez empleados.

### ***2-Oportunidades de desarrollo y estructura = 82%***

Las oportunidades de escogencia de actividades son diversas, y varias de ellas fomentan el desarrollo de la personalidad; sin embargo, el balance todavía se inclina ligeramente hacia el aspecto académico, lo cual se debe probablemente a los remanentes de la formación en pedagogía tradicional y los años de experiencia con el enfoque directivo. Si bien hay intentos por tener programas personalizados, la carencia de materiales y la cantidad de estudiantes por educadora dificulta llevar estos esfuerzos a un grado mayor de desarrollo.

A pesar de estas dificultades se evidencia el respeto por los estilos y ritmos de aprendizaje, y en la medida de lo posible se intenta satisfacer la curiosidad de las niñas y niños cuando ellas y ellos han sobrepasado el nivel que el material es capaz de brindar, lo cual fomenta la exploración en el proceso de aprendizaje. Podemos citar el ejemplo de la niña que constantemente apoya a sus compañeros y compañeras, pues ella ha explorado todos los

materiales y sus posibilidades. Esta niña solía hacer preguntas a la docente acerca de temas variados y no se le restringía que le explicara a los demás acerca del uso de los materiales, que, al fin y al cabo es una manera de explorar afectivamente el ambiente al brindar mediación.

La actitud de la docente brinda seguridad a la niñez para que realicen consultas de todo tipo.

### ***3-Relevancia de las oportunidades de aprendizaje cultural = 51%***

Este concepto tiene puntuaciones bajas (50.7% ambos observadores), ya que si bien hay esfuerzos por parte de la educadora para que las niñas y niños logren un aprendizaje cultural, el material empleado es muy académico y poco atractivo, cayendo algunas veces en lo estereotípico. Aparte de la poca variedad, el material que se emplea para estos fines se usa en un contexto que no es significativo, como por ejemplo intentar aprender banderas de otros países cuando la niña y el niño no tienen una idea de la cultura de dicho país. Dicha actividad –reseñada previamente en la crónica de los eventos observados en el grupo 03- era básicamente para aprender a asociar la bandera con el nombre del país y también tenía la variante de pegar las franjas de la bandera de Costa Rica. Sin embargo a pesar de estas características, hay que rescatar que hay esfuerzos por parte de la educadora para que se conozca un poco sobre la cultura local.

En una de las problematizaciones, la docente nos indicó que dadas las grandes restricciones de fondos que sufre el centro infantil ha sido difícil proveerse de materiales que refuercen el área cultural, como, por ejemplo, un globo terráqueo para reponer uno que se dañó. Ella misma nos señaló que hay niños y niñas que desean aprender sobre más países, más allá de las fronteras de Centroamérica, por lo que el trabajo en esta área es de vital importancia.

#### ***4-Oportunidades hacia la sostenibilidad y la inmersión en la naturaleza = 74%***

El aprendizaje que fomente el cuidado y la sostenibilidad de la naturaleza está presente en el grupo. El uso de material de reciclaje para trabajar en clase es un recurso que utilizan bastante, se promueve el cuidado de plantas, clasificación de tipos de basura y también hay acceso a áreas verdes tanto para fines recreativos como de convivencia. Sin embargo, estas áreas podrían ser visitadas con mayor frecuencia para fines de trabajo de clase.

En cuanto a la presencia de material como libros con contenido de temáticas de la naturaleza, tarjetas de animales, entre otros, no resultan lo suficientemente atractivos para la niñez, y los materiales de esta índole que más disfrutan son el rompecabezas de frutas y animales que no son realistas, como por ejemplo rompecabezas de mariposas sonriendo.

#### ***5-Relevancia de las oportunidades de aprendizaje del lenguaje verbal y escrito como instrumento de comunicación y pensamiento = 58%***

La comunicación entre la educadora y la niñez es variada, en algunas ocasiones es sencilla y directa, y constituye todo un ámbito que la docente ha comentado que ha trabajado desde tiempo. La interacción entre la docente y la niñez es natural y suele ir acompañada de un contacto cálido. El tono tiende a variar, ya que en algunas ocasiones suele ser un tanto impositivo; sin embargo, la mayoría del tiempo es ameno y no corta el lazo afectivo que impera en la clase.

En el trabajo en clase, principalmente cuando se realizan actividades en grupo, se fomenta una comunicación sencilla y directa entre los niños y niñas, ya que es frecuente que se les brinde

un espacio para que comenten y expongan sus opiniones respecto al tema que están trabajando, siendo estos espacios de gran ayuda para el desarrollo del lenguaje verbal.

En cuanto al desarrollo del lenguaje escrito, si bien se nota que hay interés por parte de varias niñas y niños, en la clase no se encuentran materiales que propicien y fomenten la exploración de este ámbito.

#### ***6-Desarrollo social y autoestima = 93%***

La relación entre la docente y la niñez, así como entre estos últimos está caracterizada por la cercanía y el afecto, disfrutando de la compañía los unos de los otros. Es común ver que las niñas y niños se acercan a la educadora para pedir ayuda sobre algún material o simplemente para conversar, evidenciando la calidez del contacto. El diálogo que surge entre ellos y ellas con la docente es muy natural, y ella se toma el tiempo para explicar conceptos de manera clara.

Cuando surgen conflictos entre los niños y niñas la intervención por parte de la docente suele ir orientada al diálogo para resolver el inconveniente, lo cual ayuda a fortalecer una cultura de paz y el empoderamiento. Con mucha tranquilidad suele comunicar las normas y reglas básicas de convivencia, así como cuando debe hacer alguna corrección producto de una falta. Ella logra percatarse de las necesidades particulares de cada niña y niño y acude en su apoyo en la medida de sus posibilidades, ya que el grupo es relativamente numeroso y muchas veces debe seleccionar a quién brindarle apoyo. En general se muestra el disfrute y la satisfacción de la docente a la hora de realizar su trabajo.

#### ***7-Equidad de oportunidades y consciencia de género = 72%***

En el grupo podemos observar niñas y niños de ambos géneros que llevan a cabo actividades que tradicionalmente han sido realizadas solo por hombres o por mujeres. Por ejemplo podemos ver niños doblando ropa y peinando a sus compañeras, así como niñas utilizando cubos de madera de construcción y animalitos de granja. Como dijimos previamente, los espacios y las opciones están presentes; sin embargo, suelen darse situaciones donde se manifiestan estereotipos de género en el tiempo de recreo, donde los niños juegan a policías y ladrones y las niñas hacen el papel de víctimas de los ladrones y tienen que ser protegidas por otros niños que hacen policías. Nuestra hipótesis es que probablemente estas situaciones sean producto de la cultura general más que del centro infantil. Una opción de abordaje podría ser decodificar y cambiar de roles de vez en cuando.

#### ***8-Atención a la diversidad = 82%***

El respeto a las diferencias de cada niña y niño es algo que se toma en cuenta en la clase. En cuenta a la accesibilidad de la infraestructura no existe mayor inconveniente ya que ningún niño o niña necesita de alguna adaptación especial a causa de barreras físicas. Esto podría solucionarse con un área cultural mucho más amplia donde se pueda visualizar fácilmente la diversidad cultural del planeta.

Podemos decir que en el grupo no hay signo de discriminación alguna, pero tampoco se cuentan con signos externos que intenten visualizar la diversidad como tal. En varias ocasiones se intenta retomar alguna característica distintiva de algún niño o niña -como el lugar de residencia, por ejemplo- para evidenciar que todas y todos tienen condiciones particulares en relación con la característica que se está abordando.

## 4.5.2 INDEX

Como se señaló previamente, la escala INDEX fue empleada en este seminario de graduación para contrastar información y poder triangular la mayor cantidad de información. En concreto, la escala fue utilizada para registrar la estructuración de los tiempos de ambos grupos estudiados, así como para observar qué tanto flujo surgía a partir de las actividades que realizaban los niños y niñas. Dedicamos dos sesiones de observación con INDEX: 24 y 31 de octubre de 2013. Las sesiones de observación transcurrieron durante mañanas completas de observación.

### 4.5.2.1 Grupo 01

*24 de octubre de 2013*

- 8:35: dentro de la clase hay actividad de **estructura libre** en la cual a docente le enseña a unos niños y niñas a usar un juguete de un pájaro que tiene agua dentro y que para que suene hay que soplarlo y también le explica a otros cómo lavar los vegetales de plástico. En ambas actividades se aprecia bastante flujo (4-5) por parte de los dos grupos de niños y niñas. **30 minutos.**
- De 8:40 - 9:06 am: los niños y niñas se encuentran en el período de **patio en estructura libre**. La gran mayoría de niños y niñas están en juego libre y en la mayor parte de las actividades cuentan con la presencia de la asistente. En general están jugando con los insumos que hay en el patio como carros, pelotas, cestas o simplemente corriendo. Hay buen nivel de disfrute e involucramiento en ellos y ellas (3-4). **26 minutos.**



- Transición. **6 minutos.**
- 9:12 – 9:20 am: **transición/actividad de estructura dirigida** a cargo de la docente y la asistente sobre el lavado de manos para 5 niños y niñas; los otros esperan. Hay un nivel de flujo moderado (3). Los niños y niñas que no están en la actividad están esperando y no se muestran muy involucrados (1-2). **8 minutos.**
- 9:20 am: actividad de **estructura dirigida** a cargo de la docente y la asistente que consiste en cantar canciones. Hay un interés y flujo que varía con respecto a los niños y niñas: mientras unos se ven muy entusiasmados (4) otros no (2). **10 minutos.**
- 9:30 am: van al comedor a tomar la **merienda** de la mañana. Varios niños y niñas están involucrados (3-4), solamente uno se nota visiblemente desmotivado (1). **10 minutos.**
- 9:40 – 11:04 am: dentro de la clase entran en período de trabajo en áreas (**estructura libre**). Algunas actividades fueron de canto (niveles de flujo de alto a moderado) y de tocar texturas (nivel de flujo alto), en las cuales la docente y la asistente tuvieron bastante ingerencia. En otros momentos se encontraban niños y niñas pintando, dibujando y manipulando los vegetales de plástico; todas las anteriores actividades con altos niveles de flujo (4-5) y con la docente y la asistente en una labor más de mediación. **24 minutos.**

*31 de octubre de 2013*

- 8:32 – 8:44 am: están en el período de **patio con estructura libre** con presencia de la docente y de la asistente. Dos niños están con una actividad de unas bolinchas en unas

rampas y están bastante interesados (5) observando el correr de dichos objetos. Un niño está en actividad de vida cotidiana de bañar al muñeco del bebé; inicia con bastante flujo (5), luego decae (3) pero termina la actividad volviendo a su nivel óptimo de flujo (4-5). **12 minutos.**

- 8:42 – 9:00 am: sigue el período de **patio con estructura libre**. En este caso, los niños y niñas se involucraron más en actividades diferentes: unos trabajan con unas esponjas, otras con la arena y un niño está involucrado en una actividad con botellas y sus pesos. El nivel de flujo fue muy alto (5). **30 minutos.**
- 9:04 – 9:54 am: dentro de la clase, **estructura dirigida/transición** con un lavado de manos y cantar canciones simultáneamente (en la actividad de canto se encuentra la docente, mientras que en el lavado de manos, la asistente). Nivel de flujo moderado en unos niños y niñas (3), mientras que en otros es alto (4-5). Estas actividades también tienen un componente socio-afectivo. Hay, además, una excepción: un niño trabajando un rompecabezas y se le nota en bastante flujo (5). **50 minutos.**
- 10:08 – 10:33 am: en este período dentro de la clase hay un predominio de actividades en **estructura libre** con niveles muy altos de flujo (5). Varias actividades son de desarrollo cognoscitivo sensoriomotriz como trasvasar líquidos y sólidos, verter líquidos, y también se involucraron en actividades tales como ordenar carros de juguete, observar imágenes con vocabulario en el espacio donde se encuentran los libros (con asistencia por parte de la docente) y presenciamos dos niños explorando y fluyendo con instrumentos musicales (una flauta y una pandereta). En todas estas actividades notamos bastante flujo (4-5). **25 minutos.**

- 10:53 – 11:04 am: hay una actividad de **estructura dirigida** en la cual los niños y niñas cantan junto con la docente y algunos de ellos y ellas emplean instrumentos musicales. Se observa un nivel de flujo alto (5). **5 minutos.**
- Posteriormente se preparan para ir al **comedor** a almorzar: la asistente los lleva a lavarse las manos y posteriormente hacen la fila. En esta transición los niveles de flujo son bajos (2). **5 minutos.**

#### **4.5.2.2 Grupo 03**

*24 de octubre de 2013*

- 8:35 – 8:43 am: están en la clase en actividad grupal de **estructura dirigida**: la docente explica normas de convivencia como por ejemplo preguntar a las personas cómo se sienten. El nivel de flujo fue muy variado dependiendo de cada niño y niña (la mayoría estaba en 3, algunos en 2 y dos niñas en 4). **8 minutos.**
- 8:47 – 8:58 am: **estructura libre** dentro de la clase (**11 minutos**):
  - Varios niños y niñas están en actividades de desarrollo cognoscitivo-sensoriomotriz tales como rompecabezas.
  - Hay una niña que está en actividad de arte y notamos que lo disfruta mucho (5), realizando trazos variados sobre la superficie de trabajo.
  - Por lo general el nivel de flujo va de moderado a alto (3-5) y los niveles más altos son observados en los niños y niñas que están en actividades de vida cotidiana y arte.

- Observamos un niño deambulando (2), observando lo que hacen sus compañeros pero con la atención muy dispersa.
- 9:00 – 9:18 am: observamos niveles altos de flujo en niños y niñas que siguen en actividades de arte (5), y en especial una niña en actividad de desarrollo cognoscitivo sensorio-motriz (haciendo collares) y en otra que se encuentra preparando la merienda. Hay un niño sumamente involucrado en una actividad de pasar líquidos de un vaso a otro por medio de una jeringa (5). Ha estado en flujo en dicha actividad por varios minutos. **18 minutos.**
- 9:20 am: un niño y una niña están con una actividad de agua fuera de la clase. Dado que no hay mucho que hacer en dicha actividad más que chapotear y meter objetos en el agua el nivel de involucramiento es medio (3).
- 9:18 – 9:43 am: actividades de **estructura libre** dentro de la clase con presencia de la docente y de la asistente. Los niños y niñas se encuentran realizando varias actividades de desarrollo cognoscitivo sensoriomotriz, arte y vida cotidiana (preparación de la fruta para la merienda) con niveles de flujo moderados y altos (3-5). La docente se encarga de brindar explicaciones sobre empatía y normas de cortesía cada vez que observa algún roce. **25 minutos.**
- 9:43 – 9:45 am: el niño que por varios minutos estuvo deambulando visiblemente desmotivado logró involucrarse llevando los platos que se usaron para la merienda al comedor (5). Otro niño sigue trabajando con agua afuera del aula, pero su nivel de flujo disminuyó (2). **2 minutos.**
- 9:46 – 9:58 am: Actividades de **estructura libre** en la clase con presencia de la docente y la asistente. Hay en general niveles altos de flujo en niños y niñas en

actividades de vida cotidiana y de desarrollo cognoscitivo sensoriomotriz (4-5). **12 minutos.**

- 9:50 – 10:03 am: Actividad grupal de **estructura dirigida, cuidado personal**: se ponen bloqueador solar antes de ir al período de patio. **13 minutos.**
- 10:03 – 10:31 am: período de **patio con estructura libre** y presencia de la docente y la asistente. Los niños y niñas juegan en el patio con los insumos disponibles: columpios, carros, caballos y pelotas. Algunos corren y se les ven involucrados (4). **28 minutos.**
- 10:35 – 11:06 am: vuelven a la clase a una actividad grupal de **estructura dirigida** que consiste en el relato de un cuento que preparó la asistente. Los niños y niñas se muestran involucrados escuchando el relato (5), hacen comentarios y la asistente les comenta y les aclara cosas tales como que solamente los perros de los cuentos pueden hablar. **31 minutos.**

*31 de octubre de 2013*

- 8:28 – 8:44 am: actividad dentro de la clase en **estructura dirigida (y una excepción)** con presencia de la docente y de la asistente. Los niños y niñas están en actividad de círculo y la docente menciona varias veces pautas de interacción, como, por ejemplo, respetar los trabajos de los demás y pedir permiso para tomar un objeto que se encuentra en una mesa usada por otros. A pesar que el grupo está un poco disperso ella mantiene la ecuanimidad, habla en un tono asertivo y varios niños y niñas siguen prestando atención al tema de las pautas de interacción e inclusive participan comentando ejemplos que han vivido en sus casas.

