



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA LEÓN

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

**ENSEÑAR, APRENDER Y CONSTRUIR EL NOSOTROS: UN
ESTUDIO INTERACCIONISTA EN UN AULA DE PREESCOLAR EN
ENTORNO VULNERABLE**

PRESENTA:

**Dalid Cervantes Tapia
adasa77@hotmail.com**

Directora de Tesis:

Dra. Ma. Cecilia Fierro Evans.

ÍNDICE

<u>RESUMEN</u>	1
<u>INTRODUCCIÓN</u>	2
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
1.1. <u>Antecedentes</u>	7
1.2. <u>Objeto de estudio</u>	16
1.3. <u>Preguntas de investigación</u>	19
2. <u>Propósitos</u>	20
3. <u>Supuesto</u>	20
4. <u>Justificación</u>	20
 <u>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO</u>	27
2.1 <u>La práctica docente, entramado relacional y oportunidad para aprender y convivir</u>	28
2.1.1 <u>Interaccionismo</u>	29
2.1.1.1 <u>Interaccionismo social y simbólico</u>	30
2.1.1.2 <u>La interacción en el aula</u>	34
2.1.1.3 <u>La interacción in situ</u>	35
2.1.1.4 <u>Gestión interactiva de la profesora y sus saberes</u>	37
2.1.1.5 <u>Interacción y diálogo</u>	38
2.1.1.6 <u>Interacción entre pares</u>	40
2.2 <u>LA PRÁCTICA DOCENTE UN ENTRAMADO DE INTERACCIONES</u>	41
2.2.1 <u>Estudio de la Práctica docente</u>	41
2.2.2 <u>La práctica docente desde una mirada interaccionista</u>	44
2.3 <u>Socioconstructivismo</u>	52
2.4 <u>Inclusion</u>	57
2.4.1 <u>Una aproximación al enfoque de vulnerabilidad</u>	58
2.4.2 <u>Vulnerabilidad y educación</u>	61

2.4.3 <u>Sobre Inclusión</u>	63
2.4.4 <u>El aula y la escuela, un espacio para la inclusión</u>	66
 <u>CAPITULO III. MARCO CONTEXTUAL</u>	74
3.1 <u>ANGOSTURA TERRUÑO DE PARCELAS Y VEREDAS</u>	74
3.2 <u>EL PLANTEL</u>	78
3.3 <u>SOBRE LA PROFESORA</u>	81
3.4 <u>SOBRE LOS NIÑOS</u>	83
3.5 <u>EL AULA</u>	84
 <u>CAPÍTULO IV. MÉTODO</u>	86
4.1 <u>PRONUNCIAMIENTO GENERAL</u>	86
4.2 <u>ENFOQUE</u>	88
4.3 <u>MÉTODO</u>	90
4.4 <u>TÉCNICAS</u>	91
4.6 <u>Población: sujetos y contexto</u>	94
4.7 <u>EN EL CAMPO</u>	94
4.8 <u>PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</u>	98
4.8.1 <u>Condensación de datos cualitativos</u>	98
4.8.1.1 <u>Edición d datos cualitativos</u>	98
4.8.1.2 <u>Categorización y codificación</u>	104
4.8.1.3 <u>Integración de datos cualitativos</u>	110
4.8.2 <u>Análisis</u>	111
4.8.2.1 <u>Unidades de sentido</u>	111
4.8.2.2 <u>Triangulación</u>	111
4.8.3 <u>Intrepretación y discusión de resultados</u>	112
4.8.3.1 <u>En diálogo con la teoría</u>	113

4.8.3.2 <u>Argumentación interpretativa</u>	113
4.9. <u>Integración del informe</u>	113
4.10 <u>Condiseraciones éticas</u>	114

CAPÍTULO V. RESULTADOS.....115

5.1 <u>Contextualización de la situación Didáctica elegida</u>	116
5.2 <u>Análisis de resultados desde cuatro acercamientoa distintos</u>	118
5.2.1 <u>Tendencias en la conducción de la clase</u>	118
5.2.2 <u>Recurrencias</u>	122
5.2.3 <u>Tensiones y ajustes</u>	141
5.2.4 <u>Seguimiento a tres alumnos focalizados</u>	156
5.3 <u>Donde las voces se encuentran (análisis de entrevistas)</u>	171
5.4 <u>Entrelazando las miradas</u>	175

CAPÍTULO VI DISCUSIÓN.....184

6.1 <u>REGLAS DE ACCIÓN Y PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS</u>	184
--	-----

CAPÍTULO VII CONCLUSIONES.....204

<u>Síntesis de resultados</u>	205
-------------------------------------	-----

<u>Conclusiones</u>	209
---------------------------	-----

<u>Reflexiones y aprendizajes personales</u>	212
--	-----

<u>Recomendaciones y propuestas</u>	214
---	-----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

ENTREVISTAS

BIBLIOGRAFÍA COPLEMENTARIA

ANEXOS

RESUMEN

Se estudia en profundidad la singularidad de las prácticas de una docente en un plantel de nivel educativo preescolar, en un contexto de pobreza y exclusión social en la comunidad de Angostura, San Luis Potosí. Mediante un estudio interpretativo de tipo interaccionista y socioconstructivista, se analizan e interpretan las interacciones observadas a partir de las lógicas movilizadas por la docente y los estudiantes.¹ Estas lógicas pueden ser de orden relacional, pedagógico y epistemológico, las cuales, en momentos de la clase, corren en paralelo originando polos de tensión, que son “un sistema construido” (Vinatier, 2008) en el trabajo, ante los acuerdos, desacuerdos, los ajustes y desajustes entre las distintas lógicas de acción. Destacan el aprendizaje y el proceso mental y social que desarrolla habilidades de pensamiento y conocimientos para formular ideas y resolver problemas (Saint-Onge, 1997). La enseñanza es la acción de la profesora y la puesta en práctica de sus saberes de diferente orden, que finaliza en el aprendizaje de los alumnos (Vinatier y Altet 2002). La interacción es la “esencia” del acto educativo; en ésta se comparten significados, valores, y quienes participan toman y dan sentido al otro (Bazdresch, 2000).

Los resultados dan cuenta de un conjunto de reglas de acción docente, tales como la mediación didáctica a través de la escucha atenta; la problematización de contenidos por medio de la conversación genuina, el uso de la consigna autoimplicándose; el manejo respetuoso de la norma y referido a la tarea, a la cercanía afectiva, al uso de la pregunta, y la distribución equitativa de recursos. Los principios pedagógicos en acción que dan sentido al trabajo observado son el aprendizaje como un acto de coconstrucción; enseñar a aceptar al otro y aprender a trabajar juntos; el afecto como vehículo fundamental en la relación con los niños y la contribución, desde la escuela, a la construcción de horizontes de vida. Se reafirma que en la naturaleza de los intercambios docente-alumnos están los elementos para comprender cómo se generan oportunidades para que niños que crecen y se desarrollan en ambientes de marginación puedan acceder a la construcción de saberes y quedar incluidos en la vida del aula.

Palabras clave: Práctica docente, interacción, inclusión, enseñanza, aprendizaje, preescolar.

¹ Únicamente por cuestiones de redacción y cuando se requiera, se utilizará a lo largo del texto alternadamente el masculino genérico (alumnos, docente, niños, preescolares) y el desdoblamiento lingüístico, que permite de manera específica referir al género de los sujetos (alumnas y alumnos, niñas y niños).

INTRODUCCIÓN

Ser maestra de educación preescolar en San Luis Potosí, con 29 años de experiencia profesional y también formadora de docentes desde 1992 ha implicado una cercanía estrecha con el trabajo directo en el nivel de educación preescolar. La formación tanto inicial como continua del profesorado han sido los dos asuntos principales del propio trabajo.

La aspiración personal de contribuir a la profesionalización de los docentes de este nivel es lo que le ha dado sentido al propio trabajo realizado, sea como profesora frente a grupo, como apoyo técnico de departamento, como profesora en la Escuela Normal y, actualmente, como investigadora para el Nivel de Preescolar en el Sistema Educativo Estatal Regular en la entidad.

Dicha profesionalización requiere, sin lugar a dudas, que el servicio ofrecido en los planteles del nivel preescolar y en las instancias administrativas trascienda los estereotipos contruidos alrededor de la idea edulcorada de *jardines de niños* (alusiva a la idea froebeliana) que concibe a los niños como *semillitas* que la profesora (jardinera) tiene que sembrar y regar, y convertirse en la *segunda madre*, que eligió la carrera docente porque le *gustaban muchos los niños*.

Quienes nos asumimos como profesionales en el campo de la educación preescolar no sólo cantamos y jugamos, como lo ha configurado la tradición alrededor de nosotros; sostenemos que mediante una intervención comprometida, consciente, sensible y humana sentamos la base para el desarrollo del niño como persona. También nos interesamos en leer, escribir y reflexionar en busca de la mejora de nuestro trabajo, lo que nos reivindica como profesionales en el campo de la educación, y no como *cuidadoras* de niños.

La experiencia personal como madre de un niño que en segundo de preescolar fue objeto de maltrato escolar por parte de la educadora, así como, desde el plano de la formación profesional, cursar los estudios doctorales y la posibilidad de realizar la investigación desde un enfoque interaccionista, nos puso en contacto con la necesidad de hacer consciente dos rasgos que pueden caracterizarnos como docentes: el afecto o la falta de éste y la inclusión o exclusión en el aula, así como con las consecuencias profundas de ello en el desarrollo integral de un niño en edad preescolar.

El afecto y la sensibilidad son dos asuntos centrales en la forma personal de ver la educación. El afecto, desde el sentido común, lleva a asumir un rol de cuidador o de *segunda madre* y brindar un servicio educativo con características asistenciales. Desde el compromiso profesional, el afecto va en otro sentido: motiva a brindar un servicio de calidad, que esté a la altura de los requerimientos de los alumnos, sensible a sus necesidades, y demanda la preparación continua, la lectura y la indagación constante, desde la propia práctica y en la compartición con los pares.

El criterio denominado *documentar prácticas docentes comprometidas con los alumnos* en el nivel preescolar estatal en San Luis Potosí, en entornos favorables o desfavorables, orientó hace algunos años la investigación *Pensamiento e intervención docente, una experiencia en preescolar*, de la cual aprendimos que la práctica docente en sí misma es una oportunidad, no sólo para que el niño aprenda, sino también para uno mismo pueda resignificarse como docente, confrontar creencias y enriquecer el acervo de conocimientos profesionales. Además, con este trabajo se obtuvieron insumos que fueron compartidos para la reflexión con educadoras adscritas al Sistema Educativo Estatal Regular (SEER).

Asimismo, comprendimos que en entornos sociales de pobreza y exclusión, la infancia constituye uno de los grupos más vulnerables, ya que éstos limitan el acceso a bienes económicos y socioculturales que son necesarios para un adecuado desarrollo en distintos campos. El acceso a la escuela y la permanencia en ésta durante la etapa preescolar representan una oportunidad que se le da al niño para desarrollar todas sus potencialidades, saberes, habilidades, destrezas, y si no las tiene, es la oportunidad para que las cultive. La investigación sobre la importancia de la educación preescolar especialmente en contextos de marginación da cuenta de esto (Cardemil, 2000; Román, 2001; López y Tedesco, 2002).

Para que el preescolar se convierta en una ventana de oportunidad efectiva es necesario que las prácticas docentes que se desarrollan en su interior estén orientadas a revertir los efectos adversos a los que la sociedad ha expuesto a estos niños, de modo que puedan crecer y desarrollarse, tengan la oportunidad de relacionarse con su maestra y con sus pares de una manera distinta. Dichas prácticas pueden sentar las bases formativas para que niños y niñas aprendan a ser respetuosos de la diferencia, solidarios e incluyentes, construyendo con los otros una cultura del nosotros, pese al ambiente de exclusión en que se desenvuelven.

Operacionalizar el modelo propuesto por Vinatier y Altet (2008, 2013, 2014) para analizar la práctica docente con propósito de desentrañarla y conocer la naturaleza de sus rasgos

constitutivos desde el plano de las interacciones pretende ser una alternativa para las maestras, a fin de que reflexionen acerca de su intervención en el aula, y una *invitación* a profundizar en el análisis de la práctica docente en situación. Si se nos permite la metáfora, *es verse en el espejo* y descubrir de esta manera qué se hace, desde dónde se hace, para qué se hace de ese modo y cómo aspirar a la mejora del trabajo. También hace posible que las maestras descubran que hay diferentes alternativas para intervenir en el aula, desde la toma de conciencia, la reflexión, así como la sensibilidad y el compromiso afectivo.

El estudio de la práctica es amplio, con base en dos grandes enfoques: el prescriptivo (modelo proceso-producto) y el analítico-interpretativo (modelo sobre el pensamiento de los profesores, modelo ecológico y modelo interaccionista) (Altet, 2005, p. 38).

Esta investigación se circunscribe en el enfoque analítico-interpretativo. El estudio se delimita a las interacciones observadas en los intercambios entre la docente y los niños y niñas de un plantel de educación preescolar ubicado en una comunidad potosina caracterizada por las condiciones de marginalidad y el riesgo latente de exclusión social. Desde una perspectiva interaccionista y socioconstructivista y con una orientación cualitativa e interpretativa, se analiza la práctica de los docentes de preescolar. Aquí cabe mencionar que el presente trabajo se adscribe a la investigación más amplia acerca de un Modelo Teórico para el Análisis de Prácticas Docentes de Nivel Básico en Entornos Vulnerables (Proyecto SEP-CONACYT, Fierro y Fortoul, 2012).

Esta investigación se conforma por siete capítulos. El capítulo I versa sobre el planteamiento del problema y la delimitación del objeto de estudio, que es *el análisis de la práctica docente, entendida como un entretrejo de interacciones generadas en el continuo de la clase por la profesora y alumnos en su dimensión relacional, pragmática y epistemológica, para comprender cómo se crean desde este plano las oportunidades de aprender e incluirse en la vida del aula*. Además, en este capítulo se incluye la revisión de la literatura sobre el estado de la cuestión, con lo cual se ubicaron las producciones académicas que dan cuenta de estudios sobre la interacción en el aula que tratan cuestiones afines a nuestro objeto de estudio. De igual forma, se explicitan la pregunta, el propósito central de investigación y la justificación de la investigación —que expresa las razones que otorgan relevancia a ésta—.

En el capítulo II se exponen los referentes teóricos en que se sustenta y fundamenta la investigación. El eje orientador es la práctica docente desde una perspectiva interaccionista y de inclusión, con base en los aportes de Vinatier y Altet (2008, 2014) relativos a la Didáctica

Profesional, y de Bazdresch (2000), en cuanto al análisis de las prácticas docentes desde una perspectiva interaccionista. Para el enfoque de inclusión, fueron referentes los trabajos de Aiscow (2001, 2004, 2005, 2007), Henze, (2000), Arnaiz, (2003), Echeita, (2006), Ryan (2006), Govinda (2009), Blanco (2000), y los estudios en el área de convivencia de Fierro (2011, 2013, 2014). Asimismo, para analizar la construcción social de aprendizajes generados en la experiencia estudiada se tomaron en cuenta las nociones claves de la teoría socioconstructiva de Vigotsky (1955), Rogoff, (1999) y Bordrova (2004).

En el capítulo III se describe el contexto en el que se llevó a cabo la investigación. Dicha descripción se expone en dos niveles: el nivel macro y el nivel micro. En el primero, se documenta cómo es la comunidad de Angostura, su historia y otras características. Asimismo, se presenta la historia del plantel y la situación por la que atraviesa como escuela de reciente creación carente de un proyecto estratégico para su consolidación. Con el fin de obtener dicha información se recurrió al archivo escolar del propio plantel, los registros del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), entrevistas informales con madres de familia que apoyaron y han estado cerca del jardín de niños desde su apertura, lo cual nos condujo a buscar el acercamiento con autoridades educativas y docentes relacionados con el plantel, en especial las educadoras fundadoras, de las cuales la profesora observada forma parte. En el nivel micro se describe el aula, como espacio situado, se detallan las características que le dan sentido al trabajo que ahí se desarrolla y se perfila de manera breve a la profesora y su grupo, como sujetos participantes en la investigación.

En el capítulo IV se expone el proceso metodológico de corte cualitativo, ubicado en el paradigma interpretativo, desarrollado para la realización del estudio de caso; se pormenorizan las etapas del trabajo y sus acciones correspondientes, así como los insumos obtenidos en cada una de ellas. Además, se explica la aplicación a profundidad de la observación y la entrevista como técnicas principales y se enuncian los criterios para la selección de los sujetos participantes.

En el capítulo V se detalla el proceso de análisis de los datos. El acercamiento analítico se produjo en cuatro momentos: 1) la contextualización de la situación didáctica; 2) el análisis de los registros de observación; 3) el análisis en profundidad de los intercambios sostenidos por la docente con tres alumnos de seguimiento, y 4) el análisis de las entrevistas. A su vez, el segundo momento comprende tres acciones clave: las tendencias en la conducción de la clase; las recurrencias observadas; las tensiones generadas durante las actividades y los ajustes hechos por la maestra para hacerles frente, y las reacciones de los alumnos ante estas tensiones.

El capítulo VI corresponde a la discusión, consistente en un trabajo dialógico y argumentativo que permitió leer los resultados obtenidos a la luz de los referentes teóricos que sustentan la investigación, así como poner en perspectiva los resultados con los propósitos y preguntas que orientaron esta investigación.

En el capítulo VII se exponen las conclusiones argumentativas del presente trabajo, las cuales se convierten, al mismo tiempo, en nuevas posibilidades de ampliar la perspectiva e incursionar desde otros frentes por los senderos fascinantes que nos abrió esta experiencia.

Después de las referencias bibliográficas se dispone un anexo cuyo contenido ilustra y brinda elementos que enriquecen la lectura y comprensión de los planteamientos del trabajo.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Aproximarse a la comprensión de las prácticas docentes en el nivel de educación preescolar y en un contexto de vulnerabilidad desde un enfoque interaccionista supone centrar la atención tanto en la naturaleza de los intercambios como en lo que éstos producen en términos de aprendizaje.

Lo anterior implica considerar, para esta investigación, dos cuestiones básicas que en el desarrollo de la clase se entrelazan y dan sentido al trabajo:

- ❖ **La práctica docente** de la educadora, en la que entran en juego una diversidad de lógicas de actuación, tanto de ella como de sus alumnos, lo cual se puede leer únicamente, para los fines del análisis, desde tres polos: el *relacional*, que se configura mediante los intercambios y la coparticipación comunicativa con los niños; el *pragmático*, que posibilita la observación del despliegue de mediaciones didácticas, la conducción de la clase, el desarrollo de la tarea y la utilización de artefactos didácticos por parte de la profesora, y la forma en que los alumnos reaccionan a éstos, y el *epistemológico*, que versa sobre las alternativas que se generan para que los alumnos se acerquen al objeto de aprendizaje y logren construir los propios. Las formas en que sucede la práctica docente son inciertas; la pluralidad de lógicas de acción tanto de la profesora como de sus alumnos corren en simultáneo, se tensionan o contradicen en el continuo de la clase, por lo cual se producen *polos de tensión*, que aquí se estudian a partir de las sinergias, tensiones, ajustes realizados y la búsqueda del equilibrio entre los actores en situación (Vinatier, 2008).
- ❖ **Oportunidades de aprendizaje e inclusión a la vida en el aula.** Éstas son vistas a través de los procesos de interacción entre docente y alumnos tendientes a la coconstrucción cognitiva y social, en el contexto del aula como escenario concreto y situado. Un niño que se ve, siente, vive y aprende incluido en su aula tendrá muchas posibilidades para ser incluido en un ambiente social más amplio.

Las interacciones que se van entretejiendo en el continuo de la clase son multidireccionales, es decir, tanto la profesora como los niños entran en una dinámica en la que convergen sus vivencias, saberes, haceres y sentimientos. En este sentido, cobra relevancia la gestión interactiva de la educadora y las formas en que los alumnos responden y se involucran en éstas, así como las apreciaciones que ellos van construyendo sobre su profesora.

Entre las razones para documentar, analizar y comprender las interacciones que se van entretejiendo durante el continuo de la clase entre docente y alumnos y que constituyen el corazón de los aprendizajes, así como la oportunidad de convivir en un ambiente escolar de inclusión y respeto mutuo en un aula preescolar, destacan: el rápido deterioro de la red de vínculos en las instituciones educativas (Onetto, 2003) y la vertiginosa oleada de violencia en sus diferentes manifestaciones, como lo son la pobreza, la vulnerabilidad, la agresividad, la exclusión, que alcanzan la vida escolar en los planteles preescolares en el país.

Hoy el tejido social mexicano está lastimado; la infancia se convierte en uno de los grupos sociales más vulnerables y el reto formativo, así como la posibilidad de que la escuela reverta los efectos de las circunstancias adversas, se acrecientan a diario, y se vuelve un requerimiento impostergable para la escuela participar con:

[...] diversos mecanismos a través de los cuales se combaten las actitudes discriminadoras, que promueven la hospitalidad y comunidades sonrientes; establecen un estrecho vínculo entre el aprendizaje académico y los aspectos emocionales así como la vinculación con la vida y tradiciones locales; especial atención es prestada a los alumnos que enfrentan los más altos grados de marginación y desventaja, sea debida a su condición de pobreza, ruralidad o raíces indígenas [...]
(Govinda, UNESCO, 2009).

Encontrar prácticas docentes que conviertan los efectos perversos a los que la sociedad está expuesta, como corrupción, pobreza, marginalidad, exclusión y abandono, en verdaderas ventanas de oportunidad mediante las cuales, cuando el niño acceda a la educación preescolar, aprenda las bases formativas para ser un ciudadano respetuoso de la diferencia, solidario, tolerante e incluyente, es decir que crezca y aprenda con el otro y llegue a una cultura del nosotros, en un ambiente de marginalidad y exclusión, merece ser investigado.

1.1. Contexto de la discusión

La práctica docente es un tema de estudio vasto e inacabado. Por tal razón, lo delimitamos a las interacciones que se entretejen en su interior y que se convierten en el corazón de la enseñanza, del aprendizaje y en la oportunidad para crear en el aula espacios de reconocimiento y respeto mutuo entre los actores educativos.

En este sentido, los estudio sobre práctica docente (PD) con enfoques interaccionista se constituyen en un referente importante para nosotros. Del modelo teórico de la didáctica profesional, propuesto por Altet y Vinatier (2008, 2009, 2013, 2014), retomamos elementos tanto teóricos como procedimentales para acceder al estudio y reflexión de las prácticas docentes en situación a través de la interacción (relación cara a cara entre docente y alumnos). Las autoras plantean tres lógicas que caracterizan la PD: relacional, pragmática y epistemológica. Éstas presentan formas dinámicas, que cuando se tensionan generan polos de oposición, los cuales enfrentan los docentes y responden a ello los alumnos. Estos elementos analíticos orientan el estudio de las prácticas docentes, como son las de nuestro caso.

Del modelo de análisis de corte interaccionista que presenta Miguel Bazdresch (2000) en su libro *Vivir la Educación y transformar la práctica* consideramos la conceptualización sobre la interacción, ya que permite desentrañar los elementos constitutivos de la práctica, reflexionar sobre ellos y llegar a la transformación del trabajo docente. Los conceptos centrales de este modelo son las interacciones y la práctica docente. Los principales hallazgos de Bazdresch (2000) dan cuenta de la relación del impacto de los sistemas de formación y las prácticas docentes. Para fortalecer éstas es necesario modificar los sistemas de formación.

Reflexionar sobre la importancia del nexo intersubjetivo entre adulto y niño en edades tempranas es una tarea necesaria cuando se analizan las interacciones en aulas preescolares. Al respecto, el trabajo de Rebeca Mejía Arauz (2001) reportado en el artículo “El desarrollo de la intersubjetividad y la colaboración” ha sido un referente importante, ya que estudia cómo los niños en edades tempranas establecen nexos intersubjetivos con quienes los rodean y que les permiten fortalecer el desarrollo de la colaboración, manifestada ésta en las interacciones coparticipativas. Se propone que las escuelas fomenten el desarrollo de actividades contextualizadas culturalmente, alejadas de las rutinas de transmisión y memorización, pero cercanas al despliegue de relaciones intersubjetivas y el desarrollo de habilidades de colaboración.

La interacción, intersubjetividad y acción compartida son elementos clave en el tratamiento de nuestro objeto de estudio. En los estudios de Paradise (1994, 1996) y de De Haan (1998) desarrollados con niños mazahuas hemos ampliado nuestras perspectivas de estudio sobre la posibilidad que existe en la diversidad de patrones interactivos y en la construcción del conocimiento compartido, de acuerdo con el contexto culturalmente conformado. Ejemplo de ello son los roles compartidos entre los niños y adultos, los acuerdos implícitos sin necesidad de

explicitarlos. El estudio de De Hann demostró cómo las formas interactivas varían en función de los sujetos y contextos. Por su parte, Rogoff (1993) encontró, en su investigación con niños mayas guatemaltecos, que existen formas de relación conjunta y simultáneas entre niños y adulto y que las actividades compartidas hacen posible el trabajo de todos como si fuera de uno, en muchas ocasiones sin enunciar alguna disposición, sino que la propia acción compartida es vía de comunicación y acción.

Desde las perspectivas anteriores podemos dimensionar la interacción como el elemento que se convierte en la esencia del enseñar y del aprender, cuyo estudio ofrece la ocasión para reflexionar sobre nuestro actuar diario en el salón de clase, en tiempos o momentos reales y en una relación cara a cara. En esta relación se concretan las oportunidades de aprender y convertir la experiencia escolar en espacios de respeto mutuo e inclusión, pues cobran gran valor en contextos caracterizados por la marginación, el abandono y la exclusión social. De esto dan cuenta Teresa Susinos, Susana Rojas y Susana Lázaro (2011), en *La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria, en Santander, España*. Las autoras documentan las formas en que el profesorado de un plantel de educación primaria y uno de educación inicial se apropian del modelo de la voz del alumnado, lo que ha contribuido a la inclusión y permanencia de éste en la escuela. Además, muestran la dinámica democrática que se va tejiendo en el interior de los planteles, ya que los alumnos y docentes que asumen un compromiso para el desarrollo de una escuela inclusiva creativa son escuchados y también atienden la voz de los demás.

Se hace visible al alumno, del cual, en muchos de los casos, su contexto social se ha encargado de negarlo con indiferencia y abandono, situación que cada día nos lleva al compromiso social que la escuela puede asumir: legitimar la presencia de cada uno de los alumnos dándole voz, reconocer sus capacidades y respetar su individualidad, lo cual no siempre se logra a pesar del contexto, de las políticas educativas y de los esfuerzos incompletos que desde la administración pública se han realizado. Así lo presenta, desde Chile, Marcela Román (2003) en *El difícil cambio en los procesos de enseñanza aprendizaje en escuelas vulnerables chilenas*, una investigación que se centra en el proceso de enseñanza y del aprendizaje en el aula, la cual considera el espacio clave entre los obstáculos para elevar la calidad educativa y el desarrollo de aprendizajes significativos en alumnos en circunstancias de carencia y vulnerabilidad. En específico analiza la práctica y su

dinámica de interacción socioafectiva, cognitiva y pedagógica entre el profesor y su grupo, y es ahí donde, para la autora, está la mayor debilidad de la reforma educativa en ese país.

El reto en la escuela de incluir a los alumnos en las oportunidades para que aprendan y convivan, no sólo depende de las condiciones del contexto, sino también entran en juego las percepciones de los profesores, sus saberes y la forma en que asumen el compromiso educativo. Daniela González y Livia Labandal (2008), en su trabajo *La infancia en contextos de vulnerabilidad: La educación como apuesta al futuro*, analizan la importancia de los docentes en el desarrollo de las potencialidades de los alumnos con estas características o, bien, obstaculizarlas basados en los propios prejuicios. Las autoras profundizan en las perspectivas de la institución educativa acerca de los niños en condiciones de adversidad y cómo impactan en las trayectorias de éstos, sea con éxito o fracaso escolar. Los resultados muestran que los docentes que manifestaron un compromiso profesional se pronunciaron, no sólo por el acceso al conocimiento, sino además por la apropiación de la cultura a fin de formar alumnos en el pleno y consciente ejercicio de su ciudadanía.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2007), en su informe anual *Educación para poblaciones en contextos vulnerables*, se centra en el servicio educativo que se ofrece a una población escolar que vive en situación de pobreza y el reto que de ésta deriva. La intención que manifiesta el Instituto es llegar a una síntesis que lleve a conclusiones amplias que puedan brindar argumentos consistentes para la búsqueda de la equidad educativa (aunque excluye del estudio el nivel preescolar).

Norma Casas Sánchez (2008), en su investigación *Jugando bajo el mezquite. Normas de vida y aprendizaje cotidiano de las niñas y los niños en una comunidad del altiplano potosino*, con base en los aportes de la sociología de la infancia, reflexiona en la relación entre los procesos de construcción del conocimiento y el medio social, cultural y ecológico, así como en la configuración de la noción de infancia a través del medio sociocultural.

La experiencia de trabajo encuadrada en el programa de intervención en escuelas públicas primarias de México, *Escuela sin violencia. El respeto al derecho al juego es la paz*, realizada por el grupo de profesionistas de CREESEER A.B.P. (asociación de beneficencia privada) (2007), tiene como propósito disminuir la violencia en las escuelas desarrollando estrategias y recursos lúdicos que posibiliten mejorar la convivencia no violenta en planteles públicos. La propuesta integra tanto a alumnos, padres de familia, como a profesores, y resalta el valor del juego como un derecho del

alumno y una posibilidad didáctica de formación para la convivencia no violenta. Pretende disminuir las formas de discriminación, la violencia verbal, psicológica, física, así como fomentar las habilidades sociales, la solución pacífica de los conflictos, el respeto por las normas de convivencia, la colaboración, el reconocimiento de las emociones y sentimientos, tanto los propios como los de los demás. La puesta en práctica de esta propuesta aspira a “conjugar la paz, la educación y el juego [porque] nos permiten vivir, divertirnos y convivir con las niñas y los niños en ambientes libres de violencia” (UNICEF, 2010, p. 202).

El planteamiento de nuestro objeto de estudio nos ha llevado a centrar el análisis, no sólo en la figura de la educadora, sino también en los niños, quienes son sujetos sociales con características y capacidades propias. La gestión interactiva en el aula no tuviera sentido sin ellos. Promover su desarrollo integral, brindarles oportunidades para que aprendan y se vean incluidos en el aula resulta prioritario para nuestro estudio, además de que es una tendencia mundial.

El campo de estudio sobre la infancia ha tenido una evolución histórica. En sus inicios, hace más de cuatro siglos, se adoptaron enfoques psicológicos y filosóficos de los procesos de instrucción y desarrollo evolutivo. Posteriormente se fue abriendo el espectro de perspectivas de análisis: no era el niño solamente, sino éste en contexto, ya en el hogar, ya en la escuela. En nuestros días se cuenta con posibilidades de estudio desde campos interdisciplinarios diversos, como la antropología, la historia, la medicina, la educación, la psicología, la sociología, entre otras.

Dichas perspectivas se circunscriben en tiempo y forma a una determinada manera de ver al niño. Sin embargo, al cabo de la historia estas miradas han evolucionado y, con ellas, las formas de estudiar los procesos de desarrollo y de aprendizaje. Tal es el caso de dos perspectivas teóricas que han marcado un parteaguas en los estudios relacionados con el niño y se han convertido en referentes necesarios en cualquier estudio sobre éste: la teoría psicogenética de Piaget y la teoría del constructivismo social de Vigotsky.

El aporte de Piaget (1950, 1961, 1963, 1966, 1967) se inscribe en una perspectiva *constructivista*, la cual ubica al niño como un sujeto activo en el proceso de construcción de su conocimiento. Según este autor, la “cognición”, el pensamiento y sus funciones son un proceso biológico; de aquí que le haya dado el nombre de *epistemología genética*, ya que estudia el cómo se conoce y se desarrolla la inteligencia a través de la vida.

Por su parte, el trabajo teórico de Vigotsky responde al momento histórico de su época. Pone en el centro del análisis al sujeto, el medio sociocultural y las relaciones entre ambos. Supera la tendencia de los innatistas y, a diferencia del pensamiento piagetano, Vigotsky sostiene que el aprendizaje no se construye como objeto de laboratorio o en el sujeto como un ente individual, sino se “co-construye” en una actividad compartida. La idea del origen social de las funciones del pensamiento tiene una fuerte influencia hasta la fecha.

En esta investigación, los aportes del socioconstructivismo de Vigotsky (1955) son el referente principal para reflexionar sobre los procesos de construcción de aprendizajes en el plano de la interacción social y la mediación didáctica.

No obstante estos íconos en el estudio del niño, hay aportes recientes que han enriquecido la discusión en torno a la infancia desde diferentes perspectivas: social, biológica y cognitiva, tal es el caso de los trabajos de Bruner (1968), Flavell (1977), Shonkoff (1993), Rogoff, (1999), Bordrova y Leong (2004).

Los estudios sobre la infancia *como un constructo social* son referentes importantes para este trabajo, en especial los que abordan asuntos relacionados con las condiciones socioculturales en que se desarrolla este sector de la población, como el propio entorno escolar y el de la comunidad, en específico con características de vulnerabilidad. Dichos estudios trastocan diferentes campos del saber. En la esfera internacional y desde la perspectiva antropológica, a principios de siglo XXI, la idea de la niñez como una especie aminorada y vulnerable caracterizó las acciones que gradualmente realizó el Estado como protector y benefactor de este sector de la población. Los estudios de Howell (2006) han aportado elementos de reflexión de esta condición asignada a la infancia, que había sido atendida por disciplinas como la psicología. Asimismo, junto a trabajos sobre género, comenzó la producción de investigaciones sobre la infancia, con lo cual se vislumbró una tendencia de inclusión de grupos de niñas y niños a los estudios y a su atención.

Considerando el estado de la cuestión expuesto en la *Infancia en América Latina*, compilado por Llobet (2013), citamos momentos clave que han influido en el estudio y las formas de considerar las infancias desde el ámbito internacional hasta el de América Latina. Fue en 1989, con la Declaración de los derechos del niño, cuando tomó fuerza la concepción de la niñez como una etapa diferente a la adultez, con necesidades y derechos específicos. Comenzó a gestarse un movimiento desde diferentes perspectivas teóricas que puso el acento de estudio en la niñez. Una de las que ha trascendido es la *sociología de la infancia*, pues desde hace poco tiempo se constituyó

en un campo de estudio. A finales de los ochenta se publicaron los primeros estudios en esta línea, principalmente en Inglaterra y Estados Unidos (Pavez, 2012), en la que sobresale la obra de Chris Jenks (1982), Qvortrup (1994) y Wintersberger (1994), que estudian el papel de la infancia como un fenómeno social.

Por su parte, James Allison y Alan Prout, juncto con Chris Jenks (1990), en *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, apoyados en la investigación etnográfica, conciben la infancia como una construcción social, no sólo en su conformación biológica, sino también en la relacional: los(as) niños(as) tienen capacidad de actuación en la construcción y determinación de sus vidas, con una capacidad de agencia.

Alanen (1994) y Mayall (2000) pretenden ubicar la voz y punto de vista de los niños, es decir, entender cómo se asumen, cómo se relacionan con los demás, cómo son actores y agentes. Para estas autoras, la infancia es un proceso relacional, entre los pares y los adultos.

En 2000 se comenzó a publicar estudios sociológicos sobre la infancia escritos en castellano: Lourdes Gaitán (1999b, 2006a, 2006b, 2008) e Iban Rodríguez (2000, 2007), en España; en América Latina, algunos trabajos académicos sobre la sociología de la infancia, de José Sánchez Parga (2004), René Unda (2003, 2009) y el Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores (IFEJANT) (2003).

Tanto en la esfera mundial como en nuestro continente, con los levantamientos armados desde principio de siglo se produjo un cambio en la forma de ver y atender a la niñez, ya que las condiciones de quebranto derivadas de estos eventos causaron un fuerte impacto en las niñas y niños, por lo que se inició una tendencia en los estudios sobre la infancia en condiciones de vulnerabilidad:

La coexistencia de agencia y vulnerabilidad influye en la manera en que hacemos investigación con y sobre niños y niñas, al tiempo que influye en la responsabilidad ética de la investigación en relación con ellos y ellas. Esto es particularmente importante porque, aunque consideramos a niños y niñas como personas con capacidad de agencia, ellos/as están al mismo tiempo entre las personas más vulnerables de la sociedad y, por tanto, con particulares necesidades de cuidado. Por un lado, los niños y niñas, como las personas adultas, no están libres de condicionamientos estructurales y coyunturales y, por otro, están también sometidos a las decisiones —algunas veces erráticas— de las personas adultas —y de los Estados— en relación con su cuidado o su tratamiento (Marre, 2013, p. 20).

En la revisión de trabajos sobre la infancia realizados en América Latina, incluyendo México, se observó que éstos se caracterizan por investigar sobre las condiciones ocasionadas por la

distribución inequitativa de la riqueza, la falta de oportunidades en contextos marginados, las condiciones de desigualdad social y económica entre las poblaciones. Sobresalen en producción los estudios chilenos y colombianos, la mayoría de los cuales tienen como eje de estudio la infancia en situaciones de marginación, principalmente los de Colombia, que retoman las condiciones de las niñas y los niños en contexto de movimientos armados, narcotráfico y abandono.

Durante la indagación en la producción académica que refiera de manera directa las cuestiones centrales de nuestra investigación, como ya se ha dicho, encontramos que no hay suficiente material que trate en especial el nivel preescolar. Sin embargo, reseñamos algunos que, a pesar de no ubicarse en nuestro contexto, abordan ciertas nociones base relacionadas con este trabajo, como son el proceso y enfoque de inclusión, así como estudios sobre convivencia en el aula.

Otra fuente a la que se recurrió y que corrobora la insuficiencia de trabajos en nuestra línea de estudio son los Estados del Conocimiento, elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en específico en cuanto a los sujetos, actos y procesos de formación: “La escasez de investigaciones que den la voz a los alumnos de preescolar y de primaria podría responder a que todavía no son considerados como sujetos de opinión o como individuos capaces de expresar sus perspectivas y de reportar cómo inciden en los arreglos escolares” (COMIE, 2003, vol. 8, tomo II, p. 699).

No obstante, a diferencia de la década anterior (1992-2002), dichos Estados del Conocimiento (COMIE, 2001-2011) reportan una considerable producción de trabajos de investigación y experiencias acerca del nivel preescolar, relacionados con la línea de Convivencia como la esencia de las interacciones y con temas colindantes. En el siguiente subapartado se reseñan únicamente los de educación infantil, sin demeritar las aportaciones de los que abordan otros niveles educativos.

La producción identificada sobre la educación infantil en el campo de convivencia se ubica en la referente a la convivencia pacífica. Un rasgo que destaca en los aportes es la importancia de la gestión escolar, lo que implica considerar, no sólo los aspectos intersubjetivos y grupales, sino también la organización de la escuela y la comunidad como ámbitos que contienen y, por lo tanto, moldean de alguna manera las interacciones que en ellos ocurren.

El trabajo de Adela Lizardi (2011) muestra las posibles alternativas de resolución de conflictos en el nivel de educación preescolar y el papel mediador de la profesora. En el trabajo de

López, Herrera y Tome (2011) se destaca el papel de la gestión escolar, que implica considerar no sólo los aspectos intersubjetivos y grupales, sino además la organización de la escuela y la comunidad. Por su parte, Castillo (2011) hace un seguimiento en ocho planteles preescolares donde se trabajó el tema de la convivencia pacífica. En esta experiencia, los actores educativos reflexionan acerca de sus propias acciones y las decisiones tomadas para fomentar la mejora de la convivencia escolar.

De Leñero (2009) retomamos la reflexión de la posibilidad formativa de las docentes para intervenir en situaciones de riesgo de violencia, exclusión o maltrato, resaltando el valor de la inclusión de niños y niñas desde la edad preescolar.

Por su parte, la investigación de Fierro, Carbajal y Martínez Parente (2010), a pesar de no ubicarse en la educación preescolar, resulta un referente útil porque permite conocer casos en los que las estrategias de contención, formación y transformación se concretan. El libro *Ojos que sí ven* es en sí una invitación a la reflexión a fin de que en el día a día se fomenten prácticas de inclusión y democráticas en el ámbito escolar.

1.2. Objeto de estudio

El trabajo docente es un entretejido complejo, no sólo de acciones, sino también de formas de ser, sentir y relacionarse de la profesora y de los alumnos.

En esta complejidad, el estudio de las prácticas docentes en un aula de preescolar se convierte en una oportunidad para volver la mirada hacia la entraña misma de éstas, es decir, hacia las interacciones que le dan esencia y razón de ser, así como a lo que producen en el continuo de la experiencia escolar.

Así, el objeto de estudio de esta investigación considera las interacciones observadas a partir de las lógicas movilizadas por la docente² y el estudiantes³ de un plantel preescolar ubicado en la comunidad de Angostura, San Luis Potosí, durante los ciclos escolares 2013-2014 y 2014-

² Se referirá en femenino al profesorado del nivel preescolar, ya que la planta docente del plantel en que se realizó este estudio está conformada por mujeres, así como en todos los planteles del Sistema Estatal en San Luis Potosí.

³ Se utilizará la siguiente nomenclatura para referirse a la educadora y a los niños. Educadora: profesora, docente, maestra, o la abreviatura M. Niños: a lo largo del documento se utilizará en algunas ocasiones el masculino genérico, únicamente por cuestiones de redacción y en otros momentos se utilizará alumnos, niños preescolares o la abreviatura, en singular *ao*, plural, *aos*

2015. Es un acercamiento cualitativo e interpretativo con una perspectiva interaccionista y socioconstructiva de la práctica docente en un entorno vulnerable.