- Posteriormente empiezan con actividad de música y canto y solamente observamos a una niña completamente en flujo (5), mientras que la mayoría presenta niveles bajos y moderados (2-3), demostrando que no les interesaba tanto cantar y bailar, al menos en esa específica mañana. Otro niño empieza a entrar en flujo (4) y la maestra, al ver que un niño en específico se ve enojado (1), le indica que si no desea estar en la actividad puede ir a otro espacio que quiera. **16 minutos.**
- Transición. **12 minutos.**
- 8:57 – 9:40 am: **ritual y comida** (ellos y ellas prepararon la merienda):
  - Los niños y niñas se disponen a realizar una oración con la docente.
  - Posteriormente prepararon y comieron la merienda de la mañana, que consistió en frutas como banano y piña. Los niveles de flujo son moderados (3).
  - Al terminar la merienda los niños y niñas fueron a las áreas a trabajar. La transición fue inmediata. Los niveles de flujo fueron de moderados a altos (3-5) en trabajos de desarrollo cognoscitivo como (rompecabezas) y de vida cotidiana (empleo de los pequeños utensilios para trasvasar líquidos donados por la directora del Seminario de Graduación). **45 minutos.**
- 9:45 – 10:10 am: actividad de **estructura libre en el patio**. Varios niños y niñas se turnan para jugar carreras montados en los carros que hay en dicho espacio. Algunos charlan y caminan por todo el patio. El nivel de flujo es moderado (3). **25 minutos.**
- Transición. **3 minutos.**
- 10:13 – 10:23 am: en la clase vuelven a **estructura libre** en las áreas. Muchos niños y niñas empiezan a tener niveles altos de flujo en actividades de desarrollo cognoscitivo sensoriomotriz, arte y vida cotidiana (4-5), como, por ejemplo, la creación de collares,

armar rompecabezas, trasvasar líquidos y limpiar paños. Uno de los niños que más deambuló a inicios de la mañana ahora está muy involucrado con unos libros (5). Un niño se encuentra observando los trabajos de otros compañeros y compañeras (2). **10 minutos.**

- 10:25 – 10:37 am: **transiciones y estructura libre.** Ahora hay tres niños observando trabajos (2). Hay cuatro niños y niñas en jugando con unos tubos de armar; están relativamente involucrados (3-4). Los mayores niveles de flujo se pueden apreciar en niños y niñas que están trabajando en actividades de arte, biblioteca y desarrollo cognoscitivo sensoriomotriz y vida práctica como experimentar con arena y coladores, crear collares y armar el juego de hacer encajar figuras de diferentes colores (5). **12 minutos.**
- 10:38 – 11:04 am: **estructura libre.** Un niño que había estado disperso sigue muy involucrado en el área de biblioteca (5), mientras un niño peina a una de las niñas y se divierten bastante (5). Podemos apreciar muchos niños y niñas con niveles altos de flujo en actividades de desarrollo cognoscitivo sensoriomotriz como rompecabezas, creación de collares y juegos de colocar figuras de colores en secuencia; además, vemos una niña concentrada con un trabajo de arte (4-5).
- Al final (10:55 – 11:04) los llaman a una actividad de **círculo** donde la docente comenta sobre las personas que cumplen y se preparan para ir al comedor. **26 minutos.**

A continuación mostramos una tabla con la distribución de los tiempos en los dos días de observación en los dos grupos de CILEM.

Tabla 3

*Estructura del tiempo en los días de registro con INDEX, Grupo 01*

| Grupo 01: 24/10/13                                   |            | Grupo 01: 31/10/13                              |            |
|--|------------|---|------------|
| 8:05 – 8:35<br>estructura libre                      | 30 minutos | 8:32 – 8:44<br>estructura libre con<br>patio    | 12 minutos |
| Transición   | 5 minutos  | 8:42 - 9:00<br>estructura libre con<br>patio    | 18 minutos |
| 8:40 – 9:06<br>estructura libre con<br>patio         | 26 minutos | Transición                                      | 4 minutos  |
| Transición   | 6 minutos  | 9:04 – 9:54<br>estructura dirigida              | 50 minutos |
| 9:12 – 9:20<br>transición y<br>estructura dirigida   | 8 minutos  | Transición                                      | 14 minutos |
| 9:20 – 9:30<br>estructura dirigida y<br>transiciones | 10 minutos | 10:08 – 10:33<br>estructura libre               | 25 minutos |
| 9:30 – 9:40<br>comida                                | 10 minutos | 10:53 – 11:04<br>estructura dirigida,<br>comida | 11 minutos |
| 9:40 – 11:04<br>estructura libre                     | 24 minutos |   |            |

Puede apreciarse que los tiempos de estructura libre dentro del aula fueron considerables durante el primer día: mientras que en el primer día fueron 114 minutos de estructura libre



(junto con los 25 minutos de patio), durante el segundo fueron 55 minutos, incluyendo el período en el patio.

Los períodos de estructura libre son muy propicios para desarrollar el flujo, tal y como lo demuestran los registros de concentración y gozo. Entre estos períodos y los de patio se cumple una amplia proporción del tiempo con variedad de oportunidades de escogencia.

Tabla 4

*Estructura del tiempo en los días de registro con INDEX, Grupo 03*

| <b>Grupo 03: 24/10/13</b>                                  |            | <b>Grupo 03: 31/10/13</b>                           |            |
|--|------------|---|------------|
| 8:35 – 8:43<br>estructura dirigida                         | 8 minutos  | 8:28 – 8:44<br>estructura dirigida<br>con excepción | 16 minutos |
| 8:47 – 8:58<br>estructura libre                            | 11 minutos | Transición  | 13 minutos |
| 9:00 – 9:18<br>estructura libre                            | 18 minutos | 8:57 – 9:40 ritual y<br>comida                      | 45 minutos |
| 9:18 – 9:45<br>estructura libre                            | 27 minutos | Transición  | 5 minutos  |
| 9:46 – 9:58<br>estructura libre                            | 12 minutos | 9:45 – 10:10<br>estructura libre con<br>patio       | 25 minutos |
| 9:50 – 10:03<br>estructura<br>dirigida/cuidado<br>personal | 13 minutos | Transición  | 3 minutos  |
| 10:03 – 10:31<br>estructura libre con<br>patio             | 28 minutos | 10:13 – 10:23<br>estructura libre                   | 10 minutos |

|                                      |            |   |            |
|--------------------------------------|------------|---|------------|
| 10:35 – 11:06<br>estructura dirigida | 31 minutos | 10:25 – 10:37<br>transición y<br>estructura libre       | 12 minutos |
|                                      |            | 10:30 – 11:04<br>estructura libre y al<br>final círculo | 26 minutos |

El primer día de registro se puede ver que hubo 68 minutos de estructura libre en las áreas con niveles elevados de flujo. Durante el segundo día fueron 48 minutos de estructura libre. La estructura dirigida sigue teniendo preponderancia en la estructuración del tiempo; sin embargo, es preciso destacar que a partir de los espacios de problematización la docente del grupo 03 experimentó y redujo los tiempos de estadía en el patio, pues antes se destinaba cerca de 40 minutos, y como se pudo observar en ambos días ese tiempo no superaba los 30 minutos.

#### **4.6 Lectura de las perspectivas ontológica, epistemológica y axiológica desde la cotidianidad de los centros Montessori y en el CILEM**

Nos dispondremos a realizar un análisis de la información recabada mediante las observaciones etnográficas y el ecoanálisis con el fin de apreciar varios fenómenos de manera panorámica. Tomamos la propuesta de planificación y evaluación curricular desde la complejidad de Chavarría González y Orozco Castro (2013, en revisión) como base para el análisis de la información obtenida. Las autoras proponen que para la elaboración del currículum, su planificación y evaluación es fundamental basarse en una visión holista, así

como desde una pedagogía histórico-crítica y de la complejidad. Ello implica a las perspectivas ontológica, epistemológica y axiológica en las prácticas cotidianas, como elementos que dan forma a los fenómenos educativos. Es decir, se toma en cuenta lo que acontece en los ambientes propiamente y los valores que allí se promueven, como reflejo de una visión profesional y conceptual.

La lectura acá presentada desmenuza la información y proceder a un análisis pormenorizado desde la complejidad (Chavarría González y Orozco Castro, 2006, en revisión), para lo cual se expondrán las diferentes aristas de análisis en los siguientes cuadros para mayor comprensión del lector. Las aristas corresponden a los planos ontológico, axiológico y epistemológico. Los cuadros corresponden a la información recabada sobre los dos centros Montessori visitados (Jardín de Niños Montessori y Jardín de Niños San Lorenzo), pues ambos centros, a pesar de algunas diferencias, mantienen una base similar tanto metodológica como de visión de mundo.

#### **4.6.1 Lectura de las perspectivas ontológica, epistemológica y axiológica desde la cotidianidad de los centros Montessori observados**

| <b>Perspectiva ontológica</b>   |
|---|
| <p><i>¿Cuál es la visión de ser humano?</i></p> <p>Ser social único e irrepetible presente en la cultura, la cual lo afecta y a la cual afecta.</p> <p>Un ser al cual se le brindan oportunidades, guía y libertad para descubrirse y desarrollarse.</p> <p>Las necesidades afectivas y de vinculación con otras personas son un aspecto esencial dentro el entorno educativo y como parte de la cultura.</p> |
| <p><i>¿Cuál es el papel de la docente?</i></p> <p>Una guía y mediadora en el proceso de aprendizaje, quien respeta el protagonismo de la</p>  |

niñez y del suyo propio, como mediadora de la cultura.

La docente prepara cuidadosamente los ambientes-situaciones para instar a la iñez en el desarrollo de capacidades y actividades.

*¿Cómo se ve a la niñez?*

Se ve a los niños y niñas desde su búsqueda de oportunidades de acuerdo con sus necesidades de desarrollo particulares.

Con la mediación social y cultural, la niñez podrá desplegar y aprovechar sus posibilidades, integrar y construir sus diferentes capacidades.

De igual manera, se ve a la niñez imbuida en su cultura y sus contextos particulares (tanto familiar como educativo y social), por lo que no se la puede apreciar en abstracto.

### **Perspectiva epistemológica**

*¿Qué metodología se aplica?*

El enfoque Montessori. En ambos casos las dos docentes (Flor Jiménez y Lily Camacho) han introducido variantes de acuerdo con su experiencia, por ejemplo, los sábados familiares en Jardín de Niños Montessori y explicaciones sobre cultura en Jardín de Niños San Lorenzo (ver evento 1 del 10/10/12).

*El papel de los ambientes-situaciones*

En estos centros infantiles los ambientes preparados permiten el surgimiento de oportunidades y experiencias de desarrollo integral, tanto personal como colectivo, pues constituyen comunidades de aprendices. Se puede apreciar un vínculo estrecho y beneficioso entre desarrollo, ambiente – tanto físico como vivenciado- y la mediación pedagógica y emocional. En ese sentido, el material funge como un catalizador, que, sin la riqueza de los ambientes y sus vivencias, no tendría mayor relevancia.

Un ambiente sin vivencias integrales, por más riqueza de materiales que tenga, no hará eco con las necesidades de desarrollo de la niñez.

*Las vivencias*

Los niños y niñas en estos centros infantiles han construido mundos (vivencias) enriquecidos a partir de la libertad, de las mediaciones efectivas y de un ambiente en general que brinda seguridad emocional. Estas vivencias se ven enriquecidas por interacciones basadas en la cooperación y un mundo culturalmente enriquecido.

*¿Cómo está definido el ambiente?*

Con una gran responsabilidad y armonía estética, donde cada persona tiene un espacio

especial dispuesto y coherente con sus necesidades de desarrollo y sus períodos sensibles y de acuerdo con la comprensión integral de los mejores instrumentos culturales en un momento histórico dado.

*¿Cómo se conoce y aplica?*

Partiendo de la visión de mundo del enfoque (Chavarría González, 2012a) se propician escenarios cotidianos donde se aprecia la dialéctica del desarrollo: las personas mediadoras (docentes) hacen una lectura integral de las necesidades de la niñez para dar a luz ambientes preparados bajo los cuales pueden conducirse con libertad de acuerdo con sus necesidades y ritmos específicos. Debe haber sensibilidad en la persona adulta para que pueda realizar mediaciones de calidad y sin obstruir las necesidades de desarrollo específicas de la niñez.

De parte de la niñez, la metodología la pueden vivir plenamente en todos los aspectos de la cotidianidad, pues hay coherencia entre el enfoque y lo que realmente sucede día a día.

*¿Cómo es la planificación y evaluación educativa?*

La planificación se apoya en la decodificación cultural y del desarrollo. Más que un currículum rígidamente establecido, las necesidades de desarrollo y las oportunidades sugeridas por ellas son las que marcan la pauta en cuanto a qué se planifica y cómo se evalúa. En este sentido, la evaluación tiende a ver cuáles ciclos el niño o niña necesita completar y qué intereses están surgiendo.

Se tiene una visión de proceso en la cual se toma en consideración que los niños y niñas no necesariamente terminan un trabajo en un determinado período de tiempo (en una sola mañana, por ejemplo), sino que le brindan esa oportunidad para experimentar desde el tiempo psicológico y no del cronológico.

*¿Hay flujo, cómo es?*

Sí lo hay. El ambiente como un todo posibilita que haya bastantes experiencias de flujo y se permite a los niños y niñas pasar por períodos de transición guiados por sus propias escogencias y necesidades de desarrollo.

*¿Cuáles y cómo son las situaciones sociales de desarrollo?*

Hay una visión entrelazada del conocimiento (como sentimiento, pensamiento y acción). Los ambientes-situaciones están dispuestos para brindar riqueza no sólo en cuanto a información, sino en cuanto al componente cultural y qué tanto eco hace de los contextos en los que los niños y niñas se encuentran. Asimismo, el entorno de relaciones sociales de calidad.

Esto se ve claramente reflejado en la importancia que se le da a las áreas de vida práctica en ambos centros infantiles, pues esto permite dar un sentido de utilidad al conocimiento, de manera que la niñez logra internalizar estas herramientas culturales, reforzando, a su

vez, su sentido de agencia.

*¿Cómo se ve el proceso de aprendizaje?*

El aprendizaje efectivo y con vivencias de reto, gozo y concentración (flujo) se da gracias al ambiente preparado para dar pie a los ciclos de trabajo completos, en los cuales la niñez tiene la libertad de realizar las exploraciones necesarias para lograr construirse. No es tanto un conocimiento de los fragmentos (como se ve en la vertiente tradicional de la enseñanza), sino que cada quien pueda asimilar e integrar el todo y poder relacionarlo efectivamente con los conocimientos que vendrán posteriormente.

### **Perspectiva axiológica**

*¿Cuáles son los valores que guían el proceso de aprendizaje?*

Valores de sociedad, interdependencia, diálogo asertivo y una afectividad segura. Ejemplos: el cumpleaños de un niño celebrado de manera diferente y holística (ver evento 2 del 12/10/12 en JNSL) y la mediación efectiva de la docente en una resolución de conflictos (ver evento 4 del 26/9/12 en JNSL).

Eco-comunidad, evolución consciente, sociedad sostenible, interdependencia y solidaridad. Ejemplo: el ritual de abrazar el globo terráqueo (ver evento 1 del 20/9/12 en JNM).

Respeto, responsabilidad, autogestión, sentido de agencia, autorregulación y andamiaje. Ejemplos: el vaso que se rompe y la reacción medida de la docente (ver evento 2 del 3/9/12 en JNM) y el manejo de la situación del terremoto por parte de las personas adultas y la niñez (ver evento 2 del 5/9/12 en JNM)

Es importante destacar que hay coherencia entre los valores que dicen promover con aquellos que efectivamente se viven en la práctica.

*¿Qué papel tiene la familia y la comunidad en el proceso educativo?*

Es un papel activo fomentado por las directoras de los centros visitados. En las problematizaciones que realizamos a los padres y madres (ver sección 4.2) pudimos observar que las dos directoras tienen pleno conocimiento de varias dinámicas de las familias y que éstas se sienten apoyadas por el trabajo realizado en los centros infantiles y por las directoras. En la problematización a los padres del Jardín de Niños San Lorenzo (ver sección 4.2.2) la Licda. Flor Jiménez brindó insumos teóricos y prácticos para los padres (como la explicación del movimiento de tomar la cuchara, por ejemplo) que los padres y madres comentaron a fondo posteriormente, demostrando que hay implicación por parte de ellos y ellas.

En Jardín de Niños Montessori, por ejemplo, la directora organiza los sábados familiares, en los cuales se comparte el desayuno con comida típica, actividades recreativas, promoviendo, así, la unión familiar. Esto se realiza un sábado de cada mes de 9-11 am. De igual manera, en este centro infantil se le pide a cada familia que colabore con la compra de los alimentos para las meriendas que los niños y niñas se encargarán de preparar.

*¿Cuáles y cómo son las relaciones entre las personas, con el ambiente y consigo mismas?*

De armonía, paz, respeto, diálogo, de límites claros y respetuosos, así como de escucha y auto-consciencia. Presentan vivencias sumamente enriquecidas y culturalmente relevantes.

En ambos centros infantiles se pudo apreciar una coherencia clara entre las diferentes perspectivas. De igual manera, son coherentes con una visión holista, una pedagogía crítica y de la complejidad, lo cual señala que estos centros infantiles aplican realmente lo que tienen estipulado en los valores que afirman promover. Buscan oportunidades de desarrollo para la niñez.

#### **4.6.2 Otros aspectos particulares observados en Jardín de niños Montessori**

- En este centro infantil recibimos un encuadre, una reunión previa con la docente donde nos comentó sobre la educación Montessori, un poco la historia del centro infantil y cómo trabajan. Ella nos dio las recomendaciones para realizar las observaciones y videos de modo que se respetaran los ambientes situacionales y la niñez.
- La organización del espacio refleja una armonía profunda entre colores, formas, ubicación, ventilación, iluminación, tipos de materiales, flores, plantas, peces y espacio para el movimiento. Se nota la disposición de la directora por proporcionar a la niñez ambientes preparados para enriquecer sus vivencias.

- El ambiente, tanto físico como vivenciado, es fluido, sin recargas ni escaseces. Cada objeto tiene su lugar cuidadosamente elegido atendiendo a la especificidad de las áreas. De igual manera, pudimos apreciar mediaciones adecuadas para fortalecer las diferentes oportunidades en los procesos individuales y colectivos. Las mediaciones dan sentido pleno a los usos que se le dan a los espacios físicos.
- La mayoría de actividades y trabajos son elegidos libremente. La actividad dirigida – concebida como una enseñanza planeada para todo el grupo- es mínima, por lo que la libertad-para promueve niveles elevados de flujo, y, por consiguiente, de esfuerzo y disfrute. Recordemos que el concepto de libertad-para conlleva una serie de oportunidades y posibilidades de acción y aprendizaje. Es una libertad con límites, permitiendo a la niñez hacer una gestión responsable de ésta.
- La visión crítica en el trabajo docente es realmente profunda y comprometida.
- Los ciclos de trabajo son cuidadosamente respetados por la docente, asistentes, familiares y compañeros y compañeras.
- El tiempo para actividad libre fuera y actividad motriz gruesa es corto y podría preguntarse si necesitan más; sin embargo, cuando están adentro trabajando individualmente o en el círculo se evidencia mucha concentración y gozo.
- Los tiempos de actividades son cuidadosamente respetados y no se limita la libertad de cada quien. Se permite continuidad con un mismo trabajo en otro momento o día. Esto quiere decir que la niñez no se ve presionada por el tiempo cronológico, sino que puede desplegar todas las posibilidades que le brinda el flujo en determinada actividad.
- En varias actividades grupales pudimos observar que quien no deseaba participar se le respetaba.



- La educación histórico-cultural está presente en las herramientas culturales aprendidas y puestas en acción desde las áreas de vida práctica (cotidianidad), así como en la importancia que tiene la diversidad cultural puesta en manifiesto en los ambientes físico y vivenciado.

#### **4.6.3 Otros aspectos particulares observados en Jardín de niños San Lorenzo**

- El mismo día que ingresamos al centro infantil comenzamos el trabajo de observación y tomas de video. El encuadre y la contextualización fueron dadas por la docente conforme íbamos desarrollando nuestro trabajo.
- El espacio interno de trabajo es bastante abierto, en el sentido que es un solo ambiente físico que se conecta con el patio en la parte de atrás y con el primer nivel a un lado, lo que permite el ingreso de niños y niñas más grandes en ciertos momentos, apoyando una sensación de comunidad.
- La iluminación es bastante buena y la ventilación podría mejorar pero es suficiente para que ingrese brisa que refresque el ambiente. El espacio abierto permite actividades de movimiento y yoga en las mañanas y, de igual manera, propicia los intercambios entre los niños y niñas de educación inicial con aquellos y aquellas que están en primaria.
- Al igual que en Jardín de Niños Montessori, la diversidad cultural está plasmada en fotografías de niños y niñas de diferentes nacionalidades, lo cual fomenta el respeto, valoración y la amplitud de criterio en cuanto a temas culturales. Pudimos notar que había tres niños de habla inglesa (estadounidenses e ingleses), los cuales eran tratados como el resto, lo cual muestra la coherencia que hay entre lo que se estipula y lo que efectivamente se vive en la cotidianidad.

- El aspecto histórico-cultural está muy reforzado por esas fotografías de niños y niñas de diferentes nacionalidades, libros, nidos, plantas, instrumentos musicales autóctonos, libros históricos de Costa Rica, las banderas de los países del mundo, el globo terráqueo y los trabajos de armar los mapas de los diferentes continentes.
- El centro también es una casa e invita al ambiente de hogar, de compartir, de seguridad, confianza y de una afectividad segura.
- El rol de la docente es de guía, de apoyo, disciplina y de mediación en los conflictos. Se evidencia la confianza y la responsabilidad en reflejar a la niñez sus responsabilidades y potencialidades a través del respeto y explicaciones que les empoderan. Los niños y niñas la aprecian bastante y cuentan con ella para expresar sus sentimientos y mostrarle sus trabajos con orgullo.

#### 4.6.4 Los dos grupos de CILEM

A continuación brindamos el cuadro con las tres perspectivas. En él se podrán ver varias particularidades de los dos grupos observados en CILEM.

| <b>Perspectiva ontológica</b>  |
|--|
| <p><i>¿Cuál es la visión de ser humano?</i></p> <p>Ser social único e irrepetible con un fuerte enlace con la comunidad y los diferentes entornos vitales.</p> <p>Para un desarrollo integral es necesario que el ser humano se encuentre en un ambiente afectivo seguro que le permita conocer un mundo que pueda sentir como suyo.</p> |
| <p><i>¿Cuál es el papel de la docente?</i></p> <p>Una guía y mediadora en el proceso de aprendizaje, quien respeta el protagonismo de la niñez.</p>  |

Mantiene una actitud positiva ante las responsabilidades y posibilidades, de respeto y apoyo a los diferentes procesos personales de cada niño y niña, y del grupo en general.

Las docentes valoran bastante los procesos de problematización y capacitación que les permita tener más sensibilidad sobre mediaciones de calidad y cambios en los ambientes para proporcionar mayores posibilidades de flujo y goce. Esto permite que gran parte de las recomendaciones que se han dado desde los procesos de ecoanálisis sean apropiadas y aplicadas de manera efectiva. Un ejemplo de ello han sido los cambios en cuanto a la planeación (en la sección 4.7 viene la descripción en detalle), y la apertura de consciencia sobre el valor de la cotidianidad y las posibilidades que los ambientes vivenciados pueden brindar.

*¿Cómo se ve a la niñez?*

La niñez es vista desde sus posibilidades de desarrollo integral, por lo que se favorece un ambiente afectivamente seguro para facilitar la consecución de sus necesidades de desarrollo.

Se percibe a la niñez en su relación indisoluble con la comunidad donde vive y se desarrolla y en la posibilidad de ser agente de cambio en ella.

**Perspectiva epistemológica**

*¿Qué metodología se aplica?*

En algunos casos se observa una visión tradicional directiva donde la maestra enseña y la niñez debe “absorber” las enseñanzas meramente cognoscitivas y de información. Puede decirse que CILEM cuenta con una metodología de transición: van pasando de estructura dirigida a un marco abierto incipiente. Los procesos que se han venido gestando desde los estudios mediante ecoanálisis ha permitido esta transición en los dos grupos con que se trabajó.

*El papel de los ambientes-situaciones*

Debido a la decodificación y problematización realizados a partir del proceso ecoanálisis, las docentes han tratado de enriquecer los ambientes de trabajo a partir de una nueva mirada hacia la cotidianidad.

Sin embargo, hay áreas que falta potenciar, como el área cultural, la de vida cotidiana y la del lenguaje. Hay varios materiales cuyo ciclo ha terminado y ya no representan desafíos para la niñez.

Es necesario señalar que la escasez de nuevos materiales se debe al recorte presupuestario que ha sufrido la institución, así como a la discontinuidad en los procesos de apoyo y

aprendizaje de las docentes. Esto demuestra el ligamen estrecho entre calidad de materiales y de mediaciones, pues sin este último factor la niñez seguirá con una libertad de exploración a medias.

#### *Las vivencias*

Hay experiencias significativas, tanto en lo educativo como en lo emocional (ver evento 2 del 11/9/13 del grupo 03). Los niños y niñas tienen posibilidades de conocer formas alternativas de solucionar sus conflictos gracias a que el ambiente vivenciado permite la afectividad segura.

A pesar de los grados de libertad mediada que se ha tratado de implementar, muchas veces se cortan los ciclos de la niñez para favorecer requerimientos curriculares en forma directiva y grupal, en un concepto de enseñanza tradicional (ver evento 11 del 11/9/13 del grupo 01).

#### *¿Cómo está definido el ambiente?*

Diferentes áreas de trabajo divididas por los materiales que hay en ellas. Algunas no cuentan con una clara delimitación temática (ejemplo: el espacio de la alfombra en el grupo 03). La niñez cuenta con una libertad relativa para elegir trabajos y tienen clara responsabilidad de ordenar lo que han usado.

El ambiente general de los dos grupos observados de CILEM se trata de estructurar en gran parte alrededor de las necesidades de desarrollo y flujo de la niñez; sin embargo, sigue obedeciendo muchas veces a parámetros tradicionales. No hay mucha conciencia acerca de los ciclos de trabajo, del flujo, ni de la importancia de respetar los períodos de interés, pues muchas veces se siguen horarios de conveniencia administrativa, como, por ejemplo, la hora de salir al patio de los más pequeños, interrumpiendo ciclos de apego seguro e interacción afectiva.

#### *¿Cómo se conoce y aplica?*

Para las docentes, mediante procesos de sensibilización con las necesidades de desarrollo y auto-observación que han empezado a realizar poco a poco gracias al ecoanálisis con profesionales en Psicología, especialmente en uno de los grupos (primer nivel). Mediante el ecoanálisis han aprendido a analizar lo cotidiano y operar desde las necesidades de desarrollo de la niñez. Están abiertas a problematizar y el diálogo entre disciplinas resulta muy productivo.

#### *¿Cómo es la planificación y evaluación educativa?*

Las docentes pasaron de una planificación quincenal muy estructurada a una planificación mensual más flexible con mayores posibilidades de atender emergentes.

A pesar de los esfuerzos la planificación sigue teniendo el factor de introducir temáticas específicas cada cierto tiempo en actividades de estructura dirigida, lo cual corta los

intereses y necesidades de desarrollo particulares. Parece como si los parámetros de planificación del currículum tradicional ejercen mucha influencia a través de los planeamientos formales.

*¿Cuáles y cómo son las situaciones sociales de desarrollo?*

Varias experiencias de afectividad segura se ven enriquecidas en los ambientes-situaciones del CILEM. Hay un clima favorable para el despliegue de las personalidades de los niños y niñas. La niñez intenta asumir el espacio como suyo y siente afinidad con él, lo cual se vería reforzado con mayor libertad mediada y ciclos de trabajo completos.

Hay un sentido de comunidad muy presente en la institución y esto se ve reflejado en el arraigo cultural que siente la niñez hacia el cantón. Se observan ciertas dinámicas de género en las interacciones: en el tiempo de patio se pueden apreciar varios juegos que reproducen estereotipos de género como el de hombre-protector y mujer-protegida (ver evento 7 del 11/9/13 del grupo 03), mientras que en las áreas de trabajo no hay distinciones de género en cuanto a elección de actividades y el goce que sienten hacia ellas.

Es necesario reforzar las áreas de vida práctica y cultural con el fin de que la niñez no sólo pueda apropiarse de una manera adecuada de las herramientas culturales en su entorno, sino también para que puedan sentirse parte del mundo en su diversidad.

*¿Hay flujo, cómo es?*

Hay bastante flujo dependiendo del área de trabajo, los materiales y los períodos que abren esa posibilidad. Hay varios niños y niñas que ya están a la espera de nuevos desafíos y que han agotado las posibilidades que brindan ciertos materiales, por lo que su nivel de flujo no llega a ser tan significativo.

Asimismo, los cortes curriculares muchas veces cortan el flujo, algunas veces para establecer períodos de espera grupales que cortan el gusto y la concentración. Estas esperas podrían flexibilizarse.

*¿Cómo se ve el proceso de aprendizaje?*

Se ve como una construcción que realizan los niños y niñas en la cotidianidad, tanto de manera individual como en conjunto. No obstante, se pudo observar que todavía se sigue privilegiando el aprendizaje grupal y verbal por medio de actividades de círculo que a varios niños y niñas no les parece despertar mucho interés, como lo son las actividades de canto y las instrucciones tipo académico (ver evento 10 del 2/10/13 del grupo 03).