Dicho planteamiento requiere focalizar el estudio en las prácticas docentes (PD). Entendemos por *prácticas docentes* las actividades situadas sociales y profesionales del educador o educadora orientadas por propósitos y prescripciones normativas (Altet, 2008), constituidas, además, por los entramados de saberes profesionales, personales e intervenciones pedagógicas, en este caso de la profesora, que se gestan y concretan en el espacio del aula.

Delimitamos el análisis de las PD a *las interacciones y las lógicas que se entretienen en el interior de dichas prácticas y se movilizan en el espacio del aula entre la docente y los niños* en el ámbito de la vida diaria en un plantel de educación infantil.⁴

Lo anterior supone atender la naturaleza de los intercambios relacionales, pedagógicos y epistemológicos entre docente y niños, ya que “son las interacciones con los alumnos, de naturaleza a la vez pedagógica, didáctica, pero también psicológica, social e intersubjetiva, lo que constituye la especificidad del trabajo del docente” (Altet, 2008, p. 168). Estos intercambios dan cuenta de las formas de relación y comunicación entre los sujetos (lógica relacional), de la mediación didáctica y la conducción de la clase (lógica pragmática) que se ponen en juego, así como del acercamiento y reconstrucción de los objetos de aprendizaje propiciados por la profesora y que a su vez realizan sus alumnos (lógica epistemológica), considerando también las condiciones de pobreza y marginalidad del contexto en el que se desarrolla el trabajo.

Un *contexto vulnerable* es aquel cuya población no puede acceder a la satisfacción de sus necesidades básicas, es una “condición social que inhabilita, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados en la satisfacción de su bienestar en contextos sociohistóricos y culturales determinados. Una de esas condiciones de vulnerabilidad social es la pobreza socioeconómica” (Villalta, 2000, p. 6) y la violencia con sus diferentes rostros: abandono, corrupción y marginalidad.

Por su parte, las interacciones tiene un papel determinante en la práctica docente, ya que ellas constituyen la *esencia* (Bazdresch, 2000) de lo que, en palabras del mismo Bazdresch, da pie

⁴ En el contexto de la presente investigación *educación infantil* alude al término internacionalmente utilizado para referir el proceso formativo ofrecido por el Estado a la población infantil entre tres y cinco años, por lo que se utilizará como sinónimo de *educación preescolar*, nombre acuñado y utilizado actualmente en México para referirse al servicio educativo ya mencionado y que de manera implícita resalta la connotación que se le ha dado a este nivel educativo en México como “antesala” de la educación formal. Ambos términos se utilizarán de manera indistinta.

al “tejido, llamado interacción social”, y que conforma la “entraña” del acto educativo (Pérez Fragoso y Bazdresch, 2010).

Las *interacciones sociales* se entienden como “experiencia común, intercambio de información, acción comunicativa, intercambio de significados, valores e intenciones; acción, percepción, reflexión, interpretación y acción consecuente; todo dentro de un contexto inmediato motivador, un contexto social influyente y una biografía de los actores determinantes, son los elementos que componen la interacción social” (Bazdresch, 2000, p. 29).

Desde esta perspectiva, el análisis de la práctica docente como actividad profesional (Altet, 2008) se complejiza y nos lleva a desentrañar la gestión interactiva de la profesora con sus alumnos, en un tiempo y espacio situado, tal como lo afirma Bazdresch:

Cuando dos personas *interactúan* cada una de ellas está interpretando constantemente sus propios actos y los de la otra persona: acción-interpretación-reacción-interpretación [...] y así sucesivamente. Acción, reflexión e interpretación son los constitutivos de la acción interactiva si la vemos desde cada sujeto. [...] ese mismo fenómeno cuando lo vemos en el conjunto de actores y hechos colectivos, le denominamos “interacción social” (2000, p. 27).

Es importante señalar que la práctica docente de la profesora y el espacio del aula se amalgaman y dan paso a una experiencia en la cual se entrecruzan los diferentes ámbitos: el de la educadora, el de los alumnos y el contexto. Rockwell y Mercado señalan que “saber ser maestro implica la apropiación no sólo de contenidos y teorías pedagógicas, sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual” (1996, p. 68).

1.3. Preguntas de investigación

Pregunta central

¿Cuáles son las características de la acción interactiva de la profesora de preescolar y las lógicas movilizadas por ella y sus alumnos en un aula de preescolar ubicado en un contexto de marginalidad y exclusión social?

Específicas

- ¿Cuáles son los rasgos de la coactividad lingüística en la interacción entre educadora y niño?
- ¿Qué mediaciones despliega la educadora al generar situaciones de aprendizaje?

- ¿Cuáles son las tensiones y ajustes que enfrenta la profesora y cómo los resuelve cuando gestiona el aprendizaje y las interacciones en el aula?
- ¿Cómo la profesora incluye a los alumnos en el aula?
- ¿Qué evidencias se pueden dar en términos de aprendizaje de los alumnos, la manera en que la profesora gestiona la clase, incluye a los alumnos en la vida del aula y enfrenta las tensiones propias del trabajo en aula?

2. Propósitos

General

Analizar prácticas docentes de una profesora de preescolar que, a pesar de realizarlas en un contexto de marginalidad y exclusión social, al gestionar las interacciones con sus alumnos promueve oportunidades para que ellos construyan aprendizajes y se incluyan en la vida del aula.

Específicos

- Reflexionar sobre los elementos que caracterizan las interacciones gestionadas por la educadora que permiten hacer visible la presencia de los alumnos, escuchar sus voces para que convivan con respeto mutuo y colaboración.
- Analizar las formas de intervención docente de la profesora, mediante las cuales promueve actividades ligadas al proceso de enseñanza y al de aprendizaje.
- Identificar los momentos de desequilibrio y tensión entre las lógicas presentes en la práctica docente (relacional, pragmática y epistemológica), así como las formas en que la educadora los resuelve y los ajustes que realiza cuando gestiona el aprendizaje y las interacciones en el aula.
- Indagar sobre las manifestaciones de aprendizajes en los alumnos cuando se gestiona la clase y se enfrentan los desajustes surgidos en ella.

3. Supuesto

Sostenemos que en la naturaleza de los intercambios entre la profesora y sus alumnos están los elementos que evidencian las oportunidades ofrecidas para que niños y niñas que crecen y se

desarrollan en ambientes de riesgo de vulnerabilidad puedan acceder a la construcción de aprendizajes y quedar incluidos en la vida del aula en estos años clave, por ser los primeros de su trayecto escolar.

4. Justificación

Analizar prácticas docentes que, a pesar de llevarse a cabo en contextos con carencias materiales extremas, mediante su gestión interactiva tienden a generar oportunidades para que se construyan aprendizajes, y tanto la docente como los alumnos se vean incluidos en la vida del aula con respeto mutuo y aceptación de las diferencias, constituye una tarea compleja y merece ser estudiada, dadas las condiciones de deterioro social, económico y político por las que atraviesa México.

Se han incrementado los asentamientos humanos en condiciones de alta vulnerabilidad, situación que genera condiciones de extrema marginación, las que implican *per se* ambientes de violencia, pobreza y exclusión. Así se explica en el Informe de Índices de Marginación por entidad y municipio 2010 del Consejo Nacional de Población (CONAPO):

La marginación como fenómeno estructural expresa la dificultad para propagar el progreso en el conjunto de la estructura productiva, pues excluye a ciertos grupos sociales del goce de beneficios que otorga el proceso de desarrollo. La precaria estructura de oportunidades sociales para los ciudadanos, sus familias y comunidades los expone a privaciones, riesgos y vulnerabilidades sociales que, a menudo, escapan al control personal, familiar y comunitario, cuya reversión requiere del concurso activo de los agentes públicos, privados y sociales (p. 11).

Para el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), “son pobres quienes tienen al menos una carencia social y un ingreso inferior a la línea de bienestar” (p. 48). Dicho organismo lleva a cabo evaluaciones de los índices de pobreza en el país cada dos años. En los informes correspondientes a la última evaluación realizada, en 2010, se da a conocer que:

La población en pobreza en México aumentó en poco más de tres millones de personas entre 2008 y 2010 al pasar de 48.8 millones a 52.0 millones. [...] En 2010 cerca de la mitad de mexicanas y mexicanos vivía en condiciones de pobreza, una de cada tres personas vivía en pobreza moderada y poco más de una décima parte en pobreza extrema. Además, casi tres de cada diez personas eran vulnerables por carencias sociales, uno de cada diecisiete era vulnerable por ingresos y casi una quinta parte de la población no era pobre ni vulnerable. [...] El porcentaje de la población que padecía al menos una carencia social fue de 75 por ciento, es decir, tres de cada cuatro mexicanos sufrieron privación en uno o varios de sus derechos sociales. En las zonas rurales la incidencia fue

de 94.1 por ciento, mientras que siete de cada diez personas que residían en localidades urbanas presentaban al menos una carencia social (CONEVAL, 2010, p. 14).

Aquí cabe destacar que a finales de 2008 y principios de 2009, la crisis económica mundial, en específico el aumento internacional de los precios de los alimentos, impactó considerablemente en la economía mexicana; el producto interno bruto decreció 6.8 por ciento con respecto de 2008 (CONEVAL, 2010), y los precios de la canasta básica se incrementaron en extremo. Los efectos de esta crisis se han dejado sentir en las poblaciones con alto índice de vulnerabilidad, no sólo en el decremento del poder adquisitivo, sino también en el acceso a servicios y derechos sociales.

En el espacio de los derechos sociales el panorama a nivel nacional es el siguiente: la mayor incidencia por carencias sociales en la población estuvo en el indicador de acceso a la seguridad social que se ubicó en 60.7 por ciento; en el acceso a los servicios de salud fue de 31.8 por ciento; con carencia en el acceso a la alimentación 24.9 por ciento; con carencia en el indicador de servicios básicos en la vivienda 23.0 por ciento; con rezago educativo 20.6 por ciento y, por último, con carencia en la calidad y espacios de la vivienda 15.2 por ciento a nivel nacional (CONEVAL, 2010, p. 24).

Para efectos de la presente investigación, es necesario señalar que San Luis Potosí se ubica en el grupo de entidades que presenta pobreza extrema, con índices por debajo de la media nacional, lo que deja entrever que cuenta con concentraciones sociales con alto índice de vulnerabilidad por ingreso y por acceso a servicios sociales, entre los que destacan la vivienda, la educación, la alimentación, la seguridad social y los servicios de salud.

Además, en esta situación de vulnerabilidad el sector de la población infantil en México ha sido uno de los más desfavorecidos. En un estudio realizado por el CONEVAL y la UNICEF en 2009, se encontró que los niños y adolescentes afrontaban situaciones de marginalidad en mayor medida que otros grupos poblacionales.

En un contexto de crisis ante los efectos que siguen a la caída de los ingresos familiares y del empleo, la reducción del gasto en alimentación, así como la inasistencia a la escuela y el aumento en el trabajo infantil, pueden representar estrategias de ajuste de los hogares en las que intervienen los menores de edad, en muchos casos a costa de su propio bienestar, o incluso incurriendo en situaciones que vulneran sus derechos económicos y sociales (CONEVAL y UNICEF, 2009, p. 3).

Así, aunque el discurso político afirme tendencias a la alta en los esfuerzos por erradicar los márgenes de pobreza y vulnerabilidad y las políticas que se alojan en mecanismos simuladores

aseveren un avance en medidas incluyentes, los índices de exclusión y desigualdad van en aumento, pues en esos contextos de pobreza y vulnerabilidad la población infantil aumenta, y cuando accede al ámbito escolar (el preescolar es el primer escaño del trayecto formativo), lo hace a escuelas que también se ven circunscritas a dinámicas de pobreza y vulnerabilidad, lo que constituye, muchas veces, el primer reto que el propio niño tiene que vencer.

La vulnerabilidad tiene muchas caras: los niños van a la escuela en condiciones de hambre, abandono, con desnutrición e indiferencia por parte de los adultos. Hoy la escuela, en específico los planteles de educación infantil mexicanos, como espacios situados y entramados socioeducativos, no se eximen de las condiciones sociales, políticas y económicas por las que atraviesa el país.

Los niveles de violencia, inseguridad y criminalidad que afectan toda la vida pública y privada, dan cuenta de un alto grado de descomposición social, y a la vez, de la condición de fragilidad en que se encuentran nuestras instituciones en diversos aspectos. [...] La deuda social en México alcanza dimensiones incalculables, haciendo cada vez más extremos de miseria y exclusión (Fierro, 2012, p. 1).

En el contexto de una estructura social quebrantada cobra mayor importancia el estudio de las prácticas docentes que suceden en sentido contrario a la dinámica social de dichos escenarios. La investigación educativa ha documentado una tendencia a que dichas prácticas se vean impregnadas por los riesgos e implicaciones de ambientes de violencia, pobreza y exclusión. (Cardemil, 2000; Román, 2001; López y Tedesco, 2002). En estas condiciones, el docente enfrenta bajas expectativas, descontento y malestar en el ejercicio de su profesión. Aunado a ello, la fragilidad del entorno y situaciones de la escuela, la pobreza de los contextos familiares de los alumnos propician, no sólo el empobrecimiento del contexto, sino también de las propias prácticas docentes.

Considerado lo anterior, esta investigación puede resultar un gran aporte a la comunidad docente con quien se compartirá, así como a sus lectores potenciales, porque permite reflexionar sobre las prácticas de profesoras que actúan en disonancia con las implicaciones de vulnerabilidad.

Se vuelve una veta por explorar, la manera en que docentes con prácticas inclusivas rompen el círculo vicioso y lo convierten en círculo virtuoso (Fierro, 2012), brindando a sus alumnos oportunidades de convivencia inclusiva en ambientes de exclusión, violencia y fracaso.

En la actualidad, dadas las condiciones sociales y políticas que afectan al sistema educativo y a la sociedad mexicana en general, así como el rápido deterioro de la red de vínculos en las

instituciones educativas que alcanzan la vida escolar en las escuelas infantiles, dedicar un esfuerzo intelectual por recuperar aspectos de la vida escolar en los planteles de educación infantil que marcan la diferencia se convierte en un asunto relevante que incentiva la indagación. Se entiende por diferencia los hechos educativos gestados desde el microespacio de la escuela que superan en gran medida el discurso de la élite política que dirige la vida institucional, específicamente en el ámbito de la educación, y que tienen como centro el entretejido social y pedagógico.

En ese microespacio situado del aula se da la posibilidad de desplegar prácticas docentes orientadas con un modelo de gestión interactiva encaminadas al aprendizaje con un sentido social, solidario e inclusivo. Analizarlas, comprenderlas, compartirlas es de gran valía, y se convierten en un objeto relevante de investigación encaminada a buscar alternativas para revertir los procesos de exclusión y fracaso escolar que afectan a alumnos en situaciones de vulnerabilidad, quienes representan un sector importante de la población infantil en México. Estas prácticas orientadas al respeto mutuo se caracterizan por la atención de la diferencia de los sujetos.

En el contexto de esta investigación, se puede leer la diferencia como la autenticidad de cada persona; en este caso, las características de cada niño que asiste a la escuela infantil. Dicha lectura está alejada de cualquier intento de referir modelos preestablecidos o tendencias a establecer criterios de comparación entre lo que *es* y lo que *debiera ser*: “la comprensión de la diferencia se establecerá en la medida que asumamos que uno de nosotros es una persona única, cada uno de nosotros es diferente, por la interacción entre lo que es (intelectual, motivación, intereses, experiencias acumuladas y conocimientos) y por su ubicación en el contexto (social, ambiental y cultural) (Terré y Miranda, 2007, p. 6).

El propósito de esta investigación es relevante porque los procesos formativos que se gestan y desarrollan en la etapa preescolar dejan hondas improntas en la vida del sujeto, tanto en aspectos cognitivos como socioafectivos. Lo que los niños mexicanos aprendan y vivan durante su estancia en la escuela preescolar, como sujetos cognitivos y ciudadanos miembros de una comunidad, será la base de procesos de desarrollo y aprendizajes posteriores que se verán reflejados en la vida adulta: “La escuela es el primer lugar de la convivencia ciudadana. Es en ella donde aprendemos a ser buenos o malos ciudadanos, porque en la escuela nos enfrentamos por primera vez con personas de nuestra edad, con quienes tenemos que aprender a llegar a acuerdos para organizar nuestras vidas” (UNESCO, 2008, p. 10).

Considerando los aportes de la investigación orientada al estudio de la infancia (Ferreiro, 1996; Flavell, 1993; Rogoff, 1993; Lerner, 2002; Shonokoff, 2004), se puede afirmar que la etapa preescolar constituye un momento de suma trascendencia en la vida de cualquier persona. Lo que se viva, aprenda y realice en esta etapa de la vida dejará huella en la persona y, de alguna manera, marcará su futuro.

No sólo los rasgos evolutivos de esta etapa, cronológicamente hablando, dan cuenta de lo que se es en la edad adulta, sino también las experiencias y aprendizajes que se construyen tanto en la dimensión intelectual como en la socioafectiva, los cuales son un puntal para el desarrollo armónico del individuo como sujeto cognoscente individual y como parte de un grupo social al que pertenece.

Este individuo social llega a la escuela infantil con un sinfín de conocimientos previos que desde su nacimiento ha ido construyendo, que se generan en diferentes campos de su experiencia. Resulta de gran trascendencia en esta edad los cognitivos y socioafectivos, ya que permiten sentar la base de los aprendizajes futuros.

El niño en preescolar comienza a desplegar una serie de capacidades cognitivas, como la resolución de problemas, el desarrollo de elementos para conformar estrategias creativas, y alcanza progresivamente niveles de conocimiento en los que puede acceder a lo que aprendió y utilizarlo. Él hace esta progresión, pero en relación con el otro, en un proceso dinámico que le da una connotación diferente a la que permeó durante años en el ámbito de la educación infantil, en la que se veía al niño como “la planta que espera ser regada por la profesora”.

En la actualidad, las ideas sobre la infancia han ido cambiando. La percepción del niño como adulto pequeño o sujeto indefenso, como se apreciaba en la siguiente cita, ha dado paso a nuevas concepciones sobre la infancia.

La visión occidental de la infancia era a la vez edulcorada y despreciativa. Edulcorada porque se había convertido en lugar común el decir que los niños son espontáneos, ingenuos sinceros, tiernos, pero desde el punto de vista intelectual, era el desprecio: los niños son subdesarrollados, incoherentes, incapaces de comprender los razonamientos más elementales y de expresarse con propiedad. Desde el punto de vista afectivo: si la infancia es la pureza angelical, no existen el deseo, el drama, la angustia, los conflictos afectivos; solo existe la asepsia de los ángeles. Desde el punto de vista intelectual: si la infancia es un estado de subdesarrollo, la adultez es el estado “acabado completo” (Ferreiro, 1996, p. 20).

Ahora la perspectiva sobre la infancia se desarrolla con la visión de niño como sujeto que despliega una serie de capacidades que le permiten ir conformándose como sujeto individual y social.

[...] están comenzando a entender cosas que los hacen únicos, a reconocerse a sí mismos (por ejemplo en el espejo o en fotografías), a darse cuenta de las características que los hacen especiales, a entender algunos rasgos relacionados con el género... y los que los hacen semejantes, a compararse con otros...a expresar ideas sobre sí mismos y a escuchar las de los otros [...] (SEO, 2004, p. 519).

Parafraseando a Ferreiro (1996), dos de los aportes que en su justa dimensión cabe destacar es el que hizo Freud al penetrar en el campo de la sexualidad infantil y el de Piaget con su epistemología genética. Ambos resaltan la capacidad creadora del niño, concretada en lo que construye cuando aprende, dándole frescura y movilidad a los contenidos de conocimiento. Al respecto Flavell, cuyas contribuciones recientes también han marcado pauta en el campo de estudio del niño, dice:

El niño de seis años es un pensador mucho más duro y conocedor que uno de 18 meses. Su funcionamiento cognitivo claramente muestra un número de atributos positivos. Por otra parte comparado con el de 10 a 14 parece presentar cierta inmadurez, lo que ha llevado a muchos teóricos a describirlo en términos negativos [...] Declaraciones más recientes han corregido este error; enfatizan los logros, investigadores mostraron un número impresionante de capacidades aunque algunas frágiles, pero genuinas (Flavell 1997, p. 78).

Los niños poseen muchos conocimientos que han construido en su interacción con padres o cuidadores, hermanos, familiares, vecinos y con el entorno en general, lo cual los ha preservado la curiosidad, la capacidad de asombro, el uso de la pregunta como indicador de actividad cognitiva, la imaginación, la necesidad de moverse, de tocar, de sentir, de experimentar y relacionarse con el otro.

Una de las notables capacidades que tienen los menores de seis años (que con frecuencia perdemos los adultos al pensarnos sabios o importantes) es la de saber que, afuera de ellos mismos, hay un mundo inmenso al que conciben infinito y, paradójicamente, conquistable. Los menores de seis años son capaces de mezclar de manera milagrosa la humildad, la pequeñez en su sentido más noble y la capacidad de asombro con la resistencia valerosa a lo desconocido, la inquietud inagotable y la acumulación constante de conquistas innumerables. Saltan, con la naturalidad propia de la vida en movimiento, entre la duda y la certeza, entre el orgullo y el asombro, y convierten cada uno de sus logros en plataforma de lanzamiento que los lleva a nuevas incursiones en “lo otro”, que conciben gigante (Chapela, 2003, p. 34).

Sin embargo, en esta etapa no lo hace solo; la profesora de preescolar desempeña un papel de suma trascendencia, no como “segunda madre” o “la que prepara para la primaria”, sino como la profesional que posee rasgos docentes, entre los que destacan el de la participación guiada y la mediación, que da sentido a su práctica docente.

[...] se presenta como un proceso en el que los papeles que desempeñan el niño y su cuidador están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad proporciona al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas” (Rogoff, 1993, p. 97).

Además, la profesora de infantil, en esas mediaciones que despliega, acompaña al niño en el camino para aprender en un entretejido de interacciones, las cuales se entienden como esa dinámica dialéctica que permite construir y reconstruir miradas, lecturas y conocimientos compartidos. Así, el proceso de tender puentes entre lo conocido y lo nuevo, en el marco de la práctica de la educadora y sus relaciones con los alumnos, supone la intersubjetividad.

Dadas las características del desarrollo infantil en la etapa preescolar, las relaciones no son simétricas, lo que genera un compromiso y demanda profesional: pugnar por prácticas docentes impregnadas de un alto grado de sensibilidad, respeto a la diferencia y la inclusión son asuntos centrales. Por ello, ocuparse de indagar acerca de los rasgos de las prácticas docentes que generan aprendizajes inclusivos en el aula de preescolar se vuelve un tema que es imprescindible abordar y compartir, no sólo en el plano del discurso de las políticas educativas, sino también en y desde el contexto de la propias escuelas del nivel preescolar, donde el discurso toma vida y las acciones le dan su verdadero sentido.

La escuela [...] es un escenario clave donde a los alumnos se le presentan las confrontaciones de la sociedad, con sus amenazas de exclusión, marginación y agresión, por un lado, y con las oportunidades de aprender maneras de enfrentarlas, por otro. Algunas escuelas pueden haberse convertido o llegar a convertirse en escuelas de violencia. Del mismo modo que se puede aprender en ellas la solidaridad, el respeto a la diversidad o la honradez, puede aprenderse en ellas también la violencia, la intolerancia, el chantaje y la corrupción (UNESCO, 2008, p. 10).

El jardín de niños puede convertirse en una instancia formadora de calidad y calidez si la inclusión se tiene como elemento constitutivo de la calidad (Fierro 2011) y la calidez como sinónimo de la atenta escucha (Malaguzzi, 2001), de la sensibilidad de la profesora ante el niño, como sujeto que piensa, siente, y al que ella da voz y hace visible mediante la participación guiada, los procesos de

mediación que genera, la naturaleza de la tarea y las oportunidades que propicia para aprender en ambientes inclusivos.

Es desde preescolar, en términos curriculares, que el niño aprende a ser ciudadano; es ahí, en la interacción con su profesora y compañeros, donde tiene la oportunidad de aprender a ser, aprender a aprender y convivir en un marco de inclusión, respeto y solidaridad. De ahí la importancia de esta investigación.

A las reflexiones anteriores se añade que el presente estudio resulta por demás importante en dos sentidos. El primero, *personal*, como investigadora en formación, convencida de que las profesoras de infantil, no sólo *cantan, juegan y miman niños*, sino además, desde el ámbito de la propia intervención docente, reflexionan sobre las posibilidades de generar en el aula oportunidades de aprendizaje y respeto mutuo. El segundo, *institucional*, a fin de fortalecer, como académica del Departamento de Investigación (DIE) del Sistema Educativo Estatal Regular (SEER) en San Luis Potosí, procesos de formación e investigación de alto nivel para generar acciones de innovación y mejora, respaldadas desde la administración pública en planteles de educación preescolar adscritos al SEER en mencionada entidad.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

La práctica docente vista como el ejercicio profesional del docente y la experiencia de sus alumnos en el campo educativo, responde a ciertos principios y propósitos, se convierte en el entrecruce de interacciones entre los sujetos que participan en ella, desde nuestro análisis: la educadora y sus alumnos, en un grupo de 2º. de preescolar en un contexto con características de marginación y riesgo de exclusión; en ese entrecruce se amalgaman las historias personales, los saberes, los modos de actuar, las significaciones de la propia vida de ellos, la escuela, la enseñanza y el aprendizaje y nos permite ver lo que sucede en el cotidiano.

Esta práctica se compone de acciones y lógicas que construyen en conjunto la profesora y sus alumnos, en torno a saberes, en distintos espacios y momentos. Dichas acciones incluyen los compromisos, ajustes, tensiones y negociaciones en los momentos de interacción directa (cara a cara) e indirecta (el estudio del estudiante), que van haciendo dos niveles analíticos respecto a las intenciones buscadas, metodologías, estrategias y actividades, saberes puestos en juego, aportes, afectos.

La presente investigación se ubica en el campo de estudio de la práctica docente y se vincula con el de convivencia escolar. Forma parte de la investigación macro, ya mencionada en el capítulo anterior.

Son dos ejes que orientan los referentes teóricos de esta investigación y que nos permiten describir y argumentar el cómo *en los intercambios entre la profesora y sus alumnos están los elementos que evidencian oportunidades* ofrecidas para que niños y niñas -que crecen y se desarrollan en ambientes de riesgo de exclusión- *puedan acceder a la construcción de saberes y quedar incluidos en la vida del aula* en estos años clave, por ser los primeros de su trayecto escolar:

@ Práctica docente como entretejido de interacciones, en este eje se aprecian tres asuntos básicos:

- *Los aportes del interaccionismo* desde una perspectiva pedagógica, que brinda elementos conceptuales para el estudio de las interacciones en el aula y las lógicas que movilizan profesora y niños durante el desarrollo de la actividad, las formas de relacionarse y las oportunidades que se dan (enseñanza) y toman (aprendizaje) para la construcción de saberes.
- *La práctica docente*, configurada por esquemas de acción situados que dan sentido y configuración a la identidad en acto de la profesora .
- *Nociones claves de la teoría socioconstructivista* en relación a cómo se construye el aprendizaje y el papel que juega el contexto social, la función de la mediación de la profesora y la acción compartida con los pares.

@ Inclusión.

2.1 La práctica docente como entramado relacional y oportunidad para generar la construcción de aprendizajes e inclusión en la vida del aula.

La práctica docente como entramado de interacciones resulta un campo amplio que invita a la reflexión sobre lo que pasa durante la gestión de la clase, así como el desarrollo de la actividad y la generación de oportunidades para la construcción de saberes.

En este apartado se presentan dos cuestiones básicas: El interaccionismo desde un enfoque eminentemente pedagógico y la intervención docente como ventana de oportunidad para relacionarse y construir aprendizajes desde el plano de la interacción.

Dichas cuestiones exigen hacer un ejercicio intelectual a partir de ciertas perspectivas de conocimiento, las cuales permiten fundamentar el estudio sobre prácticas docentes con un enfoque interaccionista, principalmente se consideran los aportes de (Vinatier y Altet, 2008, 2011, 2013, 2014), (Bazdresch 2000) y algunos aportes del Interaccionismo propuesto por Schutz (2003), así como el de Luckmann y Berger (1995).

Se desarrollan también ciertas nociones claves de la Teoría Sociocconstructivista, (Vigotsky 1955), (Rogoff 1999), (Daniel 2003), (Bordrova, 2004), que permiten orientar el análisis en este trabajo, como son las referidas a cómo se da la construcción de aprendizajes y las operaciones mentales necesarias para esto, las cuales se potencian con mayor intensidad en la etapa preescolar, se reflexiona también sobre la importancia del contexto y la relación con los otros.

Asimismo se describen algunos aportes del campo de estudio sobre la inclusión en la escuela, que posibilitan desentrañar aspectos de la complejidad que rodea a la intervención que realiza la profesora y las lógicas interactivas que los sujetos van entretejiendo en el trabajo áulico y que les permiten aprender y verse incluidos en la vida del aula, destacan Aiscow (2001, 2004, 2005, 2007), Henze, (2000); Blanco (2000), Arnaiz, (2003); Echeita, (2006), Ryan (2006), Govinda (2009).

2.1.1 Interaccionismo

La práctica educativa *per se*, es un conjunto de acciones sociales y situadas, no ocurre de manera azarosa por el contrario es un colofón de saberes, sucesos, contextos y actores; entretejidos todos ellos en un complejo sistema de interacciones, que constituyen el corazón del proceso de enseñar y del aprender.

Es necesario destacar que en dicha configuración interactiva, las acciones y las lógicas que movilizan los profesores y los alumnos se vuelven objeto de análisis del presente trabajo y orientaron las tareas de indagación. Según Bazdresch, la acción está ligada al sujeto y se puede definir como:

Una serie de vivencias que se forman en la conciencia individual de un actor. Toda acción corresponde en el tiempo, en la conciencia temporal interna. La acción es una actividad orientada al futuro, contiene una anticipación. Un proyecto que se realiza de manera independiente a la acción. [...] La acción es la “proyección del acto proyectado” (2000, p. 38).

Siguiendo a Le Bretón (2004) el interaccionismo parte del principio de que el sujeto es un actor que interactúa con los elementos sociales –los otros centralmente- y no un agente pasivo que padece las estructuras sociales dado la fuerza del sistema o de su cultura. Construye su universo de sentido, a través de actividades deliberadas de donación de sentido a sus vivencias, a los objetos y fenómenos que le rodean, a sus percepciones. El aula es una construcción de sentido potenciadora, es en ella que:

La educación se hace mediante una “construcción” de quienes se involucran en la acción. Se educa en el tiempo, durante el desenvolvimiento, mientras toma forma en la conciencia de lo otros y, al mismo tiempo, en la duración de la acción está la posibilidad de desarrollar el *complejo proceso de preguntarse que es la acción que observo, preguntarse si tiene significado objetivo (independiente del sujeto actor), decidir si tiene significado para quien pregunta, recurrir al acervo de significado, asignarle un significado provisional, compartir con otros mi significación y decidir si es así o no, y, por último, valorar lo realizado, ahora el acto.* (Bazdresch, 2000, p. 38).

Desde esta perspectiva, el estudio de las interacciones ha sido abordado por diferentes disciplinas cuya producción se vuelve en sí misma ya un objeto de estudio, para el caso que nos ocupa, constituyen sólo un referente en ese intento por desentrañar el corazón de la enseñanza y de los aprendizajes, a saber: las acciones interactivas y las lógicas que se movilizan en el trabajo, el docente y el alumno.

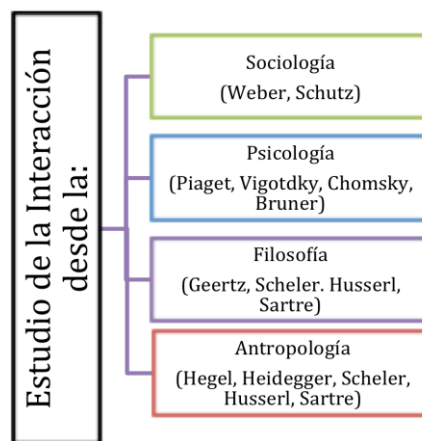


Figura 1. Disciplinas y autores que han estudiado la interacción. Bazdresch, (2000).

2.1.1.1 Interaccionismo social y simbólico

Sin perder el rumbo, el enfoque interaccionista de la presente tesis es *eminentemente pedagógico* y se hace necesario recuperar algunos referentes teóricos que le dan solidez a nuestra tarea de indagación, entre éstos destaca el interaccionismo social y simbólico. Tiene sus orígenes en los aportes de la escuela Sociológica de Chicago. De inicio, resaltan nombres como el de Mead (1934), Blumer (1969), Manis y Meltzer (1978), quienes centran el estudio de lo social en la interacción, el “yo” y el “mi” juegan en ella un papel determinante. El interaccionismo no está constituido por un solo cuerpo teórico construido por un único autor, sino por una red de investigadores que comparten principios comunes en cuanto al análisis microsociológico: el sujeto como actor, la dimensión simbólica como condicionante en la relación con el mundo, la interacción como unidad de análisis, un paradigma interpretativo y el *self* (Le Breton, 2004)

Para Mead, la conciencia, la mente y el *self*, tienen un origen social, el *self* constituido por el yo es “la reacción del organismo a las actitudes de los otros”; mientras que “el mí es la serie de actitudes organizadas de los otros que adopta uno mismo”. (1975, p.155). Es en esta dialéctica del yo y del mí, que se construye el sentido social de la interacción, donde además entra en juego la capacidad de pensamiento que diferencia al hombre de los animales, y que permite aprender los significados y los símbolos para relacionarse consigo mismos y con los demás.

Ningún individuo puede organizar toda la sociedad; pero uno afecta continuamente a la sociedad por medio de su propia actitud, porque provoca la actitud del grupo hacia él, reacciona a ella y, gracias a dicha reacción, cambia la actitud del grupo [...] Pero podemos hacer tal cosa, sólo en la medida en que logramos provocar en nosotros la reacción de la comunidad; sólo tenemos ideas en la medida en que tenemos capacidad para adoptar la actitud de la comunidad y luego reaccionar a ella. (Mead, 1975, p. 202)

Otro de los aportes de la Escuela de Chicago es la interdisciplinariedad, al momento en que integran aportes de la sociología y de la psicología que anteriormente eran estudiados por separado para explicar la constitución de lo social:

La acción de un individuo constituye un estímulo para que otro reaccione, este proceso sucesivo es lo que posibilita la constitución del espíritu o persona. El espíritu o persona aparece cuando el yo le hace frente al mí, y es a través de esta interacción social que se desarrolla. Una persona involucra siempre la experiencia de otro. (Perlo, 2006, p. 96).

Además esta Escuela se centra en el estudio de la parte simbólica del comportamiento humano, es así que paulatinamente se ubica una línea sociológica-fenomenológica en el interaccionismo simbólico; para 1974 se consolida como una corriente del pensamiento, con la fundación de la *Society for the study of Symbolic Interactionism*, desde dos variantes teóricas:

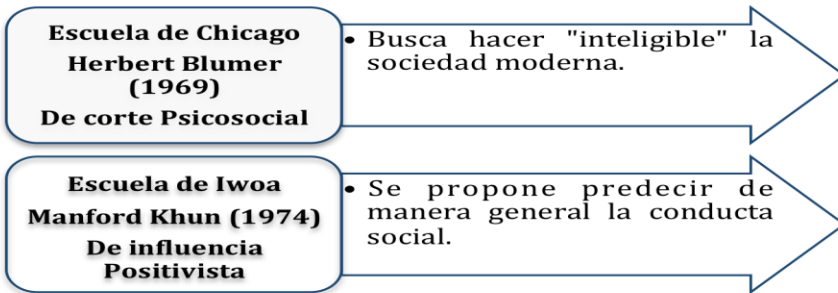


Figura 2. Variantes teóricas en el Interaccionismo Simbólico.

Blumer fue quien introduce el término *interaccionismo simbólico* en 1938; uno de sus propósitos principales era poder desentrañar e interpretar desde los propios actores, los símbolos y significados contruidos en sus interacciones. Parte de tres principios básicos:

- Los humanos actúan respecto de las cosas sobre la base de las significaciones que estas cosas tienen para ellos, o lo que es lo mismo, la gente actúa sobre la base del significado que atribuye a los objetos y situaciones que le rodean.
- La significación de estas cosas deriva, o surge, de la interacción social que un individuo tiene con los demás actores.
- Estas significaciones se utilizan como un proceso de interpretación efectuado por la persona en su relación con las cosas que va hallando a su paso. (1982)

Para este autor, las biografías de los sujetos y del propio grupo social inciden en la interpretación de los actos sociales. Al respecto sostiene que:

Las personas que participan en la formación de una nueva acción conjunta siempre aportan a la misma el conjunto de objetos, el conjunto de significados y los esquemas de interpretación que antes poseían. Por lo tanto, la nueva acción siempre emerge de y guarda relación con un contexto de acción previa. (Blumer, 1982, p. 15).

Para el interaccionismo, el mundo social es esencialmente simbólico y son los actores quienes construyen los significados del mundo y de sus acciones en él con ayuda de símbolos. Los símbolos, el sentido y los valores acordados forman parte de conjuntos complejos, frente a los cuales el individuo define su “papel”. Gracias a ellos nos ponemos en lugar de los otros y compartimos la cultura (Bertely 2000).

Por ende, estudiar lo educativo desde un enfoque interaccionista implica alejarse de predeterminismos sea a nivel epistemológico o metodológico, por el contrario, se requiere partir de las propias definiciones, interpretaciones y formas de apropiarse de la situación de los sujetos. Desde la Fenomenología social o sociofenomenología, sobresalen los aportes de Alfred Schutz, su discípulo Luckmann y posteriormente Berger, quienes parten de la pregunta de ¿cómo y dónde se dan los significados de la acción social?, desde esta perspectiva la relación fenómeno-sujeto permea todo análisis de la realidad social; la experiencia y la acción humana juegan un papel importante en sus postulados.

Schutz, se cuestiona sobre la posibilidad de explicar el significado de la acción social que es subjetiva mediante un sistema objetivo, como es el lenguaje, en esta búsqueda de respuesta logra plantear el concepto de intersubjetividad cuando sostiene que aunque el sujeto –el yo- sea quien significa la acción, lo hace en la interacción con -el otro-, en el espacio de la vida cotidiana, la cuál constituye la realidad del ser humano, a esa interacción el autor le llama la relación-nosotros.

El mundo de la vida cotidiana en el cual hemos nacido es desde el comienzo un mundo intersubjetivo. Esto implica, por un lado, que este mundo no es mío privado sino común a todos nosotros; y por el otro, que en él existen semejantes con quienes me vinculan muchas relaciones sociales (Schütz, 2003, p. 206).

La relación cara a cara resulta prioritaria, ya que es mediante ella que el yo experimenta al otro en una realidad compartida.

Schütz, Luckmann y Berger integran la fenomenología con el interaccionismo simbólico. Fundamentalmente parten de dos premisas básicas:

- La realidad se construye socialmente.

- La sociología del conocimiento debe analizar los mecanismos por los que se da la construcción social de la realidad.

Para estos autores la realidad de la vida cotidiana es uno de los conceptos dinamizadores en el conocimiento social de la realidad, “[...] la realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del “aquí” de mi cuerpo y el “ahora” de mi presente. [...] Sin embargo la realidad de la vida cotidiana no se agota por estas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes “aquí y ahora” (Berger y Luckmann, 1995, p. 40).

Además en esa realidad que se comparte el *otro*, juega un papel activo el *aquí* y ahora *mío*, el cual se ve reorganizado por el su del *otro*. El *aquí propio* es el *allí del otro*, y los significados se comparten al compartir el sentido común de la realidad. En esa acción de compartir se gesta la relación intersubjetiva, pero no como simple subjetivación, sino como esa relación cara-cara que incluye el espacio, el tiempo, la conciencia, los significados, el lenguaje y la pertenencia a un grupo social e histórico; lo que le da sentido a la configuración de la realidad.

En la vida cotidiana con sus entramados de intersubjetivaciones el lenguaje tiene una posición importante: “Hablando en general, el aparato conversacional mantiene la realidad recorriendo en el diálogo los diversos elementos de la experiencia y adjudicándoles un lugar definido en el mundo real” (Berger y Luckmann, 1995, p. 192).

Así, de acuerdo con esta perspectiva teórica, el actor social dispone y pone en juego un conjunto de recursos o acervos actorales, no sólo para definir la situación, sino para proyectar determinados símbolos que orienten a los otros hacia una determinada definición de la situación, calculada con antelación, o para evitar perturbaciones y disrupciones en las prácticas cotidianas.

2.1.1.2 La interacción en el aula

En este sentido para el estudio de las interacciones que se entretienen durante el trabajo áulico, se tiene como marco referencial la propuesta del Interaccionismo con un enfoque eminentemente pedagógico, destacándose para tal efecto la propuesta de Bazdresch (2000), es necesaria dicha acotación, porque si bien esta perspectiva epistemológica tiene sus bases en la fenomenología sociológica, su aplicación en este trabajo es desde el análisis teórico-didáctico de la práctica docente en el nivel preescolar.

La interacción difícilmente se gesta y mueve en el plano de lo objetivo, por el contrario como lo expresa Bazdresch (2000) se utiliza para “atrapar” eso que no se ve, eso que se le llama vivencia subjetiva:

Esa experiencia común subjetiva, con ciertas características, que es diferente a otras interacciones y de la cual puedo dar cuenta lingüísticamente. [...] La relación entre dos o más personas no siempre llega a ser una interacción, se requiere que las acciones compartidas entre dos o más sujetos generen lo que el autor denomina los ingredientes de la interacción: acción-interpretación-reacción-interpretación... y así sucesivamente. [...] con los elementos anteriores es que el interaccionismo simbólico define la interacción como un *orden negociado, temporal, frágil, que debe ser reconstruido permanente con el fin de interpretar el mundo* (Bazdresch, 2000, p. 27)

Cuando se reflexiona sobre el acontecer educativo y las formas de interacción social que se entretengan durante su desarrollo, cabe la pregunta si ¿se es posible identificar los componentes de esta interacción? Esta pregunta se contesta con un *si* y nos lleva al concepto de *intersubjetividad*, el cual Rebeca Mejía lo explica así:

La intersubjetividad se refiere al proceso de comprensión compartida que se produce en la interacción conjunta en las actividades culturales. [...] Consideramos además que los medios verbales juegan un papel tan relevante como los no verbales en los procesos intersubjetivos. Estas formas de expresión junto con la complejidad misma de la participación de las personas en la actividad conjunta, implican una coordinación activa de los esfuerzos por participar en lo un contexto situado sociocultural e históricamente. (2001, p. 358).