A pesar de ello, el aprendizaje viene mediado por todo un respaldo afectivo seguro que permite a niños y niñas expresarse con relativa libertad.

| <b>Perspectiva axiológica</b>  |
|--|
| <p><i>¿Cuáles son los valores que guían el proceso de aprendizaje?</i></p> <p>Valores pro-sociales, empatía e incipientemente el respeto por los ritmos personales y la creación de ambientes-situaciones afectivamente seguros.</p>   |
| <p><i>¿Qué papel tiene la familia y la comunidad en el proceso educativo?</i></p> <p>Las docentes intentan involucrar bastante a los padres y madres, pues lo ven como parte de su trabajo y de un proceso mucho más integral. Este ligamen lo tratan de realizar enviando tareas que involucren a los padres y madres con sus hijos e hijas.</p> <p>El acercamiento con las familias se da de forma natural gracias a las especificidades de la comunidad de San Ramón. Las docentes conocen a varios padres y madres pues son parte del ambiente universitario de la Sede de Occidente, lo cual ayuda a fortalecer este clima de colaboración.</p> |
| <p><i>¿Cuáles y cómo son las relaciones entre las personas, con el ambiente, consigo mismas?</i></p> <p>De armonía, paz, respeto, diálogo, de límites claros y respetuosos, de escucha y una incipiente conciencia sobre la cotidianidad y sus posibilidades.</p> <p>Siguiendo la línea de los apartados anteriores, es necesario seguir el proceso de mirar la cotidianidad para lograr problematizar detalles de la cotidianidad que revelen remanentes de la formación en educación tradicional escolarizante que cortan la horizontalidad.</p>   |

#### **4.6.5 Algunos aspectos particulares de los dos grupos observados en el CILEM**

- La niñez tiene por lo general buenas relaciones interpersonales entre sí y se evidencia en el apoyo y cariño que se demuestran (ver evento 2 del 11/9/13 del grupo 03). Como se ha mencionado previamente, el clima afectivo seguro que se promueve y gesta en CILEM tiene clara efectividad en la cotidianidad. De igual manera, los niños y niñas siempre cuentan con buenos ejemplos por parte de las personas adultas, desde las docentes hasta las misceláneas.
- Siguiendo con el punto anterior, gracias a las buenas relaciones interpersonales, niños y niñas por lo general tienen muy claros los límites.

- Se intenta fortalecer la participación activa y el sentido de agencia en la niñez a nivel de la cotidianidad, lo cual afianza bastante el uso de las herramientas culturales a su disposición. Un ejemplo de ello es que los niños y niñas del grupo 03 llevan al comedor los platos que usaron para la merienda ellos y ellas solas. En otras oportunidades (como, por ejemplo, el baño del muñeco de bebé en el evento 6 del 25/9/13 del grupo 01) se nota la necesidad de examinar formas de propiciar mayor flujo atendiendo a la necesidad de desarrollo en concreto y no cortar la actividad significativa.
- Buena parte de las problematizaciones que brindamos giraron en torno a seguir reforzando, desde lo cotidiano, este sentido de agencia en los niños y niñas. Las vivencias podrán enriquecerse cuando sean culturalmente relevantes y atinentes a brindarle a la niñez instrumental para conocer de manera efectiva el mundo experiencial en el cual despliegan sus posibilidades.
- Hemos podido apreciar que a los niños y niñas les interesa mucho saber de dónde vienen las cosas, la historia y lo que las otras personas hacen: están sensibles en aspectos de conocimientos culturales.
- Como se ha mencionado previamente, hemos percibido la necesidad de más libertad para aprovechar los ambientes y no enfocarse tanto en las actividades dirigidas por las personas adultas, las cuales muchas veces consumen bastante tiempo y no a todos les interesa formar parte de ellas. Además, hemos notado que en algunas ocasiones estas actividades limitan el tiempo de exploración de materiales de forma libre, que podría ser mayor y enriquecer la creatividad, el sentido de agencia, el interés y la

concentración. Varias problematizaciones han propiciado esta mayor preparación de ambientes para propiciar los ciclos de actividad auto-gestionados.

- La niñez tiene la posibilidad de movilidad, ya sea dentro o fuera del aula, aunque no es simultánea, como en los dos centros Montessori visitados. El patio es un espacio donde se movilizan bastante y comparten algunos juegos; sin embargo, allí no hay mucho flujo y las actividades son demasiado fugaces como para que ellos le presten atención al detalle y al proceso. En este sentido podría ampliarse el rango de actividades con oportunidades que realmente sean significativas para la niñez.
- Un espacio muy adecuado para el desarrollo es el de la huerta, pues ofrece conocimientos empíricos en botánica y hemos visto cómo a los niños y niñas de todos los niveles les agrada sobremanera ir allí. El contexto rural favorece dicho movimiento y la gran necesidad de explorar la naturaleza.

#### ***4.6.6 Algunos aspectos distintivos de los centros infantiles***

Mediante los cuadros y puntos brindados en los apartados anteriores se pudo brindar un panorama sobre los principales elementos analizados a partir de las observaciones etnográficas realizadas en los dos centros Montessori así como en el CILEM. El análisis sirvió, además, para visibilizar aspectos distintivos de los dos Montessori y el CILEM los cuales apoyaron las problematizaciones brindadas a lo largo del proceso en CILEM.



*Estructura educativa y ambiente.*

| <b>Jardín de Niños<br/>Montessori</b>   | <b>Centro Infantil San<br/>Lorenzo</b>  | <b>CILEM</b>   |
|---|---|--|
| Es bastante estructurado. La pedagogía Montessori define claramente los lineamientos de su estructura. Cuenta con ambiente preparado sumamente meticuloso y ordenado. El ambiente general está muy enriquecido, por lo que las vivencias de la niñez son gratificantes y responden a sus necesidades de desarrollo. | Tiene una mayor flexibilidad en algunos aspectos como los de movimiento dentro y fuera del aula. La comunicación es fluida, no hay tanto silencio y hay muchos intercambios entre los niños y niñas a la vez que hay mucho flujo. El ambiente preparado también está magistralmente dispuesto, y sucede lo mismo con los materiales: aptos y con amplias posibilidades gracias a las mediaciones de las docentes. | Muchas veces se emplea mucha estructura dirigida que no siempre es significativa y en cuanto a los materiales, muchos de ellos ya han agotado sus posibilidades. Las docentes tratan de traer nuevos materiales a pesar de las carencias económicas y de las limitaciones de un ecoanálisis que ha funcionado en algunos períodos pero que no ha sido de aplicación constante ni suficiente. |

Apreciar estas características nos ayudó como investigadores a visualizar el enfoque Montessori mediante dos ejemplos de amplia calidad y a partir de allí llegar sensibilizados al CILEM acerca de la importancia de lo cotidiano y de la riqueza de los ambientes. Además, nos mostró qué puntos podrían ser de valor para el reforzamiento de las áreas de trabajo en

CILEM y la importancia del ambiente preparado en el desarrollo humano y las posibilidades de flujo.

Tabla 6

*Actividades sobre sostenibilidad y sensibilidad ecológica*

| <b>Jardín de Niños<br/>Montessori</b>  | <b>Centro Infantil San<br/>Lorenzo</b>  | <b>CILEM</b>  |
|--|---|---|
| La alimentación compartida es basada en frutas, productos frescos y orgánicos, bajos en grasas y azúcares. Los jugos son enviados en picheles, se evitan las bolsas y los productos manufacturados, todo se recicla. En este sentido hay un fomento de la sensibilidad ecológica desde lo cotidiano. | La alimentación en meriendas también se enfocan en la salud y el reciclaje; muchos materiales son reciclados. Hay educación en la consciencia del uso del agua, no se aprecian desperdicios en ningún nivel. También hay un buen aprovechamiento de los recursos. | Se aplica el reciclaje, tanto de material orgánico como no orgánico. Muchísimos de los materiales utilizados y contruidos son con materiales de reciclaje. Además, siembran y cuidan la huerta que allí tienen. Se aprecia también sensibilidad ecológica desde lo cotidiano e institucionalmente por la colocación de la Bandera Azul Ecológica. |

Fue muy interesante ver cómo en los tres centros hay bastante fomento a la sensibilidad ecológica y que en ellos existe una valiosa coherencia entre el saber y el hacer: no sólo hablan

sobre sostenibilidad con los niños y niñas, sino que la aplican en los detalles de la cotidianidad, por lo que ellos y ellas se desarrollan en ambientes donde serán agentes de cambio, pues verán como algo cotidiano el reciclar, reutilizar materiales y realizar acciones en torno a la conservación del ambiente.

Tabla 7

*Participación de padres y madres en las devoluciones*

| <b>Jardín de Niños<br/>Montessori</b>   | <b>Centro Infantil San<br/>Lorenzo</b>   | <b>CILEM</b>   |
|---|--|--|
| Hay buena participación por parte de las familias con los sábados mensuales de desayunos tradicionales, donde se promueven el diálogo y el conocimiento de lo que pasa en el centro infantil. Apreciamos una gran participación de padres y madres cuando se hizo la devolución, así como su interés por la experiencia de sus hijos e hijas. | La reunión de devolución contó con gran participación de las familias, las cuales se mostraron muy complacidas con la intervención que tuvimos como equipo de investigación. Estuvieron muy anuentes a conversar y compartir en torno a los puntos señalados y analizados y sobre la experiencia que están viviendo sus hijos e hijas. | La sesión de devolución contó con la presencia de bastantes padres y madres de familia. A pesar de que no participaron mucho, sí demostraron mucho interés y aprecio al ver los videos, pues algunos y algunas expresaron que desde hace mucho tiempo querían conocer de esa manera lo que sus hijos e hijas realizan en el centro infantil. El compromiso para continuar apoyando los esfuerzos del |

CILEM fue un punto a favor de esta reunión.

Nos parece importante retomar este elemento, pues demuestra que los esfuerzos realizados por las docentes de los tres centros en torno a la participación de las familias ha brindado frutos. Pudimos ver familias muy comprometidas con el desarrollo de sus hijos e hijas, gustosos al ver los procesos que en los centros infantiles se gestan y con ganas de seguir aportando dinámicamente. Las docentes han puesto en evidencia mediante que los esfuerzos por brindar oportunidades de desarrollo no se limitan solamente al trabajo en de las aulas, sino también con los cuidadores, quienes muchas veces también necesitan insumos teóricos y prácticos, pues algunos y algunas provienen de contextos familiares que limitaron su propio desarrollo integral.

#### ***4.6.7 Conclusiones a partir de esta lectura desde la complejidad***

Se puede apreciar que entre los dos centros Montessori y el CILEM hay diferencias en cuanto al nivel socioeconómico de las familias, al apoyo recibido en lo instrumental e inclusive con el personal de apoyo. En CILEM una gran limitante es la ausencia de asistentes debidamente preparadas y sensibilizadas que laboren de manera permanente en la institución, pues muchas de ellas llegan desde la formación en educación tradicional, retrasando muchas veces las dinámicas de mayor libertad mediada que las docentes de CILEM que han llevado el proceso han tratado de ir implementado poco a poco.

En este sentido podemos observar que uno de los grandes retos que presentan los centros infantiles estatales es el de recibir mayor apoyo instrumental y económico por parte de las

instituciones estatales encargadas de girar los fondos. Junto con lo anterior, otro reto muy importante versa sobre la sensibilización y los procesos de capacitación, problematización y auto-observación de sus prácticas, pues a pesar de los problemas económicos, las docentes pueden realizar su labor de manera óptima con los recursos tanto materiales como de interacciones que tienen en un momento dado.

#### **4.7 Devolución a las familias de CILEM**

La apertura y disposición con la que logramos trabajar en dicha institución nos brindó la posibilidad de realizar esta devolución, tal como la habíamos realizado en los dos centros Montessori que visitamos durante el año 2012.

Para esta devolución en CILEM las docentes nos indicaron que el momento idóneo sería en diciembre cuando ellas realizan la última reunión de padres y madres, pues así se podría mostrar nuestro trabajo como parte de las problematizaciones que recibe CILEM por parte del sector académico y los padres y madres tendrían una oportunidad de observar en video los trabajos y procesos por los que sus hijos e hijas pasan en la institución. De igual manera, seguimos un formato similar al de las dos devoluciones pasadas (presentación del equipo de trabajo, del los objetivos del seminario de graduación, video, comentarios generadores, comentarios de padres y madres y agradecimiento); sin embargo, para esta ocasión redujimos los tiempos tomando en consideración que mostraríamos más de un video y que cada uno de ellos es largo (40 minutos cada uno) y que recibirían esta devolución después de la reunión formal que normalmente se hace.

Realizamos la problematización el día lunes 16 de diciembre a las 7:15 pm en las instalaciones del CILEM, en San Ramón de Alajuela. Los objetivos fueron mostrar partes de los dos videos que realizamos desde el ecoanálisis y comentar acerca de temas tales como la importancia del ambiente preparado, el papel de la afectividad en el desarrollo integral del ser humano y el rol de las educadoras en esto último. Cerraríamos con comentarios de los padres y madres y un agradecimiento a ellos y ellas, a sus hijos e hijas y a las docentes de la institución.

Luego de la reunión con cada una de las maestras y asistentes, los padres y madres de familia pasaron al comedor de la institución, donde preparamos el ambiente para proyectarles los dos videos que elaboramos: empezariamos con el video del grupo 01, luego pasaríamos con el del grupo 03. Lo primero que hicimos fue presentarnos formalmente, luego explicamos brevemente cuál fue la participación y el quehacer dentro de la institución. De igual manera presentamos los objetivos del seminario de graduación y los temas que ésta abarca. Les hicimos, además, una observación positiva acerca de la apertura del Centro y de las familias que permitieron el trabajo y damos las gracias por posibilitarnos realizar gran parte de nuestro trabajo final de graduación.

Al igual que en los anteriores centros infantiles visitados, estos padres y madres miraron con mucha atención los videos y disfrutaron al ver situaciones que les llamaron la atención y comentaron entre ellos y ellas. Proyectamos el segundo video a las 7:29 pm y lo primero que les llamó la atención fue la escena de dos niños (Mariana e Ignacio) compartiendo un rato en el recreo. Esta escena demuestra cómo la niña le brinda soporte emocional al niño.

Al finalizar la proyección les indicamos que los videos completos se encuentran en la institución a disposición de padres y madres, con el fin de que si lo desean puedan verlos

completos en el momento en que gusten. Les explicamos, además, que muchos de esos logros que los niños y niñas han venido alcanzando y que se aprecian en el video, se deben en parte a la apertura que las familias han mostrado para que el CILEM siga aportando alternativas curriculares y a las docentes del centro por tener una visión coherente acerca de la niñez y actuar con respecto a ella.

Al ser las 7:39 pm abrimos la posibilidad a que madres y padres hicieran comentarios o preguntas; sin embargo, ante el silencio de los presentes intervinimos diciéndoles que a raíz de lo observado no hemos sugerido cambios tajantes en los ambientes estudiados; sino más bien hemos trabajado con las docentes con el fin de optimizar lo que se ha venido haciendo y logrando a través del esfuerzo. Agregamos que CILEM en general es un ambiente donde se puede percibir la dedicación y la sensibilidad con las necesidades de desarrollo de los niños y niñas. También destacamos cómo las docentes se han sensibilizado en su labor cotidiana en procura de un ambiente óptimo para el crecimiento en interdependencia y autoconfianza.