Una forma de relación intersubjetiva en la Educación Infantil es la *participación guiada* en la que la profesora y el niño se ven implicados mutuamente, comparten estas oportunidades de aprendizaje, tareas y establecen una relación cara a cara, en este caso, la *participación guiada* permite ir tendiendo lazos entre lo que el niño ya sabe y puede hacer, con lo nuevo, en este recorrido pedagógico los procesos de mediación entran en juego entendiendo a ésta como:

[...] una dinámica de carácter valorativo en la cual un docente guía con apoyos instruccionales, ya sean estos entendidos como soportes de información, materiales, textos escolares, instrucciones verbales, preguntas que hacen posible que un estudiante resuelva un problema. Aquí la mediación puede ser entendida como el conjunto de instrumentos de carácter cognitivo, físico, instrumental que hacen posible que la actividad cognitiva se desarrolle y logre las metas propuestas”. (Alzata Piedrahita, et.al. s/f, p.2)

Cuando la educadora interactúa con sus alumnos y despliega una serie de capacidades profesionales, los procesos de mediación se ven enriquecidos y el uso de instrumentos psicológicos o artefactos (Daniel, 2003) como también se les llama, cobran sentido para la potenciación de

procesos mentales y sociales, en el caso concreto de este trabajo, los que se refieren a aprender y a relacionarse.

2.1.1.3 La interacción *in situ*

El análisis de la práctica específicamente en su configuración interactiva, así como la reflexión sobre sus lógicas, se realiza desde una perspectiva *situada*: “De esta manera y desde la teoría sociocultural, en particular desde el concepto de la acción mediada, no hay forma de no estar culturalmente situados cuando llevamos a cabo una acción al interior de estas colectividades”. (Obregón, 2009, p. 8)

Por lo tanto las formas de conducción de la clase, las mediaciones didácticas y las oportunidades de establecer relaciones intersubjetivas y la construcción de saberes, se van entretejiendo en el espacio concreto y *situado* del aula, perspectiva que tiene sustento en el Paradigma de la Cognición Situada, cuyo referente principal es la Teoría Sociocultural.

Su emergencia está en oposición directa a la visión de ciertos enfoques de la psicología cognitiva y a innumerables prácticas educativas escolares donde se asume, explícita e implícitamente, que el conocimiento puede abstraerse de las situaciones en que se aprende y se emplea. Por el contrario, los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que *el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza*. (Díaz Barriga, 2003, p.2)

La situación se gesta y construye en el aula, como escenario de aprendizajes e interacciones compartidas entre el niño y la educadora, entretejidas éstas, por una serie de procesos que se determinan entre sí, como es la relación mediada docente-niño, el acompañamiento pedagógico del adulto con el alumno, así como la estimulación cognitiva y afectiva derivada de una intervención docente potenciadora, en un contexto de aprendizaje específico.

Es así que desde una perspectiva situada, toman sentido los contextos que rodean y que enlazan la práctica de la profesora, el presente de cada niño, sus voces, lo que les agrada y lo que no les gusta, lo que aprenden, las diferentes apreciaciones que realiza sobre su escuela, su maestra y sus compañeros. Al igual que los alumnos, la educadora como sujeto situado en el escenario de la intervención educativa, utiliza sus saberes y los comparte al relacionarse con sus alumnos, entran en juego sus sentimientos, sus expectativas y porque no decirlo, sus temores, incertidumbres, aspiraciones, es decir todo lo que le hace ser ella.

[...] el profesor pone en marcha en la enseñanza no sólo su estructura cognitiva, sino todo él, en cuanto persona. La racionalidad no es sólo lo racional-intelectual sino también lo afectivo, emocional, experiencial, etc. De ahí que el pensamiento del profesor (lo racional en sentido sustantivo) no siempre aparece como algo racional (atributo adjetivo), coherente, lógico, bien trabado internamente y adecuado a las situaciones. (Zabalza 1988, p. 113).

El espacio áulico visto a través de una perspectiva interaccionista y sociocultural se constituye en un escenario situado y concreto de las relaciones compartidas entre el niño y la educadora. En su configuración, se hace presente la historia personal de ella, su conocimiento profesional, asimismo el conjunto de normas y el código ético tejido al interior de la institución de Educación Infantil y el propio niño como sujeto capaz de aprender, de relacionarse con su profesora, sus pares, así como la cotidianeidad en la que se ve envuelta la vida escolar.

La práctica pedagógica y el aula situada permiten dar cuenta de las construcciones cognitivas, la promoción de experiencias, configuraciones de patrones de comportamiento interactivos entretejidos entre la profesora y sus alumnos. Cuando éstos interactúan, comparten significados y se influyen en los actos de enseñar y aprender, se movilizan ciertas lógicas que le dan sentido y razón de ser a la realidad educativa, se puede decir que “las lógicas ligadas a las acciones del docente están influidas por las lógicas de los alumnos”. (Vinatier y Altet 2008b, p. 12),

Las autoras presentan con base en sus estudios, una serie de lógicas identificadas, que pueden ser referentes valiosos en este trabajo y abren la puerta para la identificación de otras de acuerdo a la experiencia propia de los sujetos y contextos que participan en esta investigación:

- * D: Lógica pedagógica (comunicación): ¿Quién lleva el intercambio?, ¿qué y cuándo se interviene?, ¿para qué?
- * D: Lógica del contrato didáctico: instrucciones, preguntas generadoras, confrontaciones cognitivas entre los alumnos en pos del saber científico buscado
- * D: Lógica epistémica del saber científico: construcción a partir de..., con ruptura con representaciones
- * A: Lógica social de la comunicación entre los alumnos: confrontación, cooperación, competencia, expresión de diferencias,
- * A: Lógica psicológica individual de cada alumno: aceptación de la tarea, participación activa y constructiva $\leftarrow \rightarrow$ retraimiento, no desear aprender (Vinatier 2008).

Dentro de estos procesos el sujeto docente y el alumno no pierden su esencia, sino que la van co-construyendo y reconstruyendo, en un acto compartido, no como una burda yuxtaposición, sino como un acto intersubjetivo en el que se comparten capacidades, habilidades, aspiraciones,

incertidumbres, y cálidas percepciones, en una dialéctica de lógicas movilizadas resultado del trabajo y la interacción entre la profesora y sus alumnos. Vinatier y Altet (2008),

2.1.1.4 Gestión interactiva de la profesora y sus saberes

En las formas cómo la docente conduce la clase, se da la participación guiada, las formas de comunicarse y las mediaciones didácticas que realiza, entran en juego una serie de saberes que ha ido construyendo durante sus procesos de formación y su experiencia y que son explicitados en su *saber práctico* “el conocimiento práctico es aquel que los profesores extraen de su interpretación de las situaciones del aula y dilemas prácticos a los que se enfrenta su trabajo. Un conocimiento apegado a su práctica profesional o más concretamente “directamente relacionado con la acción”, (Calderhead, 1998, en Montero, 2001, p. 54), además a esto se le agrega, la historia personal y profesional de cada profesor, jugando así, una parte importante en esta construcción del conocimiento profesional, el aspecto personal, idiosincrático y el aspecto situacional. Clandinin y Connelly (1988), definen el conocimiento didáctico profesional como el “cuerpo de convicciones y de significados conscientes o inconscientes, que han surgido de la experiencia íntima, social o tradicional, y que se expresan en las acciones de una persona.” (Clandinin y Connelly, 1988, p. 41).

Hablar de conocimiento práctico nos remite a hablar del conocimiento didáctico del contenido que da sentido a lo que el profesorado va a enseñar, a las decisiones sobre qué, cómo y hasta dónde, ya que también hace alusión a la competencia epistemológica del profesor donde rebasa el plano meramente de lo personal y situacional y trastoca dimensiones más complejas, incursionando así en el plano del “*metacurriculum*”, aquello que el docente necesita conocer para desenvolverse como tal y que de cuenta de un conocimiento del contenido, del alumnado, de aspectos de gestión del conocimiento, del conocimiento del curriculum explícito, del contexto y de sí mismo como profesional de la enseñanza, es decir este conocimiento didáctico de la profesora da cuenta del colofón de saberes que despliega durante su práctica docente, sea en su dimensión normativa, afectiva o pedagógica. “pensar mientras se está haciendo” (Schön, 1987, p. 9) y cómo ella los va reflexionando desde su propio hacer.

Considerando lo anterior, “develar” ese metacurriculum, implica también develar los supuestos internos del docente, que hay detrás de la construcción de significados que cada profesor realiza,

este proceso interno se concretiza en el ejercicio diario de la profesión docente, en las tareas que el profesor establece al interactuar con los alumnos, en sus decisiones curriculares, por qué elegir tal o cual contenido, por qué utilizar determinada metodología, en sus reflexiones sobre cómo piensan y aprenden sus alumnos y por lo tanto como organizar y dar sentido a sus intervenciones docentes. Además permiten de alguna forma vislumbrar esa parte socio-afectiva de las interacciones en el aula, “[...] no es cognición *fría*, sino que implica por su naturaleza, emociones y relaciones sociales y una estructura social” (Rogoff, 1993:34), lo que da calidez a la intervención docente y al aprendizaje compartido entre niños y educadora.

En esa calidez de la práctica y de las formas de interactuar que se entreteje entre niño y educadora, se construye la oportunidad para aprender no desde el plano del contenido formal, frío y acartonado, sino desde el espacio de la conversación genuina y del estar con el otro.

2.1.1.5 Interacción y diálogo

Una de las vías clarificadoras para identificar y reflexionar sobre las acciones interactivas en el aula y sus lógicas, son las formas comunicativas; la comunicación juega un papel importante, en sí los intercambios dialógicos entre los participantes, son parte dinámica de la propia interacción, así como el contexto, que para el caso que nos ocupa, es ese escenario situado conformado por comunidad/escuela/aula.

Desde una perspectiva socioconstructiva; la interacción social es aquel acto compartido, intersubjetivo e intersectado por el lenguaje y que desarrolla procesos mentales superiores. El lenguaje es una herramienta, con un sentido social y cultural.

[...] lo utilizamos para pensar, mediante el lenguaje podemos acceder a otras funciones mentales y a otras herramientas, [...] las actividades compartidas se dan y toman sentido con el lenguaje, además mediante este, los niños pueden ir construyendo estrategias que le permitan controlar otras funciones de la mente como la atención y la memoria. (Cervantes, 2010, p. 93)

En este mismo sentido: “Las relaciones lingüísticas entre educando/educanda y educador/educadora pueden entenderse como un proceso de interacción, las acciones de unos y

otros suscitan interpretaciones constantemente. La idea de uno es interpretada por los otros, quienes deciden emprender las acciones consecuentes o negociarlas”. (Bazdresch, 2000, p. 27).

Este mismo autor, quien tomando como referente a Schutz (1995) se cuestiona si es posible “ponerse en el lugar del otro”, a lo que él mismo responde:

Sí. Los lugares que cada quien ocupa y los modos de ver personales son intercambiables si suponemos que todos tenemos las mismas razones para observar lo mismo, es decir, si hay interés empírico idéntico a pesar de las diferencias biográficas. [...] nos es posible hacer un ajuste permanente en nuestra capacidad de tratar los objetos, las acciones y los acontecimientos, con vistas a construir y conservar un mundo común. Dicho sintéticamente podemos construir una reciprocidad de perspectivas para conseguir una interpretación común. [...] estamos así intercambiando, si vale la expresión subjetividades. (Bazdresch, 2000 p. 31).

En ese intercambio y en ese ponerse en lugar del otro, es donde toma sentido el entretendido de interacciones en el aula, porque quienes la conforman, pueden aprender y verse incluidos en la dinámica de la clase, en la conformación del grupo al que pertenecen y en las oportunidades de aprendizajes compartidos.

2.1.1.6 Interacción entre pares, medio para el aprendizaje socioconstructivo.

Sin embargo el análisis no se centra únicamente en la relación niño-educadora, sino en los lazos que se van entretendiendo entre los pares, la relación niño-niño, también da cuenta tanto de la promoción y generación de aprendizajes en interacción.

Los niños son sujetos capaces de aprender y de relacionarse con su entorno, en base a la investigación la imagen del niños “tierno y dulce” ha ido evolucionando

[...] La visión occidental de la infancia era a la vez edulcorada y despreciativa. Edulcorada porque se había convertido en lugar común el decir que los niños son espontáneos, ingenuos sinceros, tiernos,...pero desde el punto de vista intelectual, era el desprecio: los niños son subdesarrollados, incoherentes, incapaces de comprender los razonamientos más elementales y de expresarse con propiedad....Desde el punto de vista afectivo: si la infancia es la pureza angelical, no existen el deseo, el drama, la angustia, los conflictos afectivos; solo existe la asepsia de los ángeles. Desde el punto de vista intelectual: si la infancia es un estado de subdesarrollo, la adultez es el estado “acabado completo” (Ferreiro, 1996, p.20).

Es importante señalar que el niño desde que nace, lo hace en un contexto social, así avanza en su adhesión a una célula social que gira en torno a su satisfacción de necesidades básicas como es la

familia, a un entramado de relaciones sociales más elaboradas, convirtiéndose así la Escuela Infantil en uno de los principales espacios prosociales a los que puede acceder el niño.

En esa ampliación de su espectro social, suceden una serie de aprendizajes socioafectivos y procesos de desarrollo sociales por lo que el niño en preescolar transita como es el de la construcción de su identidad; “la identidad no se descubre, no es una característica que se desvele. La identidad debe construirse y se hace desde uno mismo, pero con y gracias a los demás”. (Puig y Sático 2000, p. 30). A diferencia de su autopercepción en el ámbito familiar, los niños ya en la escuela preescolar van construyendo dos rasgos constitutivos de su identidad, por un lado *como alumnos* y lo que esto implica: la interiorización de normas sociales y las concernientes a las actividades de aprendizaje y como *miembro del grupo de pares*, con ciertas semejanzas, con el estatus de *compañeros*, de juego, trabajo y de amistad, pero con sus rasgos distintivos que aluden a la conformación del sujeto en el plano de su individualidad.

Además es en la etapa preescolar que se da otro proceso importante que es fortalecido por la relación entre pares y es el que se refiere a la conformación de mecanismos como la autorregulación emocional, la cual pone en práctica en las interacciones diarias con sus compañeros, el aprendizaje de normas y valores no lo construye en soledad por el contrario “[...] tales interacciones se conciben como los medios por los cuales los niños empiezan a utilizar los instrumentos intelectuales de su grupo social” (Rogoff, 1993, p. 191)

En la Escuela Infantil, los niños tienen posibilidades de avanzar en la comprensión de sus emociones, lo que implica una tarea compleja de despliegue de habilidades del pensamiento y aprendizaje necesarias para el manejo de sentimientos y regulación de las emociones.

De manera más general consiste en desplegar las emociones eficazmente en las relaciones, mientras se juega y se aprende y en una gama amplia de ambientes [...] los niños que aprenden a dominar sus emociones constructivamente enfrentan mejor sus decepciones, frustraciones y sentimientos dolorosos, puede suponerse que no sólo son más felices sino que también se relacionan mejor con otras personas. (Shonkoff, 2004, p. 84).

Y es en esa interacción, que tanto la profesora como el niño de preescolar tienen la oportunidad de desplegar capacidades para enseñar y aprender respectivamente y que han ido construyendo en un marco de intersubjetividades, en este ir y venir de relaciones, la reflexión que realiza la profesora juega un papel determinante porque permite identificar los hilos significativos de su intervención en un contexto situado.

2.2 La Práctica Docente un entramado de interacciones.

2.2.1 Estudio de la práctica docente

A manera de contextualización del modelo para analizar la experiencia docente en esta investigación presentamos una breve descripción de **diferentes paradigmas para estudiar la práctica docente.**

El estudio de ésta se ha dado desde diferentes perspectivas, una con tendencias prescriptivas, como es el Paradigma proceso-producto y otra de corte analítico, como es el Paradigma Analítico Interpretativo, entre los que destacan algunos modelos importantes como el Interaccionista,

el Ecológico, el Maestro Reflexivo,

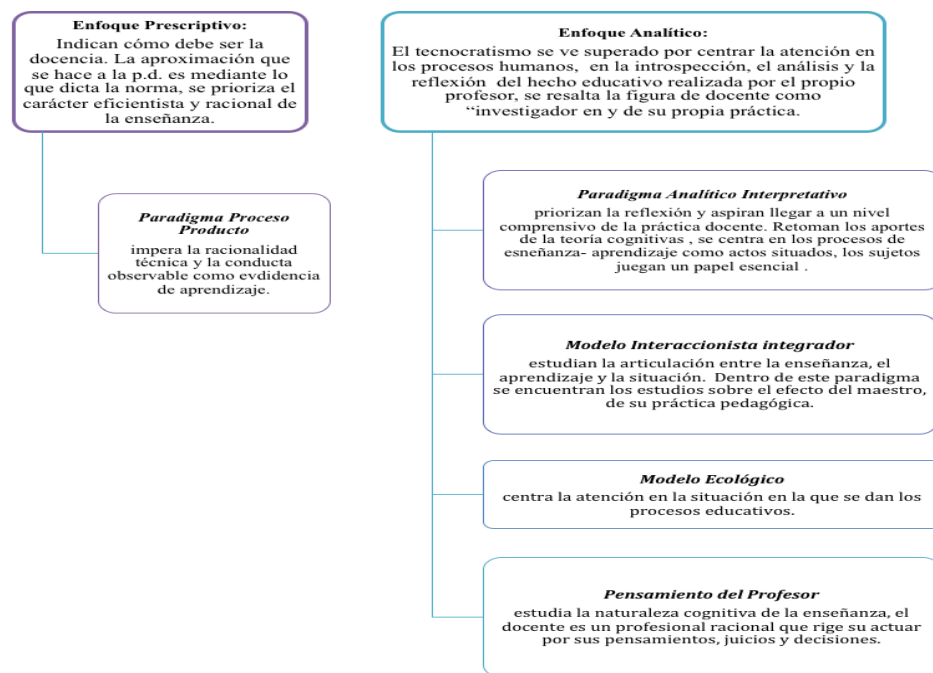


Figura 3. Modelos para analizar la Práctica Docente (Fierro y Fortoul, 2012). Elaboración propia.

Pensamiento del profesor, (Fierro y Fortoul, 2012) y que constituyen referentes para la integración de este capítulo, de manera esquemática los podemos organizar así:

Enfoque Prescriptivo: Paradigma proceso-producto, el estudio de la práctica docente se realiza a través de las pautas y cánones de saberes prescritos, están determinados por lo que se considera una “enseñanza eficaz”, el profesor con una racionalidad técnica, se ocupa de desarrollar y aplicar lo que la norma dicta para así acercarse a una educación racional y eficientista, al respecto Montero (2001, p.56), plantea: “El conocimiento de la enseñanza es generado por especialistas externos, quienes identifican comportamientos y estilos de enseñanza eficaces que deberán formar parte del conocimiento dirigido a la formación del profesorado como pautas de actuación para futuros profesores y profesores en servicio”.

El papel del profesor, resulta hasta un tanto pasivo, la supremacía de la racionalidad positivista es prioritaria al momento de estudiar las prácticas de enseñanza, más exactitud científica resultado del experto, menos participación íntima, personal, por parte del profesor.

Desde la realidad educativa en México, este paradigma cobró fuerza y se instaló en el campo educativo, hallazgos resultan ser las revoluciones educativas basadas en enfoque tecnocráticos, la formación del profesorado bajo una racionalidad curricular a “la positivista”, los programas y planes de estudio basados en objetivos, estaban a la orden del día, como ejemplo, aún se recuerda

aquel programa de Educación Preescolar, basado en objetivos, el llenado de “sábanas” y “sábanas”, donde se transcribía únicamente lo estipulado curricularmente, quedando explícitos los objetivos ya dados desde nivel central y que daban forma al acto de enseñar, el docente no proponía, ni decidía, sólo aplicaba.

Enfoque Analítico: Paradigma Analítico Interpretativo, como todo proceso humano, el estudio de la enseñanza sufre un viraje, ahora la racionalidad técnica, toma otro sentido al voltear la mirada a los sujetos, es decir a los docentes, el tecnocratismo se ve superado por centrar la atención en los procesos humanos, en la introspección, el análisis y la reflexión del hecho educativo realizada por el propio profesor, se resalta la figura de docente como “investigador en y de su propia práctica”. La conceptualización constructivista se hace cada vez más presente al igual que la figura del docente como profesional reflexivo, lo que ha generado un debate entre la racionalidad técnica y la racionalidad práctica en el estudio de la práctica docente.

Dentro del Paradigma analítico-comprensivo Fierro et al. (2013) ubica algunos Modelos de análisis de la Práctica docente entre los que destacan:

Paradigma sobre el pensamiento de los profesores, que estudia la naturaleza cognitiva de la enseñanza y su rol de orientación-control. Shavelson y Stern (1999) señalan que la investigación sobre los procesos de pensamiento de los maestros descansa en dos presupuestos básicos:

- a) Los maestros son profesionales racionales, que toman decisiones en ambientes complejos y
- b) El comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones, mismos que forman parte de la cultura pedagógica en un momento histórico dado.

Paradigmas ecológicos que se centran en la importancia de la situación en los procesos educativos. En ellos, el docente es considerado a la vez actor, constructor y controlador de las situaciones de aprendizaje. Su autor emblemático es Bronfenbrenner, (1979).

Paradigmas interaccionistas e integradores, que estudian la articulación entre la enseñanza, el aprendizaje y la situación. Dentro de este paradigma se encuentran los estudios sobre el efecto del maestro, de su práctica pedagógica. Los estudios (Bru, Altet, Blanchard-Laville, 2004) tienden a demostrar que es superior el efecto maestro que el efecto contexto socio-cultural en las progresiones de los alumnos. (Ibidem)

De estos modelos analíticos, retomamos el paradigma interaccionista, específicamente los trabajos de Vinatier y Altet, (2008, 2010, 2011, 2013), con una perspectiva socioconstructiva, Vigotsky, (1955), (Rogoff, 1999), Bordrova (2004).

2.2.2 La práctica docente desde una mirada interaccionista

Cuidando de no caer en una copia ortodoxa de paradigmas para estudiar la experiencia docente que focalizamos para llevar a cabo esta investigación, se hace un análisis de **elementos conceptuales** de cada perspectiva teórica que a continuación se presenta, ya que constituyen ejes orientadores en el desarrollo de nuestro trabajo de análisis, esta práctica, posee rasgos que definen su singularidad, desde el macro entorno socioeconómico donde está ubicada, en una comunidad en San Luis Potosí, México, hasta la características evolutivas de los alumnos (niños de segundo grado de preescolar):

- * *Interaccionismo integrador* de Vinatier Isabelle y Altet Marguerite (2008, 2011, 2013), este modelo permite caracterizar las interacciones entre la profesora y sus alumnos en un aula de preescolar en función de las lógicas movilizadas por ella y sus alumnos en lo relacional, didáctico y epistemológico.
- * Los aportes de la *Teoría Socionstructivista* específicamente el trabajo de Vigotsky (1955, 1975), en esta línea sobresale para efectos de este estudio, el trabajo de Bárbara Rogoff (1997), Harry Daniel (2003), Bordrova, (2004) ya que posibilitan documentar *los procesos de mediación* y la *participación guiada, observados en el aula de estudio*, (cómo se enseña y cómo se aprende), citando a Rogoff:

La práctica docente desde un enfoque socioconstructivo [...] se presenta como un proceso en el que los papeles que desempeñan el niño y su cuidador están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad proporciona al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas. (1993, p. 97)

En este proceso de mediación que la educadora realiza, juega un papel importante la actividad, (Leontiev, 1959), así como los instrumentos psicológicos o artefactos utilizados. Leontiev, (1959) y Daniel (2003).

Se retoman *tres dimensiones* para analizar la práctica docente de las cinco propuestas por Vinatier y Altet (2008a, p. 4), y que se comparten con las que orientan también la *Propuesta metodológica de intervención docente para el aprendizaje y la convivencia en contextos vulnerables*, (Fierro y Fortoul, 2012), Una **dimensión de análisis** de la práctica docente, está compuesta de acciones y lógicas que construyen en conjunto la profesora y sus alumnos, en torno a saberes, en distintos espacios y momentos, compromisos, tensiones, ajustes, en los momentos de interacción cara a cara. Como se ha mencionado hemos tomado tres de las cinco propuestas por Vinatier y Altet (2008^a, p.4)

- a) ***Dimensión relacional o Conducción del grupo clase***: refiere a los intercambios comunicativos cara a cara entre los sujetos y finalizado por un aprendizaje “escolar”. Alude a la trama de las conversaciones, quién inicia los actos de habla, los destinatarios de éstos, las respuestas que se generan, en torno a que asuntos giran y la persona gramatical en la que los sujetos hablan. Esta trama conversacional está presente en los contextos para los aprendizajes disciplinares y convivenciales relativos al reconocimiento así como el espacio otorgado al “otro”.
- b) ***Dimensión pragmática o Mediación didáctica***: alude a los vehículos didácticos que se despliegan durante el desarrollo de la clase y para orientar la construcción de conocimientos. Tiene que ver con los propósitos educativos, las estrategias que el docente pone en juego para referir a los alumnos el objeto de aprendizaje, los contenidos educativos a desarrollar, su tratamiento, profundidad, cantidad y tiempos, las tareas, los recursos utilizados y las formas de evaluar el trabajo y el avance y/o dificultades de los alumnos.
- c) ***Dimensión epistemológica o Construcción de conocimientos***: centra la mirada en el saber como elemento presente en el salón de clase, en los contextos para el aprendizaje y el saber de distintos órdenes, se refiere a las oportunidades que se generan para que el alumno movilice saberes los propios y se acerque a nuevos, los comunique y actúe en torno a través de la interpelación, confrontación; da cuenta de los objetos culturales o situaciones problemáticas presentes en los contextos para el aprendizaje de distintos tipos de saberes.

Estas dimensiones en algunos momentos se dan de forma interrelacionada y en otros se tensionan, se alejan o se complementan, sólo para su estudio las hemos separado.

Además el trabajo de indagación se centra en **las lógicas** que se aprecian a partir de las interacciones entre la educadora y sus alumnos al desarrollar las actividades en la situación de la clase, considerando que dichas lógicas permiten acceder a elementos constitutivos centrales de la práctica docente, mediante el análisis de la actividad en situación, (Vinatier, 2013):

- a) La actividad de docente es analizable porque comporta también una organización interna, hecha a la vez de invarianza y de adaptación: ella moviliza esquemas. Son estos esquemas los que merecen ser elucidados por el análisis ya que no son directamente observables como los comportamientos.
- b) La organización de la actividad docente pasa en parte por la gestión de los intercambios verbales con los alumnos. Es una actividad dirigida y por ello ella debe ser estructuralmente considerada como una co-actividad lingüística. Parafraseando a Montaigne la palabra pertenece a medias a quien escucha y a medias a quien habla. El análisis de los intercambios verbales permite comprender la cultura de la clase, las reglas de funcionamiento del grupo, los roles entregados a cada quién. Comprender los modos de funcionamientos permite decantar las concepciones del profesor, sus principios tenidos por verdaderos o invariantes operatorias (según Vergnaud), en los intercambios con los alumnos, con la clase y consigo mismo. El análisis de estos intercambios permite igualmente discernir los efectos del contexto que interfieren sobre la actividad de los interlocutores. (Vinatier, 2013, p. 26)

La práctica docente es un concepto amplio e integrador (Vinatier 2013), “[...] es a la vez el conjunto de comportamientos, actos observables, acciones, reacciones, interacciones pero ella contempla también los procedimientos puestos en juego en la actividad en una situación dada por una persona” (Altet, 2002 en Vinatier, 2013, p. 28), desde esta perspectiva resulta viable poder realizar un análisis a partir de tres aristas propuestas por las autoras **y una cuarta, resultante del proceso de esta investigación:**

1. Análisis epistemológico de lo que sucede en la gestión de la clase.
2. La construcción de aprendizajes desde el plano individual hasta el de la coconstrucción.
3. Las actividades de enseñanza y aprendizaje.
4. *Las formas en la que quienes participan en estas actividades se ven incluídos en la tarea a pesar de las condiciones de marginalidad y exclusión a la que se ven expuestos.*

La noción de actividad se refiere a momentos precisos de la práctica, “referidas a situaciones específicas en el trabajo docente: actividades en clase, actividades de preparación, incluso de elaboración de controles para los alumnos, actividades de concertación. La noción de práctica es por ende multidimensional y englobante. (Vinatier, 2013, p.9), Es necesario puntualizar que la actividad se da en dos sentidos:

Actividad productiva: del docente (metas, reglas de acción, toma de información y control) permite identificar sus esquemas de acción, mismos que buscan el aprendizaje-desarrollo y se da en co-elaboración con la de los alumnos. Se da entre ellos una organización interaccional que redefine los contratos in situ, elaborando un espacio de conceptualización de los objetos (los saberes).

Actividad constructiva: transformación del hombre a través de su actividad profesional (identidad, pertenencia a distintos mundos). (2008^a, p. 8)

Asimismo la **actividad** está conformada por **esquemas de acción**, termino que se encuadra en el constructivismo piagetano y que nos habla de “aquello que es transferible de una situación a la siguiente, dicho de otra manera es lo que hay en común entre diversas repeticiones o aplicaciones de la misma acción.” (Piaget, 1973, pp. 23-24 en Vinatier, 2013, p.18).

La acción no se da aislada o se entiende por sí misma, por el contrario se da en situación, la cual se puede entender como:

[...] un conjunto de objetos, con sus propiedades y sus relaciones. Están presentes también los actores con sus tensiones, obstáculos, medios, herramientas y una temporalidad que le da una dimensión “dramática”, hecha de episodios, de crisis, de desenlaces, [...] la situación está marcada por la actividad de los interlocutores y la actividad es el producto de lo que hacen. [...] Una situación es entonces determinada (por el contexto) y creada por los juegos de los actores entre ellos. (Vinatier, 2013, p.5).

El esquema no es la actividad en sí misma, sino es la forma o formas en que el sujeto la organiza en situación, teniendo en el centro de la atención al alumno, es así que en la situación de aprendizaje se da una relación indisoluble entre la actividad productiva, la cual deviene en el medio y la constructiva se convierte en el fin. (Vinatier, 2013).

Otro concepto orientador que retomamos del aporte de la Didáctica de las ciencias es el de **invariantes**, las cuales pueden ser situacionales (aquellos que aluden a la profesión de enseñar (conocimiento didáctico y práctico para gestionar la clase, Vinatier, 2013)⁵ y las propias del sujeto (la conformación de la individualidad del enseñante, la parte subjetiva de éste, Vinatier, 2009). Estos conceptos nos permiten llegar a otra noción clave en esta investigación, que más adelante se

⁵ Concepto que se relaciona con los descritos en el apartado anterior, cuando se plantea el conocimiento práctico y el profesional propuesto por Calderhead, (1998) y Clandinin y Connelly, (1988)

explicará: Identidad en acto: “invariantes situacionales (contexto en donde se da la actividad e interacción)↔ invariantes de sujeto (historia personal, experiencia, conocimientos profesionales)” (Vinatier, 2013, p. 39).

En esta dinámica situacional de la interacción, la relación entre los interlocutores juega un papel trascendente, como se ha desarrollado en el apartado anterior referente al interaccionismo, (Bazdresch, 2000, Vigotsky, 1955, Rogoff, 1999), y también desde la Didáctica de las ciencias; los intercambios verbales tienen la posibilidad de convertirse en unidades de análisis importantes, con la noción de los intercambios **cara-cara (face)** (Goffman 1959, 1973) se favorece la interacción lingüística entre el docente y sus alumnos. Esta precisión conlleva a que la presión del destinatario se ejerce al máximo y que sus mismas reacciones influyen, cambian la ruta e incluso reorienta la actividad del locutor”. (Vinatier, 2013, p. 13), dándose así la interacción⁶, (Bazdresch, 2000).

Comprender el funcionamiento de los esquemas interaccionales de los docentes frente a sus estudiantes nos obliga a tomar en cuenta los juegos interpersonales (lugar y rol del sujeto en los intercambios, su imagen lo que le importa, lo que le preocupa, sus motivaciones y valores). Estos juegos interpersonales construyen la trama de las interacciones y algunas veces sobredeterminan de lo que se habla, el contenido intercambiado. En otros términos, de lo que se habla es negociado por las relaciones interpersonales. Independientemente del nivel jerárquico de las interacciones estudiadas, el posicionamiento del docente con respecto a sus estudiantes (y viceversa) es revelador, no solamente de una cultura interaccional o ‘ethos’ que ya está presente o en curso de construcción, pero también del contexto en el cual se desarrollan esas interacciones. (Vinatier, 2013, p. 13)

Al centrar la mirada en la naturaleza y estudio de los intercambios de tipo relacional, pedagógico y epistemológico entre educadora-niño, destacan tres cuestiones fundamentales:

El **aprendizaje**, como proceso mental y social, que permite desarrollar una serie de habilidades de pensamiento, para Saint-Onge es:

[...] el uso de conocimientos nuevos (hecho o métodos) y de estrategias específicas para comprender de diferente forma las ideas y los problemas. Aprender es entonces adquirir capacidades intelectuales que permitan PENSAR DE FORMA DIFERENTE. Es una actividad que compromete al alumno y exige que la enseñanza se planifique en función de las capacidades que se han de adquirir. (1997, p. 92)

⁶ Este planteamiento también se ha desarrollado en el apartado de interaccionismo, específicamente con el aporte de Bazdresch (2000).

La **enseñanza** refiere a la acción de la profesora, como “Proceso interactivo, interpersonal, intencionado, finalizado por el aprendizaje de los alumnos” (Vinatier y Altet 2002a, p.3), en el que entran en juego una conformación estructurada de los saberes propios de la profesora y las lógicas compartidas de actuación tanto de los alumnos como de ella (Vinatier, 2014).

Una de las cuestiones centrales en esta investigación ha sido poder identificar los momentos de enseñanza, de aprendizaje y los de convivencia, desde las situaciones de interacción, la manera en que suceden pueden alentar la construcción de saberes y la oportunidad para relacionarse o también obstaculizarla según sea el caso, ambos se convierten en insumos valiosos para este estudio:

El análisis de estos no funcionamientos permite identificar las normas o principios considerados por ciertos por los docentes o por los alumnos. Los errores, dislates, las incomprensiones en una actitud comunicativa dan información preciosa sobre las comprensiones de unos y otros relativas al saber, al aprendizaje y al lugar de unos y otros en los intercambios verbales. Las interacciones en su funcionamiento mismo son afectadas por el sistema de valores propio de cada interlocutor. La palabra tiene por consecuencia un poder considerable en la vida social. El dominio de la palabra y el conocimiento de las reglas que gobiernan su uso son como los comodines importantes en la comprensión de las relaciones sociales. (Vinatier, 2013, p. 21)

Y en ese complejo de relaciones y de negociaciones se busca de manera constante el equilibrio, los docentes enfrentan las tensiones generadas entre lo que habían planeado o lo que tenían pensado hacer y no pudieron realizarlo, o bien entre lo que realmente hicieron que no tenían pensado realizar. Esta distancia se ve inmersa en una dinámica de preocupaciones, complejidades, imprevistos e incertidumbres (Vinatier 2014)

En base a lo anterior podemos plantear que la práctica docente es también una gestión de la incertidumbre en ajustes constantes, es situada, el docente busca las formas de poder enfrentar los desequilibrios que surgen en la situación, construyendo y fortaleciendo los **invariantes** lógicos que posee el enseñante: “Estos le permiten a la persona comprender, interpretar lo real y actuar, constituyen herramientas de adaptación a las situaciones a las cuales las personas se ven confrontadas”, (Vinatier, 2013, p. 19)

Reflexionar sobre la gestión de la incertidumbre es una oportunidad para conocer las invariantes del profesor, la manera en que el profesor enfrenta, resuelve tensiones y realiza los ajustes para la gestión de la clase (decisiones tomadas, vehículos didácticos utilizados, formas de actuar ante el

desequilibrio, así como las distintas maneras en las que los alumnos reaccionan, a esto, sea atendiendo o repeliendo esas formas de actuación y, o interactuando con ella y sus compañeros y aún más en las formas cómo se relacionan y reconstruyen sus propios saberes; en estas circunstancias es que se puede tener la posibilidad de ir identificando los **principios de acción** docente que configuran y dan sentido al actuar de la profesora, éstos nos refieren a las formas de intervención de ella, cómo aborda el objeto de aprendizaje, cómo enfrenta los problemas e imprevisto y que ajustes hace en la conducción de la clase, qué es lo que le da sentido a su trabajo y a las formas como interactúa con sus alumnos. (Vinatier, 2014)

Estos principios de acción nos permiten identificar la **identidad en acto**, esta noción se inscribe en la filiación conceptual del mismo teorema en acto (Vernaugd, 1996), Vinatier 2013), la identidad de cada uno no se reduce a lo que uno dice de uno mismo, sino que se enraiza y toma forma en la actividad, es buscando orientar el funcionamiento de esta identidad en acto que podemos identificar distintos registros de la actividad del docente, con un estilo propio.

[...] permite ver la fusión de invariantes del sujeto (valores, conocimientos) e invariantes de la situación (lo que se da en interacción y eso nos lleva a la noción de identidad del acto, es lo que somos puestos en juego en la situación de clase, permite ver qué somos y qué ponemos en juego (Vinatier, 2008, p. 57).

En esta investigación hemos considerados algunos otros núcleos conceptuales que han permitido ampliar nuestro marco teórico referencial y orientar tanto el trabajo metodológico y como el de discusión:

Cabe señalar que la unidad de análisis que hemos tomado es una **secuencia didáctica** sobre un determinado contenido curricular y se descompone en episodios. No hay una relación directa entre la unidad de análisis y la jornada escolar o sesión áulica, dado que la primera tiene su punto de partida cuando el docente inicia con el tratamiento del objeto de aprendizaje en específico y termina cuando decide ponerle el fin, se puede desagregar en **episodios** entendidos éstos como marcadores del inicio y fin de las secuencias, sea por la naturaleza del trabajo o bien por alguna ruptura o imprevisto.

El análisis de las tres dimensiones de la práctica docente (relacional, pragmática y epistemológica, nos ha llevado progresivamente a observar como éstas operan simultáneamente, en algunos momentos de la clase corren en paralelo pero en muchos otros van en direcciones diferentes, generando **rupturas, tensiones o desajustes** presentes en el contexto de aprendizaje y en

cualquiera de las dimensiones, ya sea a nivel de la comunicación, de la didáctica o de la epistemología, produciendo así una **lógica o polo de tensión** entre ellas.

Polo de tensión, se define como “un sistema construido por los actores en un sutil equilibrio entre los acuerdos, los desacuerdos, los ajustes entre las distintas lógicas de acción, resultados de contradicciones, incertidumbres, negociaciones, compromisos” (Vinatier, 2008, p. 181). Si pudiéramos graficar los polos de tensión que la propia dinámica de las dimensiones generan, quedaría así:

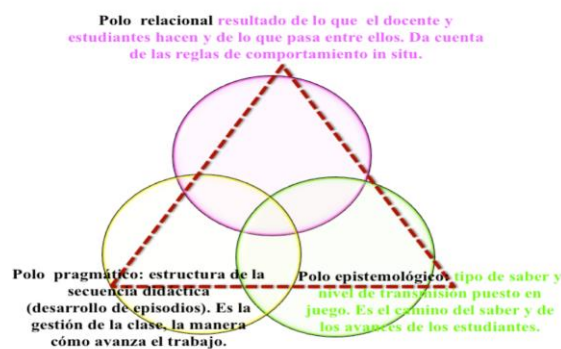


Figura 4. Polos de tensión resultado de la dinámica de las dimensiones de análisis de la Práctica, Vinatier, 2008. Elaboración propia

La incertidumbre por lo tanto se vuelve por si misma una oportunidad para identificar y documentar los dispositivos que se despliegan por parte de la educadora para enfrentarlos y dan cuenta de las interacciones, sus lógicas, y patrones de acción constitutivos de la práctica docente, integrando a su vez diferentes tipos de relaciones entre sujetos diferentes (profesora-alumnos-entorno).

En este sentido, en el contexto de esta investigación la interacción se lee desde la situación del acto educativo:

La persona atribuye sentido a sus acciones, a sus ecos/efectos en los otros, interpreta las de los otros y actúa en consecuencia. Se dan por ende procesos de negociación-ajustes formales e informales, lo que no significa necesariamente de cordialidad o transparencia, pueden ser de fuerza, manipulación, exclusión, entre otros más, por lo que su pretensión de validez está en los significados y por consecuencia no en las verdades, ni tampoco en la objetividad”, (Le Breton, 2004, p. 51, trad. Fierro y Fortoul, 2012)

En los espacios educativos, estas interacciones se dan de manera intensa en el aula, misma que es entendida como “el contexto de enseñanza y del aprendizaje, –es decir, como un contexto que

construyen los participantes, profesores y alumnos, mediante las actividades que en ella llevan a cabo” (Coll y Sánchez, 2008, p. 21).

Cerramos este apartado reflexionando que el compartir un espacio físico con alguien, no garantiza que se den posibilidades de interacción entre los sujetos, la relación debe avanzar a un plano más profundo, donde las acciones de los sujetos se vean imbricados por las de los otros, en una atmósfera constructiva de aprendizajes y de oportunidades de inclusión, ejes que estructuran los siguientes apartados.

2.3 Socionstructivismo

Este apartado presenta algunos aportes de esta teoría, que se constituyen en nociones claves tanto en el plano de los referentes teóricos, como para el de procesamiento de los datos y su discusión.

A diferencia del pensamiento piagetano, Vigotsky, sostuvo que el aprendizaje no se construye como objeto de laboratorio o en el sujeto como un ente individual. Por el contrario se “co-construye”, en una actividad compartida, la idea del origen social de las funciones del pensamiento hasta la fecha tiene una fuerte influencia.

En el plano educativo la teoría vigotskyana puede resumirse en cuatro puntos básicos: 1.- Los niños construyen el conocimiento. 2.- El desarrollo no puede considerarse aparte del contexto. 3.- El aprendizaje puede dirigir el desarrollo. 4.- El lenguaje desempeña un papel central en el desarrollo mental (Bordrova y Leong 2004, p. 8).

El *niño como constructor* de su aprendizaje necesita la interacción, pero no solamente en el plano físico, sino también y primordialmente en la mediación social, esa que se da derivada de las interacciones entre sujetos.

Según la teoría vigotskyana el niño nace con ciertas *habilidades elementales*, entre las que destacan: la sensación diferida, atención, memoria, inteligencia sensomotora, estas habilidades innatas dependen de procesos madurativos (Bordrova, 2004).

La sensación o percepción en su estado primario, es la capacidad innata de poner en juego los sentidos ante los estímulos exteriores al sujeto, la atención por su parte es una función mental que

precede a la percepción, desde un punto de vista neurofuncional, la atención como actividad cerebral se da en tres sistemas, siendo el más elemental el “estado de alerta” que permite la recepción de manera inespecífica de estímulos del ambiente. La “memoria espontánea” es la capacidad básica de recordar información por la repetición o asociación con otro suceso u objeto, la acción del sujeto en situaciones que requieran la operación manual o física, (Bordrova, 2004).

Sin embargo, los seres humanos como la especie avanzada de la naturaleza desarrolla procesos mentales más complejos a los que la teoría vigotskyana les denomina “*Funciones mentales superiores*” (FSM) “[...] cuando los seres humanos adquieren funciones mentales superiores, el pensamiento se volvió cualitativamente distinto al de los animales más evolucionados y evolucionó aún más con la civilización” (Bordrova, 2004, p. 20).

Por lo tanto cuando el sujeto en interacción social con quienes le rodean y con personas más concedoras que él mismo, internaliza las funciones elementales, está en el plano de las Funciones Mentales Superiores.

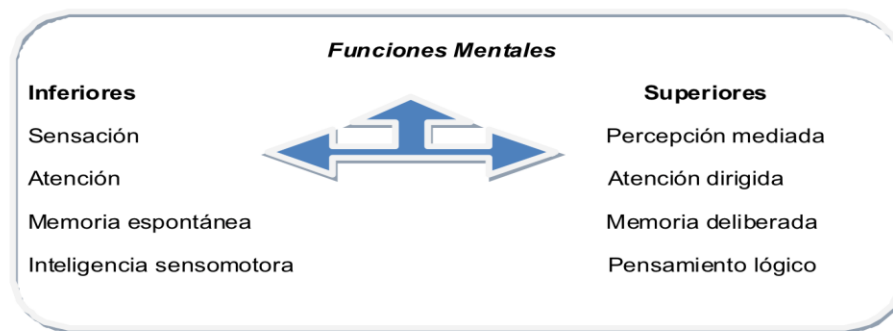


Figura 5. Funciones mentales. Bordrova y Leong, 2004. Elaboración propia.

Uno de los rasgos importantes de estas FMS es que son actos deliberados, es decir, intencionados e internalizados, hacen suyas de manera interna acciones o representaciones del exterior, (Wertsch, 1985).

Las FMS, se desarrollan tomando como base las inferiores, son determinadas por el contexto social y cultural requiriendo la interiorización de ciertos “mecanismos de apoyo” o bien *Herramientas*, en este trabajo aludiremos al término Herramientas de la Mente, tomando como base la obra de Bordrova (Bordrova, 2004).

Sin embargo, antes de continuar con la opertividad de esas herramientas mentales que el niño específicamente en preescolar hace uso, es menester, resaltar una de las aportaciones principales de la teoría vigotskyana, el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*.

Vygotsky, otorgaba un peso considerable al potencial que los niños tenían para avanzar en su desarrollo cognitivo. “[...] Tal zona se define como la diferencia (expresada en unidades de tiempo) entre las actividades del niño limitado a sus propias fuerzas y las actividades del mismo niño cuando actúa en colaboración y con la asistencia del adulto” (Ivic, 1999).

En la zona de desarrollo real, el niño pone en juego sus capacidades de manera independiente, la flecha nos permite posicionar la distancia entre lo que puede hacer el niño y el nivel más complejo y avanzado al que puede acceder, a esta distancia se le conoce como Zona de Desarrollo Próximo.

La ZDP, es dinámica, el niño es capaz de algo, pero necesita el apoyo asistido para acceder a otros niveles, y lo que logre con el desempeño asistido (éste puede ser una relación con un adulto o con compañeros más avanzados, en esta relación hay intercambios lingüísticos, de pistas, preguntas, entre otras), mañana ya no requerirá de tanta ayuda, y así en esta dinámica, el niño avanza en la construcción de nuevos conocimientos.

Los siguientes esquemas (Bordrova y Leong 2004) muestran la relación entre el “Desempeño independiente y Desempeño asistido” y la característica de dinamismo de la ZDP. El nivel superior es lo máximo que un niño puede lograr con ayuda. Entre el independiente y el asistido hay diversos grados de desempeño asistido, así como también cada niño alcanza sus ZDP de manera y ritmos diferentes.

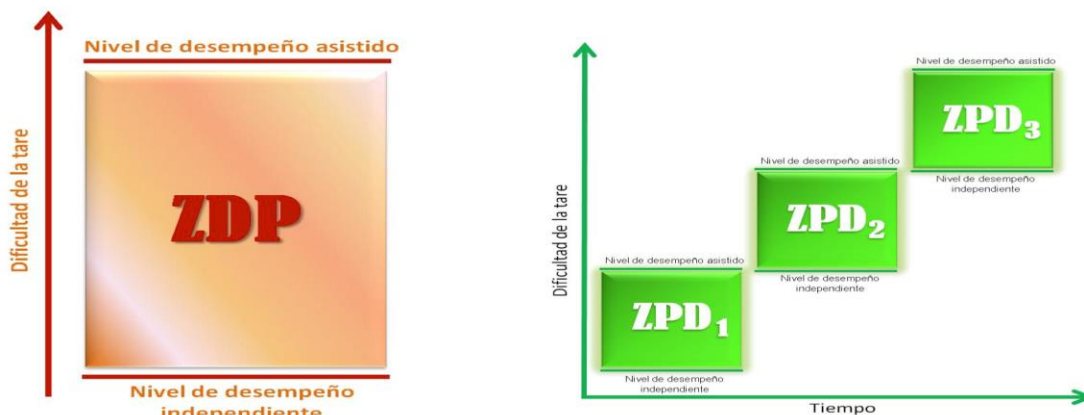


Figura 6. Dinamismo de la Zona de Desarrollo Próximo. Bordrova y Leong, (2004).

En esta diversidad del proceso asistido y las posibilidades de llegada a puntos más elevados de desarrollo y conocimiento por parte del niño, el uso de “herramientas”, es primordial, con éstas disminuyen las distancias entre las funciones mentales inferiores y las superiores, así como la ZDP se acorta, permitiendo el desarrollo de FMS que le permitan acceder a procesos constructivos de aprendizaje.

En la etapa preescolar este proceso constructivo se puede observar a través de una serie de mecanismos cognitivos, entre los que resaltamos dos:

La resolución de problemas, proceso que permite dar cuenta de la parte activa del pensamiento, poniendo en entredicho la apropiación estática de conocimientos, para (Rogoff, 1993:32), “implica metas prácticas e interpersonales, dirigidas deliberadamente [...] considera procesos como la memorización, planificación y la categorización, la resolución de problemas no es una cognición “fría”, sino que implica por su propia naturaleza, emociones y relaciones sociales y una estructura social, Pensar, sentir y actuar están integrados”.

La resolución de problemas requiere de una participación compartida tanto de la profesora de Educación Infantil como de los niños, por un lado la docente tiene la responsabilidad de generar espacios efectivos no limitados a ciertas áreas temáticas o contenidos academicistas, sino a un espectro más amplio en el que la misma realidad se convierta en oportunidad para problematizar, “los educadores necesitan dejar de formular continuamente problemas a los alumnos, para en su lugar, incitarle a que en ocasiones se planteen esos problemas por sí mismos” (Stenberg, Swerling,

1996:17). Por otra parte los niños juegan un papel eminentemente activo desde este plano, no sólo se concentra en la responder la pregunta o resolver el planteamiento, es además que el propio niño pueda identificar el problema, contextualizarlo, analizarlo, buscar, probar diferentes alternativas de solución y avanzar a un nivel de pensamiento superior que le permita reflexionar sus propias soluciones.

El desarrollo de destrezas creativas, vistas como las ideas y conceptos que el niño va desarrollando para llegar a un fin a resolver un problema, o relacionarse con los demás, al respecto Torrance, 1977 (citado en Pacheco, 2003, p. 6), afirma “[...] el proceso de intuir vacíos o elementos necesarios que faltan, de formar ideas o hipótesis acerca de ellos, de someter a prueba estas hipótesis y comunicar resultados, [...] esta actividad creadora mental ha sido también definida como en la iniciativa que manifiesta en la habilidad de uno en abandonar la secuencia normal del pensamiento, para pasarse a una secuencia totalmente distinta, pero productiva”.

Pensar y actuar creativamente también es un reto en la Educación Infantil, inclusive es un término que la Reforma Curricular ha acuñado en su discurso. El desarrollo de estrategias creativas requiere además que los adultos y el contexto escolar puedan ser sensibles para escuchar, dejar al niño ser para aceptar lo diverso, lo diferente e identificar y desterrar aquellas prácticas y situaciones que deterioran este tipo de pensamiento creativo.

2.4 Inclusión

En la presente investigación la inclusión constituye tanto una perspectiva teórica como una categoría de análisis. Sin embargo no resulta sencillo su estudio ya que es un concepto amplio e integrador, es decir cuando hablamos de inclusión estamos tocando elementos constitutivos de un enfoque, un proceso, un movimiento social y educativo, así como una serie de estrategias y procesos de gestión e intervención, para el caso que nos ocupa de índole educativa.

Para el siglo XVIII, el desarrollo vertiginoso de la industria y sus efectos colaterales, generaron cambios no sólo en las esferas social y económica sino en lo referente a la educativa, concretamente la educación pública, el crecimiento demográfico y la concentración de éste en ciertas zonas geográficas, generaron estratos sociales diversos: población con rasgos de pobreza e indefensión,

diferenciación entre *trabajadores* y *pobres* los cuales estaban fuera de toda esfera social en una condición de mendicidad, estos fenómenos permitieron que la escuela pública se posicionara como una instancia importante para dar respuesta y atención a los requerimientos de ese momento social.

Al pasar los años las condiciones sociales ya descritas fueron prevaleciendo y abriendo cada vez más brechas de desigualdad y exclusión social entre la población, teniendo en el campo de la educación una relación biunívoca el concepto de exclusión y el de inclusión, en especial en países con altos índices de pobreza y exclusión, como los de América Latina:

La tensión entre segregación e inclusión está presente en todos los países del mundo, y es especialmente crítica en América Latina que se caracteriza por una gran desigualdad en la distribución de los recursos materiales y simbólicos y por la fragmentación social y cultural. La exclusión en educación no afecta sólo a aquellos que nunca han accedido a la escuela, o, son expulsados tempranamente de ella, sino también a quienes, estando escolarizados, sufren discriminaciones, o, son segregados por su origen social y cultural, por su género, o, sus niveles de rendimiento, y a quienes no logran aprender porque acceden a escuelas de muy baja calidad. La exclusión educativa es por tanto un fenómeno de gran magnitud que amerita una revisión profunda de los factores que la generan exclusión, internos y externos a los sistemas educativos, y el desarrollo de políticas integrales que los aborden de forma integral “ (Blanco, 2007, p. 4)

En el contexto de esta investigación el concepto de exclusión da cuenta de la situación actual en México en relación a los altos índices de desigualdad y marginación que caracterizan a un extenso sector de la población; desde esta perspectiva planteamos además un constructo más amplio que nos permite analizar dichos fenómenos con una visión más completa: vulnerabilidad; lo que nos lleva a organizar este apartado en dos subtemas: vulnerabilidad e inclusión en el campo educativo.

2.4.1 Una aproximación al enfoque de vulnerabilidad

El término vulnerabilidad ha tenido diversos usos en contextos diferentes, los diferentes estudios sobre cuestiones de pobreza, marginalidad, exclusión, indefensión han ido marcando una evolución conceptual del término, hoy se sabe que es un concepto en construcción, dinámico e intersectado por diferentes ámbitos.

El creciente incremento de condiciones de pobreza en la década de los 80 y 90 hizo que se tomara como desafíos para las agendas políticas de países en especial los del continente americano, el estudio de las condiciones de pobreza y de bienestar, lo que permitió abrir en dos sentidos el abanico, por un lado a nociones analíticas como marginalidad, exclusión y vulnerabilidad social.

(Busso, 2001) y por el otro a un variada gama de perspectivas que abordan el tema de vulnerabilidad social.

Citando el aporte de Rodríguez (2000), se puede identificar una diversificación conceptual y metodológica sobre el enfoque de vulnerabilidad (Anexo 1)

Teniendo cautela de no caer en una postura eminentemente economicista y desarrollista, en el contexto de esta investigación la vulnerabilidad tiene un carácter social que afecta al sujeto en su individualidad pero trasciende también al grupo, a la comunidad y trastoca diferentes esferas de la condición de bienestar humano, se relaciona estrechamente con el concepto de marginalidad y exclusión social, aludiendo en términos elementales a los sectores poblaciones que se mantienen al margen de la producción y goce de bienes materiales y de integración social (Gairin, 2012)

A finales de la década de los 80, con la intención de superar la visión economicista del fenómeno de la pobreza, la Comunidad Europea comenzó a subsumir el término pobreza al de exclusión social.

Algunas diferencias entre el concepto de pobreza y de exclusión social según Tizano (2004, p. 31):

Tabla 1

Rasgos de diferenciación	Pobreza	Exclusión social
Situación	Es un estado	Es un proceso
Carácter	Personal	Estructural
Sujetos afectados	Individuos	Grupos Sociales
Dimensiones	Básicamente unidimensional, (carencias económicas.	Multidimensional (aspectos laborales, económicos, sociales, culturales)
Ámbito histórico	Sociedades industriales (o en su caso tradicionales)	Sociedades industriales y/o tecnológicamente avanzadas

Diferencias conceptuales entre el concepto de pobreza y el de exclusión social.

La exclusión social es un proceso estructural, dependiente a la lógica del sistema socioeconómico que lo propicia, va en aumento, no es causado por una sola situación, sino que es el cúmulo de varios factores.

La exclusión social se define como una situación concreta fruto de un proceso dinámico de acumulación, superposición y/o combinación de diversos factores de desventaja o vulnerabilidad social que pueden afectar a personas o grupos, generando una situación de imposibilidad o dificultad intensa de acceder a los mecanismos de desarrollo personal, de inserción comunitaria y a los sistemas preestablecidos de protección social (Subirats, 2004, p.19)

Esquemáticamente, la lógica de la exclusión social inminentemente considera a la inclusión, (Tezanos 2004).

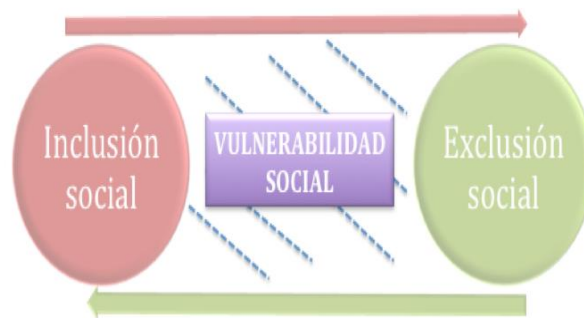


Figura 7. Lógica de la exclusión social. Tezanos 2004. Elaboración propia.

En este continuo inclusión-exclusión, la vulnerabilidad se posiciona como una “situación intermedia”, en las cuáles existiría riesgo de “engrosar el espacio de exclusión” (Kummer et al. 2009, en Gairin y Suárez, 2012).

¿Qué se entiende por vulnerabilidad?, para responder citamos a Busso:

La noción de vulnerabilidad es entendida como un proceso mutidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas, [...] se expresa de varias formas, ya sea como *fragilidad e indefensión*, ante cambios originados en el entorno, como *desamparo*, institucional desde el Estado que no contribuye a fortalecer ni cuida sistemáticamente de sus ciudadanos: como *debilidad interna* para afrontar concretamente los cambios necesarios del individuo u hogar para aprovechar el conjunto de oportunidades que se le presenta: como *inseguridad* permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de pensar estrategias y actuar a futuro para lograr mejores niveles de bienestar. (2001, p. 8).

Castel diferencia tres zonas de organización social, citado en (Federación Sartu, 2006, p. 11), este autor se basa en dos variables: la función integradora del trabajo y la densidad de la inscripción relacional en redes familiares y de sociabilidad:

Tabla 2

ZONA DE INTEGRACIÓN	ZONA DE VULNERABILIDAD	ZONA DE EXCLUSIÓN
Empleo estable	Empleo precario	Expulsión del empleo
Inserción relacional fuerte	Fragilidad relacional	Aislamiento social

Zonas de organización social. Federacion Sartu, 2006.

Actualmente y centrando la mirada en el contexto mexicano, las condiciones de vulnerabilidad se acrecientan, lo que no permite desdeñar las situaciones de pobreza que imperan en nuestro país, dichas situaciones hacen referencia a un estado de carencia en el presente real de los sujetos, mientras que la vulnerabilidad permite hacer referencia a las situaciones de riesgo generadas por circunstancias no favorables y que en un momento a otro llevarán al sujeto a zonas de exclusión total.

La categoría de vulnerabilidad evidencia así dos condiciones: la de los “**vulnerados**” y las de los “**vulnerables**”. Esto es quienes en el momento actual sufren una carencia con posibles consecuencias en el desarrollo futuro (condición de pobreza) y otros para quienes “el deterioro de sus condiciones de vida no están materializados sino que aparece cómo una situación de alta probabilidad en un futuro cercano a partir de las condiciones de fragilidad que los afecte. (Perona, et.al., 2004, p.3, citado en Gairin y Suárez, 2012).

La cita anterior nos permite clarificar que no hay grupos vulnerables *per ser*, sino que esta condición se va conformando por un lado por fenómenos como son la explotación, marginación, desigualdades, la propia historia política, social y cultural de las poblaciones y por el otro por la forma en que los propios sujetos hacen uso de sus recursos y utilizan estrategias para enfrentar dichos fenómenos., en este mismo sentido se puede hablar de **vulnerabilidad coyuntural** remite a causas profundas que determinan las relaciones que hacen que ciertos lugares tengan exposición a

ciertos tipos de riesgos (fenómenos instalados y a largo plazo), y **vulnerabilidad estructural** como un riesgo transitorio, que puede tocar diferentes esferas de la vida social de un sujeto, una comunidad o una población. Busso (2012).

Delimitando el análisis, la dimensión educativa de la vulnerabilidad es de sumo interés para esta investigación.

2.4.2 Vulnerabilidad y educación

Centraremos la discusión en el ámbito educativo de la vulnerabilidad social, lo que nos obliga a hablar de los principales sujetos involucrados: los alumnos, el profesorado y por consecuencia las familias.

Generalmente los niños y jóvenes que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad tienen una situación común: dificultad de acceso al servicio educativo, dificultad de permanencia y dificultad de egreso en óptimas condiciones.

Aunque en el discurso la educación concretamente en México es considerada un derecho para todos los niños y jóvenes, sin embargo en la realidad ese derecho se vuelve difícil de alcanzar cuando el entorno o está en riesgo (vulnerabilidad) o se encuentra en una zona de exclusión social.

Desde el planteamiento anterior se resalta la importancia de los activos (recursos) y de las estrategias (capacidad de enfrentar y responder) a las circunstancias del entorno, entre estos resaltan los activos físicos: medios de vida, de producción, los activos financieros, activos humanos: el capital humano y los activos sociales: capital social y en relación a las estrategias se destacan las adaptativas, defensivas u ofensivas, Busso (2012).

La riqueza que tiene para esta investigación adaptar la noción de vulnerabilidad social adaptada al análisis de prácticas docentes, radica en la posibilidad de *situar la discusión sobre las desventajas sociales en términos de la relación que en el ámbito de la escuela tiene lugar y en función de la cual es posible apoyar a alumnos en situaciones de riesgo académico y/o social, a permanecer y a desarrollar en ella los saberes básicos así como las herramientas fundamentales para el aprendizaje y crecimiento.*

Así, enfatiza las interacciones que se establecen entre los “activos” o recursos de que disponen los alumnos y sus familias, con las estrategias que son puestas en juego en el espacio del aula por parte de los docentes, las cuales a su vez se vinculan con las organizativas a nivel escolar y cuya formulación y ejecución descansa en buena medida en los directivos escolares. En otras palabras, *este enfoque privilegia la atención en la manera en que la escuela y los docentes se organizan en torno al reconocimiento, valoración y aprovechamiento de los recursos (“activos”) de los alumnos, derivados de sus condiciones personales, familiares y socio-comunitarias específicas.*⁷ (Fierro y Fortoul, 2012)

La exclusión en educación afecta no sólo a aquellos que nunca han accedido a la escuela o son expulsados tempranamente de ella, sino también a quienes estando escolarizados sufren discriminaciones o son segregados por su origen social y cultural, por su género, o sus niveles de rendimiento, y a quienes no logran aprender porque acceden a escuelas de muy baja calidad. La exclusión educativa es por tanto un fenómeno de gran magnitud que amerita una revisión profunda de los factores que la generan, internos y externos a los sistemas educativos, y el desarrollo de políticas intersectoriales que los aborden de forma integral (Blanco, en prensa).

Ante tal panorama, sostenemos que una perspectiva de Inclusión brinda elementos para poder enfrentar las condiciones de vulnerabilidad, en especial las de desigualdad y exclusión en el ámbito de la educación.

2.4.3 Sobre Inclusión

Inclusión no es un concepto propio de alguna rama del conocimiento, por el contrario atraviesa fronteras de distintos campos disciplinarios, en educación toma ímpetu ante los esfuerzos sin éxito de gobiernos, instituciones y sociedad para luchar contra las condiciones de desigualdad, discriminación y exclusión, que caracteriza a muchos sistemas educativos en nuestros días, “la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados”. (UNESCO, 2011)

El tema de la inclusión en el campo educativo está puesta en la mesa del debate desde hace ya décadas, el creciente aumento de condiciones de vulnerabilidad obligó a gobiernos y académicos a voltear la mirada a este asunto, pronunciándose éstos por buscar alternativas que permitieran

⁷ El uso que proponen las autoras de este concepto y que también es referente para este trabajo de investigación es una adaptación que ellas plantean del concepto de vulnerabilidad social desarrollado por la CEPAL (2000a y 2000b).

acortar brechas sociales, atender a poblaciones en riesgo de vulnerabilidad y ofertar un servicio educativo de calidad que permitiera a diferentes grupos sociales enfrentar las condiciones que dichos panoramas imponen y hacer válido el derecho a una educación de calidad.

El recorrido en el tiempo para llegar a los planteamientos actuales sobre educación inclusiva ha llevado años, no es intención de esta investigación realizar un estudio profundo sobre el tema, pero es conveniente rescatar momentos claves en los que el concepto fue consolidándose hasta lo que es en nuestros días:

Concebir a la educación como un derecho de todo individuo se formaliza en 1948 con la Declaración de los Derechos Humanos:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos... (ONU, 1948, p. 4).

Posteriormente en 1959 con la Declaración de los Derechos de los Niños, cuyo planteamiento principal era que todo niño y niña tenía el derecho de acceder a oportunidades educativas como un derecho fundamental universal: El niño tiene el derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales (...) en igualdad de condiciones» (ONU, 1959, p.143).

Con la declaratoria de la educación como derecho, se da un paso en la universalización de ésta y es un año después con la Convención en Educación que la cuestión de la exclusión es censurada legítimamente:

- a. Derogar todas las disposiciones legislativas y administrativas y abandonar todas las prácticas administrativas que entrañen discriminaciones en la esfera de la enseñanza.

b. Adoptar las medidas necesarias, inclusive disposiciones legislativas, para que no se haga discriminación alguna en la admisión de los alumnos en los establecimientos de enseñanza.

4. Formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover, por métodos adecuados a las circunstancias y las prácticas nacionales, la igualdad de posibilidades y de trato en la esfera de la enseñanza: a. Hacer obligatoria y gratuita la enseñanza primaria, generalizar y hacer accesible a todos la enseñanza secundaria en sus diversas formas; hacer accesible a todos

5b. En que la educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y a reforzar el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, y que debe fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones. (ONU, 1960, p. 21-32).

En 1989 con la Convención de los Derechos del Niños, en Nueva York, solamente se utiliza implícitamente el termino *inclusión* al hacer alusión a la existencia de la diversidad y las diferencias de cada niño y en 1994 se maneja el compromiso de la escuela por brindar sus servicios a todos los niños, sea cual fuere su condición intelectual, social, física, lingüística entre otras:

1.9 Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

1.10 Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr una educación para todos (UNESCO, 1994, p. 8-9).

En 1994 se da una continuidad al trabajo iniciado en Jomtien con la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. En este marco de Educación para Todos se menciona la oportunidad equitativa a la educación. Se utiliza el término de *Necesidades Educativas Especiales* que ya había sido acuñado en 1974 en Gran Bretaña por la Dra. Warnock en un Informe de la Comisión que presidía para analizar y revisar la situación de la educación especial (EE) en ese tiempo. En 1994 se formaliza a su vez el de *Integración educativa* asociado con la EE.

Para el 2006 con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad la idea de incluir cobra fuerza y tiene una perspectiva a futuro, los Estados partes se comprometen a introducir cambios en sus leyes para mejorar tanto el servicio como el acceso a la educación y al empleo, la eliminación de barreras que impiden a las personas con discapacidad acceder a oportunidades con accesibilidad, igualdad e inclusión.

Se considera que un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando, en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículo escolar, y requiere que a su proceso educativo se incorporen mayores y/o diferentes recursos a fin de que logre los fines y objetivos. [...] no remite a una dificultad en particular, sino a los requerimientos especiales que surgen en la interacción del alumno con el contenido en el contexto donde se desenvuelve. [...] El concepto de NEE adquiere un lugar preeminente como aportación en la manera de entender la educación de personas que, hasta ese momento, habían sido denominadas –entre otras acepciones– deficientes, discapacitadas, minusválidas. De acuerdo con la política de integración (UNESCO, 1994), el objetivo es proporcionar las condiciones que permitan la inserción de los niños con NEE al espacio social en general. Esta situación los coloca en el centro de la práctica educativa en tanto que, siendo el currículo regular su contexto de enseñanza aprendizaje, el docente habrá de realizar las adecuaciones pedagógicas necesarias enfatizando en las posibilidades de desarrollo e integración social. (Mares, Ito, 2005, p. 4).

Y es en el 2009 en la Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva que se muestra de manera explícita el interés mundial por la *Inclusión*.

El paradigma de la inclusión considera que el sistema educativo y las escuelas deben dar respuesta a la diversidad de los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales. En este contexto, la educación especial constituye un apoyo a la educación regular para lograr que estos estudiantes desarrollen al máximo su potencial y cuenten con mejores oportunidades y condiciones educativas para ello. Es importante señalar, no obstante, que las políticas de inclusión involucran no solo a las divisiones de educación especial de los ministerios de educación, sino al conjunto del sistema educativo. [...]. El avance hacia la inclusión en nuestros sistemas educativos requiere algo más que saber dónde queremos llegar, hace falta saber cómo podemos llegar. Los diseños universales de aprendizaje, el desarrollo socioemocional y la creación de climas positivos, y el aprendizaje cooperativo sobre los que versan las ponencias de la jornada son algunas de las estrategias que hacen posible el desarrollo de culturas y prácticas inclusivas en las escuelas. (UNESCO, 2009, p. 9)

Considerando la complejidad del término y cuidando de no caer en una visión reduccionista, retomamos el aporte de Tomasevsky (2002) para identificar tres fases para avanzar al derecho *pleno* a la educación:



Figura 8. Contenido y vigencia del derecho a la educación. Cuadernos pedagógicos. Tomasevski (2002). Elaboración propia.

A partir de la Declaración del 2009, la perspectiva de la Educación Inclusiva ha ido tomando fuerza y se considera que a través de ella se puede llegar al logro de una Educación Integral para todos.

2.4.4 El aula y la escuela un espacio para la inclusión

Desde una perspectiva amplia y comprensiva (Henze, 2000, Ainscow, 2001 ,2004, 2005, 2007; Arnaiz, 2003; Echeita, 2006, Ryan,2006), la educación inclusiva es un entramado complejo, despegándose de la idea única que la subsume a las necesidades educativas especiales y la integración de personas con estas características a entornos educativos regulares.

Ainscow, Booth y Dyson (2006) consideran a la inclusión educativa como el proceso que busca superar los obstáculos de diferentes órdenes que obstruyen la presencia, aprendizaje y participación de los alumnos en la vida escolar, en especial a aquellos más vulnerables, Ainscow, señala:

En muchos países la educación inclusiva todavía es considerada como un enfoque para servir a niños con discapacidades dentro de los marcos de educación general. Sin embargo, internacionalmente cada vez es considerada de modo más amplio como una reforma que apoya y asume la diversidad entre todos los alumnos (UNESCO, 2001). Presume que la meta de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión género y capacidad (2007, p.3).

La evolución del concepto se relaciona con los cambios vertiginosos en la conformación de las sociedades y en las perspectivas en el ámbito educativo, social y económico, la búsqueda incesante

de lograr una educación para todos de calidad nos lleva a ubicar puntos de encuentro que abonan al sentido y razón de ser a este constructo:

La perspectiva de la inclusión ha ido cambiando progresivamente de una lucha a favor de los niños "con necesidades especiales" a una que desafía a todas las políticas y prácticas excluyentes en la educación y su relación con el currículo, la cultura y los centros locales de aprendizaje.

En lugar de centrarse en preparar a los niños para encajar en las escuelas existentes, el nuevo énfasis se centra en la preparación de las escuelas para que deliberadamente puedan llegar a todos los niños. También reconoce que los logros en el acceso no siempre han ido acompañados de aumentos en la calidad. Se basa en el principio de que la escuela inclusiva aspira a eliminar la exclusión social consecuencia de actitudes y reacciones a la diversidad en la raza, la clase social, la etnia, la religión, el género y la capacidad, y se basa en la convicción de que la educación es un derecho humano básico y constituye el fundamento de una sociedad más justa. (Govinda, 2009: 9-10)

Partiendo del planteamiento anterior (Govinda 2009), podemos desprender tres puntos de reflexión que permiten profundizar en el estudio de la Inclusión en Educación (Blanco, 2006):

- 1.- Como derecho de los alumnos.
- 2.- Medio para el logro de la calidad educativa.
- 3.- Asunto de justicia social y medio para aprender a ser y a vivir.

Como condición del ejercicio del derecho a la educación:

El Informe Delors (1996), constituye un parteaguas en la comprensión de lo educativo, sus procesos, sujetos y las interacciones entre éstos, la educación debe fundamentarse en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Aprender a conocer, que va más allá del acto simple de transmitir conocimientos, por el contrario se aspira al aprender a lo largo de la vida, los sujetos pueden sentir placer por aprender y desarrollar la atención, memoria y pensamiento por la mera adquisición de conocimientos preestablecidos.

Aprender a hacer, remite a la construcción de un saber conceptual relacionado con el procedimiento, establece una relación entre el conocimiento y el proceso y se complementa con lo interpersonal.

Aprender a ser, pone en relieve la individualidad del sujeto, su autonomía, sus capacidades, su

integralidad, da la pauta para reconcebir al alumno, cómo un sujeto capaz de aprender, razonar, comunicarse y relacionarse con el otro.

Aprender a convivir, capacita al sujeto a vivir con los demás, a respetar los valores de respeto, solidaridad, aceptación, lo que implica el aprender del otro e interactuar con él.

La educación es un derecho universal incuestionable que tiene cuatro pilares como sostén: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, (Delors, 1996), los que le permiten constituirse como la base y soporte de la vida de un grupo social, el derecho a la educación es prioridad en el contexto mundial, en palabras de Latapí:

La educación potencia el desarrollo de la persona y por ello es condición esencial para el disfrute de los demás derechos humanos; por esto se considera éste como un **derecho clave (key right)**. No se puede ejercer ninguno de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales sin un mínimo de educación. y desde la perspectiva de la inclusión este derecho implica no sólo el ingreso de los alumnos a un espacio educativo, sino la posibilidad de acceder a un servicio educativo de calidad, sin distinciones ni exclusiones. (2009, s/p)

La educación se convierte en un *derecho bisagra* (Latapí, 2009), porque permite acceder o “abrir la puerta” al ejercicio de todos los otros derechos humanos, incluyendo el derecho a una educación de calidad.

La educación inclusiva pretende alcanzar una educación para todos con calidad, derecho incuestionable para todos los seres humanos, no sólo es el acceder a un espacio educativo, sino implica que también su permanencia vaya en el mismo sentido, esto es que todos los alumnos puedan desarrollar sus capacidades, habilidades para aprender, no sólo contenidos académicos sino valorales, que les permitan tener conciencia de sus derechos pero también de sus responsabilidades para con él y en su relación con los otros.

Un aspecto clave de la inclusión es conseguir la plena participación de todas las personas en las diferentes esferas de la vida humana. La exclusión va más allá de la pobreza, ya que tiene que ver con la dificultad de desarrollarse como persona, la falta de un proyecto de vida, la ausencia de participación en la sociedad y de acceso a sistemas de protección y de bienestar. [...]. En el ámbito educativo la participación tiene varios significados: alude a la necesidad de que todos los alumnos y alumnas, sea cual sea su condición, se eduquen juntos en la escuela de su comunidad, y participen lo máximo posible del currículo y de las actividades educativas. Además [...]La

participación también está relacionada con el derecho de los niños a ser escuchados y a tener en cuenta sus opiniones sobre los diferentes aspectos que afectan sus vidas. Para Mel Ainscow (2004), La participación tiene que ver con experiencias compartidas y negociaciones que resultan de la interacción social al interior de una comunidad que tiene un objetivo común. (Blanco, 2006, p.9)

Para el logro de la calidad educativa:

En contextos excluyente, hablar de calidad es un desafío, Latapí,(2009), afirma:

[...] Creo que en el debate sobre calidad educativa, hemos cometido el error de sustantivarla, cosificarla, erigirla en un codiciado objeto, la calidad es en esencia más adjetivo y adverbio que sustantivo. [...]Lo que vagamente llamamos “sentido humano”, la capacidad de vibrar con la desgracia ajena, de indignarnos ante la injusticia y desprendernos de lo que tenemos para regalarlo a quien lo necesita, brota de una raíz oculta: que hayamos asimilado el sentimiento de nuestra propia vulnerabilidad. Es esta vulnerabilidad compartida, este sentido del límite de nuestra existencia que colinda con el límite de las demás existencias, esta aceptación de un desamparo radical, donde brota el encuentro con el “otro” igualmente vulnerado, y donde se fundamenta por cierto el sentido ético”. (Latapí, Pablo, 2009, p.16, 27).

El sentido humano, la sensibilidad por el *otro legítimo diferente a mi*, la estructura socioafectiva y el compromiso ético que caracteriza a los seres humanos, son un poste de amarre en la búsqueda por brindar oportunidades educativas de calidad en un contexto con rasgos de vulnerabilidad, dicha búsqueda requiere:

[...] diversos mecanismos a través de los cuales se combaten las actitudes discriminadoras, se promueve la hospitalidad y comunidades sonrientes; establecen un estrecho vínculo entre el aprendizaje académico y los aspectos emocionales así como la vinculación con la vida y tradiciones locales; especial atención es prestada a los alumnos que enfrentan los más altos grados de marginación y desventaja, sea debida a su condición de pobreza, ruralidad o raíces indígenas, a su pertenencia a un étnica o a una minoría lingüística, a tener alguna necesidad educativa especial o distintas condiciones de vida, como el ser migrantes o niños jornaleros. (Govinda, UNESCO, 2009)

Al hablar de calidad también es necesario hablar de equidad, que significa dar a cada persona lo que necesita para que esté en igualdad de condiciones y oportunidades para superar las desigualdades y generar opciones de perspectivas a futuro, dicha postura contradice los discursos políticos que en miras de buscar una equidad buscan dar “lo mismo a todos”.

Una educación de calidad y equitativa, se ve fortalecida y vehiculada por un servicio educativo inclusivo, lo cual demanda un replanteamiento en las políticas educativas y en la toma de decisiones de autoridades, así como un enfoque inclusivo para la formación tanto inicial como profesional de los docentes; atender e integrar la diversidad en las aulas es una tarea compleja que requiere aumentar las motivaciones y competencias de los docentes. Se necesita un docente que asuma riesgos y esté abierto al cambio, que busque nuevas formas de enseñanza y reflexione de forma crítica sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como un elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración. Un docente que conozca bien a todos sus alumnos, que sea sensible a las necesidades y emociones de sus estudiantes, que ofrezca múltiples oportunidades y que tenga altas expectativas respecto al aprendizaje de todos. (Blanco, 2005)

Focalizando la mirada, en la Educación Infantil, se requiere no sólo calidad en el tratamiento de contenidos académicos relevantes, sino calidad y calidez en las interacciones tendientes al aprendizaje, respeto, solidaridad e inclusión del otro.

Aprender a ser y a vivir juntos

Este tipo de aprendizaje es una aspiración y una forma de vivir la educación desde un enfoque de cultura de paz respetuoso de las diferencias de los otros:

Educar “en y para la diversidad” es un medio fundamental para aprender a vivir juntos, desarrollando nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el respeto y el entendimiento mutuo, las relaciones democráticas y el desarrollo de valores de cooperación, solidaridad y justicia. A su vez la percepción y la vivencia de la diversidad nos permite construir y reafirmar la propia identidad y distinguirnos de los otros, es decir, hace posible “aprender a ser”. La inclusión de cualquier persona o grupo no puede hacerse a costa de negar o violentar su identidad personal o cultural porque no se logrará una verdadera participación ni un aprendizaje efectivo.

Aprender a ser y a vivir, permitirá que tanto docentes, como alumnos vivan los valores de respeto, aceptación, tolerancia y democracia, en el continuo de la vida en el aula, en la escuela y seguramente trascenderá a la comunidad, también se podrá ver reforzada la identidad propia para aceptar la de los demás:

Aprender a vivir juntos, lo que implica la comprensión y valoración del otro, “como un otro válido y legítimo, la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz.

La educación en la diversidad es un medio fundamental para el desarrollo de nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas. (Blanco, 2006, p. 20).

La solidaridad, respeto, justicia, equidad, paz, en un momento dado parecieran atributos de un discurso que se queda en el papel o que es la trama de un sueño ingenuo y que en la realidad difícilmente se puede dar, sin embargo coincidimos con Escudero:

La educación inclusiva pertenece al universo de la ética, la justicia social, la democracia profunda y la equidad, que es lo contrario a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia (Thomazet, 2009). Es una cuestión de valores sustantivos, no abstractos, como bien ha puntualizado Booth (2005); al mencionar equidad, participación, compasión, respeto activo de la diversidad, no bastan la tolerancia, la honestidad, la realización de derechos y la sostenibilidad.

Hoy, las posibilidades de construir desde la escuela las bases de una sociedad más justa, igualitaria, solidaria, con una cultura de paz, así como con compasión y cuidado, (Gillian 1982), es cada vez un imperativo, especialmente en contextos que están en riesgo de vulnerabilidad, ya que “las prácticas escolares inclusivas pueden marcar la diferencia en las vidas académicas de los alumnos”, (Carbajal, 2015, p.12).

Una escuela inclusiva marca la diferencia en un entorno caracterizado por exclusión y pobreza y se constituye en sí misma una oportunidad de gran alcance, sin menoscabo de los otros niveles educativos, las experiencias de inclusión que se den en el nivel de preescolar, tendrán fuerte impacto, debido a que en esta etapa, los procesos de desarrollo neuronal se intensifican, el desarrollo físico y motor despunta, los procesos cognitivos se despliegan con fuerza y la conformación del sujeto social se da, no de manera aislada, sino en ese complejo de interacciones que día a día el niño va construyendo *con el otro, pero que a la vez ese otro lo constituye*, bien lo dice Cortina: “la relación de reconocimiento mutuo nos constituye, [...] y para el *reconocimiento cordial*, es preciso contar con las razones de la razón y con razones del corazón, (2007, p.161), para lo que se necesita calidez, afecto y sensibilidad propios de la condición humana.

En planteles cuya gestión tiende a la inclusión no sólo los alumnos con capacidades diferentes o niveles de pobreza y marginación altos son los beneficiados del servicio educativo, sino también aquellos que son visibles porque tienen capacidades sobresalientes o los invisibles por un bajo rendimiento escolar y no alcanzan los aprendizajes esperados, todos caben, con su propia identidad, todos valen por lo que son y juntos aprenden, el papel de los docentes es central, un docente inclusivo es el que incluye con la razón y el corazón.