Les detallamos que dentro de las intervenciones del seminario de graduación estuvo la visita a dos Centros Infantiles de corte Montessoriano con el fin de poder lograr ver en ellos ejemplos, ideas y guías para implementarlas en CILEM. A pesar de las diferencias de recursos y de alternativas rescatamos el grado de sensibilidad, calidez, apertura y creatividad de las docentes de este centro infantil y los padres y madres asintieron ante ello.

Les comentamos el ejemplo de Elena (niña del grupo 01) y Eva (la asistente de ese grupo) en la situación de las botellas llenas de agua teñidas de diferentes colores y los círculos de diferentes tamaños pintados de colores en el patio. En dicha escena del video se puede apreciar cómo Eva respetó la opinión de la niña, pues tomó en consideración la forma en que ella

interpretó el uso de los materiales que le dispusieron. Eva no ejerció presión para hacerlo, sino que le otorgó la oportunidad a la niña de manejar e interpretar la realidad desde su punto de vista. Este ejemplo dio pie para recalcar el grado de compromiso y sensibilidad ecológica que tienen las docentes de manera notoria, reflejados en el uso de los materiales reciclados y en haber sido merecedores, como centro infantil, de la bandera azul ecológica.

Finalmente un padre de familia intervino diciendo que fue muy agradable ver los procesos en los videos, pues siempre los niños y niñas llegan con mucha energía y disposición a ayudar en las casas, y hasta ahora habían tenido la oportunidad de observar qué acontece cotidianamente en el CILEM. Otro padre menciona que su hijo ayuda en las labores de la casa con mucho ánimo y dedicación.

Mencionamos por segunda vez que la flexibilidad en el saber/hacer es un valor que se debe procurar transmitir a los niños y niñas, ya que al permitirseles estar en su espacio no se les coacciona y ellos y ellas mismas logran estructurar sus ambientes y valorar los procesos. También volvió a surgir el tema de la expresión emocional y su importancia para el desarrollo de apego seguro en los niños y niñas, pues la salud integral de un individuo no sólo se mide por la adecuación de su apartado cognitivo. Seguidamente en el conversatorio sacamos a relucir temas sobre aprendizaje significativo, la importancia del aquí y el ahora en las actividades de vida diaria (en contraposición con la cultura actual donde la atención es sumamente fugaz), la participación cultural plena, el sentido de pertenencia, la construcción de ambientes experienciales y la consolidación de un tipo de apego durante los primeros 6 años de vida.



En este punto les volvimos a preguntar si tenían alguna inquietud o duda, por lo cual un padre preguntó si la investigación terminaba aquí. Le respondimos que efectivamente, pues ya habíamos concluido el período de observaciones y problematizaciones, y se había iniciado el período de análisis y redacción del documento.

Una madre también intervino diciendo que ella estaba impresionada por la forma que tiene su hijo de interactuar con ella, y cada vez le sorprenden más las elaboraciones que él realiza, las preguntas que hace y que eso constituye todo un desafío para ella porque a veces no encuentra la manera de responder a comentarios como “*mamá, ¿verdad que los niños nacen por la boca?*”. Aclaramos que, efectivamente, la curiosidad –las ansias por aprender nuevos conocimientos y entender el mundo- se da en forma muy marcada en estas edades, para lo cual es de suma importancia que el niño o la niña tenga libertad de preguntar y de explorar los ambientes a su alrededor para que vaya construyendo por él mismo diferentes mapas del mundo y los contextos históricos y culturales en los cuales está inscrito. Aprovechamos para recalcar la importancia de las alternativas curriculares que permiten a la niñez estar empoderada para construir su conocimiento.

El sistema educativo tradicional requiere mucho cambio y mencionamos que cada uno de estos niños y niñas eventualmente será un agente de ese cambio tan necesario. Esto sale a colación debido a que en esta devolución –al igual que en las dos anteriores- surgió la inquietud sobre qué pasa más adelante cuando estos niños y niñas que se han iniciado en alternativas curriculares llegan a primaria al sistema tradicional. En este punto Noylin recalcó sobre la importancia de la afectividad en el desarrollo de la personalidad, y que es un trabajo que debe prolongarse hacia los hogares.

Para finalizar, Nuria y Noylin hacen un llamado a que, como familias, sigan aportando una buena participación y teniendo apertura a las alternativas curriculares, teniendo plena confianza en que de parte de ellas se busca la mejor calidad en la promoción de valores indispensables para la inserción en la vida cultural del contexto. La problematización finalizó a las 8:45 pm con un agradecimiento general.

## V CONCLUSIONES

### *Conocimiento contextualizado*

Si bien la teoría nos acercó a una nueva realidad y perspectiva de educación con este proceso, la enorme transformación y apertura ocurrió al vivir, sentir y pensar a partir de las observaciones, grabaciones y participaciones en los centros infantiles, primero en los centros montessorianos y luego asistir al CILEM. Por lo tanto, el recurso vivencial potenció nuevas posibilidades de visión y problematización, tanto interna como para el trabajo del seminario y a nivel interdisciplinario con docentes y familias. Sentimos que fue verdaderamente un trabajo integral que inició en nosotros y, de esa manera, poder hablar y posicionarnos de manera efectiva desde la coherencia entre los diferentes planos (conocer, ser y hacer). Poder observar ambientes preparados y sentir sus dinámicas fue un aspecto esencial para lograr no sólo entender teóricamente lo que íbamos a problematizar en CILEM, sino también para evaluar nuestros propios procesos en torno a las oportunidades de desarrollo que tuvimos; en ese sentido, el trabajo que realizamos en cada ambiente significó también un trabajo a lo interno. Esta primera etapa sustentó que la teoría y práctica deben ser totalmente coherentes con responsabilidad y compromiso profesional y personal. A su vez, generó recursos para los diálogos y propuestas posteriores de una manera no sólo teóricamente coherente, sino también natural, horizontal y sumamente provechosa para todas las partes.

Este seminario dejó en evidencia lo que se vive en el quehacer cotidiano de una comunidad de aprendices compuesta por la niñez y las personas adultas, quienes demostraron ser un modelo histórico-cultural posible de conciencia, apoyo, avance, respeto, armonía y crecimiento.

Además, las estratificaciones y jerarquías estáticas no se hacen presentes, lo cual da paso a mejores modalidades de interacción interpersonal y ecológica.

Durante todas las fases de este Seminario de Graduación el trabajo de la directora –la Dra. María Celina Chavarría González- fue clave, pues gracias a su amplia experiencia (Chavarría González, 1991a/2013, 1991b, 2003, 2012a, 2012b; Chavarría González, Orozco Castro, 2006) logró propiciar para nosotros una introducción al campo, a los conceptos y a los pormenores de una investigación-acción en centros infantiles. El proceso de problematización comenzó a lo interno del grupo, reevaluando mediante un trabajo constante nuestras propias nociones sobre el desarrollo y la educación inicial. Esto nos permitió mirar con otros ojos todos los procesos con los que tuvimos contacto a lo largo de este trabajo de investigación y garantizar discusiones continuas gracias al estrecho vínculo entre teoría, práctica y posibilidades de cambio.

### *Análisis desde las perspectivas ontológica, epistemológica y axiológica*

Es necesario rescatar la importancia del análisis desde las perspectivas ontológica, epistemológica y axiológica (Chavarría-González y Orozco-Castro, 2013 en revisión), pues contribuyó a visibilizar los aspectos positivos en el CILEM. Fue una forma concreta de enlazar teoría y práctica a través de la decodificación de lo cotidiano: permite desmenuzar la cotidianidad y brindar la capacidad a las docentes de mirar con otros ojos su quehacer profesional, la visión de ser humano y de los ambientes en los que constantemente se despliega su labor. Destacan cuatro herramientas esenciales para hacer la lectura desde las tres perspectivas:

- Ciclos de actividad,

- Períodos de interés y sensibilidad,
- Calidad del diálogo docente-niñez,
- Los ambientes potenciadores/enriquecidos.

### ***Experiencia en el enfoque Montessori***

Como señalamos en el punto anterior, haber realizado una adecuada inmersión en dos centros Montessori de reconocida calidad nos permitió contextualizar la vivencia del enfoque y los aspectos cotidianos que se trabajan en ellos; además de contar con la vasta experiencia de las licenciadas Flor Jiménez y Lily Camacho.

Los ambientes van más allá de ser llamativos: realmente están diseñados con el fin de atender las necesidades de desarrollo de la niñez y enriquecer sus relaciones interpersonales. Fue muy importante apreciar la coherencia metodológica y vivencial en estos centros, pues así pudimos visualizar cómo la teoría puede estar en armonía con prácticas adecuadas con un desarrollo integral.

De igual manera, fue muy enriquecedor estar en contacto con la flexibilidad metodológica de las licenciadas Flor Jiménez y Lily Camacho, ya que logran aplicar adecuadamente el enfoque Montessori en conjunto con algunas variantes que han sabido introducir a través de los años, gracias a la experiencia obtenida y sus constantes procesos particulares de problematización.

Un aspecto esencial que rescatamos de esta inserción en los ambientes montessorianos fue el haber visto en práctica la libertad con límites y mediación. Esto permite que los niños y niñas desplieguen sus posibilidades, alcancen nuevos límites y pueda colaborar con el desarrollo de sus compañeros y compañeras, además que lleva consigo aprendizajes significativos aplicables a muchos contextos de sus vidas. Las mediaciones evidencian alternativas gracias a

las cuales no se requiere el uso de castigos, sino que todo se visualiza como oportunidades para el desarrollo.

### ***Importancia de la problematización continua***

Un aspecto esencial a tomar en cuenta por los siguientes equipos de profesionales y estudiantes que vayan a trabajar en CILEM es la evaluación y problematización continua de los ambientes-situación, pues es posible gestar oportunidades de flujo potenciadas desde otra mirada. A lo largo del trabajo nos resultó positivo que las docentes señalaran que tienen una gran necesidad de problematización para poder apreciar elementos y procesos que ellas por estar inmersas en el ambiente no pueden ver a simple vista.

Para poder brindar procesos de problematización de calidad fue necesario triangular la información obtenida a través de las diferentes fuentes de recolección que empleamos. Gracias a CDCI pudimos indicar que dos áreas importantes a potenciar eran la cultural y la del lenguaje.

Mediante INDEX pudimos percatarnos que cuesta mucho transgredir la estructura curricular de la educación tradicional. Dentro de las observaciones de INDEX todavía se muestra cómo las actividades programadas cortan los ciclos de actividades de la niñez, a pesar de que las docentes están plenamente conscientes de ello. Gracias a este instrumento, además, se mostró que el interés más alto se encuentra en las actividades largas de estructura libre (confirmando los resultados de Chavarría-González, 1991b) y que a los niños y niñas les cuesta cortar este tipo de actividades, pues se encuentran en flujo.

Entre otras cosas, en el seguimiento se vio que la huerta ya se había bajado de nivel y que hay actualmente un nuevo lavabo en el comedor y hay mayores oportunidades en el patio, lo cual

fomenta el sentido de agencia. La docente del grupo 03 realizó una muy completa contextualización acerca de varios países, lo cual permitió una mejora considerable en el área cultural. Se propician períodos de estructura libre más amplios y los cuentos se han vuelto más dinámicos y ella señala que problematiza constantemente con las practicantes que tiene a su cargo. Todo esto demuestra que los procesos de problematización llevados a cabo desde la sensibilidad y el diálogo entre disciplinas pueden constituir oportunidades reales para el cambio y la consolidación de ambientes enriquecidos.

#### ***Apertura y capacidad de problematizar como cualidades en el CILEM***

La flexibilidad del centro infantil y de estas docentes en específico es una gran ventaja que los estudios posteriores deben tomar en cuenta para realizar verdaderos trabajos interdisciplinarios, pues agiliza el diálogo y permite que exista un auténtico clima de intercambio de conocimientos, visiones de mundo y conciliación a favor del desarrollo integral de niños y niñas, así como del desenvolvimiento profesional.

También es digno de destacar el rol de la, para entonces, directora del CILEM, M.Sc. Rosa Martina Ramirez Melendez, por su colaboración con el clima de apertura, elemento vital para la consecución de los objetivos de esta investigación-acción en la institución y su énfasis en la capacitación y problematizaciones con las docentes que formaron parte del proceso. Esta apertura significa problematizar, reevaluar y movilizar nociones, actos y ambientes. Volvemos a destacar, por ende, la apuesta del CILEM por alternativas curriculares y por no sentir temor ante la novedad de los enfoques y los cambios que ello implica realizar.

#### ***Respeto por los ciclos de trabajo como apoyo al flujo***

Un tema que estuvo muy presente fue el respeto al ciclo de trabajo: para que este llegue a ser un ciclo completo es necesario brindar la oportunidad de que la niña y el niño dispongan del tiempo necesario para trabajar con calma. Es necesario señalar que este concepto fue enfatizado en el trabajo de Chavarría González y Orozco Castro (2006/2009, 2006, 2009). En algunas ocasiones el ciclo se ha interrumpido por cumplir con el horario cotidiano. A lo largo de nuestro trabajo observamos, sin embargo, que cuando este ciclo se respeta propicia experiencias de flujo, en las cuales el gozo y el aprendizaje están presentes en el desarrollo de la actividad. Notamos que las docentes tienen sensibilidad para reconocer los ciclos de trabajo de acuerdo con la particularidad de cada persona; sin embargo, es complejo intentar trascender la programación curricular tradicional y los horarios estipulados en papel, como si esto tuviera más importancia que el ambiente vivo.

Es recomendable hacer énfasis en la necesidad de ir avisando paulatinamente que el tiempo de trabajo en áreas concluirá pronto cuando así lo amerite (v.g. la hora del almuerzo, patio o en general cualquier actividad de estructura dirigida), pues es necesario que los niños y niñas, de acuerdo con los ritmos específicos con que estén trabajando, vayan haciendo cierres de sus actividades.

Partiendo de nuestras observaciones y trabajo podemos decir que dichosamente este es el rumbo al cual se dirigen si continúan con procesos de problematización y decodificación de los aspectos cotidianos.

***Clima emocional, amplitud y pertinencia de oportunidades: hacia los ambientes-situaciones, vivencias y aprendizaje significativo para la vida***



La calidad de las vivencias, la amplitud de oportunidades, la lectura de los ambientes, la calidez y empatía son puntos esenciales para el fortalecimiento de cualquier centro infantil. Estos aspectos deben ir siempre de la mano y no tomarlos como puntos aislados o segmentados en el proceso integral de desarrollo, en un aprendizaje para la vida. Junto con lo anterior, también es esencial conocer el contexto que envuelve todas las prácticas, pues adquieren sentido a partir de la cultura. A largo del proceso de problematización en el CILEM, trabajamos con las docentes estos aspectos, de manera que pudieran visualizar la complejidad del desarrollo humano y los aspectos histórico-culturales de la cotidianidad, con el fin de que se vaya experimentando y desarrollando esta perspectiva holista.

Las actividades de vida práctica colaboran con la conformación de una identidad cultural plena y de destrezas manuales, coordinación y capacidad de seguir procesos largos, complejos y que estimulan la concentración (y, por ende, de procesos de flujo en la cotidianidad). Es, además, un aprendizaje corpóreo que permite que los procesos puedan ser interiorizados plenamente, consolidando las experiencias y el autoconocimiento.