Hablar en el campo de la educación de la razón con el corazón, o bien del corazón con la razón, nos resulta un ejercicio intelectual y emotivo, ingredientes tan necesarios en nuestros tiempos, pero utilizados con diferentes propósitos, que muchas de las veces:

“estas expresiones dan pánico. Por ellas se entiende inmediatamente toda una sarta de consejos ñoños, sermones edulcorados, pláticas empalagosas, mojigatería y moralina. Por si faltara poco, la fama del corazón anda muy deteriorada gracias a las revistas que informan sobre las vidas de los famosos, a las tertulias que sacan a la luz los trapos sucios de presentes y ausentes para diversión del público.”. (Cortina, 2007a, s/p)

Con sumo cuidado de no caer en los riesgos contenidos en el párrafo anterior, resaltamos la importancia de enseñar en el aula de preescolar con la razón y el corazón, reconociendo al otro que nos constituye:

El corazón (cor-cordis) es el centro, la clave de algo: también de las personas. En ella, es el lugar del afecto, pero también de la inteligencia, el espíritu, el talento, incluso el estómago. Porque hay que tener estómago -y mucho- para bregar por la justicia y para hacerse el ánimo de aspirar a la felicidad, que son las dos grandes metas de la ética. Importa educar ciudadanos en todas estas dimensiones del corazón, sobre todo en la justicia, porque, en caso contrario, habremos perdido la partida. Una educación en la ciudadanía cordial atendería a la inteligencia para descubrir cuál es nuestro interés más fuerte, y sucede que nos interesa actuar bien si no queremos perder vida y propiedad; al cultivo de los sentimientos con los que descubrimos mundos inéditos, como el sufrimiento, el gozo y la indignación ante la injusticia; al reino de los valores con los que podemos acondicionar el mundo y hacerlo habitable; a la autonomía por la que somos protagonistas de nuestras vidas, autores de nuestra propia novela. Pero también a la compasión, al ser con otros que nos constituye como personas, y es un descubrimiento de la razón cordial (Cortina, 2007, s/p)

En este mismo sentido compartir el espacio situado de un aula con razón, corazón y cordialidad, llevará a constituirlo en un espacio habitable (Heidegger, 1951) lleno de confianza, “cuando hay confianza nos sentimos más seguros, más protegidos, menos vulnerables”. (Hevia, 2008, p.181), en este tipo de espacio, el cuidado, el afecto y fortaleza para aprender y convivir, son una constante que caracterizan el entramado de interacciones que lo configuran, en el plano de lo social, lo didáctico y en la construcción de saberes.

CAPÍTULO III. MARCO CONTEXTUAL

Contexto general de la investigación (comunidad, escuela y aula)

Aunque en términos constitucionales y en el discurso oficialista, la educación en México es considerada un derecho para todos los niños y jóvenes, en la realidad ese derecho se vuelve difícil de ser garantizado y, por lo tanto, ejercido por sus beneficiarios cuando el entorno está en riesgo de vulnerabilidad.

Todo servicio educativo está sujeto a las condiciones del contexto en el que se lleva a cabo. Por lo tanto, es importante la contextualización del escenario donde se ubica el plantel en el que se realizó esta investigación, lo que permite ir enriqueciendo el conocimiento y la interpretación de nuestro planteamiento de estudio.

3.1. Angostura, terruño de parcelas y veredas

El jardín de niños donde se realizó el presente estudio se ubica en la fracción Angostura Norte, mejor conocida por los lugareños como comunidad de Angostura, perteneciente al municipio de San Luis Potosí. Es una concentración poblacional cuya historia no ha sido documentada y se diluye poco a poco al pasar de los años, a no ser por las historias familiares transmitidas de forma oral en las fiestas patronales, en las pláticas de esquina o en las reuniones comunales que organiza la Junta de Mejoras. El mismo caso es el de la transmisión de información del proceso fundacional del plantel.

Considerando lo anterior, se investigó en los archivos del plantel, se entrevistaron a miembros y ex participantes de Junta de Mejoras, así como a madres de familia, y el resultado fue el mismo: no hay registros, no hay historia escrita, no hay actas. Pese a “no haber nada”, poco a poco se fueron localizando pequeños eslabones de la cadena: una palabra aquí, un recuerdo allá. De esta manera se hicieron algunos hallazgos acerca de la fundación del plantel y de Angostura, que ordenamos como sigue.

En el principio

La comunidad de Angostura se localiza a 1,900 metros sobre el nivel del mar. Sus coordenadas geográficas son: longitud 22°. 12' y 31'', latitud -101°, 00' y 12''. Su cercanía geográfica a la capital potosina es tal que ahora es un territorio conurbado a ésta, clasificado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) como Fracción. Sin embargo, los lugareños la tienen como una comunidad con características rurales marginales. Esto lo hacen con la intención de acceder a los beneficios de programas federales en los que, según información proporcionada por ellos mismos, no se les toma en cuenta, como ocurrió en la más reciente Cruzada contra el Hambre (Programa Federal de Desarrollo Social del actual gobierno).

Por narraciones de su habitantes, sabemos que la fundación de la comunidad data de más de 400 años atrás: “dicen que existió antes que la misma capital”.⁸ El territorio guachichil ocupaba el espacio que se disputaban las Audiencias neogallega y novohispana, en las que se incluía el importante camino de México a Zacatecas. En la actualidad, la comunidad de Angostura se encuentra precisamente a la salida hacia al estado de Zacatecas, por lo que se infiere que el poblado desde la época novohispana estaba habitado por tribus guachichiles, grupo indígena diferenciado por tener hombres guerreros, fieros, sanguinarios, libres y nómadas.

El interés de los grupos indios y españoles por dominar los yacimientos minerales de Zacatecas puso de manifiesto la necesidad de asegurar los caminos desde aquellas minas hacia la ciudad de México. Tras un periodo de guerra, hacia 1546, en años muy cercanos a la caída de Tenochtitlán (Zapata, 2013), los españoles y su dominación se fortalecieron, por lo que controlaron a los habitantes del Gran Tunal, entre los que destacaban los guachichiles.

⁸ Entrevista con don Esteban Cerino, ex miembro de la Junta de Mejoras y padre de una de las familias fundadoras de la comunidad.

Posiblemente fue este el caso de los grupos guachichiles, cuyas referencias historiográficas los muestran como de los más belicosos, valientes y “salvajes”, sin entrar a detalle sobre otro aspecto sobresaliente: su territorio era extenso y clave para el aseguramiento de la minería como principal actividad económica novohispana. [...] Por casi cuarenta años, guachichiles y zacatecas encabezaron lo que aparentemente fue una articulada resistencia, a manera de emboscadas, rebeliones y asaltos. Los estudios coinciden con que inició en 1546, al alterarse la frontera novohispana a raíz del descubrimiento de las minas de Zacatecas, este último atribuido a Juan de Tolosa (Zapata, 2013, pp. 10-11).

En 1583, Fray Diego de la Magdalena y un pequeño grupo de indios guachichiles llegaron al lugar que ahora ocupa la capital potosina en busca de agua y de un sitio donde instalarse. Geográficamente, Angostura fue uno de los pasos obligados de la etnia guachichil hacia el primer punto fundacional de la capital potosina.

Hoy

La fracción de Angostura, de acuerdo con los registros del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010), es una concentración poblacional rural a pesar de que pertenece al municipio de la capital. Su infraestructura de servicios básicos, como vivienda, salud y educación, da cuenta de las condiciones de pobreza de la comunidad.

Sus calles sin pavimentar, se pierden entre veredas y parcelas que dificultan apreciar la conformación del área de la comunidad; el olor es a ganado. Las viviendas, aunque cuentan con servicios básicos, se enfilan en pequeñas cuadras asimétricas; algunas, con techo de adobe todavía, no parecen dar cuenta del paso del tiempo, de los avances tecnológicos ni de la cercanía con la capital del estado. La modernidad no parece haber llegado del todo a Angostura. Aunque también se observa una condición de contraste y desigualdad, pues sobresale alguna que otra construcción por sus dimensiones y acabados, tal es el caso de las viviendas de los propietarios de algunos comercios ubicados en la misma comunidad.

Según los últimos datos del INEGI (Censo 2010), la comunidad de Angostura está conformada por una población total de 581 personas: 294 mujeres y 267 hombres. El grueso poblacional se encuentra en el grupo etario de 6 a 11 años, que cursa la educación primaria; le sigue la población en edad preescolar. Sin embargo, al corroborar los totales, se infiere que el jardín de niños objeto de este estudio capta alumnos nativos de Angostura y de comunidades aledañas.

En relación con el rubro de escolaridad, Angostura tiene un índice de escolaridad promedio de nivel secundaria. La población analfabeta se concentra en el grupo de mas de 15 años de edad, por lo cual se suponemos que algunos de los padres o madres de los alumnos que asisten al preescolar en Angostura pueden estar en esta situación.

Entre los recursos de que dispone una población para enfrentar los retos del contexto socioeconómico al que pertenece se encuentran las actividades económicas que generan la producción de bienes y servicios en un periodo determinado por parte de la población económicamente activa (PEA) que desarrolla este tipo de actividades: “Es la que debe soportar el peso de la manutención de los niños que todavía no pueden ni deben trabajar y de los ancianos que ya no pueden trabajar. [...] es la mano de obra disponible para las actividades productivas en una sociedad” (Anda, 2005, p. 227).

La PEA en la comunidad de Angostura es mayoritariamente masculina. Las condiciones de la comunidad dan cuenta de la dificultad de las mujeres para ubicarse en el mercado laboral. Es probable que la cultura local privilegie los roles de esposa y madre, lo cual interfiera en el posicionamiento económicamente activo del sector femenino, dado que la población analfabeta se concentra en los hombres.

Un indicador que permite conocer el estado de seguridad social de una población es la derechohabiencia, ya que mediante éste se deduce el nivel de prestación laboral, acceso a seguridad social, a servicios de salud públicos, y hasta las posibilidades de recibir una pensión. En la comunidad de Angostura, los datos reflejan que una buena parte de la población goza de este servicio. El sector de la población que no tiene acceso a servicios de salud como prestación laboral, puede recurrir a programas federales como el del Seguro Popular.

La estructura social de la comunidad se basa en una conformación familiar-católica. El sector de la población en estado civil “casado” es claramente mayor al porcentaje de personas en estado civil “separado”, como se menciona en el último censo hecho por el INEGI (2010): 156 personas fueron registrados como solteros, 228 casados y 26 separados.

Pero no sólo el acceso a la salud o la información sobre la PEA son indicadores relacionados con el nivel de desarrollo de una comunidad, sino que existe otra serie de indicadores relativos al los recursos con los que cuenta la población a fin de insertarse en la dinámica social, política y cultural de la sociedad, que son un referente para conocer la cantidad y la calidad de esos insumos. Al respecto, se puede decir que en Angostura la mayoría de los hogares encuestados cuentan con

servicios básicos habitacionales. Sólo llama la atención la poca capacidad de interconectividad que tienen los hogares, por lo que se infiere que las condiciones de acceso a la información digital son precarias.

3.2. El Plantel

El Jardín de Niños Profra. María Guadalupe Martínez de Soto, adscrito al Sistema Educativo Estatal Regular (SEER), en San Luis Potosí, depende administrativamente del Departamento de Educación Preescolar 02 y de la Zona Escolar 10.

Cabe recordar que, como respuesta a la Declaratoria de Obligatoriedad de la Educación Preescolar en el 2002, la oferta en este nivel educativo se expandió. A pesar de que no se erogó el recurso suficiente para dicho proceso, hubo un pequeño incremento en la apertura de planteles. En cuanto al SEER, la oferta en este nivel se amplió mínimamente. El caso de Angostura es uno de los pocos planteles de nueva creación.

Para 2004, por iniciativa de la Sección 52 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), se comenzó un proceso de reconocimiento poblacional para considerar la posibilidad de abrir un plantel de nivel preescolar en la comunidad de Angostura. Sin ningún protocolo de planeación estratégica, se citó a un grupo de educadoras interinas, que con frecuencia estaban en las oficinas sindicales en busca de una oportunidad de trabajo, para que se trasladaran a esa comunidad y comenzaran un censo. Las profesoras, de casa en casa, buscaban a niños en edad preescolar. Pero tuvieron poca respuesta de la población.

No obstante, las profesoras continuaron el censo escolar. De casa en casa, invitaban a los niños en edad de ingresar al plantel. De esta manera, lograron, para el ciclo escolar 2005-2006, abrir el preescolar con un primer grupo de alumnos conformado por nueve niños. Algunas madres de familia cuentan que retiraron a sus hijos de otros planteles para apoyar el proyecto de apertura de un propio plantel preescolar en Angostura, que 30 años atrás ya se había fundado, pero al fraccionar una parte de la comunidad, la escuela quedó ubicada geográficamente en uno de los fraccionamientos nuevos, lo que ocasionó una sensación de pérdida del plantel de la población de Angostura.

El jardín de niños abrió sus puertas de modo oficial en agosto de 2005. Desde su origen ha carecido de un proyecto de planeación estratégica. Muestra de ello es que hasta la fecha no cuenta

con edificio propio; en sus inicios se le prestaron dos locales, que estaban en paupérrimas condiciones, de tal suerte que las primeras profesoras tuvieron que hacer labor de albañilería, sanitización, pintura y acondicionamiento, porque los locales no contaban con las condiciones mínimas para ofrecer servicios educativos.

Cabe señalar que las autoridades, tanto la sindical como la administrativa, desde ese tiempo han permanecido al margen en los apoyos, la atención de las necesidades, de las carencias materiales y de infraestructura del plantel. Para ese entonces, el esfuerzo de padres de familia y del profesorado asignado contribuyó a que el proyecto del plantel, que era de nueva creación, no fracasara. Una de las profesoras fundadoras aún recuerda cómo juntaban ropa para venderla a tres, cinco y diez pesos, o cómo la educadora que participó en la investigación andaba de casa en casa pidiendo apoyo económico para el plantel.

Para el año siguiente, el incremento de la población infantil fue notable: se pudieron ofrecer los tres grados de educación preescolar, a un total de 76 alumnos. Se contaba con dos educadoras; una fungía como directora con grupo y la otra como docente. Al poco tiempo, la primera de ellas se cambió de plantel argumentando un problema de salud causado por el uso frecuente de insecticida contra animales ponzoñosos en las instalaciones que ocupaban para dar clase.

Aún se puede leer en el libro de actas de la sociedad de padres de familia cuáles fueron los primeros acuerdos que marcaron el inicio de la vida del plantel, entre los que destacan: cuotas voluntarias, donación de enseres por los padres de familia, cuestiones relacionadas con el uniforme, con la cooperativa escolar, con actividades para recaudar fondos, acondicionamiento de los locales que prestaron, entre otros.

En la actualidad, el plantel atraviesa por una situación difícil, por lo que los padres de familia y docentes se han dado a la tarea de juntar recursos económicos para apoyar a la escuela en la compra de materiales gráfico-plásticos, acervo bibliográfico para la biblioteca, un proyector, material de educación física, entre otros.

Años después de su apertura, se inició un proceso de compra-venta de un lote en el que el municipio y el SEER colaborarían para la construcción del edificio. A pesar de haber entregado la suma monetaria requerida al dueño del terreno, no se hizo la entrega de éste, y hasta la fecha no se cuenta con papeles de posesión del edificio, ni pagarés firmados, ni documento alguno que dé constancia de la compra de la propiedad. Ante tal situación, las autoridades sindicales y educativas se deslindaron de responsabilidades; los padres de familia se sintieron defraudados y las educadoras

siguen tocando puertas para conseguir un espacio adecuado y salvaguardar así la permanencia del plantel.

Ofrecer un servicio educativo de calidad como al que el profesorado aspira se ha vuelto una labor difícil casi imposible. Son numerosas las razones que lo impiden: las condiciones de marginación y exclusión de la comunidad, los padres de familia no cuentan con los recursos económicos para auxiliar en la mejora de las condiciones de infraestructura del edificio, que en el tiempo en que se realizó la presente investigación era una casa habitación,⁹ sin agua suficiente, el patio de recreo estaba cubierto de grava para evitar que la tierra invadiera los salones, pero esto ocasionaba que los niños se lastimaran cuando llegaban a tropezar o caerse.

La dificultad que representa, no sólo para las educadoras, sino también para los padres, solventar los gastos escolares de los niños que asisten al plantel, como son la lista de material escolar, la cooperación o cuota de la sociedad de padres de familia, apoyar en el acopio de mobiliario necesario, proveer los insumos que día a día se necesitan, y la apatía de la misma comunidad en general ante la situación que el plantel atraviesa, complejizan aún más tanto el ingreso como la permanencia en el plantel de los niños en edad preescolar que viven en Angostura o en comunidades aledañas. No obstante, es evidente que el compromiso de la mayoría de quienes laboran en el jardín de niños es un motor para la vida de éste.

El edificio que a la fecha de la investigación se utilizaba como escuela era rentado, tiene dos vías de acceso, lo que hace que emerja tras él una serie de veredas polvorosas enmarcadas por matorrales y árboles de altura considerable o, bien, por una calle sin pavimentar, lodosa, que son testigos silentes del paso de quienes vamos al plantel. Se observan algunas personas mayores sentadas bajo el dintel de sus puertas, siguiéndonos con la vista, o con la mirada fija, o con un leve ceño agachando la cabeza a manera de saludo.

Cabe señalar que, para los alumnos que forman parte del presente caso de estudio, las oportunidades de acceso a la educación preescolar son limitadas, ya que si bien el sostenimiento

⁹ Recientemente personal de Protección Civil evacuaron el plantel porque los techos comenzaron a caerse y en una ocasión golpeó a la profesora de nuestro estudio. Ante tal situación el SEER sólo hizo algunos pronunciamientos a los medios de comunicación, porque el incidente fue noticia en la televisión local, pero en la realidad no ha habido intervención alguna, las educadoras y alumnos no tienen el respaldo ni institucional, ni sindical, sólo de los padres de familia quienes no cuentan con los recursos económicos para solventar dicho problema.

del plantel es responsabilidad del Estado mexicano, la solvencia de materiales utilizados por los alumnos es responsabilidad de los padres de familia.

El equipo docente que labora en el jardín de niños de estudio afronta condiciones difíciles, tanto institucionales como contextuales, pues desde su fundación el plantel carece de instalaciones propias, lo que ha obligado a rentar inmuebles inadecuados para albergar a los alumnos y desarrollar el trabajo propio de la escuela. Ha participado en actividades promocionales de empresas privadas para obtener insumos para el plantel; por ejemplo, juntó taparrosas de ciertos envases de leche y así obtuvo un dispositivo electrónico para proyectar imágenes.

La institución ha visto desfilar por sus aulas (prestadas, rentadas o evacuadas) una planta docente itinerante, ya que han sido varias las educadoras que, al lograr un cambio de centro de trabajo, han dejado el plantel. No obstante, hay una profesora que se ha caracterizado por su permanencia, es la que actualmente tiene más antigüedad, a quien hemos llamado M Ana y que participó en esta investigación.

3.3. Sobre la profesora

La M Ana es la docente con más antigüedad laboral en el plantel; fue una de las fundadoras de la escuela y ha permanecido desde que llegó, hace once años. Cuenta con la licenciatura en Educación Preescolar y posgrado en la misma línea, ambos por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. Tiene catorce años de servicio, estuvo un año de interina, dos años laborando en una escuela particular y once años con la plaza en propiedad.

Se ha hecho acreedora a dos premios que el Gobierno del Estado otorga: el Mérito Docente y el Premio Estatal de Educación. Goza del reconocimiento de toda la comunidad, lo cual se pudo corroborar en una entrevista con el secretario de la Junta de Mejoras de la comunidad y con madres de familia que tuvieron a sus hijos en el plantel.

M Ana es docente de compromiso y arraigo en la comunidad, así lo expresa en sus propias palabras:

Bueno es un contexto en el que yo siempre quise trabajar, yo me imaginaba siempre que me mandaran a una comunidad, cuando me dijeron Angostura dije ¡híjole! voy a quedar en la ciudad, pero ¡es mi plaza! y llego y veo que el contexto está muy alejado de parecer a una ciudad, estamos a 5-10 minutos del centro, y parece que estamos en un rancho, entonces como que esa parte me

agradó mucho. El saber que no había plantel también, el empezar de cero, el estar yendo a las puertas y tocar casas para que me dejaran un espacio porque el jardín ya estaba, pero no se había pensado en mí como maestra entonces yo no tenía lugar donde trabajar, entonces fui a gestionar una bodeguita para trabajar estaba aparte de mis compañeras. El ir viendo todo ese proceso que ya llevamos, el lugar donde ahora estamos, como que pues siempre ha sido el deseo de ver el plantel ya en forma, y como que eso es lo que me ha detenido, digo: es que yo quiero ver fruto de todo el trabajo que ya hemos hecho (Registro de Ef¹⁰, p. 2).

A pesar del poco apoyo recibido por la instancia administrativa, la profesora continúa su labor. Alude al vínculo precario de la autoridad con el plantel y su personal:

Mmm pues será que a veces cuando se nos cierran tantas puertas, cuando no se ve el apoyo pareciera como que, pues lo que ellas hagan en su centro de trabajo, mientras no haya conflictos, está bien. Es como que no hay generación de apoyos, entonces pareciera que trabajamos solas, siendo parte de un sistema, y como que es de la perspectiva que quieran tomar. Yo soy muy participativa; a lo mejor en cuestiones sindicales, no lo soy. Casi nada más mi centro de trabajo y mi casa y ¡ya! Y también eso influye para que poco se sepa del trabajo que vamos haciendo (Registro de Ef, p. 2).

Pese al sentimiento de “soledad”, como ella lo expresa, pareciera que su propósito docente constituye uno de los motores de su desempeño:

Bueno, siempre ha sido alcanzar los propósitos del programa [...] tuve que aprender que ahora el programa nos demanda trabajar en competencias y que el niño manifieste en los aprendizajes esperados. Entonces, como que siempre ha sido el observar, el rescatar y el ver el fortalecimiento, el desarrollo de las competencias en mis niños y esa es como que la prioridad. La siguiente es como decir apuesto por ellos en un futuro, porque rompan el esquema de la comunidad. Creo que, si no todos, dentro de ellos va a haber alguien que diga yo quiero ser profesionista, yo quiero seguir estudiando, yo quiero romper el patrón de vida, de que me caso y dejo la escuela, de que me voy a Estados Unidos. Entonces, siento que la labor, tarde que temprano, va a permear, a lo mejor a mí ya no me va a tocar recoger estos hombres, pero tengo la certeza de que ya se le está presentando a los niños otro panorama, otra visión; igual a los padres de familia están viendo que el nivel es diferente a lo que ellos creían y nos han apoyado mucho (Registro de Ef, p. 2).

El aprecio por los niños, por la comunidad y por los padres de familia se deja ver en su trabajo, en la forma de relacionarse, no sólo con sus pares, sino también con la comunidad en general.

¹⁰ Se realizaron dos momentos de entrevista, inicial y final y se les asignó el código de Ei y Ef.

El educador está en el jardín de niños precisamente para propiciar esta potencialidad y, sobre todo, para contribuir en la ampliación de los conocimientos con los que el niño ingresa al nivel. Este sentido de ampliación a partir de las pautas culturales propias y las experiencias sociales es muy importante [...] Tiene que ser un asunto seriamente considerado para garantizar que efectivamente los niños en edad preescolar en zonas rurales, marginadas, en zonas urbano marginadas puedan asistir a este nivel tal y como se espera [...] (Bertely, 2005, pp. 75-76).

La M Ana ha tenido oportunidad de buscar otro centro de trabajo, pero su propósito es firme, continuar y poder ver el edificio propio, seguir apoyando a la infancia de la comunidad y mejorar su práctica docente.

3.4. Sobre los niños

Las niñas y los niños del grupo atendido por la M Ana cursan el segundo grado de preescolar; está conformado por un total de 17 alumnos, nueve niñas y ocho niños, cuyas edades oscilan, en promedio, entre los 4 y 4.5 años.

Todos los alumnos, excepto uno, viven en Angostura. Pertenecen a familias nucleares. La escolaridad de los padres de familia no excede el nivel medio superior; éste es considerado el más alto, y pocos cuentan con él. En la mayoría de los casos, la fuente única de recursos económicos es el padre de familia, y la madre se dedica a labores de cuidado del hogar y de los hijos.

Se observó, y posteriormente se corroboró en los diálogos con los alumnos, que la percepción de su comunidad y su escuela se relaciona con la vivencia personal; sienten aprecio por su comunidad, les gusta porque juegan, porque ahí vive su abuelita, “porque tienen un hermanito”. Asimismo, ven la escuela “bonita, porque aprenden muchas cosas y juegan” (diálogo 2 con Javier¹¹)

3.5. El aula de la M Ana

El aula de la maestra Ana ocupa lo que correspondía a la sala-comedor de la casa que ahora hace las veces de plantel, y es considerablemente más amplio que el resto de los salones. La puerta de esta aula siempre se mantiene abierta porque es el paso para los alumnos de los otros grupos al

¹¹ Por motivos de confidencialidad se han cambiado los nombres reales de los alumnos.

patio, donde se imparte educación física, se hacen los honores a la bandera o se efectúa el recreo; todos pasan por ahí.

Traspassar la puerta del aula de la maestra Ana permite respirar Angostura. El olor a animales de granja está presente la mayor parte del día; de la misma forma, los insectos pululan por todo el plantel. En esas cuatro paredes hay huellas de la pobreza y marginación que caracteriza a la comunidad: el piso de cemento deteriorado y polvoriento, las paredes carcomidas por los años, pero recién pintadas, testigos del paso de generaciones de niños, que en su mayoría se apellidan Zerino, evocación de sus orígenes, como lo afirman los lugareños más antiguos de Angostura que llevan ese apellido, cuya historia viene desde tiempos de la Colonia.

Esta pobreza contrasta con el gusto, expresado en una sonrisa de los niños, por jugar e ir a la escuela. Así lo manifiesta Iván (alumno entrevistado): “me *guta* la escuela a porque quiero *tlabajal*, hace lo que mmm maestla Ana me diga., poque me *guta tlabajal*”. Se pudo observar cómo estos niños viven un presente acompañados por la M Ana, quien tiene una visión peculiar sobre su quehacer: brindar un servicio que “sea digno de ser vivido”.¹²

La M Ana ha decidido realizar su práctica en ciertas condiciones; ejemplo de ello es no tener mucho mobiliario, como el resto de las docentes del plantel, y organizar los materiales y el tiempo en función de los propósitos educativos que tiene.

Desde que se entra en el salón de clase se puede ver que no es el aula estereotipada de preescolar: ahí faltan los personajes de caricaturas norteamericanas, o dibujos de series numérica y alfabética distorsionadas, como una “A” con ojos y boca, o el número uno con un sol o estrella insertados, los cuales se han convertido en el sello distintivo de muchas aulas preescolares en México. Por el contrario, un pintarrón y las producciones hechas por los niños adornan las paredes. Esto lo pudimos constatar en una exposición de arte, luego de haber trabajado una situación educativa acerca de Frida Kalho y Picasso.

La organización de los espacios y materiales por parte de la profesora tiene un fin educativo. No cuenta áreas o rincones, a diferencia de lo sugerido por la propuesta curricular del nivel, sino sólo con un estante hechizo para algunos libros (al lado izquierdo del pizarrón), un escritorio, que nunca utilizó durante la estancia de observación, excepto antes de iniciar la jornada para revisar la tarea de los alumnos. A su lado derecho se localizan unas repisas para los colores, crayolas, pinceles, lapiceras, pegamento, palos de madera y plastilina. Al lado izquierdo del

¹² Entrevista coexplicitada a M, realizada el 8 de noviembre de 2014, p. 13.

escritorio hay una estantería cubierta con un retazo de tela, para cubrir los tapetes y algunos aros; en la parte trasera del mismo escritorio, una cómoda en malas condiciones materiales (rota y despintada), donde resguarda los portafolios de cada uno de sus alumnos.

Tiene que mover constantemente las mesas y sillas a fin de despejar el área central del salón para realizar actividades en las que se sientan en el piso, se hincan, se acuestan o pintan en el suelo. El mobiliario del aula es reciclado; proviene de una colecta que se realizó al fundarse el plantel entre los demás planteles preescolares adscritos al SEER, los cuales donaron material que ya no utilizaban, por eso las mesas y sillas están deterioradas.

Pero el ambiente no es algo estático o preexistente, y si bien todos los elementos que lo componen pueden existir de forma independiente, el ambiente solo existe en la interrelación de todos ellos. Sin entidad material como el espacio físico, la existencia del ambiente se da en la medida en que los elementos que lo componen interactúan entre sí (Iglesias, 2008, p. 1).

Pese a la condición del mobiliario y del espacio, se pudo observar que los niños se integran a la tarea, realizan las actividades y hacen uso de lo que disponen sin dificultad alguna, lo que nos permite reflexionar, que en estos espacios situados del plantel y del aula el contexto está presente, toma cuerpo y carne en estos niños y su profesora y que los materiales, recursos y espacios se constituyen solamente en un vehículo didáctico, y no un fin en sí mismo.

CAPÍTULO IV. MÉTODO

4.1 Pronunciamiento general y tipo de aproximación metodológica

Esta investigación se ubica en el campo de estudio de Práctica docente y Convivencia. El Modelo seguido para estudiar una práctica docente en un preescolar conurbado con características de pobreza y riesgo de exclusión social responde a un enfoque interaccionista-socioconstructivo, el

cual permite dar cuenta que en la naturaleza de los intercambios entre docente y alumnos en un aula están los elementos para comprender cómo estos niños que crecen y se desarrollan en ambientes de riesgo de exclusión pueden acceder a la construcción de saberes y quedar incluidos en la vida del aula. Para ello, los aportes de Vinatier y Altet (2008, 2014), Bazdresch (2000), así como los de Vigotsky (1955), Rogoff (1999) y Bordrova (2004) son los principales referentes teóricos.

Es necesario precisar que la atención en la naturaleza de los intercambios psicosociales, pedagógicos y epistemológicos entre educadora-niño desde el contexto de la práctica docente, nos ha llevado a desentrañar las formas cómo se hace la conducción de la clase, las mediaciones didácticas y la construcción de saberes en tanto que evidencias de aprendizajes, en el plano de las interacciones de la profesora con y entre sus alumnos considerando además las condiciones de marginalidad y violencia en las que desarrollan su trabajo.

El modelo propuesto retoma el concepto de intersubjetividad, tal como lo maneja Bazdresch (2000), el cual contempla con su dinámica de: acción → interpretación → acción ajustada → interpretación → y así sucesivamente, como el elemento que permite comprender la comunicación establecida entre el docente y los estudiantes o entre éstos últimos en torno a contenidos y tareas específicas, (Fierro y Fortoul, 2012) Se considera que las acciones de cada uno de los sujetos sólo se pueden significar a la luz de las realizadas por los otros, lo que nos permitió ir acotando las directrices para el diseño metodológico.

En este trabajo, la práctica docente se entiende como conformada por cinco dimensiones Vinatier y Altet, (2008), de las cuales retomamos tres¹³:

1. Conducción de la clase o dimensión comunicativa.
2. Mediación didáctica o dimensión didáctica.
3. Construcción de conocimientos o dimensión epistemológica.

¹³ Desde el inicio del trabajo con los insumos obtenidos de las fuentes de datos, les asignamos un color a cada dimensión, lo que apoyó significativamente en la sistematización y el análisis de la información, ya que la cantidad de transcripciones, tablas, gráficos y escritos fue considerablemente amplios: Relacional, Pragmática y Epistemológica.

Las líneas punteadas en el siguiente gráfico aluden a la dinámica de tensión cuando estas dimensiones se separan o se contraponen en un constante movimiento, produciendo así *los polos de tensión*.

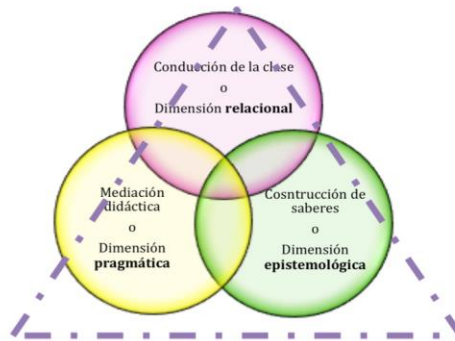


Figura 9. Dimensiones de análisis y polos de tensión de la Práctica docente. Vinatier, 2008. Fuente elaboración propia.

Considerando que la práctica áulica al estar constituida por interacciones, incluye los efectos propios de la presencia (del estar ahí) de los participantes en una relación cara a cara; las situaciones de enseñanza, las de aprendizaje y el entretejido de interacciones que la conforman, dependen de las interpretaciones de quienes participan, sus motivaciones, decisiones y de las diferentes maneras en las que se enfrentan los ajustes y las tensiones propias de la vida en el aula. (Fierro y Fortoul, 2012)

En este sentido este trabajo de investigación centra la atención en los siguientes puntos derivados del pronunciamiento metodológico principal como investigación de tipo interaccionista (Fierro y Fortoul, 2012), y son base para construcción de las preguntas de investigación, declaración de objetivos, delimitación de los senderos teóricos y el diseño metodológico:

- **Gestión interactiva** de la profesora.
- **Lógicas movilizadas** en el trabajo tanto de su parte como de sus alumnos.
- **Tensiones y ajustes** que se dan en el trabajo pedagógico tal como se han definido antes

- **Gestión de la incertidumbre** la forma como la educadora resuelve y el tipo de herramientas que pone en juego ante situaciones que rompen la secuencia de actividad tal como se había previsto.
- **Evidencias de construcción de saberes** por parte de los alumnos en el espacio situado del aula.
- **Principios de acción** de la profesora que subyacen al interactuar con sus alumnos y conducir la clase.

En este sentido, la elección que se haga de un enfoque o concepto de ciencia determinará también el tipo de problemas que vayan a investigarse, las teorías que se construyen y la naturaleza y el valor de las contribuciones que el investigador haga para la promoción y el bienestar humano. (Bernal, 2010, p. 41)

4.2 Enfoque

El enfoque que orienta este trabajo es *cualitativo* ya que permite incursionar en el estudio a profundidad de realidades complejas, como lo es la práctica docente situada en entorno vulnerable. Este enfoque tiene un sentido inductivo, no parte de teorizaciones o hipótesis que son necesarias corroborar o negar, por el contrario, en una dinámica dialéctica, propone incursionar en la realidad de estudio, teorizar y regresar a la situación sin manipularla en función de hipótesis o intereses propios.

Resulta adecuado un enfoque metodológico cualitativo ya que las características de las interacciones y las lógicas del trabajo no pueden estandarizarse o medirse; son procesos y prácticas de la realidad escolar, lo que implica un procedimiento profundo que atienda la singularidad de los fenómenos y resalte su cualidad:

En la investigación cualitativa la intersubjetividad es una palabra clave y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. La realidad social así vista está hecha de significados compartidos de manera intersubjetiva. El objetivo y lo objetivo es el sentido intersubjetivo que le da a la acción”. (Salgado, 2007, p. 2)

Por su parte el paradigma interpretativo ofrece la oportunidad de incursionar en el contexto situado del aula y del propio desarrollo de la actividad in situ, con los sujetos protagonistas de manera natural y nos ha permitido desde el referente empírico de esta investigación realizar un tratamiento

al objeto de estudio ya planteado; de acuerdo a Lincon y Guba (1985) son cinco rasgos que88 nos han sido referente:

- Ambiente natural. Los fenómenos no pueden ser comprendidos si son aislados de sus contextos.
- El instrumento humano. El sujeto humano es el instrumento de investigación por autonomasia, puesto que no resulta factible idear un instrumento no humano capaz de adaptarse a las diferentes realidades de cada contexto.
- Utilización del conocimiento tácito. Junto al conocimiento de tipo proposicional, el conocimiento tácito ayuda al investigador interpretativo a apreciar los sutiles fenómenos presentes en los ámbitos objetos de indagación.
- Métodos cualitativos. Estos métodos se adaptan mejor a las realidades múltiples con las que se ha de trabajar.
- Análisis de datos de carácter inductivo. Este procedimiento permite la descripción y comprensión de una realidad plural y de una manera completa el ambiente en el cuál están ubicados los fenómenos estudiados.

A diferencia del paradigma positivista, el interpretativo centra el análisis en la intersubjetividad, parte de la descripción de ésta y avanza hacia el plano de la comprensión del fenómeno estudiado. Intenta desarrollar un entendimiento e interpretación del ser humano basado en sus compromisos, significados y prácticas. “Comprender y entender a los seres humanos exige escuchar sus voces, sus historias y sus experiencias”. (Castillo, 2000, p. 6)

Identificar rasgos de las interacciones educadora-niño en contextos vulnerables implicó realizar procesos de observación, comprensión e interpretación de la intervención docente de una profesora en un contexto caracterizado por la pobreza y marginación, de aquí la ubicación del trabajo metodológico en este paradigma:

[...] aparece como imprescindible la interpretación en la lectura de los datos, es decir en el hecho de ir más allá de lo evidente, y en las categorías de corte analítico. Esto es trascender el nivel descriptivo, buscar los simbolismos, los significados, los procesos de comunicación y de intersubjetividad. También se plantea la relación continua entre teoría y práctica, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo consciente y lo inconsciente, entre lo evidente y lo oculto, entre lo inductivo y lo deductivo, entre lo particular y lo holístico. (Gómez, 2002, p. 3)

4.3 Método

El método que se utilizó fue Estudio de caso, cabe señalar que en la literatura académica se puede considerar como método o como enfoque, en esta investigación se retoma como método de acuerdo con Creswell (1998) Merriam (1998), Stake (1995, 2005), Wolcott (1990) y Yin (2003).

¿Por qué estudio de caso?, porque estudia “la particularidad y singularidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2005, p. 11). Para este método, el caso:

[...] tiene un claro límite físico, social o temporal que le confiere entidad. Posee una condición de objeto, más que de proceso. Tiene unos límites y unas partes constituyentes, es un sistema acotado, algo específico. El caso se considera como una totalidad única e integrada, en la que todo acontecimiento depende de esa totalidad, sin que haya que buscar nada fuera. Si el pasado interviene es porque está presente de alguna forma. Todos los comportamientos, todas las conductas son inteligibles, desde este punto de vista. (Ceballos, 2009, p. 6)

El estudio de casos en este trabajo es de tipo interpretativo, (Stake, 2005) ya que aporta descripciones densas¹⁴ y ricas con el propósito de interpretar y teorizar sobre la situación de estudio. El modelo de análisis es inductivo, ya que permite desarrollar categorías conceptuales que ilustren, ratifiquen o desafíen presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de la información. (Barrio del Castillo, 2009, p. 5)

El trayecto metodológico se ve constituido y significado por dos nodos de indagación, cuyos insumos dieron solidez a la tarea de investigación:

- ❖ La singularidad de una situación (estudio de caso, Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 2004)
- ❖ La observación (como proceso de indagación Wittrock 1989)

4.4 Técnicas

Se utilizaron dos técnicas principales: *observación* y *entrevista*, las cuales generaron insumos que complementaron el proceso de obtención y análisis de datos.

¹⁴ Retomamos el concepto de *descripción densa* que le atribuye Geertz es “la descripción “microscópica” y también ininterpretativa, [...] recorre lenta y minuciosamente el contexto poniendo de manifiesto –una especificidad compleja, una circunstancialidad-“ (1973, p. 22)

La observación como proceso de indagación nos “permitió congelar las actividades cotidianas, así como las actividades experimentales, para poder examinarlas sistemáticamente”. (Wittrock, 1989, p. 319), desde los rasgos etnográficos, la observación “tiene como propósito explorar y describir ambientes [...] implica adentrarse en profundidad en situaciones sociales y mantener un rol activo, pendiente de los detalles, situaciones, sucesos, eventos e interacciones” (Albert, 2007, p. 231)

Así, la observación se constituyó en el medio por excelencia para entrar al campo de estudio, interactuar con los sujetos y obtener la información en el momento y circunstancias precisas, Bogdan y Taylor (1987), En palabras de Bertely: “[...] supone básicamente reconocer ante otros nuestra inquietud por conocer lo desconocido” (2001, p. 49).

Se realizaron tres momentos iniciales para la aplicación de la observación, Bogdan y Taylor (1987): La entrada en el campo, la negociación del propio rol, el establecimiento del *rapport*. (relación de simpatía y confianza)

Entrevista a profundidad. Trabajar esta técnica permitió obtener información estableciendo una cercanía entre el investigador y los sujetos. “Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes” (Taylor y Bogdan 1987, p. 100).

Las entrevistas que se realizaron fueron abiertas, flexibles y tuvieron la intención de obtener información sobre cuestiones claves en torno al sentido, motivos y razonamientos de la docente para dar cuenta del tipo de intervenciones que realiza, así como de la manera de resolver y ajustar situaciones de clase que se presentaron.

La característica de flexibilidad y apertura permitieron descubrir lo obviado en la vida cotidiana, retomando a Galindo (1987), la entrevista ha sido una oportunidad para que la vida ordinaria en el aula, tomara un sentido extraordinario.

Este tipo de entrevista buscó que los sujetos se expresaran libremente; en todo momento se cuidó de partir de tópicos generales, relacionados con el hecho in situ y se invitó con sutileza a los participantes a ampliarse en las respuestas, priorizando su discurso espontáneo. Los resultados obtenidos de las entrevistas fueron un constitutivo clave en el proceso de triangulación de la información que se desarrolló. La descripción del proceso que se llevo a cabo para su aplicación y

sistematización se presenta en el apartado correspondiente al Procesamiento y análisis de la información

Tanto la observación como la entrevista a profundidad permitieron realizar la “lectura densa” de las interacciones e introducirse en el seno mismo de la práctica docente in situ, desplegando los sentidos, (verla, tocarla, olerla, sentirla) y la sensibilidad, en esa aprehensión, Covarrubias, (1998).

La Unidad de Análisis es la *Secuencia Didáctica*, la cual se asocia con el contenido curricular. Durante su desarrollo se centró la atención en las interacciones educadora-niño, educadora-grupo de alumnos, alumnos-alumnos las cuales se estudiaron a partir de las dimensiones relacional, pragmática y epistemológica. Su duración fue independiente del tiempo de la jornada de trabajo y se pudo a su vez desagregar en episodios que marcaron el inicio y fin de dichas secuencias.

Los resultados se han sistematizado mediante registros en tres niveles: generales, focalizados y analíticos.

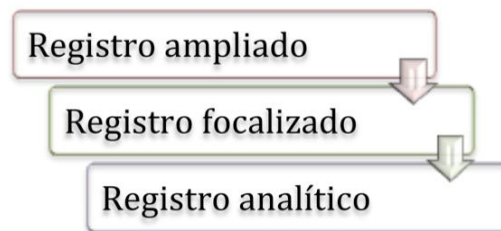


Figura 10. Niveles de registros utilizados. Elaboración propia.

Se presenta un esquema que integra cada uno de los momentos seguidos en el proceso metodológico, con sus acciones correspondientes:



Figura 11. Proceso metodológico realizado.

4.6 Población: sujetos y contexto

Uno de los criterios utilizados para la selección tanto de los sujetos como del contexto donde desarrollar la investigación, se derivó de los planteamientos del proyecto macro (Fierro y Fortoul, 2012), ubicar un contexto con características de marginación y riesgo de exclusión social, así como el que los docentes a considerar cuenten con un reconocimiento profesional entre sus pares y con las instancias superiores.

En este sentido se ubicó a la profesora Ana y su grupo de alumnos, ella cuenta con los dos criterios ya mencionados: goza de un amplio prestigio tanto en la comunidad docente a la que pertenece, como en la instancia administrativa (supervisión de zona y Jefatura de Departamento) y labora en un plantel ubicado en una zona que a pesar de estar aledaña a la capital del Estado, presenta una condición socioeconómica caracterizada por condiciones de pobreza.

Tabla 3.

Características de la población estudiada	
Docente	1 profesora. * 35 años de edad * Soltera * 11 años de servicio docente en el plantel y dos años de profesora interina. * Cuenta con una Maestría en Educación Preescolar.
Alumnos	1 Grupo de 2º. Grado de Preescolar * Cuyas edades oscilan entre los 3.5 y años de edad * La mayoría procede de familias del tipo tradicional nuclear de escasos recursos.
	Del mismo grupo se eligieron: * Tres alumnos de seguimiento, (son alumnos que presentan diferentes grados de desempeño escolar referido a la tarea, (alto, medio y bajo)

Sujetos participantes en la investigación.

4.7 En el campo

Entrada y Negociación

Tanto la negociación como la entrada al campo requirió una serie de trámites administrativos y requisitos institucionales, en dos niveles: Secretaría y plantel, se siguió un protocolo de acciones requisitadas por las autoridades administrativas, entre las que destacan:

- ✓ La presentación del Proyecto de Investigación ante la Dirección General y la Dirección de Servicios Educativos del SEER.

- ✓ Solicitar y realizar una serie de entrevistas con autoridades del nivel: Jefatura, Supervisión y Dirección del plantel.

Se llevaron a cabo una serie de acciones, con niveles medios de autoridad institucional: Jefatura de Departamento y Supervisión de zona:

- ✓ Se presentó nuevamente lo que en ese tiempo era el Proyecto de Investigación.
- ✓ Implicaciones de trabajo.

Ya con las autorizaciones correspondientes se tuvo una visita al plantel para:

- ✓ Plantearles la posibilidad de realizar la investigación en ese plantel. Ante la actitud de interés y cooperación inmediata:
- ✓ Se presentó el protocolo de investigación.
- ✓ Se detallaron lo que implicaba su realización, tanto para el caso del plantel, como para el de la investigadora.
- ✓ Se abordó el tema de los consentimientos informados, el tratamiento ético de la información, y se concertaron las estancias en campo para realizar tanto las jornadas de observación como las de las entrevistas.

El proceso de negociación e inserción, se ilustra en la siguiente figura:

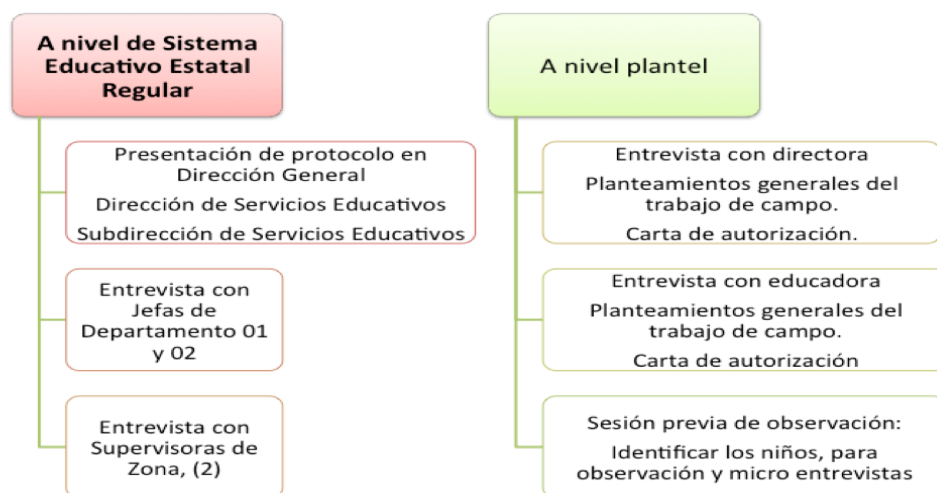


Figura 12. Entrada a campo: negociación e inserción.

Trabajo de campo

Se realizó una estancia de tres semanas en el plantel, no de manera secuenciada, por algunas actividades propias de la escuela: actividades para el Programa Nacional de Lectura, Visita al museo, Fiesta de Sebastián (evento de la comunidad), Celebración del aniversario de la revolución y trabajo de práctica de alumnas de una Escuela Normal Particular.

Se observaron aproximadamente 7 horas de trabajo distribuidas a lo largo de las tres semanas de estancia y se tuvieron dos momentos de aplicación de entrevista a profundidad: a la educadora, y con los alumnos también se dieron dos momentos de trabajo.

Se transcribieron un total de 90 páginas en un lapso de tiempo aproximado de 60 horas, al cronometrar la tarea de transcripción, en promedio fue de 5 minutos de grabación por 1 hora de transcripción. Este tiempo de transcripción, que fue muy superior al estimado de manera convencional se debe a las características del registro que exige el enfoque interaccionista en cuanto al detalle en la transcripción de las situaciones de clase. De igual forma se transcribieron las entrevistas teniendo dos tipos de registro: amplio y posteriormente el focalizado.

Los insumos obtenidos de tres fuentes de información se constituyeron el punto de partida en el tratamiento de los datos fueron: Videograbaciones, (se utilizaron tres instrumentos: 1 laptop, una cámara de video y una cámara digital, ubicadas en tres ángulos diferentes del aula con la intención de captar lo más posible todo lo sucedido en las sesiones de observación), grabaciones (de sesiones y entrevistas a alumnos y a docente), fotografías y notas de campo. Citando a Ruíz (1999, p. 198), obtuvimos un texto “en bruto”, le agregaríamos “in situ”, es decir un texto transcrito ampliado, integrado por la descripción gruesa, pero a la vez muy detallada de las secuencias de actividades que integraron las dos Secuencias Didácticas observadas: Hablemos de nuestras emociones y Conociendo a Vivaldi, las cuales se concentran en la tabla correspondiente, (Anexo 3)

Al transcribir todas las videograbaciones, obtuvimos los primeros registros, teniendo como prioridad el rigor en la escucha, observación y transcripción; para poder recuperar elementos del nudo de interacción entre la docente y sus alumnos, este primer nivel de transcripción fue amplio:

La información cualitativa producida/recolectada (por medio de entrevistas, historias de vida, grupos de discusión, observación, etc.), aparece en la forma de grabaciones, videos, notas de campo para ser objeto de procesamiento tienen que ser transcritos en un documento o conjunto de documentos que se pueden denominar texto de campo. Es un texto bruto tal como ha sido producido en el trabajo de campo, confuso, abigarrado, desordenado, lleno de repeticiones, ambigüedades y enigmas (Ruiz, 1999, p.198).

Ejemplo de registro ampliado: Educ:[...] ¡ahora sí, ahí está la música!, escuchamos la música. ¡muy bien Camila!, Camila si está haciendo...

[Osvaldo se levanta, sube la voz, es un grito, Iván también le sigue gritando para que le ayude con lo referente a su tapete, ella se desplaza hasta donde está y le ayuda a acomodarse con un tapete, ve que Osvaldo continúa sentado, va con él, lo carga y lo acuesta, algunos niños si están moviendo sus brazos al ritmo de la música, otros, sólo miran el techo y escuchan y algunos más miran lo próximo a ellos, pero se mantienen en silencio escuchando la estación del invierno de Vivaldi]

Educ: {camina entre los niños quienes están acostados}, ¡Escuchen!, ¡Muy bien!, ¿cómo van nuestras manos si está...? ¿cómo va la música?, ahí, ¿cómo está la música lenta o rápida? , ¿a quién le da miedo?

Niños. ¡¡a miii!!
[se desplaza por donde están todos los niños, los acomoda, los observa y les dice efusiva:]
Educ: ¡¡¡muy bien!!!
[la pieza presenta una “variación en su patrón musical”, Osvaldo prontamente dice:]
Osvaldo: ¡ahora está feliz!.
Educ: ¿feliz?
Eduardo: esa es otra canción. (Registro de observación 2)

Se transcribieron un total de 21 actividades, con una extensión de 90 páginas, estos registros se hicieron con sumo cuidado para poder documentar de manera detallada los desplazamientos en el espacio físico de la profesora y de los niños durante el desarrollo de la tarea, los acercamientos entre ellos, las gesticulaciones, silencios, miradas, modulaciones de voz, acercamientos corpóreos.

Revisión de la literatura. La revisión de literatura se realizó desde los primeros esbozos del proyecto (en ese tiempo) de investigación y concluyó con el cierre del mismo. Esta tarea contempló cuestiones como: lectura, selección y sistematización de contenidos útiles de los materiales bibliográficos revisados a través de fichas, índices y mapas conceptuales.

Con el trabajo realizado en este primer momento pudimos organizar la información para su posterior manejo (Huberman 1984). Pasar del dato en *bruto* (Mejía 2011), a las primeras revisiones y críticas de los datos.

4.8 Procesamiento y análisis de la información

Se adecuó un proceso metodológico que permitiera el tratamiento de los datos cualitativos, con una perspectiva interaccionista y socioconstructiva. La lógica seguida se da en tres momentos claves, con sus respectivas acciones (Bogdan 1992, 1998, Mejía 2011, Díaz, 2009):

4.8.1 Condensación de datos cualitativos.

4.8.1.1 Edición de datos cualitativos.

4.8.1.2 Categorización y codificación.

4.8.1.3 Integración de datos cualitativos.

4.8.2 Análisis.

4.8.2.1 Se da significado a los datos mediante unidades de sentido.

4.8.2.2 Triangulación entre las diferentes fuentes de datos.

4.8.3 Interpretación.

4.8.3.1 En diálogo con los referentes teóricos.

4.8.3.2 Argumentación interpretativa.

Retomando y adecuando la propuesta de (Mejía, 2011 y Díaz 2009), a las peculiaridades de esta investigación, se explica el trabajo que se realizó en cada una de ellas:

4.8.1 Condensación de datos cualitativos.

4.8.1.1 Edición de datos cualitativos

Se hace una revisión cuidadosa de los datos, es necesario vigilar en todo momento que estén presentes tres cualidades que garantizan la objetividad y calidad del trabajo metodológico:

Representatividad de los datos. Éstos deben exponer en forma explícita los contenidos del fenómeno social. La forma de lograrla es que debe expresar un conocimiento básico y profundo de la realidad estudiada.

Fiabilidad. Tiene que ver con el instrumento y la coherencia de los datos, la preocupación central trata de que el documento personal de cuenta de la realidad de estudio y que los instrumentos tengan la mayor capacidad para abordar la multiplicidad de aspectos sociales que interesan a la investigación.

Validez. Se refiere a la fidelidad de los datos, garantía que correspondan a la realidad. Primero, se pueden comparar la exactitud de los datos de los informantes con fuentes oficiales. Segundo, los datos cualitativos obtenidos en la investigación se pueden validar con informaciones de otros estudios similares, de personas que conozcan bien a los sujetos de la entrevista. Tercero, lo más difícil de realizar, se pide que el propio sujeto del estudio lea el resultado de la entrevista y presente una autocrítica al texto y los datos cualitativos presentados. (Mejía, 2011, p. 49)

En esta fase organizamos, seleccionamos y ordenamos la información transcrita.

1.- Seleccionar la Secuencia Didáctica de las dos que transcribimos, para su análisis e interpretación: Nos enfocamos en la Situación *Conociendo a Vivaldi*, la que a su vez por motivos únicamente de análisis la trabajamos en dos partes, *la primera del Episodio 1 al 4 (Conociendo a Vivaldi a)* y *la segunda estructurada del episodio 5 al 14 (Conociendo a Vivaldi b)*.

2.- Identificar Episodios de interacción, entendidos éstos como: marcadores de inicio y fin de secuencias de actividades, sea por la naturaleza del trabajo o bien por alguna ruptura o imprevisto. (Fortoul y Fierro, 2014).

Para afinar la lectura y precisar con mayor claridad las etapas subsiguientes, construimos un Índice con los Episodios de interacción que se iban a trabajar, concentrados en la siguiente tabla:

Tabla 4

SITUACIÓN DIDÁCTICA : <i>Conociendo a Vivaldi</i>	
EPISODIOS DE INTERCCIONES ¹⁵	
1ª. Parte	2ª. Parte
(11/11/13), duración: [1.08':10'']	(14/11/13) duración [1.10':2'']
Episodio1: Escuchar la estación del invierno y moverse de acuerdo con el patrón melódico.	Episodio 5: Escuchar la estación del invierno
Episodio 2: Conversar con el grupo sobre lo que la música les hizo sentir.	Episodio 6: Conversar con el grupo sobre lo que la música les hizo sentir.

Los Episodios se dan de manera secuenciada, aunque corresponden a registros ampliados realizados en fechas diferentes, las cuáles se ubican en la celda correspondiente.

Episodio 3: Inventar una historia con la música de Vivaldi.	Episodio 7: Inventar una historia con la música de Vivaldi.
Episodio 4: Moldear con plastilina lo que los niños sintieron al escuchar la música de Vivaldi.	Episodio 8: Moldear con plastilina lo que los niños sintieron al escuchar la música de Vivaldi (estación de invierno)
	Episodio 9: Construir una historia inspirada en la música de Vivaldi (la estación de Otoño)
	Episodio 10: Observar un video con una historia inspirada en la música de Vivaldi (la estación de Otoño)
	Episodio 11: Pintar la historia que imaginaron antes de ver el video.
	Episodio 12: Video
	Episodio 13: Compartir la historia que pintaron
	Episodio 14: Juego de memorama y cierre de la situación didáctica

Concentrado de Episodios de Interacción de la Situaciones didácticas Conociendo a Vivaldi.

3.- Transcripción de registros focalizados, consistió en vaciar a formato de Tabla los registros ampliados, en ellos se fue identificando que párrafos aportaban información sobre cada una de las tres dimensiones de análisis: relacional, didáctica (pragmática) y epistemológica, se utilizaron negritas para señalar lo alusivo a la **dimensión relacional**, cursivas a la *didáctica* y subrayados a la epistemológica. El ejercicio permitió corroborar que sólo para fines de análisis se separaron pero en la realidad se dan en una dinámica en la que hay momentos de la clase que se entrecruzan, en otros se separan y aún sucede que se tensionan entre ellas mismas dando así sentido a la actividades situadas de enseñar y de aprender.

4.- Identificación de episodios. También se identificaron en los registros, el inicio y fin de episodios de interacciones, así como la ubicación de intercambios con tres niños de seguimiento, eventos inesperados, desajustes en la clase, formas de intervención al respecto y evidencias de construcción de saberes. Los productos que se obtuvieron en este ejercicio fueron 14 registros en formato de tabla. Se muestra un ejemplo del primer ejercicio de registro focalizado, donde se puede apreciar los colores de códigos utilizados, las letras en negrita, cursivas y los subrayados, así como las columnas que corresponden a cada dimensión de análisis:

Tabla 5

Inicio de ciclo de interacciones. Ciclo de interacciones. Evidencia de construcción de saberes. Episodios de desajustes (sea por falta de atención de aos, integración a la tarea, inquietud de aos) Evento Ciclo Oscar (niño con un desempeño escolar avanzado por sobre el grupo) Ciclo Jairo (niño con un desempeño escolar medio por sobre el grupo) Ciclo de Ismael (niño con un desempeño escolar por debajo el grupo)	Dimensión psico-social (lógicas de los alumnos y acción ajustada de la docente) NEGRITAS	Dimensión didáctica (lógicas instrucciones, tareas que propone m y reacción de los alumnos) CURSIVAS	Dimensión epistemológica (evidencias constructivas de los aos, reacciones o ajustes docentes) SUBRAYADOS
niños cuidando que cada uno tenga espacio suficiente para la actividad.) <u>Niños: ¡dijo separados no juntos!</u> Educ: Naomi, ahí cabes, {Ismael continua, enojado, en un rincón, la profesora va a donde está, toma su tapete, lo ubica y le dice a Ismael:} ¡ahí cabes Ismael!, lo toma de la mano y lo acerca a donde ella colocó su tapete, Ismael con un gesto de rabietta, se regresa al rincón, se detiene pensativo, la profesora ya se ha desplazado al otro extremo del aula y da la consigna:} Nos acostamos viendo el techo, vamos a escuchar la música de un señor que se llama Vivaldi, {su voz denota entusiasmo, pregunta:} ¿recuerdan quien es Vivaldi?, ¿quién es Vivaldi? {Ismael se va a la zona donde tomaron el tapete, Doña se levanta y se sienta en su tapete al mismo tiempo que responde:} <u>Doña es el que toca el violín. Ismael que se pone a tocar violín con sus dos manos</u> Educ: ¡El que toca el violín y componía diferentes melodías!, nosotros ya escuchamos la primavera y el verano, pero ¿que creen? hoy vamos a escuchar el invierno y mientras lo escuchamos nadie va a hablar, sólo vamos a escuchar y pueden mover sus manos al ritmo de la música, cuándo esté la música no platicamos hasta después, ahorita sólo escuchamos. {la educadora, apoyada por el oficial de mantenimiento,(Don. René), se dispone a poner la grabadora cuando se escucha un grito de Ismael:} <u>Ismael: ¡Maeta ayúdame!, ¡¡Maeta ayúdame!!</u> Educ: {con voz pausada y amable le dice:} voy Ismael, {Don. Rene acomoda las bocinas y la maestra está sacando otro tapete para Ismael, pregunta:} ¿cuál te saca?} gracias Don. Rene, {escuchamos}, {la música comienza, algunos niños dicen "me da miedo"}, todavía no platicamos como nos sentimos, escuchamos Janet. Pueden mover sus manos al ritmo de la música, ¿cómo está la música, fuerte lento, rápido? Niños: ¡¡rápido!! Niña: ¡fuerte!	La M refuerza la respuesta acertada de Ismael Ismael nuevamente interrumpe y m lo integra a la actividad M integra a Janet	Ciclo de interacción 2: escuchar de música de Vivaldi y moverse de acuerdo con el patrón melódico.	Evidencia de saber previo. Quién es Vivaldi Los niños reaccionan inmediatamente opinando sobre lo que les produce la música

Ejercicio de Registro Focalizado.

5. Entrevistas. Se trabajó en dos momentos; cuya fecha de aplicación tuvo variación entre la de la profesora y los niños; con ella el primer momento fue durante la estancia en el campo de trabajo y la segunda fue un semestre posterior, con los alumnos los primeros diálogos se tuvieron durante las semanas de estadía en campo y la segunda, un año después.

A la profesora: inicial (*Ei*) y media (*Em*) con una duración en promedio aproximada de 1:05". En el *primer momento* (*Ei*), se realizó el registro ampliado correspondiente y uno focalizado, a través del cual se identificó información sobre: su perfil profesional, motivaciones e intencionalidades educativas, concepciones sobre los alumnos, cómo se asume ella misma como profesional, que percepciones tiene de la autoridad educativa, del contexto, de la intervención docente, cómo enfrenta los imprevistos y desajustes. En el *segundo momento*

de entrevista (Em), se realizó el registro ampliado, y uno focalizado, el cual se vació a un formato de tabla para un análisis de las respuestas en relación a aspectos más finos, entre los que destacan: rasgos de su intervención docente como la cercanía, la escucha atenta y la observación constante, el reconocimiento la orientación y ayuda que da a sus alumnos, el uso de estrategias que vehiculan los intercambios como el uso de la consigna, la pregunta, el trabajo de las normas y llamadas de atención con sentido formativo positivo.

A niños: Considerando su nivel de desarrollo evolutivo, técnicamente no alcanzaron el formato de entrevista sino de pequeños diálogos con una duración de entre 5 a 7 minutos cada una de ellas. En el primer momento se entrevistaron siete alumnos y en el segundo los tres alumnos de seguimiento mas dos del primer grupo de diálogo. Se realizó una transcripción ampliada en cada omento y después se vaciaron a un formato de tabla para un análisis focalizado

Se muestra un extracto del ejercicio de registro focalizado de la entrevista inicial a la M:

Tabla 8.

Entrevista realizada a la M. Ch.
Lugar: Sala de Juntas del Posgrado de la Escuela Normal del Estado.
Fecha: El 21 de marzo de 2014.
Duración: 1:04
Entrevistadora: DCT.

REGISTRO DE ENTREVISTA	FORMACIÓN Y EXPERIENCIA PROFESIONAL	MOTIVACIONES E INTENCIONALIDADES.	SOBRE LOS NIÑOS	SOBRE ELLA MISMA Y LA AUTORIDAD.	SOBRE SU INTERVENCIÓN DOCENTE	SOBRE EL CONTEXTO	CÓMO ENFRENTA TENSIONES Y LOS AJUSTES
D: ¿Me puedes dar tu nombre Chely?... ¡completo! CH: ¡A, je, je!, soy Teresita Aracely Ramírez Vallejo. D: Y... ¿tu edad?, si se puede saber. CH: Eee 33 años D: ¿Tu estado civil? CH: Soltera D: Aa soltera, ¿dónde tuviste tú el proceso de formación inicial?, como maestra. CH: ee aquí en la Escuela Normal del Estado. D: Y ¿tu proceso de formación profesional? CH: También en la Escuela Normal del Estado. D: ¿Qué cursoaste? CH: Ja, bueno el bachillerato, la licenciatura y la maestría. D: ¿En qué nivel? CH: En educación preescolar. D: ¡Ah, sí verdad! estás en preescolar! ¿cuántos años de servicio tienes, Chely? CH: Bueno ya trabajando en el nivel tengo 7 años, en el nivel tengo 7. D: ¿Y en cuántos planteles	La M Ch. es una educadora de 33 años de edad, soltera con una antigüedad en el servicio de 8 años, i en el sistema privado y 7 en el sistema oficial estatal. Estuvo como interina en dos planteles, uno es de los más reconocidos por prestigio y tradición y el segundo está ubicado en un barrio fundador de la ciudad, caracterizado por violencia, pandillerismo y robo. Su formación profesional inicial la realizó en la Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, ahí cursó desde bachillerato hasta	♥ <u>MOTIVACIÓN aspiración personal:</u> ♥ <u>TRABAJAR EN UN CONTEXTO MARGINADO:</u> Siempre quise trabajar en un contexto así, [...] esa parte a mí me agradó mucho, el saber que no había plantel . ♥ <u>EMPEZAR DE CERO:</u> también de empezar de cero, el estar yendo a las puertas y tocar casas para que me dejaran un espacio porque el jardín ya estaba pero no se había pensado en mí como maestra entonces yo no tenía lugar dónde, donde trabajar, entonces fue gestionar una	♥ <u>MIRA A LOS ALUMNOS COMO SUJETOS POTENCIADOS</u> [...] La siguiente es como decir apuesto por, por ellos en un futuro, porque rompan el esquema de la de la comunidad, eee creo que si no todos, dentro de ellos va a haber alguien que diga – yo quiero ser profesionista, yo quiero seguir estudiando, yo yo quiero romper el patrón de vida de, de que me caso y dejo la escuela, de que me voy a Estados Unidos. [...] los niños son potencialmente capaces.	* <u>A PESAR DE LA SOLEDAD:</u> Ee como que no hay generación de apoyos entonces pareciera que trabajamos solas siendo parte de de un sistema y pus como que es de la perspectiva que quieran tomar ... am yo soy muy participativa a la mejor en cuestiones sindicales no lo soy, yo casi, casi nada más mi centro de trabajo y mi casa y ¡ya! y también eso influye para que poco se sepa del trabajo que vamos haciendo. * <u>MI DEFECTO SIEMPRE HA SIDO PREGUNTAR:</u>	♥ <u>INVISIBILIZACIÓN</u> A veces pensamos que quienes estamos allá hasta la zona pues es poco lo que se ve nuestro trabajo. ♥ <u>MODIFICAR LA PRÁCTICA:</u> [...] ha sido así como que una prioridad el el querer modificar la la práctica y encaminarme a hacia ese aspecto. [...] Sí, de hecho ya yo ahorita este ee bueno voy a trabajar lo que es la Dispensa del Buen Trato: se manejan doce habilidades; la primera habilidad es el amor, la siguiente es la tolerancia y así cada una de las habilidades, e yo lo	♥ <u>SIEMPRE QUIERE TRABAJAR EN UN CONTEXTO ASÍ:</u> [...] Cuando me dijeron Angostura dije -¡hijole! voy a quedar en la ciudad pero... ¡es mi plaza!- y ¡llego y veo que el contexto está muy alejado de parecer a a una ciudad, estamos a 5, 10 minutos del centro y, y parece que estamos pues en un rancho. ♥ <u>RECONOCIMIENTO DE LOS PADRES DE FAMILIA A LA LABOR DEL JARDIN DE NIÑOS:</u> [...] de que pues este lo mandamos hasta segundo al fin y al cabo	♥ <u>LOS IMPREVISTOS:</u> [...] ¡ah!, en la práctica acontecen cosas que uno no prevé maestra! osea por más que, que me pase tres horas planeando, por más que, que me pase cuestionando, siempre, siempre me acontecen cosas que, que no tengo previstas y, ¡y es bueno! es bueno porque no siempre vamos a tener las cosas bajo control y es parte de la dinámica que yo también vivo. ♥ <u>RECURRO A MODIFICAR LA ACTIVIDAD, LA ENCAMINA AL PROPÓSITO EDUCATIVO QUE TIENE:</u>

Registro focalizado de la Entrevista inicial a la Profesora. Fuente: Registros de Entrevista a Educadora.

Tabla 7

Punto de diálogo	Respuesta de la educadora	Comentario analítico
D: También me dí cuenta que cuestionas constantemente a tus alumnos. Pláticame sobre eso por favor.	CH: e, e, eso también es algo que vengo, bueno desde, no sé si recuerda, desde mi portafolio ¡ja,ja!, yo ahí analizaba que continuamente cuestiono mucho a los niños, como que es mi necesidad de, de cuestionarlos para hacerlos reflexionar, como que e... -organicen todas sus ideas, para poderme a mi dar una respuesta y en sus respuestas yo también poder ir valorando- y entonces como que sí mi práctica está muy marcada por el, por el cuestionamiento, sé que no todo es cuestionamiento, que el niño va a manifestar el aprendizaje de muchas maneras, pero como que para mí es una necesidad de el cuestionarlos también para, para también no quedarme nada más yo con una percepción de que -¡ah, bueno!, este hicieron esto porque creo que ésta fue la consigna- entonces como que con el cuestionamiento yo reafirmo lo que observo y este y también ahí voy viendo las necesidades de los niños, por eso también cuando me acerco así como que les pregunto y ya y- ¿qué estás haciendo?, porque también es una forma de yo ir valorando todo lo que sucede dentro de la práctica.	Cuestionar es una necesidad: *para hacerlos reflexionar *Organicen todas sus ideas *En las respuestas ir valorando. *Reafirmar lo que se observa. *Ver necesidades. *Forma de valorar todo lo que sucede dentro de la práctica.

Registro focalizado de la Entrevista media a la Profesora.

El siguiente gráfico muestra las acciones realizadas durante la fase de edición.



Figura 13. Acciones realizadas en la etapa de Edición de datos cualitativos.

4.8.1.2 Categorización y codificación

En esta fase:

[...] la categorización implica un proceso de identificación de unidades temáticas y la clasificación de dichas unidades de datos en relación al todo, describiendo clases significativas de un mismo género, de forma tal que se va descubriendo características, propiedades o aspectos del fenómeno que se investiga. Lo representativo de la organización es que se refiere a una unidad de registro que expresa una idea, en un proceso constante de integración y reintegración del todo y las partes a medida que se revisa el discurso y va emergiendo el significado de cada componente del texto. (Mejía, 2011, p. 51)

1. **Numeración de líneas de registros.** Conforme avanzó el proceso de análisis, se identificó que el concentrado realizado no permitía continuar desde una lógica interaccionista, ya que se realizaba un sesgo en la revisión de los datos y no daba cuenta de las lógicas de interacción entre la M-aos, aos-M y aos-aos, por lo que se realizaron algunos reajustes, entre los que destacan: volver a vaciar la transcripción en nuevos formatos de tablas y realizar la *numeración de líneas*, dadas por los intercambios entre los sujetos observados, no simplemente por renglones, lo que implicó realizar varias lecturas densas de los intercambios lingüísticos y de las situaciones dadas en los diferentes momentos de la clase.
2. **Comentarios analíticos** en columnas: se trata de una pequeña explicación sintética de lo que estaba sucediendo en cada evento transcrito y subrayado.
3. **Construcción de precódigos**, como tarea previa a la elaboración de categorías.
4. **Elaboración de categorías empíricas** a partir de identificar y nombrar regularidades en las prácticas observadas hasta alcanzar el nivel de saturación. En esta etapa, le dimos nombre a aquellos precódigos que se daban con cierta recurrencia: “Es preciso buscar en los datos los temas o pautas emergentes: temas de conversación, vocabularios, actividades

recurrentes, significados, sentimientos, dichos” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 161), a estos nombres se les conoce como categorías empíricas o del investigador.

La saturación de información se alcanzó en la primera parte de la situación didáctica. (Episodio del 1 al 4)

Tabla 8

DCT Registro 2 11/11/13 Duración aprox. Situación didáctica: "Conociendo a Vivaldi", Concerto n.º 4 en fa menor, Op. 8, RV 297, "Invierno" - Invierno-	COMENTARIOS ANALÍTICOS	PRE CÓDIGOS	CATEGORÍA Formas nombrar de las regularidades
Episodio 2.1 Escuchar la estación del invierno Duración aproximada:			
1er. Subepisodio (Tomar los tapetes y acomodarse)			
1. Educ: ahora cada una me va a ayudar a tomar un tapete y lo vamos a colocar en el piso. Actividad que hace ella con los alumnos.	La M incluye a los <u>aos</u> con el pronombre <u>nosotros</u> , aunque ella se mantiene en el <u>yo</u> . Recurso relacional para incluir al otro	<u>(PR)</u> <u>(PP)</u> Alude a la tarea implicándose	FORMULA INDICACIÓN IMPLICÁNDOSE
2. [los niños se levantan al mismo tiempo y van por un tapete de foam], son cuadrados de aproximadamente 80 cm. cada uno, los niños al tomar su tapete se acomodan en el espacio que hay en medio del aula, se hace un "congestionamiento de tráfico" de alumnos para tomar el tapete.]	Los <u>aos</u> responden a la consigna de la M.	<u>(PE)</u> Respuesta epistemológica del grupo (el grupo muestra un saber: el conocimiento del cuerpo y su ubicación en un espacio)	SEGUIMIENTO DE INDICACIÓN
3. Educ: los tapetes no van a estar juntos, van separados. [ante el embotellamiento en el área de tapetes, la educadora se coloca en medio de los niños y los ayuda a avanzar]	La M empieza con el nosotros y ella se coloca en el ustedes. La M comparte el espacio, acompaña a los <u>aos</u> y los apoya.	<u>(PP)</u> <u>(PR)</u> Se despiaza para apoyar	DESPLAZAMIENTO CONSTANTE EN EL ESPACIO PARA MONITOREAR EL AVANCE DEL GRUPO Y DE CADA ALUMNO

Ejercicio de categorización. Episodio 1.

5. **Análisis a profundidad de los intercambios** (*M-ao*), (*M-aos*), (*aos-aos*), que fueron surgiendo en los registros analíticos, lo que permitió: Identificar el tipo de contenido disciplinar que orienta la clase y sus características, así como los saberes evidenciados en los episodios de interacción de parte de los alumnos, ya que éstos se constituyeron en la única vía para acceder a los procesos de construcción de conocimiento en el curso de la clase.
6. **Recurrencias:** el proceso de categorización en esta investigación requirió identificar unidades que daban cuenta de sucesos que sucedían con alta frecuencia en comparación de otros, a éstos les llamamos *recurrencias*, se hicieron conteos para enriquecer el análisis. Les asignamos un código para eficientar su procesamiento: Estas *recurrencias* se constituyeron en un núcleo orientador para analizar las diferentes maneras identificadas de como la profesora gestionó las interacciones y condujo la clase; se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 8

RECURRENCIAS	CÓDIGO
1). Uso de la consigna implicándose	UC
2). Uso de la pregunta	PR
3). Cercanía corporal con los alumnos	CCP
4). Observación a los niños, otorgamiento de la palabra y escucha	OPL
5). Diversificación de la atención entre el grupo general y algún alumno en particular (reconoce, orienta y apoya)	ROA
6). Promoción de la colaboración y el apoyo entre pares	CTRP
7). Orientación en el manejo de normas y llamadas de atención	NOR
8). Distribución de recursos	DR

Concentrado de recurrencias con su código correspondiente.

Desde una perspectiva cualitativa el sistema de categorías que se construyó tiene un carácter flexible, emergente y como le hemos llamado *recursivo*, ya que permitió ir y regresar a los datos cuantas veces fuera necesario, cuidando siempre la:

Objetividad. Las categorías deben ser inteligibles para diferentes investigadores, de manera que la interpretación del contenido de las unidades genere cierta consistencia. Pertinencia. Las categorías

deben ser significativas y relevantes en función de la investigación y de los objetivos formulados, deben corresponder al contenido que expresa la unidad temática. (Rodríguez y García, 1999, p. 212)

Las categorías que se fueron construyendo en la investigación tienen un carácter inductivo o de codificación abierta (Strauss, 1987)

Consisten en el descubrimiento progresivo de las categorías a partir del examen sucesivo de los datos de todas las formas posibles. No parte de una estructura teórica restrictiva sobre los datos, se examina línea a línea o párrafo a párrafo del texto para generar contenidos de información del discurso, de lo superficial y general a lo más profundo y específico. De esta manera emerge un conjunto de categorías iniciales, que conforme se desarrolla el proceso se pueden modificar o se mantienen a partir de la comparación de todos los casos examinados. (Mejía, 1999, p. 7)

7. **Identificación de tensiones y ajustes** de parte de la profesora. Dado que ya habíamos alcanzado el momento de saturación de información con los registros previos, enfocamos ahora la atención en identificar los momentos de tensión que se dieron a lo largo de estos episodios y las diferentes formas como la profesora los enfrentó y los ajustes que realizó para ello. Para esto realizamos una inmersión profunda a la segunda parte de la Situación Didáctica: Conociendo a Vivaldi b, la cual se estructura del episodio 5 al 14 con el fin de conocer *los rasgos de la gestión de la incertidumbre* por parte de la enseñante. La siguiente tabla muestra cómo se organizó la *Situación Conociendo a Vivaldi*, para su análisis:

Tabla 9

SITUACION DIDACTICA: ESCUCHANDO A VIVALDI			
	Tiempo	Intercambios	Centro del análisis
1ª. Parte	1:04'	408	Recurrencias
2ª. Parte	1:10'	409	Tensiones y ajustes
Total	2:14'	817	Sentido de las interacciones

Organización de la Situación didáctica para su análisis.

Los datos mostraron de manera consistente que la forma de gestionar las incertidumbres da cuenta de las mismas recurrencias antes identificadas. Por ello este ejercicio que se proponía explorar el segundo segmento de datos, resultó ser una fuente de triangulación de datos.

8. Seguimiento exhaustivo de las interacciones de la docente con alumnos de seguimiento. Esta etapa requirió ubicar tres alumnos con desempeño escolar diferenciado, para lo cual se revisaron todos los intercambios numerados (un total de 817), dando seguimiento a cada una de las líneas de los registros focalizados que nos permitieran realizar una lectura cuantitativa y cualitativa de los intercambios que correspondían a cada uno de estos alumnos con la profesora.

Como resultado de la identificación, conteo y cualificación de los intercambios de la profesora con los niños de seguimiento se pudo conocer:

- La proporción de intercambios con alumnos focalizados en relación al total de intercambios documentados en toda la situación didáctica.
- El total de las ocasiones en que cada recurrencia se manifestó al interactuar Maestros de seguimiento.

Focalizando con más precisión el análisis, se pudo describir cuantitativa y cualitativamente en cuántas ocasiones se dio cada recurrencia en los intercambios con cada uno de los alumnos focalizados. Se encontró que los intercambios entre las maestras y los alumnos, en la mayoría de los casos se acompañan con un cuestionamiento, por lo que nos dimos a la tarea de ubicar por alumno el sentido de cada pregunta (relacional, pragmático y epistemológico).

Este tercer acercamiento a los datos permitió conocer hacia donde tiende la gestión interactiva de la profesora con alumnos que muestran diferentes niveles de desarrollo y compromiso con la tarea teniendo como referentes principales los insumos del análisis tanto de recurrencias, como de las formas de enfrentar y tratar las tensiones y ajustes.

En el siguiente cuadro se concentran las acciones realizadas en la fase de categorización y codificación:



Figura 14. Acciones realizadas en la etapa de Categorización y codificación..

4.8.1.3. Integración de datos cualitativos

Esta acción metodológica la realizamos a través de la elaboración de cuatro microensayos, cuyas temáticas giraron en torno a:

- @ Recurrencias.
- @ Gestión de la incertidumbre.
- @ Atención a la interacción con alumnos de seguimiento y por último
- @ Voces cruzadas, (con los insumos de las entrevistas), en cada uno de los microensayos se fueron integrando los elementos para configurar nuestro sistema de categorías.

La construcción de estos cuatro microensayos, mantienen una lógica interna, en la que los insumos del primero concerniente a las **recurrencias**, referenció los tres posteriores.

El siguiente gráfico esquematiza el proceso de integración de datos cualitativos (Mejía 2006, Díaz, 2009):

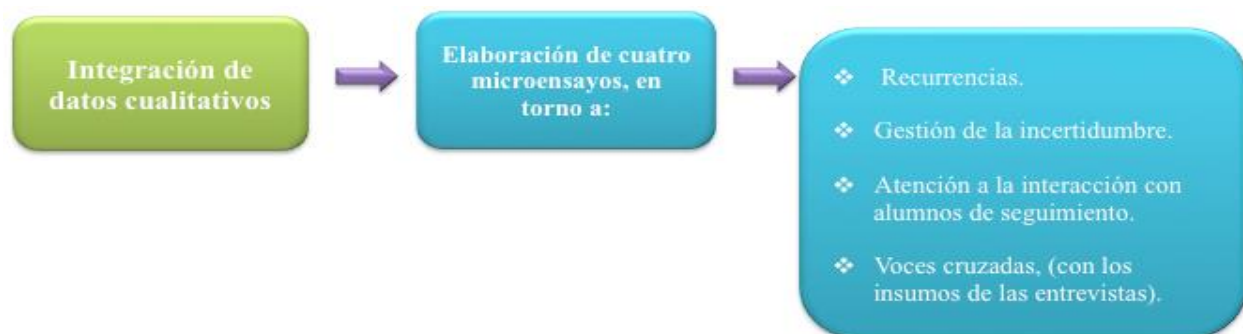


Figura 15. Acciones realizadas en la etapa de Edición de datos cualitativos.

4.8.2. Análisis

4.8.2.1 Identificar las principales unidades de significado derivadas de los propios datos, (las recurrencias, reglas de acción), a partir de la lectura fina de toda la información, que se fue obteniendo del proceso metodológico descrito.

El análisis es constituido por: [...] un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos [...] con el fin de extraer significados relevantes en relación con un problema de investigación [y se lleva] a cabo generalmente preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización y sin recurrir a las técnicas estadísticas (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 200-201).

4.8.2.2 Triangulación, se contrastaron los insumos que las diferentes vías de acceso a la información permitieron recoger: Observaciones, registros, entrevistas, recurrencias, las características de la gestión de la incertidumbre (tensiones y ajustes), la información obtenida del seguimiento a las interacciones que la profesora establece con los tres alumnos de seguimiento, así como las entrevistas a docente y alumnos. (Aguirre Baztán, 1997; Elliot en McKernan, 2001; Pérez Serrano, 1994; Pourtois y Desmet, 1992; Taylor y Bogdan, 1996; Woods, 1995),

Triangular consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos, personas, instrumentos, técnicas, documentos y la combinación de los mismos, lo que hace posible el incremento de la confianza en los resultados. Un procedimiento que permite organizar diferentes tipos de datos en un marco de referencia o relación más coherente de manera que se puedan éstos comparar y contrastar con mayor facilidad. [...] representa una manera de protegerse de las tendencias subjetivas del investigador y de confrontar y someter al control recíproco relatos de diferentes informantes. (Díaz, 2009, p. 60-61)

Reglas de acción y principios pedagógicos. Las reglas de acción son los patrones relativamente estables identificados en las prácticas docentes, las cuales reflejan la manera peculiar en que los docentes interpretan y enfrentan las situaciones cotidianas. Los principios pedagógicos se infieren de la reglas de acción y equivalen a los razonamientos, creencias y teorizaciones implícitas o explícitas de los docentes que dan sentido y coherencia a sus acciones. (Fortoul y Fierro, 2016) La construcción de enunciados clave permitió darle forma tanto en el plano de la escritura como en el de la comprensión a los principios de acción de la docente al gestionar las interacciones, conducir la clase, gestionar la incertidumbre en el continuo de la actividad e incluir a sus alumnos en oportunidades para convivencia y aprender.