Esto permitiría que se generen más situaciones donde las niñas y los niños se involucren en actividades que los lleven a estar presentes en su Zona de Desarrollo Próximo. Esto puede fortalecer la colaboración entre pares mediante el andamiaje, siendo la educadora una promotora del proceso de aprendizaje y no principalmente una figura que “entrega contenidos” y regula desde una estructura de disciplina vertical.

Esto nos devuelve a la importancia del proceso de ecoanálisis iniciado en la Sede de Occidente por la M.Sc. Cynthia Orozco Castro (2009; Chavarría-González, Obando-Obando y Orozco-Castro, 2009) radica en que las docentes han podido desarrollar una sensibilidad hacia las necesidades de desarrollo de la niñez, así como la influencia que ejercen las diferentes

prácticas cotidianas. Si no hay procesos de problematización, por más que los ambientes sean reforzados con materiales no podrán contar con riqueza de interacciones y de posibilidades.

El poder realizar procesos de problematización con las docentes facilita la coordinación tanto con las personas que laboran en la institución como con estudiantes universitarios que lleguen a realizar sus prácticas profesionalizantes al CILEM, permitiendo una colaboración activa que se adapte al contexto donde todas las personas involucradas se vean beneficiadas.

### ***Comunidad de aprendices***

Tal y como se mencionó a lo largo de varios apartados, un punto muy destacable del CILEM es que se trabaja con una actitud que va acorde al pensamiento de Comunidad de aprendices, lo cual permite que haya disposición para realizar cambios y variaciones en el currículum pedagógico. Consideramos que esta manera de proceder del CILEM lo convierte en un referente a nivel universitario en la implementación de alternativas curriculares pedagógicas, a lo cual se le podría brindar más visualización para que, de esta manera, carreras afines -como Preescolar y Psicología, entre otras disciplinas- puedan conocer de manera contextualizada ejemplos concretos donde las alternativas curriculares son llevadas a la práctica.

### ***Preparación de materiales didácticos de apoyo a las situaciones sociales de desarrollo y aprendizaje***

Uno de los puntos más complicados de abordar es lo referente a la adquisición y/o preparación de materiales que apoyen el trabajo de la niñez. Existen dificultades en el financiamiento para obtenerlos. Esta circunstancia produce que si por ejemplo una niña o niño llegara a romper por

accidente algún material que propicie una experiencia de aprendizaje, éste no podría ser repuesto en un corto plazo, como pasó con el globo terráqueo en el grupo 03.

Las docentes han desarrollado alternativas muy creativas como ha sido la utilización de material de reciclaje para propiciar experiencias de aprendizaje. En este caso particular esto ha permitido abrirse a una conciencia acorde con la ecología del desarrollo y formarse desde una perspectiva holista como ciudadanos del mundo. Esta situación nos hace reflexionar para percatarnos que debemos tomar en cuenta las necesidades y posibilidades y trabajar a partir de ellas. Consideramos que las docentes tienen muy claro este punto y es grato saber que esto se logra transmitir a la niñez.

### ***Material audiovisual en apoyo a la problematización<sup>2</sup>***

El material audiovisual que logramos preparar a lo largo de la investigación nos permitió sensibilizarnos ante las posibilidades que los ambientes pueden brindar. Fue un proceso complejo, pues las tomas de video fueron apoyadas por observaciones etnográficas y una mirada que partió desde lo teórico tratando de responder a la decodificación de los centros visitados. Estos videos constituyen un legado no sólo para el CILEM, sino también para cualquier persona que esté interesada en conocer y contextualizar alternativas curriculares y observar la efectividad del enfoque Montessori en acción. Es un material que sirve de referencia para futuras investigaciones y problematizaciones hacia ambientes enriquecidos de paz.

- 
- <sup>2</sup> Dicho material puede ser accesado desde las siguientes direcciones: <http://is.gd/1ipL05> y <http://is.gd/Rv5R9K>

### ***Hacia ambientes de paz***

Los ambientes enriquecidos, la inmersión en la cultura y la mediación de las docentes son factores que empoderan para alcanzar ambientes de paz como los presenciamos. El poder moverse libremente entre actividad y actividad y el respeto por estos procesos también colabora con la consolidación de estos ambientes de paz vivenciada, pues fortalecen la empatía y la solidaridad de acuerdo con los tiempos y ritmos de cada persona.

El abordaje y tonos verbales y gestuales cálidos y seguros, de verdadera aproximación corporal y gozo, también contribuyen al ambiente de paz y apego seguro, más allá de la repetición de valores. Asimismo, la mediación docente cercana y afectuosa evita tonos de regaño, propios de la educación tradicional.

### ***Los conceptos de flujo y autorregulación como constituyentes de las vivencias***

El concepto de autorregulación también es esencial, pues hace referencia a una vivencia que se aprende y se experimenta en contextos sociales. Más que estimular, es necesario fomentar ese sentido de autorregulación, de modo que se respeten los ritmos de cada persona y se pueda ir hacia una vivencia realmente cotidiana de paz en comunidad: que los valores promulgados sean realmente ejercidos y no se queden en el discurso.

Esta investigación-acción nos permitió visualizar cómo la paz vivenciada lleva a ambientes en los cuales el flujo no es una experiencia ajena a la cotidianidad. El concepto de flujo nos ayudó a visibilizar, analizar y decodificar las posibilidades de los ambientes existentes y para sensibilizar a las docentes. Cuando los ambientes no enlazan con las necesidades de desarrollo de la niñez se prestan para conflictos (como el espacio de la alfombra en el grupo

03, por ejemplo), por lo que no es sólo la actividad de la docente ni la calidad de los materiales, sino el ambiente en general con sus oportunidades y las interacciones de paz y libertad en comunidad que promueven desde la cotidianidad los elementos clave para el establecimiento de una cultura de paz en los centros infantiles.

## VI LIMITACIONES

A continuación discutimos algunas limitaciones que encontramos durante el proceso de investigación con el fin de ilustrar momentos y situaciones que constituyeron desafíos y significaron cambios de ritmo tan característicos de la investigación cualitativa.

- En primer lugar, hubo un lapso de tiempo considerable entre la recolección de tomas de video en los dos centros Montessori y la elaboración de los videos de devolución y los utilizados en el CILEM, debido en gran parte a la naturaleza de dicho trabajo, pues al tener un compendio tan grande de videos –muchos de ellos de larga duración- se tuvo que realizar un proceso riguroso de escogencia de escenas que pudieran ilustrar momentos clave y pudieran constituir en material de capacitación para futuros trabajos.
- Por ende, un tramo clave del trabajo de campo hecho en el CILEM (gran parte de los intercambios y problematizaciones con las docentes) coincidió con el final del semestre y de labores en la institución, lo cual cortó la dinámica y nos impidió realizar un proceso de seguimiento y reiteración cíclica de observación-problematización-acción, requisito para el ecoanálisis. Por ende, al intervenir el fin del ciclo lectivo el trabajo de ecoanálisis resultó incompleto en su seguimiento y en la posibilidad de problematizar cíclicamente muchas aristas de lo observado con el equipo docente.
- Es importante destacar cómo la influencia del enfoque tradicional en educación permite el surgimiento de análisis de las situaciones muy poco contextualizados, pues el objetivo explícito primario es hacer que la niñez aprenda conceptos sin importar si estos hace eco en sus experiencias e historias de vida y colectivas. En contraposición se encuentra el marco abierto, el cual permite –al ser llevado por buen camino-

amplitud de posibilidades, movilidad, atención a las necesidades de desarrollo y desarrollo de personalidades seguras. La formación académica sigue haciendo énfasis en el enfoque tradicional, por lo que al realizar procesos de decodificación de lo cotidiano y problematización de lo experimentado pudimos apreciar que a pesar de todos los cambios que se han venido implementado todavía esa influencia sigue ejerciendo presión de maneras muchas veces sutiles. Esto resalta la necesidad de que las docentes estén bien instrumentadas (proceso que ha venido gestándose desde el trabajo de la M.Sc. Cynthia Orozco Castro) para que puedan hacer una constante revisión de su labor como docentes, de los ambientes que han venido propiciando y de los aspectos cotidianos que pueden estar potenciando o bloqueando las necesidades de la niñez.

- Como se ha venido mencionando en otros apartados de este trabajo, las docentes de CILEM carecen de asistentes permanentes, por lo cual muchas veces ellas tienen la intención de realizar las modificaciones pertinentes, pero sin asistentes les resulta complicado prestar atención a todos los procesos de desarrollo que acontecen en el grupo de niños y niñas.
- La institución no cuenta con la solvencia económica suficiente para costear materiales que pueden resultar enriquecedores y de gran provecho para los diferentes períodos sensibles y necesidades de desarrollo. Por esta razón las recomendaciones de materiales tuvieron que ser bastante contextualizadas y trabajar a partir de las posibilidades existentes. En uno de los procesos de problematización (ver sección 4.4.2) la directora del Seminario aportó los materiales necesarios.

- En el CILEM cada docente sigue el proceso con el grupo de niños y niñas desde nivel 1 hasta el 4, y cada año la docente y la niñez se trasladan de clase. Por esta razón, los dos docentes que realizaron el proceso de capacitación y problematización no trasladaron a inicios del 2014 el material que les otorgamos durante el intercambio del 24 de octubre de 2013 (ver sección 4.4.2). Dicho material queda con docentes que no recibieron el proceso de capacitación que incluyó explicaciones acerca de cómo introducirlo a la niñez para contruir a un buen uso y a ciclos de trabajo completos con ellos.
- Finalmente, la lejanía del CILEM con el lugar de procedencia de la mayoría del equipo de investigadores pesó en contra, ya que se tuvo que tomar mucho tiempo en coordinación de citas y fechas de trabajo. Todo ello perjudicando el seguimiento durante las últimas fases de investigación del presente seminario de graduación.



## VII RECOMENDACIONES

Las siguientes recomendaciones surgieron a partir de los constantes intercambios que tuvimos los investigadores y el equipo asesor de este Seminario de Graduación con las docentes del CILEM. También es necesario destacar que muchas inquietudes y puntos para problematizar no hubiesen podido ser formulados de no haber sido por el trabajo de campo realizado en Jardín de Niños Montessori y en Jardín de Niños San Lorenzo, el cual fue esencial para construir integralmente el conocimiento que nos ayudó a llevar a cabo dichos intercambios.

### *Aspectos pendientes a problematizar*

Primero presentaremos una serie de aspectos a problematizar que quedaron pendientes para trabajar en CILEM.

- El área del jardín y de la huerta puede ser empleado para futuros trabajos y conformar un área de biología y botánica mucho más experiencial que meramente leer en libros acerca de flora y fauna. Recomendamos realizar un trabajo en conjunto con profesionales en Psicología, Biología y Educación Inicial para realizar un plan para crear un área de trabajo en biología y botánica sumamente aprovechable y con vastas posibilidades.
- Los actos oficiales pueden adaptarse a las necesidades de la niñez y brindar mayores oportunidades de descubrimiento y desarrollo. Los ejemplos que fueron presentados en los resultados demuestran que muchas veces los planeamientos curriculares no toman en cuenta los intereses de la niñez. Este es, por ende, un elemento a tomar en cuenta para futuros procesos de problematización y de planificación de actividades.

- Los intereses particulares de la niñez muchas veces no encajan con la estructura curricular o los planeamientos que las personas adultas realizan, por lo que es esencial saber hacer una lectura muy oportuna de estos períodos sensibles para no restringir oportunidades. Para ello es importante seguir con los procesos de decodificación y problematización, pues constituye un cúmulo de posibilidades para que las docentes puedan llevar por buen camino su propio proceso de cambio de visión y accionar. Esto les permite visibilizar los ambientes como lugares de posibilidades para que los niños y niñas puedan satisfacer sus intereses y explorar cada espacio sin las restricciones a la movilidad, al disfrute y al descubrimiento que normalmente se imponen desde las exigencias curriculares.
- Dada la influencia que todavía ejerce el enfoque tradicional en educación, el marco abierto no logra ser desplegada a cabalidad por las docentes. La libertad es un aspecto emocional y de movilidad que contribuye a la exploración total de los espacios por parte de la niñez y de acuerdo con sus necesidades específicas de desarrollo.
- Antes de ir hacer meriendas o almorzar es recomendable que las docentes avisen a los niños y niñas con suficiente anticipación, pues de esa manera irán preparándose y no sentirán un corte tan tajante para los trabajos que estén realizando en ese momento.
- Es importante brindar tiempo de exploración suficiente cuando se introducen actividades cotidianas. Esto es entendido en el contexto de los ciclos de interés y su importancia en el desarrollo. Actualmente las actividades son muchas veces recortadas, limitando a la niñez a lapsos de atención sumamente cortos que no les permite desarrollar el gusto por los procesos. Es necesario que los ambientes brinden oportunidades para que puedan encontrar flujo en la cotidianidad.

- El patio podría ser un espacio más enriquecedor, brindando mayores posibilidades de satisfacer necesidades de desarrollo. Las docentes pueden aprovechar y decodificar este espacio para poder establecer cuáles cambios podrían realizarse.

### ***Escuela de Psicología***

- Más allá de las prácticas que muchos cursos de la carrera realizan en el CILEM, no queda claro cuál es la perspectiva de la Escuela de Psicología con respecto a los centros infantiles universitarios, o si tan siquiera los tienen contemplados dentro de sus planes de trabajo. En las sesiones de problematización (ver sección 4.4.4) se pudo evidenciar cierto descontento por parte de las docentes con respecto a varios estudiantes de Psicología que han realizado prácticas sin mayor profundidad y que varios cursos de la carrera no preparan adecuadamente a los y las estudiantes, de modo que éstos llegan al centro infantil sin mayor conocimiento de las metodologías empleadas. En este sentido es necesario que la Escuela de Psicología realice un acercamiento integral con el CILEM para realizar una coordinación mucho más beneficiosa que permita el surgimiento de prácticas profesionalizantes contextualizadas con las cuales las docentes, la niñez y las interacciones en CILEM se vean ampliamente beneficiados.
- Consideramos que hay grandes posibilidades para realizar estos procesos y cambios, e investigaciones como la iniciada por la Dra. María Celina Chavarría González, la M.Sc. Cynthia Orozco Castro y el presente trabajo sientan un precedente sobre el cual la Escuela puede partir para realizar esta coordinación.
- Es necesario decodificar el rol del psicólogo educativo y de los módulos de esa área, así como planear conversatorios sobre estos temas donde no sólo se discutan temas

pertinentes, sino que favorezcan la toma de decisiones. La formación en la carrera debe tener en cuenta esta problematización.

***Universidad de Costa Rica (Vicerrectorías de Acción Social e Investigación)***

- Se requiere crear conciencia a nivel de políticas de acción social/investigación en la UCR sobre el papel tan importante que desempeñan estos centros, no sólo para la población infantil en estas etapas tan cruciales de su desarrollo, sino también en la problematización, práctica, evaluación y promoción de nuevos abordajes curriculares, con visión interdisciplinaria a nivel nacional (ver Chavarría-González, Obando Obando y Orozco, Castro, 2009). De igual manera, la visión que se adopte institucionalmente debe tener presente la problematización de la cotidianidad y los roles de mediación en la formación de docentes, así como en la conceptualización y supervisión de prácticas. De esta manera se podrá establecer una comunicación horizontal, conciliadora y que permita visibilizar las necesidades de los centros infantiles universitarios (en este caso el CILEM) para que se puedan destinar los recursos necesarios, tanto humanos como económicos y logísticos.
- Otra recomendación que surgió a partir de los conversatorios es que el CILEM necesita de un profesional en Psicología que trabaje exclusivamente allí. La designación debe realizarse con un debido proceso de conocimiento acerca de las dinámicas que se suscitan en el CILEM, para, de esta manera, evitar los desencuentros acerca del rol del psicólogo educativo en esta institución. El o la profesional debe conocer estos elementos y tener la sensibilidad para insertarse efectivamente en el centro infantil, lo cual implica que conozca lo que se ha trabajado desde el psicoanálisis y la flexibilidad y agudeza que ello requiere.