El gráfico muestra las acciones realizadas en la etapa de análisis:



Figura 16. Acciones realizadas en la etapa de Análisis de los datos cualitativos.

4.8.3 Interpretación y discusión de resultados

La discusión de los resultados con la teoría permitió llegar a la comprensión del significado de lo que conforma y sustenta la práctica docente observada.

La interpretación en la investigación cualitativa tiene tres momentos interrelacionados: primero, se parte de los enunciados del análisis descriptivo, segundo, la revisión de la literatura existente, para contrastar y comparar los datos con las redes conceptuales del desarrollo de las ciencias

sociales y, finalmente, la formulación teórica y explicativa de los enunciados. (Mejía 2006, p. 12)

4.8.3.1 Poner en diálogo los resultados obtenidos con los referentes teóricos de la investigación, (Aportes de la Didáctica de las Ciencias de Vinatier y Altet, 2008, 2010, 2013, 1014), (Bazdresch, 2000, Fierro 2011, 2012, Fierro y Fortoul, 2012), (Socioconstructivismo, Vigotsky, 1955, Rogoff 1999, Bordrova, 2004), lo que permitió contrastar, comparar, los constructos resultados del trayecto metodológico a la luz de la teoría.

4.8.3.2 Construir una argumentación interpretativa y comprensiva, para mostrar con claridad la relación de los insumos obtenidos en cada uno de los momentos metodológicos con los referentes teóricos, no como una superposición de conceptos sin sentido, sino como un ejercicio congruente y fundamentado, que otorgue la posibilidad de dar cuenta desde un enfoque crítico y reflexivo, cómo es que mediante la gestión de la interacción en un aula de preescolar los alumnos tienen la oportunidad de aprender y verse incluidos en el aula a pesar de vivir en un contexto de marginación y exclusión social, desentrañando para esto las lógicas interactivas y los principios de acción de la profesora.

Las acciones realizadas en esta última parte del diseño metodológico se concentran en el gráfico:



Figura 17. Acciones realizadas en la etapa de Interpretación y discusión

4.9 Integración del informe final. Presenta los resultados obtenidos del desarrollo metodológico, se explica detalladamente los hallazgos encontrados, las explicaciones e interpretaciones construidas, las fuentes de información trabajadas y los insumos epistemológicos obtenidos.

4.10 Consideraciones éticas.

Se siguió el protocolo ético para la investigación desde el inicio de la negociación y entrada al campo: al presentar la investigación a las autoridades del SEER, con la directora del plantel, en el primer diálogo que se sostuvo con la profesora; durante la estancia de trabajo de campo, hasta la culminación del trabajo en el plantel, “Ello porque, precisamente, una de las consideraciones más importante que debe tener el investigador es que los participantes son seres humanos que deben mantener siempre su dignidad a pesar de la investigación y sus resultados”. (Mesía, p. 139).

Se solicitó la firma de consentimiento informado por parte de la profesora como participante en la investigación y de la directora como responsable del plantel en donde se iba a realizar el trabajo de campo.

La carta contiene especificaciones sobre:

- Participación en la investigación.
- Autorización para ser grabada durante la clase, al igual que sus alumnos.
- Autorización para el uso de recursos tecnológicos: grabadora, videograbadora, cámara digital.
- Permiso para estar en el aula, observando y realizando las entrevistas tanto a profesora como tener las sesiones de diálogos con los niños, según el cronograma de investigación.

CAPÍTULO V. RESULTADOS

A lo largo de tres años se documentó, procesó y analizó una serie de intervenciones docentes en un Jardín de Niños ubicado en una comunidad conurbada con características de pobreza, lo que ha permitido dar cuenta de que en la naturaleza de los intercambios entre docente y alumnos están los elementos para comprender cómo es que estos niños que crecen y se desarrollan en ambientes de riesgo de exclusión pueden acceder a la construcción de saberes así como quedar incluidos en la vida del aula.

Este capítulo presenta los **resultados** obtenidos en el **proceso de análisis de los datos**, el cual se realizó mediante una **triangulación de fuentes de información**: registros de aula, entrevistas a educadora y entrevistas a niños, así como los resultados obtenidos al poner en diálogo los insumos de los hallazgos y los principales referentes teóricos que se han tomado en esta investigación. La presentación de este capítulo se ha estructurado en cuatro apartados:

5.1 Contextualización de la situación didáctica elegida

5.2 Análisis de registros de observación desde cuatro acercamientos distintos:

5.2.1 **Tendencias en la conducción de la clase** de parte de la docente, de acuerdo con la atención prestada a las dimensiones relacional, pragmática y epistemológica.

5.2.2 **Recurrencias** observadas en la manera de llevar a cabo la tarea

5.2.3 **Tensiones** que se presentaron en los segmentos de clase observados, así como **los ajustes** que la docente hizo para enfrentar dichas tensiones.

5.2.4 **Intercambios** mantenidos por la profesora **con tres alumnos focalizados**, de acuerdo con su desempeño escolar.

5.3 **Análisis de las entrevistas** tanto a la profesora, como los diálogos sostenidos con alumnos, identificando tópicos en los cuales las voces de ambos se encuentran y dan sentido y consistencia a los hallazgos de los apartados anteriores.

5.1 Situación didáctica observada: Conociendo a Vivaldi

La competencia que orientó el trabajo giró en torno a la comunicación de sensaciones y sentimientos que producen los cantos y música que se escucha, (SEP, 2011).

La profesora se planteó como propósito que sus alumnos de 2º. de preescolar expresaran ideas, sentimientos y fantasías mediante la creación de representaciones visuales, usando técnicas y materiales variados. (SEP, 2011)

Los aprendizajes esperados fueron que los alumnos identificaran fuentes sonoras y pudieran así reaccionar comentando o expresando las sensaciones que le producen. Asimismo que describieran lo que sintieron o imaginaron al escuchar las cuatro estaciones de Vivaldi, y que tuvieran la oportunidad de experimentar con materiales, herramientas y técnicas de la expresión plástica, como acuarela, pintura dactilar, acrílico, collage, crayones de cera. (SEP 2011)

Los aprendizaje esperados, se ubican en el Campo de Desarrollo de Expresión y Apreciación Artística, opuesto a posturas tradicionalistas en especial en el contexto de la Educación Infantil en México, este campo, constituye en sí un objeto de conocimiento y una ventana de oportunidad para aprender; a diferencia de los estereotipos que en la Educación Infantil desde principio de siglo se fueron construyendo sobre este tipo de aprendizaje, el cantar “el periquito azul”, jugar al “Pin pón”, ejercitar “el ritmo de los molinetes”, y el juego dramatizado de “la casita”¹⁶, han dado paso paulatinamente al diseño de situaciones didácticas encaminadas a desarrollar la sensibilidad, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad.

El sentido constructivo que acompaña las acciones en este campo formativo, propicia la expresión de los sujetos tanto en el plano personal, como en el plano del trabajo compartido, además potencia el uso de diferentes tipos de lenguajes que le permitan apreciar e interpretar diversas formas de manifestaciones estéticas.

La situación didáctica “Conociendo a Vivaldi”, se tornó en una experiencia de aprendizaje encaminada a que los alumnos pudieran expresar, comunicar sentimientos, mediante diferentes formas de lenguaje, concretizados para el caso que nos ocupa en sonidos estructurados en piezas melódicas de Vivaldi.

¹⁶ Canciones, ritmos y juego que durante décadas representaron “saberes estéticos” y constituían “el alma del jardín” (*Diálogo con Educadora*, 1999)

El análisis de los registros dio cuenta de cómo las actividades realizadas permitieron abrir oportunidades para que los alumnos del grupo observados tuvieran acceso a un género musical (clásico) que no es muy común escuchar en el contexto dónde se ubica el plantel.

Además el desarrollo de la clase generó que la mayoría de las actividades fueran encaminadas al aprendizaje en interacción (Vigotsky, 1955) ya que las relaciones interpersonales se cultivaron, cuando se tomaron turnos para hablar, se practicó la escucha atenta, se puso en práctica el trabajo colaborativo, cuando el niño que ya había terminado se disponía apoyar a su compañero, en la construcción compartida de una historia, la tutoría entre los alumnos, en este mismo sentido el cuidado de sí, estuvo presente, al conformar un espacio para la libre expresión de sentimientos y emociones, así como de vivencias personales e íntimas, , pudiéndose así observar saberes convivenciales y saberes relativos al si mismo.

El análisis realizado puso de manifiesto que las actividades no se centraron en el escuchar por escuchar o jugar con la plastilina, sino que este tipo de saber permitió identificar las oportunidades de aprendizaje en torno a :

- a) Establecer un nexo vivencial entre lo que se estaba escuchando y la emoción que producía.
- b) La evocación como proceso mental de experiencias personales y que el propio niño iba relacionando con lo que escuchaba.
- c) Comunicar ideas que permitieron ir poniendo en un interjuego las sensaciones, emociones, colores, la imaginación, la memoria. (cómo actividades mentales superiores).
- d) Compartir la propia vivencia, escuchar la del otro y mediante un ejercicio de descentración construir la del nosotros.
- e) También se pudo observar que a pesar de la intencionalidad de la maestra, la propia naturaleza lúdica de los materiales, lo atractivo de los colores y lo sensitivo de la textura, en algunos momentos rebasó la finalidad de lo planeado y formalidad del patrón melódico de la pieza de Vivaldi, ante esto la profesora no modificó ni ajustó las actividades, por el contrario el propósito de la docente se mantuvo a pesar de las evidencias de la dificultad en la tarea, y la no comprensión de la consigna.

Después de haber contextualizado el diseño y desarrollo de la Situación Didáctica seleccionada, en el siguiente apartado se comparte el trabajo de análisis fino que se realizó y los resultados que de él se obtienen.

5.2 Resultados de cuatro acercamientos al análisis de los datos.

Como ya se señaló, esta parte de resultados se orienta a **identificar las tendencias en la conducción de la clase** en relación a las dimensiones de análisis que se tornan en polos de tensión en las situaciones concretas de enseñanza : **Relacional, Pragmática y Epistemológica**. (Vinatier, 2008, 2013)

Trabajamos con los datos de la situación de manera recursiva, lo que nos permitió “ir y venir” de los registros a las entrevistas y viceversa.

Cabe recordar que el análisis que se hizo de las tendencias de la clase consideró las dimensiones ya mencionadas y su operacionalización al desarrollar la tarea, lo que nos permitió entender la dinámica de éstas en el continuo de la clase; progresivamente fuimos descubriendo cómo estas dimensiones se entretejieron, pero en otros momentos también se tensionaron, prevaleciendo una sobre las otras o bien alternando el peso y atención de la enseñante a unas y otras.

Como ya se describió en el capítulo anterior la situación se dividió en dos partes para su procesamiento, la primera parte tuvo una duración de 1:048 minutos y la segunda, 1:10 aproximadamente, no se trabajaron en días consecutivos, sino que se fueron intercalando con otras actividades.

5.2.1 Tendencias en la conducción de la clase.

El diseño de esta primera parte de la situación didáctica (Conociendo a Vivaldi **a**) se estructura en cuatro momentos (episodios):

- I.- Escuchar la melodía.
- II.- Compartir educadora-niños lo que sintieron al escuchar la melodía.
- III.- Construir una historia en colectivo y

IV.- Modelar lo que imaginaron al escuchar la pieza musical.

El **Episodio I escuchar la melodía**, cuya duración fue de 10:49 minutos, constituyó el inicio de la secuencia observada, el trabajo se concentró principalmente en dar indicaciones para comenzar la secuencia, acomodar a los alumnos en el espacio y realizar la actividad de apertura: escuchar la melodía.

Episodio II compartir lo que sintieron el escuchar la melodía constituyó el episodio en el que los alumnos tenían que expresar con sus palabras las emociones que les provocó la música. Con una duración de 2:04 minutos este episodio muestra cómo los alumnos evocaron vivencias personales, sentimientos y emociones asociados a la música escuchada M se mantuvo escuchando las respuestas de los alumnos y recuperando sus aportaciones..

Por su parte en el **Episodio III construir una historia en colectivo** se observó que la actividad pasó del plano individual, al trabajo colectivo, con una duración de 16:50 minutos, se identificaron ciertas dificultades para desarrollar la actividad,. Al respecto la M Ana, escuchó cada una de las aportaciones y las fue engarzando, algunos alumnos se mostraron dispersos durante el transcurso del trabajo lo que le implicó a la profesora realizar esfuerzos por centrar a los alumnos en la tarea.

El Episodio IV **modelar lo que imaginaron al escuchar la pieza musical** es el cierre de esta parte de la secuencia observada, es el más extenso en tiempo con una duración de 33:48 minutos, el trabajo tuvo propósitos educativos de dos campos de desarrollo: el de sensibilidad y apreciación artística, así como el de desarrollo afectivo y social; los alumnos utilizaron material gráfico-plástico, específicamente un tipo de plastilina que no es comercial y que la maestra proveyó con recursos propios. Es probable que en este episodio dada su duración temporal se observaron más situaciones que las anteriores, entre las que destacan: la naturaleza lúdica de los materiales rebasó la formalidad del objeto del aprendizaje, la oportunidad que se generó, de poner en práctica la tutoría, (los alumnos a quienes se les facilitó el trabajo apoyaron a los que mostraban alguna dificultad), así como el acompañamiento permanente de la educadora a los alumnos.

Durante la observación de los cuatro episodios detallados se pudo documentar que tanto la actividad de la profesora como la de los alumnos se desarrolla en una dinámica de intercambio constante; la actividad de ella se centra en la organización y desarrollo de la clase y los alumnos por su parte participaron activamente en la tarea, siguieron la consigna y aportaron al trabajo

utilizando insumos que la experiencia personal les ha dejado. La mayoría de los niños se involucraron en el trabajo, fuera grupal o individual.

El diálogo y las conversaciones que se van entretejiendo en la mayor parte de la sesión se detonan a partir del contenido de la clase, aunque hay momentos en los que se observa que los alumnos comentan situaciones de su vida familiar, las cuales son escuchadas con atención por la profesora.

La estructura didáctica de la sesión observada se conforma por: momentos de consignas y acuerdos para el desarrollo de la tarea, explicaciones y contextualización precisa de la actividad, (cómo y para qué), diálogo y conversación entre la profesora y los niños, se combina la actividad grupal y la actividad individual y se realiza de manera intencionada un momento de inicio y uno de cierre en cada uno de los segmentos analizados.

Ubicación de intercambios por Dimensión de Análisis predominante

Tabla 10.

EPISODIOS	RELACIONAL (PR)	PRAGMÁTICA (PP)	EPISTEMOLÓGICA (PE)	TOTALES p/episodio
I	23	12	16	75 (1-75)
II	4	3	25	64 (76-140)
III	5	17	15	31 (141-222)
IV	48	15	27	82 (223- 406)
TOTAL	80	47	83	210

Ubicación de intercambios por Dimensión de Análisis. Fuente: Elaboración Propia.

Secuencias de intercambios en que dos o tres dimensiones son aludidas

1. Relacional-Pragmático.
2. Relacional-Epistemológico.

3. Pragmático-Epistemológico.
4. Relacional-Pragmático-Epistemológico.

Tabla 11.

EPISODIOS	RELACIONAL- PRAGMÁTICO	RELACIONAL - EPISTEMOLÓGICO	PRAGMÁTICO- EPISTEMOLÓGICO	RELACIONAL- PRAGMÁTICO- EPISTEMOLÓGICO
I	16	/	1	7
II	4	/	19	8
III	10	2	14	17
IV	37	12	4	26
TOTALES	67	14	38	58

Ubicación de intercambios por Polos de tensión. Fuente: Elaboración Propia.

Este ejercicio nos permitió observar que en los cuatro episodios analizados, con un total de 408 intercambios, se identifica un equilibrio entre el aspecto relacional con 80 intercambios y el epistemológico con 83, siendo el pragmático el menos atendido con 47 intercambios, lo que sugiere que desde la atención interpersonal a los alumnos y al contenido de saber, avanza la secuencia didáctica de la clase.

En relación a los intercambios que dan cuenta de la combinación de dos o tres polos, pudimos identificar que la combinación de lógicas que predomina es la relacional-pragmática, con 67 intercambios, siguiéndole la combinación que muestra un equilibrio entre las tres lógicas con 58 intervenciones, la pragmática-epistemológica con 38 y por último la relacional-pragmática con un total de 14 intercambios.

Este ejercicio ¿Qué nos dice?, que en la gestión interactiva que realiza la profesora, para poder atender a sus alumnos, conducir la clase y seguir el hilo del objeto de aprendizaje, dedicó la mayor parte del tiempo a gestionar las relaciones humanas, sin embargo casi a la par la profesora siguió el hilo del saber en su clase, es decir, atender las evidencias que le ofrecen los alumnos en las actividades que llevan a cabo; el polo pragmático fue el menos atendido, ya que las formas como

la enseñante organiza la clase, la estructura didáctica que le da a la tarea y la conducción propia de la clase queda subsumida a la lógica relacional y a la epistemológica. En este momento del análisis podemos inferir que para la profesora Ana resulta prioritario la relación afectiva con sus alumnos y la construcción de aprendizajes por parte de sus alumnos, que las cuestiones de forma en la conducción de la clase.

Afinando la mirada un poco más, realizamos un conteo sobre los intercambios que dan cuenta de los polos combinados, resultó también interesante apreciar que la combinación relacional-epistemológica fue la que prevaleció con 67 intercambios, le sigue la combinación que da cuenta de un equilibrio entre los tres polos con 58 intercambios, por su parte la pragmática-epistemológica con 38 y por último la relacional-epistemológica con 14 intervenciones.

¿Qué significa esto? a pesar que la combinación del polo relacional con el pragmático es levemente mayor, encontramos que la educadora utiliza el tiempo de manera equilibrada en relación a los tres polos de tensión. Esto nos habla de una gestión bastante equilibrada, en la que la relación con el otro, el saber como hilo conductor y la conducción de la clase están en equilibrio.

5.2.2 Red de Recurrencias identificadas

Hemos llamado a este apartado *Red de Recurrencias*, el cual constituye un ejercicio de organización de los datos obtenidos a partir de la observación, documentación y sistematización de la experiencia docente ya descrita.

Una *recurrencia*, en el contexto de esta investigación es el conjunto de prácticas in situ observadas con cierta frecuencia y regularidad, las cuales están estrechamente relacionadas entre sí; así pues, ilustran el entretejido de situaciones que dan cuenta de la forma en que se desenvuelven los intercambios entre la docentes y los alumnos en el salón de clases.

Los resultados permitieron identificar nueve aspectos que se presentan de manera constante,

- 1). Uso de la consigna implicándose**
- 2). Uso de la pregunta**
- 3). Cercanía corporal con los alumnos**

- 4). Observación a los niños, otorgamiento de la palabra y escucha
- 5). Diversificación de la atención entre el grupo general y algún alumno en particular
- 6). Promoción de la colaboración y el apoyo entre pares
- 7). Orientación en el manejo de normas y llamadas de atención
- 8). Distribución de recursos

A las recurrencias observadas se les asignó una abreviatura que nos permite referirnos a ellas con una nomenclatura compactada y hacer más fácil su manejo en los diferentes momentos de análisis.

Tabla 12.

RECURRENCIA	ABREVIATURA
1). Uso de la consigna implicándose	UC
2). Uso de la pregunta	PR
3). Cercanía corporal con los alumnos	CCP
4). Observación a los niños, otorgamiento de la palabra y escucha	OPLE
5). Diversificación de la atención entre el grupo general y algún alumno en particular (reconoce, orienta y apoya)	ROA
6). Promoción de la colaboración y el apoyo entre pares	CTRP
7). Orientación en el manejo de normas y llamadas de atención	NOR
8). Distribución de recursos	DR

Concentrado de Recurrencias con abreviaturas. Fuente: Elaboración Propia.

Análisis cuantitativo de cada una de las recurrencias

Tabla 13.

RECURRENCIAS EPISODIOS	UC	PR	CCP	O	P	L	E	A	R	O	CTRP	NOR	DR
---------------------------	----	----	-----	---	---	---	---	---	---	---	------	-----	----

I Escuchar la melodía	9	4	4	9	/	1	4	4	5	/	4	/
II Compartir educadora- niños lo que sintieron al escuchar la melodía.	2	22	/	4	4	16	4	/	4	/	6	/
III. Construir una historia en colectivo	15	13	6	2	10	5	4	2	1	/	12	/
IV. Modelar lo que imaginaron al escuchar la pieza musical. Realizamos una lectura cuantitativa y otra cualitativa de los datos.	29	58	26	38	14	20	12	11	21	10	9	13
				53	28	42	24	17	31			
												
TOTALES	55	97	36	123			72			8	31	13

Recurrencias identificadas por frecuencia y episodios: Elaboración Propia.

En este momento del análisis pudimos observar que la docente tiene una tendencia marcada a establecer una estrecha cercanía con sus alumnos, es recurrente que observe a sus alumnos, les da la palabra y lo hace ejercitando la escucha atenta, (123 intercambios) El número corrobora que los recursos que ella utilizó fueron: amplios lapsos de tiempo que se la pasa de cucullas, constantemente busca estar a la altura de sus alumnos para verlos y escucharlos, además de diversificar su atención, atendiendo tanto al grupo como a algún alumno en particular según sea el caso, reconoce su trabajo, los orienta y apoya. La mayoría de los intercambios en los que reconoce el trabajo de los alumnos van acompañados de frases como “¡muy bien!” o muestra las producciones de los alumnos al grupo. Utiliza la pregunta como una estrategia constante lo que se observa en (97) intercambios; recurre a la pregunta (55) ya que la mayor parte de las actividades fueron acompañadas de una pregunta y una indicación.

En un segundo nivel de frecuencia encontramos que la profesora recurrió a la cuestión corpórea (36 intercambios), fue evidente el contacto físico y en especial las gesticulaciones y modulaciones de voz que realizó, y aludió a la norma a través del desarrollo de la tarea, (31 intercambios).

Por último, en un tercer nivel de frecuencia están las dos últimas recurrencias con menos incidencia: estrategia didáctica del trabajo entre pares y distribución de los materiales, con 10 y 13 registros respectivamente. Llama la atención que se ubican en el plano pragmático, lo que nos

permite triangular con la primera tabla que evidencia a este polo como el menos atendido por la profesora.

Análisis cualitativo del conjunto de recurrencias que orientan y dan sentido a la gestión interactiva que se pone en juego en la clase.

a. Uso de la consigna implicándose

La consigna en esta clase resulta una estrategia didáctica que es utilizada en varios sentidos:

- * Para organizar la tarea.
- * Dar continuidad a la clase.
- * Integrar a un alumno o alumna o al grupo a la actividad.
- * Para centrar la atención.
- * Para aludir a las normas.

Por consiga entendemos una indicación relacionada con cualquier aspecto de la tarea, llama la atención la manera en que M se dirige a los niños para dar indicaciones o consignas

Al convocarlos a realizar las actividades la profesora utilizó una formulación en la cual ella misma se implica como una estrategia para integrar a los niños, eso se observó por el uso constante de pronombres como el “nosotros falso, el ustedes, el yo...”

Se muestran cuatro líneas de episodios diferentes en los que se puede observar cómo la M implica al alumno o alumna, al grupo, y recurrentemente también se implica ella misma en la consigna con la finalidad integrar a los alumnos a la tarea.

➤ {va por el celular que tiene Iván y se lo entrega a Jazmín}, a ver tu Jazmín cuéntanos cómo te sentiste, (Tú implicado en la tarea)	220.Educ: ahora, esto que ustedes me dijeron lo voy a borrar, porque ¿qué creen?, me van a ayudar a inventar	228. Jimena, ¿tú qué imaginaste con la música? {es inaudible lo que le contesta Jimena}, ¿qué tu mamá te llevaba al columpio?, quiero verte a ti y a tu mamá que te	324. Educ: ¡listo!, ¡ya es la última vez que escuchamos a Vivaldi, ya tiene que quedar nuestra creación mis hijos, ¿ehhh?
--	--	---	---

	una historia con esa música de Vivaldi, ¿me pueden ayudar a crear un cuento? (Yo implicado en la tarea)	lleva al columpio, {le dice con un tono imperativo, pero amable, (Ustedes implicado en la tarea)	(Nosotros implicado en la tarea)
--	--	---	----------------------------------

La utilización de consignas claras es una constante en el trabajo de Maestra Ana, cabría preguntar, ¿Qué rasgos tienen las consignas?

Claridad es decir, que no haya duda sobre la tarea a realizar, la estructura de la mayoría de las consignas registradas permitieron identificar: *el qué* iban a realizar a los alumnos, *cómo* se iba a realizar la actividad, *con qué* se iba a trabajar, ejemplo:

228. Educ: la carrera de carros, para esto aquí tenemos plastilina, tenemos varios colores con las que la vamos a poder moldear lo que imaginamos, pero para eso yo no voy a platicar cuando esté la música, sólo voy a usar mis manos para moldear y escuchar nuevamente la música ¿de quién?
(Registro Analítico IV, línea 228)

Modulación de la voz esta recurrencia ayuda a dar a la consigna una intencionalidad específica:

158. Educ: hasta ahí, hasta ahí, acuérdate que el cuento lo hacemos entre todos, a ver vamos a ponerle, {con su entonación indica el inicio de una narrativa:} ¡había una vez...
(Registro Analítico III, línea 228)

Se acompaña de **desplazamientos** en el espacio para dar y reafirmar la consigna, la profesora luego de dar indicaciones se mueve por todo el salón:

220. Educ: {apoyando la respuesta, repite:}, de Vivaldi, entonces vuélvanse a separar los tapetes y yo paso a sus lugares a darles la plastilina.
[la educadora vuelve a iniciar con la grabación de Vivaldi, cada niño se acomoda en su tapete, procurando estar separado de sus compañeros] (Registro Analítico IV, línea 220)

Para la M Ana la consigna resulta de gran importancia en el desarrollo de su trabajo diario, así lo explicitó en la entrevista (Ei)¹⁷:

Si yo doy una buena consigna puedo tener buenos resultados, si la consigna no es clara, pues entonces como que dejo a los niños a creer o a querer hacer cada uno lo que, lo que entendió o mas

¹⁷ Son dos momentos de aplicación de entrevista a profundidad a la profesora: *Entrevista inicial (Ei)* , realizada e 8 de noviembre de 2014 y *Entrevista media (Em)* realizada el 22 de marzo de 2015.

o menos creyó que, que iba a hacer , entonces digo –si yo digo una consigna clara, el niño va a saber qué es lo que tiene que hacer y sabiendo lo que tiene que hacer pues va a empezar a a trabajar o a construir; entonces como que la consigna siempre ha sido así como que para mí clave, [...] entonces a partir de la consigna siento yo que puedo rescatar e que el niño este está manifestando... un aprendizaje. (2014, p.9)

La consigna, se vuelve el punto de partida en cada una de las actividades registradas, esto permite a los alumnos contextualizar su propio hacer, no son actividades azarosas, sino que parten de una indicación, que denotan intencionalidad educativa, claridad y dan contexto al trabajo.

b. Uso de la pregunta

La pregunta es una segunda constante en la lógica de interacción que se establece entre la profesora y sus alumnos, se convierte en detonadora de las conversaciones entrelazadas entre ellos y en eje del desarrollo de la clase, se le otorga varios sentidos y connotaciones, entre las que destacan recurrentemente:

Para **monitorear** el desarrollo de la tarea y la participación de los alumnos, la M mediante la pregunta indaga sobre lo que los niños están haciendo en referencia al objeto de aprendizaje (actividad y/o diálogo).

Es un medio para **introducir y acercar** a cada alumno o al grupo al objeto de aprendizaje; mediante la pregunta la M moviliza saberes de los alumnos, ella pregunta y los alumnos al responder evocan experiencias personales, comparten conocimientos previos en relación a lo que se está preguntando.

Mediante la pregunta se otorga la palabra, en estos actos de habla la M Ana fomenta los turnos para hablar y el respeto por escuchar al otro.

Estrategia para **evaluar**, con la pregunta la M Ana valora el proceso de trabajo de los alumnos, le permite darse cuenta de los avances y valorar las dificultades o los puntos que requieren un mayor tratamiento, sea en relación a la tarea o al desarrollo de los saberes puestos en juego durante la clase.

Compartimos algunas líneas de los registros analíticos que pueden dar cuenta de los diversos sentidos en que la pregunta es utilizada:

64. {se inclina con Sebastián quién parece indiferente a la música, la maestra le toma su brazo y se lo levanta al ritmo de la música, le dice;} mueve tus manos Sebastián, ¿cómo se siente la música Sebastián?, 257. Educ: Camila ¿dijiste qué?, ¿qué estabas en el bosque? 273. ¿Tú que te imaginaste Eduardo? {es inaudible lo que le contesta}, a ver Eduardo ¿tú que te imaginaste?, ¿y dónde está tu casa, yo no la veo, dónde está tu casa?, ¿cómo se hace una casa?, empezamos a hacerla. <i>(Para monitorear)</i>	28. {su voz denota entusiasmo, pregunta:} ¿recuerdan quien es Vivaldi?, ¿quién es Vivaldi? 175. [...] ¿ahora que podemos ponerle de miedo a nuestro cuento? 208. Educ: ¿cuál lobo?, ¿qué opina la mayoría?, ¿le ponemos que llegaba el lobo feroz? <i>(Movilizadora de saberes)</i>	106. A ver quiero escuchar a Luis, [...] a ver Luis le prestamos el celular y él puede hablar, Luis ¿tú que sentiste chaparro? 107. Luis: mmm... yo sentí que estaba entedado. 108. Educ: ¿sentiste que estabas enterrado?, ¿dónde estabas enterrado? 109. Luis: en las tumas. 110. Educ: ¡Ayyy! Y ¿cómo te sentiste? ¿contento, triste? 111. Luis: mal. 112. Educ: ¿con miedo? 143. Jazmín: ¡maesta una vez yo fui a una fiesta con mi tío Julio, con mi mamá, con mi abuelita, con Ángel y con... con el... primo de Ángel que se llama Grabiél y fuimos cuatro. 144. E {la educadora la interrumpe y dice:}, Educ: ¿con todos ellos fuiste a la fiesta? ¡ahí va la música otra vez!, {la niña insiste diciendo:} 145. Jazmín: y... juimos cuatro. 146. Educ: ¿siii?, ¿cuatro? 147. Jazmín: siii. 148. Educ: como que conté mal Jazmín, {retoma la actividad grupal:} <i>(Detonadora de conversaciones)</i>	➤ Educ: a ver, Jairo me pidió la palabra, ¿cómo te sentiste tú Jairo? ➤ Jairo: etaba pation ➤ Educ: tu te imaginaste o qué sentiste, a ver ¿qué sentiste? ➤ Jairo: e taba pation. ➤ Educ: ¿sentiste que estabas en el panteón? ➤ Jairo: si. ➤ Educ: y ¿cómo te sentiste, alegre, triste o con miedo? ➤ Jairo: alegue. ➤ Educ: ¿te sentiste alegre y en el panteón?, ¿siii, seguro?. [Jairo asiente y la educadora registra en el pintarrón la aportación de Jairo] <i>(Propicia la escucha atenta y respeto)</i>
---	---	---	--

La docente propicia una conversación genuina, en el que la pregunta y las respuestas de los niños son los insumos básicos para la tarea; llega un momento que la propia postura de la docente y el desarrollo de la clase se subsumieron a las aportaciones de los alumnos. Por ello observamos que no utiliza la pregunta como un recurso retórico, sino que conduce a verdaderas conversaciones con los niños, interroga sus respuestas, devuelve al grupo, manifiesta desconcierto, asombro y respeto, pregunta cuando la respuesta es paradójica, lo que requiere una actitud de escucha atenta.

En el análisis de la conversación genuina y no retórica que la docente establece con los alumnos, desde la perspectiva socioconstructiva se identifica un eje trascendente que permea toda acción comunicativa e intersubjetiva: el lenguaje, que constituye un campo de desarrollo en el nivel preescolar prioritario. Los actos de habla son un recurso de gran valor, tanto en el plano de la interacción como en el del aprendizaje, ya que hacen la función de engranaje, es una especie de vértice entre ambos.

Estos intercambios surgidos a partir de la pregunta, no son simétricos; la educadora, resulta por lo tanto, pieza fundamental al ser mediadora en esta comunicación y acción compartida, se observó como la M Ana lo hace a través de la escucha atenta, el reconocimiento y el respeto a las respuestas de los alumnos que son elementos que constituyen las interlocuciones analizadas.

También se documentó que la trama conversacional generada a partir de la pregunta entre la profesora y alumnos permitió no sólo abordar el contenido de aprendizaje, sino que se convierte en un insumo para la tarea y para la conducción de la clase. En esta conversación la pregunta y respuesta son insumos básicos con los que la educadora cuenta para dar voz a los niños y organizar la clase; tanto alumnos como profesora comparten y al compartir, construyen aprendizajes y solidifican la relación.

Se hace evidente la sensibilidad y habilidad de la profesora para preguntar, escuchar e interpretar, así como para indagar sobre los saberes previos de los niños, las elaboraciones cognitivas que están construyendo y las dificultades en el momento del tratamiento de los contenidos de aprendizaje.

Siento que en el cuestionamiento el niño puede reflexionar, analizar y el hecho de que pueda poner en palabras lo que está pensando, pues estamos hablando de un trabajo metacognitivo que a mí me da cuenta de los avances de los niños, he optado por leerles mi planeación para que vean que yo escribo, les leo mi planeación y les digo que es un momento de pensar, pero les digo que yo no me

puedo meter a sus cabezas para ver que están pensando y les digo ¿cómo puedo saber yo lo que ustedes están pensando?, y me dicen “¡ah maestra hablando, si nosotros te decimos vas a saber lo que estamos pensando”!, entonces ellos también están en esta dinámica de que el pensamiento y el lenguaje te ayudan a expresar eso que tu sabes, que estás pensando y el cuestionamiento ha sido así como mi mejor estrategia para conocer las manifestaciones de los aprendizajes esperados. (Ei, 2014, p.5).

La pregunta como estrategia de evaluación es de vital importancia, para la maestra Ana, la pregunta resulta una herramienta de gran alcance: es el medio mediante el cual ella puede conocer y constatar las manifestaciones de aprendizaje que sus alumnos van desplegando a lo largo de la clase, además que le permite ir dando cuenta de las dificultades en referencia al objeto de aprendizaje,

[...] cuestiono mucho a los niños, es mi necesidad, para hacerlos reflexionar, organicen todas sus ideas, para poderme dar una respuesta y en sus respuestas también poder ir valorando, mi práctica está muy marcada por el cuestionamiento, para también no quedarme nada más yo con una percepción de que ¡ah, bueno!, hicieron esto porque creo que ésta fue la consigna, con el cuestionamiento yo reafirmo lo que observo y también ahí voy viendo las necesidades de los niños, les pregunto ¿qué estás haciendo?, porque es una forma de ir valorando todo lo que sucede dentro de la práctica. [...] es una necesidad de reflexión pero no sobre lo que la maestra dice sino ya sobre lo que ellos pueden estructurar, soy de la idea de que el aprendizaje no nada más es vaciar sino que el niño construya su propio aprendizaje y lo construye en la medida de que reflexiona y lo expresa, ahí también es donde nosotros podemos decir verdaderamente hubo una construcción de conocimiento o a la mejor algo faltó para que el niño pudiera lograr y organizar todo ese pensamiento y manifestarlo. [...] para mí es una estrategia de evaluación, no quedarme nada más desde lo que yo observo sino también desde lo que el niño expresa. (Ei, 2014, p. 9.)

Como se ha visto para la M Ana la pregunta se convierte en una estrategia didáctica con diferentes posibilidades de uso, la cual potencia en el desarrollo de las interacciones que se van dando durante la clase.

3). Cercanía corporal con los alumnos

Se convierte en sí misma en un vehículo didáctico y en fuente de vínculos afectivos que la docente utiliza de manera permanente para dar sentido a la gestión interactiva puesta en práctica entre ella y sus alumnos,

A la cuestión corpórea la M le da diferentes atributos y aplicaciones:

Usos en el espacio: la proximidad es un rasgo que se observó en la manera de manejar el espacio y a su vez se expresó de distintas maneras:

- **Desplazamientos constantes:** la cercanía se manifestó en el esfuerzo constante de la profesora para moverse por todo el salón, con lo cual pudo mantener una relación directa con sus alumnos, acorta distancias lo que le permitió escuchar, observar y darse cuenta de lo que estaba sucediendo en la clase.
- **Cucullas** la M Ana, constantemente tomó una postura de cucullas, para establecer una relación cara a cara.
- Se **inclina**, es otro de los rasgos de la cercanía corporal que permitió a la docente escuchar, orientar y observar a sus alumnos.

Contactos físicos, se dieron constantemente ya sea levantando a algún alumno, tomándolos de la mano, así también los alumnos se acercaron con la M Ana, cuando la tocaban para llamar su atención, se recargaron sea en su hombro o en sus piernas:

- **Intercambio de miradas**, la relación cara a cara que se genera en la interacción. Maestra-alumnos, se ve caracterizada por un intercambio de miradas constantes entre ambos.
- **Sonrisas**, esta modalidad resulta de la relación cara a cara entre los alumnos y la maestra, son intencionadas, es decir el uso de la sonrisa como vehículo de comunicación afectiva es evidente.
- **Uso de la Voz y Rostro**, la M Ana realizó modulaciones de voz de manera recurrente según sea la situación a la que se aluda, se pudo observar como las entonaciones de sorpresa, tristeza, énfasis, cuestionamiento acompañaron las expresiones que realizó la profesora, las cuales fueron entonadas con gestos, muecas y sonrisas. al igual que las modulaciones de voz, la docente recurrentemente abre sus ojos, los cierra, sonríe, manifiesta seriedad, duda, afecto, entre otros.

La relación de cercanía derivada de la cuestión corpórea de la M Ana se aprecia cuando pasa la mayor parte del tiempo con los niños, sea de cucullas, inclinada o junto a ellos, casi a su misma altura, lo que le permite conversar, observar, preguntar y registrar las evidencias del trabajo de sus alumnos.

La profesora gesticula constantemente, modula su voz, dando una variedad de entonaciones a su voz de acuerdo a la situación, el contacto físico es constante, tanto profesora como alumnos se tocan, se miran, sonríen, para la M Ana su cuerpo es un recurso didáctico, en palabras de ella:

Es una estrategia también como captar su atención, como que es una forma que veo que ellos van a estar poniéndome atención y viendo lo que yo puedo hacer, entonces este el utilizar diferentes modalidades de voz me me permite captar su atención y ya captando su atención pus ahora sí expresar la consigna o lo que vamos a hacer, es una estrategia que utilizo cuando los veo ya un poquito dispersos cuando veo que a la mejor la actividad va a implicar un poquito mas de tiempo de escucha e empiezo hacer este tipo de situaciones de modular la voz o de cambiarla, como que en la medida que yo manifiesto interés veo que ellos también ¡ahaha! (Em, 2014, p. 10)

Con su cuerpo la profesora se relaciona y se comunica con los niños, además de que expresa sus sentimientos y pensamientos hacia ellos.

Los registros dan cuenta de esta recurrencia:

220.Iván {se aprecia un tono de impaciencia en la respuesta de Iván:} maeta, no pedo hacer los cados de cadedas. 221.[la profesora se inclina y de cuclillas, le dice:] Educ: a ver intenta hacerlo, ¿y si primero haces la carretera?, ¿el carro o que vas hacer primero? <i>(Se inclina y de cuclillas)</i>	304.{ observa a Naomi, que ha estado un poco alejada del resto del grupo, se inclina de cuclillas junto a ella y le pregunta:} Naomi, ¿tú que vas hacer, que terminaste?, [inaudible, le contesta a la educadora con voz queda, la profesora le observa con atención y escribe en sus notas lo que Naomi le responde}. <i>(De cuclillas junto a ella, la cuestiona)</i>	334.se inclina ante un niño y le pregunta, ¿ya terminaste?, ¿qué hiciste tú?, ¿qué imaginaste?. <i>(Se inclina)</i>
---	---	---

Construir desde la cercanía afectiva una empatía con cada niño es una tarea que la M Ana se plantea, la empatía hacia cada niño es una decisión consciente no un sentimiento espontáneo de simpatía solamente, el acto mismo de acercarse tiene un propósito:

[...]es que es algo como empatía que llega un momento en el que dice uno –ya, ya nos identificamos con, con el grupo- [...] yo sí he sentido que es algo consciente el decir ¡es que tiene que haber un flujo entre el niño y yo para poder desarrollar el trabajo!. [...]generar ese ambiente, ese ambiente que, que da confianza, que da seguridad y que permite expresar los afectos creo que

también esa parte afectiva a los niños les da mucha seguridad para, para poder este cumplir los aprendizajes. (Ei, 2014, p. 6-7)

4). Observación a los niños, otorgamiento de la palabra y escucha

A esta recurrencia la profesora le atribuye importancia para su trabajo diario:

La observación **cómo técnica** para **monitorear, individualizar atención y evaluar**.

No sólo le permite a la profesora identificar los logros de los alumnos, dificultades que se les presentan y el momento en que requieren su apoyo, sino subsumirse a la misma tarea, es decir, no interrumpe la clase para observar, dar la palabra o escuchar a sus alumnos sino en el continuo de la actividad pone en juego estas habilidades docentes, ejemplo de esto es cuando utiliza las respuestas de sus alumnos como pautas para devolver y avanzar en la tarea.