- Es necesario pormenorizar que las sedes también gozan de importancia social y que los niños y niñas que aprovechan los servicios que las sedes brindan no son ciudadanos de segunda y merecen atención de calidad, tal y como se brinda en la sede central. También resulta importante honrar la palabra *laboratorio* en el nombre de los centros infantiles por su valor para la docencia y la investigación.

### ***Potencial para la docencia***

- Un factor determinante a lo largo de nuestro trabajo en el CILEM fue la importancia que las docentes perciben acerca del ecoanálisis, y de cómo esta metodología ha aportado grandes beneficios y resultados a corto y mediano plazo. Incluso, nos relataron cómo varias estudiantes (sobre todo de Educación Inicial) han sentido que el centro infantil constituye un lugar de alternativas curriculares y cómo realizar práctica ha cambiado sus perspectivas tanto de la niñez, como del desarrollo y su quehacer profesional.

Sin embargo, las docentes nos señalaron constantemente que el ecoanálisis no ha tenido la difusión que necesita y por ello muchas personas no saben realmente cómo insertarse en su práctica en CILEM. Es por ello que a partir de estas conversaciones surgió la necesidad de realizar dos procesos:

- 1) Realizar un mejor trabajo de divulgación sobre las investigaciones y trabajos realizados en el CILEM (e incluso, en otros centros infantiles) a partir del ecoanálisis, mostrando su efectividad y posibilidades de aplicación en varios entornos de desarrollo.
- 2) Organizar un paquete de capacitación/acercamiento integral a la realidad curricular y existencial del CILEM, con el fin de que los y las futuras profesionales y practicantes – previo a su inserción en el centro- puedan conocer a fondo los tipos de interacciones, la

visión de mundo y de desarrollo y el quehacer cotidiano en el centro infantil. Esto favorecerá la sensibilización, ayudará con la divulgación entre profesionales y estudiantes específicos y servirá para que profesionales y estudiantes puedan contextualizar la situación socioeconómica del CILEM, así como su rol para la Universidad de Costa Rica, la comunidad, las docentes y las familias.

### ***Procesos de investigación-acción***

- Con respecto a los procesos de capacitación que fueron mencionados líneas atrás en este apartado, proponemos algunas especificaciones para garantizar la calidad de la información brindada y que sea pertinente para el proceso de sensibilización. Dichas especificaciones son las siguientes:
  - 1) Emplear material audiovisual de inducción en las posibilidades que puede brindar un enfoque de marco abierto que muestre escenas paradigmáticas sobre ambiente preparado, dinámicas de interacción y flujo. Tales videos deben contener viñetas (o texto explicativo) señalando conceptos clave como períodos sensibles y tipos de actividades.
  - 2) Elaborar un muestrario –a partir de los videos, fotos y conceptos- de las diferentes áreas de trabajo, a manera de guía para que los profesionales y estudiantes puedan tener una base sobre la cual apreciar la calidad de los espacios de trabajo, los materiales y los ciclos que éstos cumplen.
- Durante el trabajo surgió la recomendación de elaborar una serie de talleres vivenciales donde las docentes de CILEM puedan conocer el trasfondo conceptual y práctico de las alternativas de acción de marco abierto. Estos talleres les permitirían trabajarse ellas

mismas, vivenciar a plenitud cada abordaje y, de esta manera, poder aplicarlas con los niños y niñas de una forma más integral.

- Las docentes señalaron que necesitan guías para problematizar con padres y madres de familia. En estas guías vendrían especificadas viñetas con conceptos esenciales para entender qué/cómo se hace en el centro infantil y sobre ecoanálisis. Las guías deben apuntar a mostrar la importancia de los procesos y de la flexibilidad que el ecoanálisis permite para que puedan elaborar una visión de desarrollo más completa. En este sentido las guías vendrían a ser un proceso en sí de problematización continua, abriendo un canal mucho más amplio de comunicación entre hogares y centro infantil.
- Una parte esencial de los procesos de decodificación y problematización es la sistematización y claridad conceptual, pues permiten ver de una manera diferente el acontecer de la cotidianidad y las oportunidades que se pueden gestar a partir de lo observado y experimentado. El concepto de flujo (introducido por la Dra. Chavarría González en la temática de educación inicial y desarrollo) por ejemplo, le permitió a las docentes comprender esos estados de suma concentración de varios niños y niñas al encontrar trabajos y actividades que resultan sumamente gratificantes y que representan un reto. Ello les permitió comprender su papel en la mediación, más allá de la intervención vertical (como normalmente se muestra en el enfoque tradicional en educación).
- Siguiendo con lo anterior, resulta conveniente que las docentes sigan instrumentándose en conceptos como situación social de desarrollo, vivencia y ciclos completos de trabajo (Chavarría González y Orozco Castro, 2009, 2006/2014), pues éstos permiten una mayor riqueza en la observación de los procesos cotidianos. Estos conceptos brindan la posibilidad de trabajar contextualmente y ver el desarrollo humano no como etapas

aisladas, sino como posibilidades estrechamente ligadas al devenir histórico y cultural del contexto vital en que una persona se desenvuelve.

### ***Complejidad e interdisciplinariedad***

Como se ha venido apreciando a lo largo de esta memoria, es necesario trabajar desde la complejidad para no perder de vista ninguno de los elementos que conforman la intrincada red de relaciones que sostienen al centro infantil. La importancia de partir de un enfoque histórico-cultural es que permite conocer las particularidades a partir de sus contextos de origen, su complejidad y sus implicaciones multicausales.

De esta experiencia se puede colegir que el ser humano es uno con el todo. Esto permite entender la sociedad desde la libertad para y la responsabilidad, el amor y las ilimitadas posibilidades de desarrollo humano. Esto nos recuerda que no son procesos aislados, sino que se encuentran en un continuum que inicia desde la niñez y sigue en las interacciones posteriores.



## VIII REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson-Levitt, K. (2006). *Ethnography*. En J. Green, G. Camili y P. Elmore (eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*.
- Bertoldi, S., Fiorito, M. y Álvarez, M. (2006). Grupo focal y desarrollo local: Aportes para una articulación teórico-metodológica. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(33), 111-131.
- Bloor, M. y Wood, F. (2006). *Keywords in Qualitative Methods. A Vocabulary of Research Concepts*. Londres: Sage Publications.
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Chaves, A.L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*, septiembre, 59-65.
- Chavarría González, M.C. (1991a/2013). Guía de observación y evaluación en centros infantiles. *Avances de Investigación*, 7(62).
- \_\_\_\_\_. (1991b). La estructura de la educación preescolar en Costa Rica: Un estudio de registro cuantitativo. *Avances de Investigación*, 7(63).
- \_\_\_\_\_. (2003). Una educación inicial comprometida: hacia la paz y el desarrollo sostenible. *Revista Educación*, 27 (2), 45-66.

\_\_\_\_\_. (2004). Aproximación a una validación de contenido de Arco Iris de Oportunidades: Decodificación de lo cotidiano hacia el desarrollo-educación-aprendizaje en centros infantiles. Informe parcial. San José: Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.

\_\_\_\_\_. (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.

\_\_\_\_\_. (2012b). Ver con otros ojos: Indagación cualitativa y vivencias contextualizadas en la formación de profesionales en Psicología. *Revista Wimblú*, en prensa.

\_\_\_\_\_. (2012c). ¿Está Montessori obsoleta hoy?: A la búsqueda del Montessori posible. *Revista Rupturas (CIDE-UNED)*, 2(1), 58-117.

Chavarría González, M.C & Orozco Castro, C. (2003 en revisión). *¿Qué mundo propiciamos para nuestros seres queridos?* San José: Universidad de Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas. En revisión.

\_\_\_\_\_. (2006). Econanálisis como puerta de entrada a la decodificación de lo cotidiano: Hacia una educación posible. *Actualidades Investigativas en Educación*, 6(3), 1-35.

\_\_\_\_\_. (2009). Situaciones sociales de desarrollo-aprendizaje: Diálogos y confirmaciones desde la investigación-acción en un CINAI costarricense. *Revista Actualidades Investigativas de la Educación*, Volumen 9, Número Especial

*dedicado al pensamiento de Vigotsky y su influencia en la Educación*, 15 de noviembre, pp. 1-37. Disponible en <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2010/CINAI.php>

\_\_\_\_\_. (2003/2013). Condiciones de desarrollo-aprendizaje en centros infantiles (CDCI): Evaluación y mediación pedagógica en situaciones sociales de aprendizaje desde un paradigma de la complejidad. *Avances de investigación*.

\_\_\_\_\_. (2013 en revisión). *Una metáfora holográfica para la planificación y evaluación curricular desde la complejidad*. San José: Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigaciones Psicológicas.

Chavarría González, María C.; Orozco Castro, Cynthia; Chacón Reyes, Yamilette; y Ovares Gutiérrez, Mabel (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.; Orozco Castro, Cynthia; Chacón Reyes, Yamilette; Ovares Gutiérrez, Mabel y Obando Obando, María del Milagro (2000b). La formación del preescolar como cosmovisión: En busca de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible. *Revista Educación (UCR)*, 24 (No. 2), 115-132.

Cilliers, P. (2008). Knowing Complex Systems: The Limits of Understanding. En F. Darbellay, M. Cockell, J. Billotte y F. Waldvogel (eds.), *A Vision of Transdisciplinarity. Laying Foundations for a World Knowledge Dialogue* (pp.43-50). Lausanne, Suiza: EPFL Press.

- Cossentino, J. (2006). Big Work: Goodness, Vocation, and Engagement in the Montessori Method. *Curriculum Inquiry*, 36(1), 63-92.
- Csikszentmihalyi, M. (1990/1996). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Durán, M., Fernández, E., Hidalgo, S., Quintanilla, A. y Ramírez, E. (2010). *Acercamiento crítico al holismo en la educación inicial*. Seminario de graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación Preescolar, Universidad de Costa Rica.
- Eun, B., Knotek, S. y Heining-Boynton, A. (2008). Reconceptualizing the Zone of Proximal Development: The Importance of the Third Voice. *Educational Psychology Review*, 20, 133- 147.
- Francis, S., Granados, H., Quesada, S., Sandoval, E. y Vives, I. (1993). *Organización y funcionamiento de los centros infantiles de la Universidad de Costa Rica y una propuesta para un trabajo integrado*. Seminario de graduación para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa, Universidad de Costa Rica.
- Gnadinger, P. (2008). Peer-mediated instruction: assisted performance in the primary classroom. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(2), 129-142.
- Goleman, D. (1994). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hernández, G. (2004). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

- Iacoboni, M. (2009/2011). *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros*. Madrid: Katz Editores.
- Jares, X. (1995). Los sustratos teóricos de la educación para la paz. *Cuadernos Bakeaz*, 8.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz, su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Kayili, G. y Ari, R. (2011). Examination of the Effects of the Montessori Method on Preschool Children's Readiness to Primary Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 2104-2109.
- Knill, Paolo J., Levine, Ellen G. y Levine, Stephen, K. (2005). *Principles and Practice of Expressive Arts Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Latorre, A. (2003/2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LeDoux, J. (1996/1998). *The Emotional Brain. The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York: Touchstone.
- Martín, A. (2008). *Manual práctico de Psicoterapia Gestalt* (4ta ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Maturana, H. y Varela, F. (1994). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- McKernan, J. (1999/2008). *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.

- Méard, J., Bertone, S. y Flavier, E. (2008). How second-grade students internalize rules during teacher-student transactions: A case study. *The British Psychological Society*, 78, 395-410.
- Molina, E. (2005) Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje hacia la mejora educativa. *Revista Educación*, 337, 235-250.
- Montessori, M. (1986). *Formación del hombre*. México: Editorial Diana.
- Montessori, M. (1989). *The Child, Society and the World. Unpublished Speeches and Writings*. Londres: Clio Press Ltd.
- Montessori, M. Jr. (1991). *La educación para el desarrollo humano. Comprendiendo a Montessori*. México, D.F.: Diana.
- 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.
- Rodríguez Arocho, W. (2009). Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: Reflexiones en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev S. Vygotski. Conferencia Magistral en el Tercer Simposio de Desarrollo Humano y Tutoría, Universidad de Nuevo León, Monterrey.

- Rodríguez Arocho, W. y Alom Alemán, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación, Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica*, 9, 1-21.
- Salama, H. (2008). *Gestalt de persona a persona* (4ta ed.). México: Alfaomega.
- Schmitz, A. y Lazerovitz, T. (2007). Peer mediation intervention for scaffolding self-regulated learning among children with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), 255-273.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Tzuriel, D. y Shamir, A. (2007). The effects of Peer Mediation with Young Children (PMYC) on children's cognitive modifiability. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 143-165.
- Vygotsky, L.S. (1933b/1996). La crisis de los siete años. En *L.S. Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo IV*, 262-287. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.

## VIII ANEXOS

### 8.1 Sobre las escalas de observación usadas de apoyo

INDEX se basa en el supuesto de que los niños y las niñas en edad preescolar reflejan, de una u otra manera, la riqueza o pertinencia de las actividades que realizan por la manera en que se involucran en ellas (Chavarría González, 1991b).

La escala consiste en un registro sencillo basado en una estrategia de observación de muestreo en momentos particulares, por lo que se observa a cada niño y niña por breves instantes, consignándose sencillamente algún aspecto de la actividad realizada. De igual manera, INDEX permite evaluar “los tipos de actividad que se llevan a cabo, la estructuración propiciadora de la autonomía, la proporción del tiempo que pasan los niños en un tipo de actividad u otro, lo mismo que el interés e involucración que muestran en éstas” (p.19). También se evalúa la ausencia o presencia de las docentes, y se realizan apreciaciones sobre su sensibilidad y eficacia.

CDCI está compuesto de 10 sub-escalas de las cuales las primeras 9 giran en torno a conceptos organizadores concernientes a la estructuración de los ambientes y rol de las docentes en ellos, mientras que la décima sub-escala versa sobre el modelo propiciado por la docente evaluada. A continuación se presenta brevemente cada concepto generador de acuerdo con las autoras de la escala (Chavarría González y Orozco Castro, 2012):

- 1) Organización: qué tanta variedad de actividades hay y el sentido de agencia de los niños y niñas para elegirlos. También evalúa si hay posibilidades de flujo.



- 2) Situación social de desarrollo y estructura: evalúa las oportunidades de escogencia de las actividades y si éstas propician el desarrollo integral de los niños y niñas.
- 3) Relevancia de las oportunidades de aprendizaje cultural: hace referencia a las actividades de participación cultural plena que permiten a los niños y niñas amplitud de criterio.
- 4) Oportunidades hacia la sostenibilidad y la inmersión en la naturaleza: aquí se explora el grado en que se puede fortalecer la consciencia ecológica y qué tantas oportunidades de interactuar con la naturaleza hay.
- 5) Relevancia de las oportunidades de aprendizaje del lenguaje verbal y escrito como instrumento de comunicación y pensamiento: hace referencia a las oportunidades que hay en el ambiente para el desarrollo del lenguaje tanto verbal como escrito y la riqueza de estos.
- 6) Desarrollo social y autoestima: esta sub-escala se refiere al grado de cercanía, comunicación y afecto que tienen las personas adultas con los niños y niñas. También toma en cuenta qué tanto se estimula la educación y cultura para la paz y la resolución alternativa de conflictos.
- 7) Equidad de oportunidades y consciencia de género: señala qué tanta equidad de géneros hay, si existen conductas y creencias estereotipadas por parte de las docentes y si los niños y niñas elijen actividades con total libertad y, por ende, sin restricciones de género.
- 8) Atención a la diversidad: implica qué tanto el centro infantil incluye a todo tipo de personas sin ningún tipo de distinciones y qué tanto respeta la diversidad allí existente.

- 9) **Respeto por las familias:** se refiere al grado de participación de padres y madres que se propicia desde el centro infantil.

### **8.1.1 El soporte físico de los registros cuantitativos**

Lo siguiente es tomado de Chavarría González (1991a/2013) y corresponde a la hoja de INDEX donde se constatan las observaciones:



## 8.2 Fórmulas de consentimiento informado

*(Consentimiento informado para madres, padres o encargados(as) en centros  
montessorianos)*



**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN  
COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO**

Psicología

Teléfonos:(506) 2511-5006 Telefax: (506) 2224-9367

### FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Para ser sujeto de investigación)

**Enriquecimiento de actividades hacia una cultura de solidaridad y paz en un centro infantil universitario.**

Código (o número) de proyecto: 087 Vicerrectoría de Investigación

Nombre de la Investigadora Principal: Dra. María Celina Chavarría González

Nombre del o la participante: \_\_\_\_\_

**PROPÓSITO DEL PROYECTO:** Esta investigación busca propiciar el diálogo y la reflexión entre la Psicología y la Educación Inicial sobre alternativas pedagógicas de convivencia hacia la paz y la solidaridad en un centro infantil universitario.

El equipo de investigación está formado por una Investigadora del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica y estudiantes que realizan el Seminario de graduación en la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica.

**¿QUÉ SE HARÁ?:** Si está de acuerdo que su hijo(a) participe en esta investigación, éste(a) será grabado(a) mientras realizan las actividades cotidianas en [nombre del Centro Infantil].

A. **RIESGOS:** Ser grabado(a) no representa ningún riesgo psicológico, físico o legal para su hijo/a. Las grabaciones no serán con propósitos de juzgar, sino con el fin de mostrar

aspectos positivos de la interacción y el aprendizaje de esta metodología. En un caso muy especial, si su hijo/a se siente incómodo/a, háganoslo saber, inmediatamente detendremos las observaciones y la investigadora principal se reunirá con ustedes, y de ser necesario realizará una referencia al o la profesional apropiado/a para que se le brinde el tratamiento necesario para su total recuperación.

- B. BENEFICIOS:** Como resultado de su participación en este estudio su hijo(a) no obtendrá ningún beneficio directo, sin embargo, es posible que las docentes de otro centro infantil y los(as) investigadores(as) aprendan más acerca de actividades curriculares sobre convivencia hacia la paz y la solidaridad en un centro infantil universitario.

Brindaremos retroalimentación constructiva al centro infantil en el que asiste su hijo(a). Antes de terminar el ciclo lectivo les invitaremos a una reunión donde puedan observar algunas de las tomas realizadas y comentarlas.

- C.** Antes de dar su autorización para este estudio usted tiene derecho de hablar con alguno(a) miembro del cuerpo de investigadores(as), y ellos(as) costestarán satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla escribiendo a la Dra. María Celina Chavarría González al correo electrónico [mariacelina.chavarría@gmail.com](mailto:mariacelina.chavarría@gmail.com). Además, puede consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación al CONIS –Consejo Nacional de Salud del Ministerio de Salud, teléfonos 2233-3594, 2223-0333 extensión 292, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.
- D.** Recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.
- E.** La participación de su hijo(a) en este estudio es voluntaria. Su hijo(a) tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión afecte la calidad de la atención que requiere.
- F.** La participación de su hijo(a) en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica, pero de una manera anónima.
- G.** Su hijo(a) no perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

## CONSENTIMIENTO

**Consentimiento informado  
Madres y padres**

Yo he leído y se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a que mi hijo(a) participe en este estudio.

Nombre, cédula y firma de la madre fecha

Nombre, cédula y firma del padre fecha

Nombre, cédula y firma de la investigadora  
que solicita el consentimiento fecha

**¿Desea recibir copias de las publicaciones que surjan de esta investigación? \_\_\_\_\_**

- **Dirección de correo electrónico** \_\_\_\_\_
- **CILEM** \_\_\_\_\_

Teléfonos: 297-1235 /240-2334 Fax (506)207-5636  
Dirección de correo electrónico: mariacch@cariari.ucr.ac.cr

NUEVA VERSIÓN FCI – APROBADO EN SESION DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO  
(CEC) NO. 149 REALIZADA EL 4 DE JUNIO DE 2008.  
CELM-Form.Consent-Form 06-08

*(Consentimiento informado para madres, padres o encargados(as) en el Centro Infantil*

*Laboratorio Ermelinda Mora )*



**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN  
COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO**

Psicología

Teléfonos:(506) 2511-5006 Telefax: (506) 2224-9367

### **FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

(Para ser sujeto de investigación)

**Enriquecimiento de actividades hacia una cultura de solidaridad y paz en un centro infantil universitario.**

Código (o número) de proyecto: 087 Vicerrectoría de Investigación

Nombre de la Investigadora Principal: Dra. María Celina Chavarría González

Nombre del o la participante: \_\_\_\_\_

**PROPÓSITO DEL PROYECTO:** Esta investigación busca propiciar el diálogo y la reflexión entre la Psicología y la Educación Inicial sobre alternativas pedagógicas de convivencia hacia la paz y la solidaridad en un centro infantil universitario.

El equipo de investigación está formado por una Investigadora del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica y estudiantes que realizan el Seminario de graduación en la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica.

**¿QUÉ SE HARÁ?:** Si está de acuerdo que su hijo(a) participe en esta investigación, se observará y grabará el contexto de las actividades cotidianas del centro infantil. Se tomará nota y se llenará una escala de los niños y los contextos.

**RIESGOS:** La observación y grabación no representa ningún riesgo psicológico, físico o legal para su hijo/a.

Las grabaciones ni las observaciones no serán con propósitos de juzgar, sino con el fin de mostrar aspectos positivos de la interacción y el aprendizaje de esta metodología. En

un caso muy especial, si su hijo(a) se siente incómodo(a), háganoslo saber, inmediatamente detendremos las observaciones y la investigadora principal se reunirá con ustedes, y de ser necesario realizará una referencia al o la profesional apropiado(a) para que se le brinde el tratamiento necesario para su total recuperación.

- A. BENEFICIOS:** Como resultado de su participación en este estudio su hijo(a) no obtendrá beneficio directo, sin embargo, es posible que los(as) docentes del CILEM y los (as) investigadores(as) aprendan más acerca de actividades curriculares sobre convivencia hacia la paz y la solidaridad en centros infantiles universitarios. Esto puede ayudar a mejorar la educación y convivencia para la paz y la solidaridad en el CILEM y en otros centros infantiles.
- B.** Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con alguno(a) de los(as) investigadores(as) y ellos(as) deben haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla escribiendo a la Dra. María Celina Chavarría González al correo electrónico [mariacelina.chavarria@gmail.com](mailto:mariacelina.chavarria@gmail.com). Además, puedo consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación al CONIS –Consejo Nacional de Salud del Ministerio de Salud, teléfonos 2233-3594, 2223-0333 extensión 292, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.
- C.** Recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.
- D.** Recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.
- E.** La participación de su hijo(a) en este estudio es voluntaria. Su hijo(a) tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión afecte la calidad de la atención que requiere.
- F.** La participación de su hijo(a) en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica, pero de una manera anónima.
- G.** Su hijo(a) no perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

## CONSENTIMIENTO

**Consentimiento informado  
Madres y padres**



Yo he leído y se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a que mi hijo(a) participe en este estudio.

Nombre, cédula y firma de la madre

fecha

Nombre, cédula y firma del padre

fecha

Nombre, cédula y firma de la investigadora  
que solicita el consentimiento

fecha

**¿Desea recibir copias de las publicaciones que surjan de esta investigación? \_\_\_\_\_**

- **Dirección de correo electrónico** \_\_\_\_\_
- **CILEM** \_\_\_\_\_

Teléfonos: 297-1235 /240-2334 Fax (506)207-5636

Dirección de correo electrónico: mariacch@cariari.ucr.ac.cr

---

NUEVA VERSIÓN FCI – APROBADO EN SESION DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO  
(CEC) NO. 149 REALIZADA EL 4 DE JUNIO DE 2008.  
CELM-Form.Consent-Inform 06-08

*(Consentimiento informado para docentes Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora)*



**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN  
COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO**

Teléfonos:(506) 207-5006 Telefax: (506) 224-9367

Psicología

## **FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

(Para ser sujeto de investigación)

### **Enriquecimiento de actividades hacia una cultura de solidaridad y paz en un centro infantil universitario.**

Código (o número) de proyecto: 087 Vicerrectoría de Investigación

Nombre del Investigador Principal: Dra. María Celina Chavarría González

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

### **PROPÓSITO DEL PROYECTO:**

Esta investigación busca propiciar el diálogo y la reflexión entre la Psicología y la Educación Inicial sobre alternativas pedagógicas de convivencia hacia la paz y la solidaridad en un centro infantil universitario.

El equipo de investigación está formado por una Investigadora del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica y estudiantes que realizan el Seminario de graduación en la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica.

### **¿QUÉ SE HARÁ?:**

Si acepta participar en esta investigación, en una primera fase, seguirá realizando sus labores docentes normalmente. De forma simultánea los(as) investigadores(as) observarán las dinámicas y actividades en centro infantil, tomando en cuenta el entorno, niños(as) y docentes, a su vez, elaborarán registros etnográficos basados en escalas previamente validadas.

En una segunda fase, se efectuarán talleres con metodología de grupo focal donde se discutirá y utilizará como recursos generadores tomas de videos de actividades y

dinámicas cotidianas de Centros Montessorianos de alta calidad y los resultados de los registros etnográficos de las escalas aplicadas.

En la tercera fase los(as) investigadores(as) volverán a realizar observaciones y registros etnográficos con las escalas.

Hacia el final de la investigación se les realizará una devolución de los resultados finales.

- A. RIESGOS:** La participación en este estudio no significa ningún riesgo psicológico, físico ni legal para usted. Si en un caso muy especial se sintiera incómodo(a) o se sintiera afectado(a) de algún modo, de ser así, la investigadora principal detendrá el proceso, se reunirá con usted y si es necesario realizará una referencia al o la profesional apropiado(a) para que se le brinde el tratamiento necesario para su total recuperación.
- B. BENEFICIOS:** Como resultado de su participación en este estudio, el beneficio directo que obtendrá será el enriquecimiento de actividades hacia una cultura de solidaridad y paz a través del diálogo y reflexión conjuntas entre Educación Inicial y Psicología. Generar más y mejores recursos de aprendizaje para llevar a cabo su labor como docente para su beneficio, el de usuarios(as) y en la Institución que laboran. Además, su participación beneficiará a los(as) investigadores, ya que se formará nuevo conocimiento. Por último, en el futuro servirá de guía o precedente para otros Centros Infantiles.
- C.** Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con la Dra. María Celina Chavarría González o con alguno(a) de los(as) investigadores(as) sobre este estudio y ellos(as) deben haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puedo obtenerla escribiendo al correo electrónico [mariacelina.chavarria@gmail.com](mailto:mariacelina.chavarria@gmail.com). Además, puedo consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación al CONIS – Consejo Nacional de Salud del Ministerio de Salud, teléfonos 233-3594, 223-0333 extensión 292, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 207-4201 ó 207-5839, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.
- D.** Recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.
- E.** Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión afecte la calidad de la atención médica (o de otra índole) que requiera.
- F.** Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.
- G.** No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

## CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

---

Nombre, cédula y firma del sujeto (niños mayores de 12 años y adultos)  
fecha

---

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento  
fecha

---

NUEVA VERSIÓN FCI – APROBADO EN SESION DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO (CEC) NO. 53 REALIZADA  
EL 03 DE SETIEMBRE DEL 2003  
GRC-Form.Consent-Infom3-9-03

*(Consentimiento informado para docentes Centros Montessorianos)*



**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA**  
**VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN**  
**COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO**

Teléfonos:(506) 207-5006 Telefax: (506) 224-9367

Psicología

## **FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

(Para ser sujeto de investigación)

**Enriquecimiento de actividades hacia una cultura de solidaridad y paz en un centro infantil universitario.**

Código (o número) de proyecto: 087 Vicerrectoría de Investigación

Nombre del Investigador Principal: Dra. María Celina Chavarría González

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

### **PROPÓSITO DEL PROYECTO:**

Esta investigación busca propiciar el diálogo y la reflexión entre la Psicología y la Educación Inicial sobre alternativas pedagógicas de convivencia hacia la paz y la solidaridad en un centro infantil universitario.

El equipo de investigación está formado por una Investigadora del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica y estudiantes que realizan el Seminario de graduación en la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica.

### **¿QUÉ SE HARÁ?:**

Si acepta participar en esta investigación, se realizarán observaciones y grabaciones de las actividades cotidianas en el centro infantil [nombre del centro infantil].

- A. RIESGOS:** Ser grabado(a) no representa ningún riesgo psicológico, físico o legal para usted. Las grabaciones no serán con propósitos de juzgar, sino con el fin de mostrar aspectos positivos de la interacción y el aprendizaje de esta metodología. En un caso muy especial, si se siente incómodo(a), háganoslo saber, inmediatamente detendremos las observaciones y la investigadora principal se reunirá con usted, y de ser necesario realizará una referencia al o la profesional apropiado(a) para que se le brinde el tratamiento necesario para su total recuperación.

- B. BENEFICIOS:** Como resultado de su participación en este estudio, no obtendrá beneficio directo, sin embargo es probable que otros(as) docentes y los(as) investigadores aprendan sobre la metodología aplicada en su institución. Cada cinco tomas realizadas se realizará una devolución a la directora del centro infantil y al final del ciclo lectivo se convocará a una reunión y si desea participar podrá observar y discutir sobre algunos videos.
- C.** Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con la Dra. María Celina Chavarría González o con alguno(a) de los(as) investigadores(as) sobre este estudio y ellos(as) deben haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puedo obtenerla escribiendo al correo electrónico [mariacelina.chavarria@gmail.com](mailto:mariacelina.chavarria@gmail.com). Además, puedo consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación al CONIS – Consejo Nacional de Salud del Ministerio de Salud, teléfonos 233-3594, 223-0333 extensión 292, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 207-4201 ó 207-5839, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.
- D.** Recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.
- E.** Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión afecte la calidad de la atención médica (o de otra índole) que requiera.
- F.** Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.
- G.** No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

### CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

---

Nombre, cédula y firma del sujeto (niños mayores de 12 años y adultos)  
fecha

---

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento  
fecha

---

NUEVA VERSIÓN FCI – APROBADO EN SESION DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO (CEC) NO. 53 REALIZADA  
EL 03 DE SETIEMBRE DEL 2003  
GRC-Form.Consent-Form3-9-03