La observación per se en la Escuela Infantil es la herramienta de valoración y ajuste por excelencia, por ella la Maestra Ana, conoce el desarrollo de sus alumnos y el avance en el proceso de aprendizaje de sus alumnos:

Si bien pues tenemos un grupo, a la vez pues tenemos seres individuales, cada uno necesita de alguna manera de un apoyo específico, entonces como que siempre ha sido mi necesidad de darle a cada uno lo que, lo que necesita, entonces en la medida que los observo, pero no como grupo, sino de manera individual, me percato quién requiere en ese momento mi apoyo, quién en ese ratito puede estar solo, este quién me puede expresar mas y a quién tengo que estar así como que motivándolo, ayudándolo a que, a que me diga como un ser individual, me ayuda a identificar las necesidades de cada uno y arreglar situaciones donde las vaya atendiendo. (Ei, 2014, p. 13)

En esta recurrencia también los vínculos afectivos dan soporte a las acciones de observación atenta, al dar la palabra y también al escuchar con interés y respeto:

319.a ver Erika, {la niña se le acerca, la profesora observa su trabajo , le dice:} ¡muy bieeen!,	115. Educ: ahora el celular va a pasar con un niño que estoy viendo acá, {se desplaza hasta donde está Iván y le da su celular, (le otorga el turno para hablar), ten Iván,	204. Educ: dice Luis que al no le gustaría que se termine así el cuento, vamos a escuchar a ver cuál es la sugerencia de Luis, a ver Luis ¿qué sugieres tú?, te voy a prestar el celular, te gustaría que ahí termine la historia, a ver ¡cómo te gustaría que termine la historia? 205. Luis: le quiero poner... para teminar.
---	---	--

(Observa y reconoce el trabajo con expresión afectiva positiva: ¡MUY BIEN!)	plátanos, tú ¿cómo te sentiste con la música?, 187. Educ: ahora le toca a Eduardo porque tiene el celular, Eduardo ¿que más pasó?, ¿encontró a su papá? (Da turnos para hablar)	206.Educ: ya fueron a tomar un poco de té, ¿tú que le agregarías a la historia? 207. Osvaldo: {aunque no es su turno participa diciendo:} eh... que llegaba el lobo felez. 208. Niños: si. (La respuesta que escucha se convierte en insumo para continuar con la actividad)
--	---	---

5). Diversificación de la atención entre el grupo general y algún alumno en particular

La atención que oferta la enseñante observada da cuenta que se diversifica en dos sentidos: Individual y Grupal.

Individualiza la atención de manera constante y realiza apoyos compensatorios alternando con momentos de atención al grupo completo. En esta combinación de atención al alumno y a los alumnos se hace a través de tres cualidades:

Reconocimiento. La enseñante continuamente está reconociendo el trabajo y aportaciones de sus alumnos, es permanente la frase de ¡muy bien!, además elogia las producciones de los alumnos destacando sus cualidades y haciendo manifiesto al grupo el logro o la producción de cada alumno en particular.

Orientación. Esta cualidad está presente en el desarrollo de las actividades y en el continuo de la clase, las orientaciones que la profesora brinda son en torno a las preguntas de los alumnos, o a las dificultades que ella observa o bien por solicitudes directas de los niños.

Apoyo. El apoyo en la mayoría de las situaciones observadas se brindó de manera expedita por parte de la docente, al igual que las dos cualidades anteriores, el apoyo que se dio fue en torno a una situación de trabajo pedagógico o bien en alguna circunstancia personal de los alumnos.

331. ¿a ver Abril, me la puedes prestar Abril?, ¡miren lo que imaginó Abril, Abril se imaginó a ella, vean cómo se moldeó, {la	99. Educ: ¡bueno!, *¿ahora que creen?!, voy a prestar mi celular al que le toca tomar la palabra, porque no estamos escuchando y todos estamos	❖ {se le acerca Abril, le muestra su trabajo y la profesora le contesta:}, ¿estas que son?, las alas, ¡me gustaron las alas rosas, y el pajarito rojo, se me hizo ¡muy
--	--	--

profesora muestra el trabajo de Abril al resto del grupo que sigue modelando}, y ella se imaginó cantando con los pajaritos, ¿qué le falta aquí nada más?. 233. Educ: los pajaritos, pero ¡miren ella ya se hizo!, ¿quién más va terminando su creación?, (Observa y reconoce el trabajo mostrándolo al grupo)	hablando, ¡sólo el que tenga el celular va poder hablar! y quiero escuchar a Eduardo, que Eduardo cuando estaba acostado sintiendo muy bien la música, a ver Eduardo, ¿tu que sentiste?, tú puedes hablar Eduardo. 191. Educ: ¡ahhh! esa historia si me gustó, ¡Iván!, fueron a su casa a cenar, un po-co de té. 270. efusivamente le dice:} ¡¡muy bien Erika!., (Felicitación)	buena tu creación!, {bien le comenta a otra de las niñas que se les acerca:} hizo unas alas rosas y un pajarito rojo. [mientras ella está con dos niñas observando el modelado de Abril, (Hace explícito su agrado por las producciones de los alumnos)
---	--	--

La inclusión de los alumnos también es una constante en el desarrollo de la tarea, esto se apoya con una atención individual y grupal que la profesora da a los alumnos, atiende de manera específica a cada alumno que le solicita, incluye a todos los alumnos, ya sea con preguntas, dándoles seguimiento cercano, tocándolos, dándoles la palabra, dedica tiempo especial al que presenta alguna dificultad en la actividad, toma sistemáticamente evidencias de lo que hacen y registra sus aportaciones.

63. ¡muy bien! Eduardo, Osvaldo estamos bocarriba para que podamos mover las manos hacia arriba. Jazmín estamos bocarriba para que podamos mover las manos, las movemos al ritmo de la música ¿cómo se siente la música?, oigan, 64. {se inclina con Sebastián quién parece indiferente a la música, la maestra le toma su brazo y se lo levanta al ritmo de la música, le dice:} ¡mueve tus manos Sebastián, ¿cómo se siente la música Sebastián?, 65. {va con otra niña que está sin moverse, acostada de lado, la maestra se pone de cuclillas junto de ella, le levanta una mano y le pregunta:} ¿cómo se siente la música?, [...] 71. la educadora sigue desplazándose entre los niños} 302.{Luis se le acerca con urgencia, le comenta algo, corre al baño y la	77. Educ: Naomi ¿cómo está la música?, ¿escuchen se oye igual? {vuelve a cambiar el patrón melódico y pregunta:} ¿cómo está?, {Erika ya decidió sentarse y así sentada está escuchando la música} Naomi ¿cómo está la música?, escuchen, ¿se oye igual?, ¿cómo se oye la música Abril?, ahí le vamos ir bajando poco a poquito y despacio me voy a sentar en mi tapete, me voy sentar en mi tapete, {los niños se levantan despacio y se sientan}, 167. entonces como estamos muy distraídos y como estamos todos dispersos juntan sus tapetes para acá, para escuchar el cuento, todos júntelos para escucharlo, véngase un poquito todos juntos y por mientras voy a escribir lo que me dijo Ale.
---	---

maestra le dice:}, ¿te prendo la luz?, {Luis asiente}, voy al baño a prender la luz a Luis, todos están trabajando, mis hijos. <i>(Individualiza la atención, llama por nombre, observa a cada uno)</i>	<i>(Alternar atención individual y también atiende al grupo cuando da la consigna)</i>
--	--

Las evidencias anteriores dan cuenta que M pasa del plano individual al grupal y regresa, es una atención que se mantiene en un ir y venir permanente, sin embargo llama la atención que a pesar que es una constante en el trabajo observado para ella no resulta del todo sencillo y le requiere de un esfuerzo y desafío:

Siento que ha sido mi reto, el atender las necesidades de cada uno de mis niños que, que ¡son diversas! Y son diferentes, siento que esa parte también de mi práctica, el generar estrategias para atender esa diversidad, esa diversidad de alumnos que tengo; como que soy muy exigente conmigo y a veces no me permito el, el decir –no estuve con ellos por estar con ellos ó tampoco puedo dejar a ellos que van más avanzados que se me estanquen porque no es justo-, entonces estoy así como que de repente conflictuada y ¿cómo le hago? Y cuando planeo digo –bueno es que ellos ellos van a hacer esto, ellos van- y como que en este momento los voy a dejar a ellos y voy a estar con ellos. (Ei, 2014, p. 6).

6). Promoción de la colaboración y el apoyo entre pares

La promoción de este tipo de aprendizajes es recurrente para :

Promover la ayuda mutua, es importante considerar en este punto que especialmente en la etapa preescolar en la que los niños comienzan a construir herramientas para descentrar, el trabajo compartido se vuelve una oportunidad per se, esto se observó cuando los alumnos compartían materiales, escuchaban a sus propios compañeros con puntos de vista diferentes a los propios, recibían ayuda del *otro diferente a ellos mismos* y avanzaban juntos en el trabajo. Recurrir a la tutoría permitió avanzar en la clase y no interrumpir el trabajo ante las dificultades presentadas por algunos alumnos, por el contrario con ayuda de los propios miembros del grupo el trabajo se realizó y completó fomentando así el trabajo entre pares.

Respeto hacia el otro, la M Ana lo promueve, sea mediante el propio desarrollo de la tarea o bien ante las dificultades presentadas por algunos alumnos, asimismo al formentar la escucha a cada uno de los que tiene la palabra y observar lo que cada quien hizo.

La profesora resalta los aportes que esta estrategia didáctica brinda al trabajo áulico y también los riesgos que se pueden correr, lo que da cuenta de que utilizar la estrategia le requiere estar observando y cuidando el desarrollo de esta estrategia:

El trabajo entre pares siempre ha sido muy interesante, de tal forma que a veces digo bueno, si los niños no les quedó claro el lenguaje que yo utilicé o de mi consignas, se que con el compañerito lo van hacer, entonces esa parte de los niños que me trabajan más rápido, los niños que me captan más rápido la idea, cómo que veo que son los niños que son andamios para sus propios compañeros, ¡que interesante es la explicación entre ellos y el que está escuchando está también extasiado! porque su compañero es el que está explicando y es una forma, también digo que el juego y el aprendizaje se propicia entre pares, hay una parte en la que el docente dice, bueno yo lo explico pero el compañerito lo va a llevar a reflexionar y comprender aquello que yo no he podido hacer que comprenda. Me he encontrado también a otro reto, que por facilidad el niño se lo hace al compañero, así como “no batalles mira aquí está”, y les digo ¡no es que no se trata de eso, es que le ayuden les expliquen, pero así le digo, ha sido mínimo donde sólo se les hace el trabajo sin darles una retroalimentación al compañero. (Ei, 2014, p. 7).

La colaboracion y apoyo entre pares en la educación infantil, constituye una oportunidad de formación y de aprendizaje para los niños preescolares en colaboración, así lo evidencian los siguientes registros:

341.Educ: oye Osvaldo, ¿me puedes ayudar con Iván le puedes ayudar a hacer su carro de carreras, para que terminen todos por favor? {mientras ella está apoyando a un niño, 343. Educ: Eduardo: ¿si tu ya terminaste le puedes ayudar a Jairo a terminar su carro de carreras?, <i>(Fomenta el trabajo entre pares)</i>	342. Osvaldo: {se dirige a Iván y le dice:} ¡te voy ayudar a hacer tu <i>calo</i> de carrelas! 344. {Eduardo se acerca con Jairo y comienza a apoyarlo en el modelado}. en el otro extremo del salón está Osvaldo, Naomi, apoyando a Iván, y en medio del aula, está Eduardo apoyando a Jairo.] 348. los que van terminando le pueden ayudar a sus compañeros que no han terminado por favor?, cuando terminen las ponen con cuidado acá en el piso sus creaciones las ponen en el piso <i>(Los alumnos participan y apoyan a sus compañeros)</i>
--	--

7) Orientación en el manejo de normas y llamadas de atención

La orientación que la Maestra Ana le da a las normas, y a las llamadas de atención la realiza refiriendo a la tarea con un sentido afectivo positivo, el manejo de normas no se hace de manera separada a la tarea, por el contrario es en el propio desarrollo de ella que la M las trabaja, esto permite sostener que la profesora comunica a través de sus prácticas a su alumnos de 4 años que las normas de clase son un apoyo, un medio para facilitar la tarea y el aprendizaje de todos. No es un asunto que tiene vida propia y que se de aparte del desarrollo de la clase y de las interacciones entre ella y sus los niños y entre los mismos pares, sólo se tuvo un registro de regaño separado de la dinámica de la actividad además nunca se observó que utilizara algún recurso basado en la fuerza o la desacreditación de ningún alumno, los siguientes registros son ilustrativos:

la educadora de manera rápida levanta la voz y dice sorpresivamente:] Educ: ¡bueno!, *¡¿ahora que creen?!, voy a prestar mi celular al que le toca tomar la palabra, porque no estamos escuchando y todos estamos hablando, ¡sólo el que tenga el celular va poder hablar! y quiero escuchar a Eduardo, que Eduardo cuando estaba acostado sintiendo muy bien la música, a ver Eduardo, ¿tu que sentiste?, tú puedes hablar Eduardo. 106 –[...] A ver quiero escuchar a Luis, {le da su celular, simbolizando la toma de palabra} a ver Luis le prestamos el celular y él puede hablar, Luis ¿tú que sentiste chaparro? 250. Educ: ya pueden comenzar, los que tienen material ya pueden comenzar, a partir de ahorita ya no se oye nada más que la música y empezamos a imaginar, ¿qué imaginaste con la música?. <i>(Alusión a la norma en referencia a la tarea)</i>	17.Educ: ¡Ayyy!, pero ¿que creen?, no quiero lo tapetes juntos, separados, separados porque me voy a acostar en el tapete, entonces <i>no voy a molestar</i> a mi compañero, separados, <i>(Alude a normas de respeto mutuo)</i> 47. Eduardo los pies, puedes hacerlos un poquito para acá porque estás molestando a Luis: <i>(Alude a normas de cuidado del otro)</i>	127. a ver Ángel {se está distrayendo.} 142. Educ: ¿quién sí me va ayudar?, pero para eso todos nos sentamos y vemos el pizarrón, todos sentaditos viendo el pizarrón, ¡no!, {hay unos niños que se paran y juegan, por eso la educadora dice un “no” con voz pausada y amable}, <i>(Son llamadas de atención implícitas, sin el uso de la fuerza, sólo llama por nombre al alumno o dice un “no” con pausada y amable)</i>
--	--	--

8) Distribución de recursos

El uso equitativo de los recursos lo hace a través de dos mecanismos: Proveer de manera personal los materiales y Monitoreo constante de que todos los alumnos cuenten con el material suficiente.

De manera permanente la M Ana cuida el reparto y acceso a los materiales, se vuelve subsidiaria del derecho al acceso de materiales, aún y cuando el Plantel no le provea de lo necesario, evidencia de esto fue por ejemplo el uso de plastilina que ella les compró a sus alumnos para que pudieran hacer su modelado.

En ningún momento se observó restricciones en el uso de los insumos para trabajar, por el contrario la actitud de la profesora fue de provedora y de alerta en la repartición y administración de los materiales.

La inclusión de los alumnos se da también a partir del acceso equitativo de los recursos, sean éstos de papelería, tecnológicos, bibliográficos o de mobiliario.

232. Educ: ahhh... está bien sentado le voy a dar plastilina, todas son iguales,	235. a educadora pasa lugar por lugar a repartir el material}, ¿quién falta?
244. no se los pongas así Jazmín, ¡ya pueden empezar los que ya tienen plastilina!, {la profesora sigue repartiendo la plastilina al igual que Jazmín los platos de unicel}.	328. ¿a ver Osvaldo?, ¡muy bien! ¿y la plastilina morada no la vas a usar?,
<i>(Provee materiales)</i>	<i>(Monitorea el uso equitativo de los recursos)</i>

El diseño de la actividades propician que se recurra a diferentes materiales, sean tecnológicos, gráfico-plásticos, hasta el propio cuerpo, el nivel de pobreza y marginación no ha impedido que la M Ana logre incluir a sus alumnos en las actividades proveyéndoles de los materiales necesarios, hasta los saberes previos de los alumnos se convirtieron en insumos para la tarea.

En esta movilización de activos, el compromiso de la Maestra Ana es un detonante que ayuda a potenciar los recursos con los que se cuente sean mucho o pocos, así lo expresa:

[...]“desde la planeación ya voy previendo lo que, lo que voy a necesitar entonces este las situaciones yo siempre la, la planeación siempre la hago yo en fin de semana y me puedo dar la oportunidad de decir bueno a ver es, ya de todo esto que, que diseñé: qué materiales tengo, qué

tengo que conseguir o qué tengo que pedir y ya como que hago mi listita de lo que no tengo y lo que si tengo y ya para cuando se presenta que la voy a aplicar ya yo ya tengo los, los elementos con los que voy a trabajar, materiales”. (Entrevista m, p. 10)

Los resultados obtenidos permiten suponer que la gestión interactiva desplegada por la profesora para poder atender a sus alumnos, conducir la clase y seguir el hilo del objeto de aprendizaje, la distribuye atendiendo los tres polos de tensión; sin embargo, vemos que dedicó levemente la mayor parte del tiempo a gestionar las relaciones humanas, mediante la cercanía física, la observación y escucha atenta, el reconocimiento, la orientación y el apoyo que constantemente brindó a los alumnos; casi a la par está el polo epistemológico, cuando la profesora moviliza saberes mediante la confrontación, el cuestionamiento, siendo el polo pragmático el menos atendido ya que las formas cómo la enseñante organiza y conduce la clase quedan subsumidas al polo relacional y al epistemológico, lo que nos lleva a pensar que para ella resulta prioritario la relación en el plano social y el saber como eje orientador en la conducción de la clase.

5.2.3 Tensiones y ajustes surgidos en el desarrollo de la clase

Como un segundo acercamiento analítico a los datos identificamos los momentos de tensión a los que se enfrentaron tanto los alumnos como la profesora y los ajustes que ella realizó para gestionar la clase, en esta parte del análisis nos centramos en la segunda mitad de la Situación didáctica observada (Conociendo a Vivaldi **b**)

La 2ª. Parte de la secuencia que analizamos para este apartado, está estructurada por 10 episodios (del 5 al 14).

- V.- Escuchar Vivaldi y expresar lo que sienten e imaginan.
- VI.- Jugar a la orquesta, siguiendo el ritmo de la música con las manos.
- VII.- Escribir en el pizarrón lo que sintieron al escuchar la música.
- VIII.- Comentar sentados en círculo la emoción que les produjo la música.
- IX.- Imaginar una historia con la música de Vivaldi.
- X.- Pintar la historia que imaginaron.
- XI.- Proyección de un video cuya historia tiene como fondo musical a Vivaldi.

XII.- Compartir la historia que pintaron antes de ver el video.

XIII.- Juego de memorama y cierre de la situación didáctica.

Fue importante recuperar los momentos de tensión y ajuste que se dieron a lo largo de la segunda parte de la situación porque en la manera en que la docente observada afrontó, resolvió las tensiones y realizó los ajustes correspondientes, está la posibilidad de ir observando de nuevo o matizando la apreciación de recurrencias antes identificadas, **las cuales de manera conjunta**, configuran y dan sentido a su práctica docente. Con ello se profundiza el análisis presentado en el apartado anterior.

El trabajo del docente se define como una gestión de la incertidumbre y de las tensiones a través de ajustes constantes mutuos interactivos con las situaciones y actores a través de regulaciones del docente que construye un equilibrio sobre su trabajo y los otros. (Vinatier 2008, p. 7)

Teniendo como referencia la perspectiva interaccionista integradora propuesta por Vinatier y Altet (2008), la tensión es entendida como: “una condición de incertidumbre relacionadas a todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje” (Vinatier y Altet, Traducción de Fierro 2014)

El análisis se centra en lo sucedido durante los episodios que conforman esta parte de la situación didáctica pudiéndose identificar tres ejes:

1. Las circunstancias de aula que generan una determinada tensión.
2. Manifestación de la tensión o situación problemática.
3. La manera como docente y alumnos responden a dichas tensiones.

El foco de atención no se circunscribe únicamente a un solo polo de tensión que de manera clara entra en conflicto, (sea el pragmático, relacional o epistemológico), sino a la manera en que también se hacen presentes los otros polos tanto en las intervenciones de la maestra como la de los alumnos.

Tabla 16.

	Tensión	Episodios en la que se ubican principalmente
I	Dificultades en el uso con los recursos materiales (grabadora, sonido, televisión)	5 y 10

II	Falta de comprensión de la consigna por parte de los alumnos	11
III	Los niños están inquietos y desordenados, no muestran interés en la actividad.	7, 8, 9
IV	Respuestas inesperadas en relación al objeto de aprendizaje	5, 11 y 13

Tensiones identificadas en la Situación didáctica: “Conociendo a Vivaldi (b)”. Elaboración propia.

1) Dificultades en el uso con los recursos materiales (grabadora, sonido, televisión)

Esta es la primera tensión que se observa, sucedió al comenzar los episodios 5 y 10, es de orden pragmático ya que afectó la conducción didáctica de la clase; proviene de problemas con el uso del equipo, (grabadora, sonido, televisión), concretamente el sonido no funcionó tanto al utilizar la televisión como la grabadora, pareciera que los alumnos se “cansan de esperar”, comienzan a dispersarse y se inquietan; la profesora por su parte se observa tensa y preocupada, mientras que los alumnos juegan, platican y se mueven.

¿Qué sucede?: en los dos episodios, algunos alumnos se desacomodan de sus lugares y se inquietan (tensión pragmática) a esta situación se le añade una tensión relacional, ya que el grupo se desordena, algunos niños juegan a pesar del espacio tan pequeño (específicamente en el episodio 10), se avientan, la profesora preocupada, los invita a sentarse al mismo tiempo que se esfuerza por buscar la manera para que se escuchen tanto la grabadora, como la televisión.

Esta tensión detiene el inicio de la clase en los episodios mencionados.

Episodio 5

Son las 9:00 a.m. la educadora está intentando arreglar los cables de la bocina para dar inicio a las actividades, ya tiene junto al pintarrón las bocinas, la grabadora, pero está teniendo dificultades con los cables, don René no asistió el día de hoy y él es el que se encarga de apoyar al personal con las cuestiones relacionadas con el sonido, bocinas, televisión, conexiones eléctricas y cables electrónicos

Educ: es que no puedo conectar el sonido, no vino don René y no sé dónde tenga los cables para las bocinas

{La educadora procura iniciar sus jornadas de trabajo a las 9 a.m. en punto, ya han pasado aproximadamente 15 minutos tiene un gesto de preocupación después de tener algunas dificultades con los cables de las bocinas, tiene listo los recursos electrónicos para iniciar el

trabajo y se puede escuchar las melodía de Vivaldi que va a utilizar como recurso didáctico}
(Registro no. 5)

Episodio 10

Educ: ¿se metió el agua?

[en la noche había llovido mucho y se metió el agua, el lugar que utilizan para proyectar videos, es un espacio muy pequeño que acondicionaron para guardar los materiales de educación física, también tienen la televisión. Dado que se fue un grupito de niños primero que la profesora, entraron al espacio con agua, la directora y el apoyo técnico, están intentando secar el piso, llega[...]

Educ: si, pero se me hace que no sirve, ja, ja {con un tono preocupante se ríe y dice:} pero ahora no se quiere ver, la educadora, prueba varias veces con el control pero la televisión no funciona..
[(Registro 10)

Estrategias de ajuste puestas en juego:

Ante esta tensión la profesora sin perder más tiempo busca arreglar la situación, utiliza la consigna para dar continuidad a la clase, además usa la pregunta para retomar el contenido de aprendizaje (polo pragmático y polo epistemológico) y utiliza la cercanía física para reintegrar a la clase a los niños que no están poniendo atención, mientras tanto los alumnos responden a las estrategias de la profesora, atienden la consigna, escuchan, le ponen atención y se reintegran a la actividad, dando evidencias del polo epistemológico, al responder integrándose a la actividad y participando.

Episodio 5

Educ: ¡listos chicos, hoy vamos a trabajar otra vez a un señor que ustedes ya conocen, {va a acomodar un niño que está mal sentado, mientras tanto la mayoría del grupo responde en voz alta:}

Niños. ¡a Vivaldi!

Educ: a Vivaldi, ¡muy bien! y... {se acerca a Fernanda para acomodarla, porque quedó muy junto de otro de sus compañeros, la cambia de mesa donde hay más espacio}, ya acomódate Ángel para que queden bien, oigan y Vivaldi ya se me olvidó qué instrumento tocaba. [...]

Osvaldo: ¡¡el violín!!

Educ: entonces cerramos los ojitos para ver que nos imaginamos la música de hoy de Vivaldi.

Episodio 10

[es una superficie reducida para la actividad, poco a poco los niños se sientan y acomodan, la educadora también está hincada, el control de la televisión no funciona, Ángel, está jugando, la profesora manifiesta preocupación porque la televisión no funciona y porque los niños se están inquietando, intenta una y otra vez encender el video con la televisión y el control, los niños ya más inquietos, se mueven, se levantan y la educadora les indica que salgan del pequeño espacio y que regresen a su salón, aproximadamente se llevó un lapso de tiempo de aproximadamente 20 minutos en buscar la manera de que los niños vieran el video, al ver que no se podía, la profesora

regresa con los niños al aula, [...] se levantan y la educadora les indica que salgan del pequeño espacio y que regresen a su salón, aproximadamente se llevó un lapso de tiempo de aproximadamente 20 minutos en buscar la manera de que los niños vieran el video, al ver que no se podía, la profesora regresa con los niños al aula] (Registro 10)

Tenemos así que en esta primera tensión la M moviliza tanto recursos de orden relacional (cercanía y poner en orden) como pragmático (retoma la consigna) para atender la situación presentada y hay respuestas de orden epistemológico (los alumnos siguen la consigna y responden centrados en el objeto de aprendizaje)

2) Falta de comprensión de la consigna por parte de los alumnos

Esta tensión se identificó en el episodio 11, se da en el polo pragmático y se manifiesta en el polo epistemológico: los niños evidencian no comprender la consigna; aunque la profesora insista en ella (polo pragmático) pareciera que no la escucharon y no responden a ella (polo epistemológico).

¿Qué sucede?: la M da la consigna y los alumnos no la escuchan, se inquietan, juegan, platican, se levantan de sus lugares, se distraen, hacen cosas distintas a lo que ella les indicó y hasta sucedieron algunos accidentes como pintarse y mojarse la ropa:

Episodio 11

Educ: ¡hijos vamos a escuchar la música de Vivaldi, pero ahora voy a imaginar una historia y la voy a pintar con pintura!

[hay mucho murmullo en el aula, algunos niños no se percataron que la profesora estaba dando una consigna, están jugando o platicando con sus compañeros]

Educ: no jugamos con el pincel, otra vez no quieren salir a recreo, ¿verdad?,

[se juntan varias niñas junto a la profesora algunas le hablan, otros están jugando, el ruido aumenta en el salón, hay niños que siguen jugando, alzan la voz]

[algunos niños ya terminaron, se levantan juegan, otros siguen pintando, la profesora sigue lugar por lugar, escribiendo lo que cada niño le relata y lo escribe en la evidencia, voltea hacia mí y me comenta: “hoy sí como que la situación no me ha dado, hoy sí siento como que digo ¿qué más me falta?!”]

[aun con la consigna los niños no guardan silencio, juegan y platican -no se puede decir que todos pero sí la mayoría-, observa una mesa y se acerca a ella] (Registro 11)

[hay mucho murmullo, niños parados, niños jugando en las mesas con los pinceles, niños platicando, la educadora intempestivamente levanta sus brazos y dice:]

Educ: ¡manos a...!

Estrategias de ajuste puestas en juego:

Ante esta tensión y sus consecuencias se observa que la M despliega recursos de orden relacional (atiende a sus alumnos al tiempo que retoma la consigna). Además ella por primera vez se aprecia impaciente, se identificó que en una ocasión no atendió algunas de las participaciones de sus alumnos, sin embargo en la mayoría de las circunstancias tensionadas se mantuvo observando, escuchando las respuestas y reiterando de manera explicativa la consigna con todo el grupo o de forma expedita con algún alumno según se requiriera.

La profesora llama la atención al grupo para iniciar la actividad de pintar, el cuál no le responde y se muestra al margen de la consigna, sin embargo M la mantiene, no se aprecian modificaciones substanciales en el planteamiento de ésta, la enseñante insiste en la actividad, no cambia la ruta de ella y la dinámica de la clase se entreteje entre la atención expedita que M brinda a los alumnos, la insistencia de la consigna y la dificultad de comprenderla por parte de los alumnos, por primera vez, la M no gesticula, ni sonríe.

Episodio 11

E: [...] ¿qué vamos a dibujar?, ¿qué vamos a pintar?, {ningún niño contesta, vuelve a preguntar:}, ¿qué vamos a pintar chaparros?

Niño: el violín.

Educ: ¡violín no!, ¿qué vamos a pintar?

Niña: a esquivir.

Educ: escribir ¡tampoco!, ¿qué vamos a hacer?, si no sabemos que vamos hacer,

Niño: a Vivadi.

Educ: ¡vamos a imaginar la historia con la música de Vivaldi y la pintamos!, los niños no contestan y vuelve a decir, imaginar una historia con la música de Vivaldi y la pinto, vamos hacerlo, ¿qué vamos a hacer Luis?, ¿con el pincel y la cartulina?

Luis: {no contesta y sólo la mira}

Educ: {con un tono serio:} estamos jugando ¿verdad? y no pusimos atención, [...] imaginar una historia con la música de Vivaldi y las vas a pintar, ¿sí?, Iván ¿qué vas a pintar? {le responde es inaudible}, ¿por qué tu casa?, {le responde nuevamente (inaudible)}, ¡no!, lo que imaginamos con la historia de Vivaldi. [...] ¡todavía no se oye la música!, ¡ya empezaron a pintar y todavía no se oye la música!, [...] pero la música es la que te va a decir que vamos a pintar, ¡listo!, ¡ahí va la música!, {hay mucho murmullo, hay niños que ya están pintando, otros están en espera de la música} ¡chicos no empezamos hasta que se escuche la música!, ¡Sebastián!, {comienza la música} ¡ahora sí!, ¡ahora sí! Empiecen a pintar, {cambia algunas de las hojas porque hay niños que comenzaron a pintar antes de que iniciara la música} Luis {con voz seria e imperativa}, ¡no es pintar por pintar!, me voy imaginar una historia con la música, ¿sí? [...] Acuérdense que no es echar pintura por echar, tenemos que pensar que historia me dice la música que pinte. José Ángel quieres que te cambie la hoja? (Registro 11)

En esta situación la M acude a dos estrategias casi simultáneas para enfrentar en este caso una tensión de orden epistemológico, que consiste que los niños no entienden la tarea que deben realizar toda vez que la consigna no les resultó suficientemente clara, por un lado no suelta la secuencia pragmática e intenta retomar el control por esta vía, (repite la consigna) y a la vez sigue atendiendo el polo relacional (brinda atención expedita a los alumnos) es evidente que se presentan problemas de comprensión de una consigna que la M no modifica, ni la ajusta, y tampoco busca formas de formularla en otras palabras, la repite cuantas veces sea necesario, lo que sugiere que para la profesora, la repetición de la consigna va a dar lugar a su comprensión.

3) Los niños están inquietos y desordenados, no muestran interés en la actividad.

Esta tensión se identificó en el episodio 7, 8, 9, se da en el orden pragmático y epistemológico, los alumnos no ponen atención, ni muestran interés por atender la consigna e integrarse a la actividad, en las tres circunstancias generó momentos de inquietud por parte de ellos, hubo murmullo, pláticas ajenas al tema de estudio, movilidad de los niños en los espacios (los niños se paraban, jugaban y platicaban entre ellos)

¿Qué sucede?: además de no poner atención a las indicaciones de la profesora, (polo pragmático y epistemológico) los niños interactuaron entre ellos (polo relacional) de maneras diferentes a las indicaciones recibidas: juego informal, transgresión de normas establecidas (escuchar, respetar al compañero, poner atención), intercambios sobre temas ajenos a la clase, en el episodio 11, el carácter lúdico de los propios materiales (polo pragmático), rebasó la actividad y el interés se centró en manipularlos libremente (pinceles y pintura). La atención a la consigna y el desarrollo de la actividad se subsumió a momentos de juego creados por los propios alumnos. (polo pragmático y polo relacional)

Episodio 7

[los niños continúan inquietándose, juegan en las mesas, otros están distraídos, agachados, recostados en la mesa, se ríen, la música continúa tocándose en la grabadora, Jairo participa nuevamente, la educadora no lo escucha, se desplaza a una de las mesas porque están muy inquietos:]

[la educadora, voltea con una niña que está a su lado, jugando con la silla, la educadora le llama la atención diciéndole:]

Educ: la silla se puede caer, {voltea a retomar la participación de Jazmín, se acerca a su mesa y le pregunta:} ¿qué te hace sentir la música Jazmín?.

[en eso Lalo llama su atención gritando:] Lalo: ¡maesta!, ¡maesta!

Episodio 8

Iván: ¡Oca me patio maeta!, ¡Oca me patió maeta!

Educ: es que iba a pasar, fue sin querer, {mientras acomoda a Osvaldo, levanta la cara y ve a un niño que está de pie, le dice:}, nos sentamos. {aunque están sentados en el círculo, sigue habiendo mucho murmullo, los niños están inquietos, la educadora les dice:} ¡chicos!, ¿saben por qué les pedí que nos viniéramos a hacer un círculo, porque yo estoy preguntándoles, {observa qué Ángel no se ha movido de su lugar sigue sentado en su mesa, le dice:} ¡vente Ángel!, yo les estoy preguntando, ¿qué sintieron con la música? y ¿que crees Iván?, {Luis se está distrayendo, lo toca y le pregunta:} Luis, ¿qué crees? estoy viendo {entona la voz denotando tristeza} que hay unos niños que no escuchamos a los compañeros el día de hoy.

[la profesora apaga la música, está hincada en el círculo que los niños formaron, los observa y pregunta, entonando su voz, denotando preocupación]

Educ: ¿qué nos estará pasando?, ¡ahhh! (Registro 8)

Episodio 11

[la profesora se percata que no hay música y vuelve a encender la grabadora, se escucha murmullo, sillas que arrastran y la maestra que está interrogando a los niños sobre sus pinturas, del otro lado de dónde está la profesora, los niños están jugando, salpicándose de pintura con los pinceles, jugando con los pedazos de sanitas que les quedaron, las sumergen en las pinturas, se ven sonrientes, la educadora voltea a verlos, se levanta de la mesa en la que está y va a llamarle la atención a Jairo y Camila]

Educ: {con voz imperativa les dice a los niños de una mesa en especial:} Jairo, necesito que te sientes y ya no estés jugando, Camila necesito que te vayas a lavar las manos por favor, Eduardo, ¿ya acabaste tú?, ¿Eduardo ya acabaste?, Jazmín ¿ya acabaste?, ¡muy bien vamos a lavarnos las manos!, [el pincel, lo ponen en la tina de los pinceles], Osvaldo (inaudible), Iván vamos a lavarnos las manos.

[...] [los niños continúan inquietándose, unos juegan con los pinceles, se observa dos niños parados en su silla, otros platicando, otros más golpean la mesa con la punta del pincel] (Registro 11)

Estrategias de ajuste puestas en juego:

Se apreciaron diversos recursos docentes que la profesora utilizó, los cuáles se inscribieron en el polo pragmático y también estuvieron en el plano relacional, como un juego de manos, (para centrar la atención), desplazamientos constantes de la M en el salón, cercanía física y afectiva, los niños por su parte se acercaban a la profesora, intercambiaron miradas, sonrisas, le hicieron preguntas, ella se mostró en algunos momentos menos sonriente que en los episodios que no se presentó este

tipo de tensión, sin embargo en la mayoría de las situaciones hubo cercanía física de parte de ella con sus alumnos, de manera constante evocó la norma, pero en tono amable y respetuoso.

Episodio 7

Educ. pero Luis si la silla la haces (inaudible), te puedes caer. Nada más espérenme porque Osvaldo está platicando y no lo puedo escuchar, Iván también, {va a sus lugares, toca a Iván, Camila ¿cómo te sentiste tú con la música? (Registro 7)

Episodio 8

Educ: es que iba a pasar, fue sin querer, {mientras acomoda a Osvaldo, levanta la cara y ve a un niño que está de pie, le dice:}, nos sentamos. {aunque están sentados en el círculo, sigue habiendo mucho murmullo, los niños están inquietos, la educadora les dice:} ¡chicos!, ¿saben por qué les pedí que nos viniéramos a hacer un círculo, porque yo estoy preguntándoles, {observa qué Ángel no se ha movido de su lugar sigue sentado en su mesa, le dice:} ¡vente Ángel!, yo les estoy preguntando, ¿qué sintieron con la música? y ¿que crees Iván?, {Luis se está distraendo, lo toca y le pregunta:} Luis, ¿qué crees? estoy viendo {entona la voz denotando tristeza} que hay unos niños que no escuchamos a los compañeros el día de hoy.

[la profesora apaga la música, está hincada en el círculo que los niños formaron, los observa y pregunta, entonando su voz, denotando preocupación]

Educ: ¿qué nos estará pasando?, ¡ahhh!, yo le pregunté a Camila y Camila me compartió que se siente feliz con esta música y luego también me dijo Liliana que miedo, pero se me hace que no todos escuchamos al compañero, Jairo también participó, ¡tú no les digas Jairo!, todos los demás me van a decir, ¿a ver Jairo que me dijo, cómo se sentía Jairo? (Registro 8)

Episodio 11

[el juego ha captado la atención de los niños, atienden a la profesora con interés, ya no se escucha el murmullo, la educadora vuelve a repetir las frases que corresponden a las orejas, cabeza y le agrega, el ombligo, la espalda, el cuello, termina con:]

Educ: {con voz baja}, soplo la vela {pone el dedo haciendo alusión a una vela, los niños terminan con:}

Niños. shhh. {simulando que están apagando una vela}

Educ: oigan, Ángel {quién inmediatamente se levanta y juega con su brazo a levantarlo}, oigan, la maestra Chely no siempre tiene que decir ¡manos en la cabeza!, para que guarden silencio, ¿verdad Abril?, ahora si ¡todos estamos viendo a la maestra Chely!, ¡todos viendo para acá!, Ale ¿me esperas? {Alejandra ya tiene varios minutos siguiendo a la maestra}, ¿qué vamos a dibujar?, ¿qué vamos a pintar?, {ningún niño contesta, vuelve a preguntar:}, ¿qué vamos a pintar chaparros? (Registro 11)

La profesora ante la falta de interés de los alumnos recurre a la cercanía física y afectiva como estrategia para integrar a los alumnos a la actividad:

Episodio 8

E: {Luis se está distrayendo, lo toca y le pregunta:} Luis, ¿qué crees? estoy viendo {entona la voz denotando tristeza} que hay unos niños que no escuchamos a los compañeros el día de hoy.

Episodio 11

[la educadora denota un rostro menos sonriente que en actividades pasadas, se ve seria, no obstante, se acerca a los niños, los toca, les habla con amabilidad y respeto, se voltea con el niño que está a un lado de Luis Ángel y le pregunta:] (Registro 11)

Frente a esta tensión la profesora recurre constantemente a evocar la norma, en la mayoría de los casos recurre a utilizarla cómo medio para integrar a los niños a la actividad, lo hace además implicándose en la tarea:

Episodio 8

Educ: ¡la maestra Chely ya se sentó!, {baja un poco el volumen de la grabadora, se le acerca Alejandra, le solicita algo pero es inaudible lo que le dice, la música sigue con un volumen alto, hincada invita a los niños a sentarse en el suelo:} espero a Sebastián, espero a Osvaldo, {quien está jugando a dar patadas a Iván, espero a...}

Educ: {con un tono serio:} estamos jugando ¿verdad? y no pusimos atención, {se voltea con Ángel, le pone su mano sobre su brazo y le dice:} a ver Ángel, dile a Luis que vamos hacer, [el grupo poco a poco comienza a emitir sonidos, con sus manos sobre la mesa, con sus pies; se mueven, la educadora mientras está con la niña, voltea a ver a los niños que están haciendo ruido, en la mesa en la que está Osvaldo están haciendo ruido con sus manos, la educadora, le dice a la misma niña:] ¿a ver escucha la música?, {toca a Iván} Iván dice que lo hace sentir feliz, (inaudible), pero ¿cómo te sientes al escuchar la música?, ¿te asusta la música?, ¿te asusta?, a ver escúchala, {la profesora sigue de cuclillas, cerca de la niña, cuándo le habla, la profesora le sonríe, luego se observa que pone cara de expectativa}, ¿te asusta?, {la niña asiente y la educadora escribe en sus notas la respuesta de la niña}, ¿segura?, escúchala bien} (Registro 8)

Cabe señalar que de todos los episodios registrados y analizados en una sola ocasión la maestra alude a su persona para referir a la norma (sentarse, no jugar y lavarse)

Episodio 11

Educ: {con voz imperativa les dice a los niños de una mesa en especial:} Jairo, necesito que te sientes y ya no estés jugando, Camila necesito que te vayas a lavar las manos por favor, Eduardo, ¿ya acabaste tú?, ¿Eduardo ya acabaste?, Jazmín ¿ya acabaste?, ¡muy bien vamos a lavarnos las manos!, (Registro 11)

En esta tensión la intervención de la profesora se centró en reintegrar al grupo en todo momento a la actividad (polo pragmático), fuera con preguntas relacionadas con la clase o evocación de la norma, se observa que la intención de la profesora era continuar con lo que ella previamente había planeado sin realizar ningún ajuste o cambio en el desarrollo de la actividad. De la misma manera su intervención se caracteriza por centrar la atención por incluir a todos los alumnos a la dinámica del trabajo (polo relacional), sea mediante la evocación de la norma o bien con la cercanía física que le requirió desplazarse lugar por lugar, explicando, apoyando y dando seguimiento expedito a los alumnos; a pesar que se registraron eventos tensionales entre ella y los alumnos y entre las tareas que gestionó, los vehículos que utilizó para la clase y la respuesta de los alumnos, en la mayoría de los eventos permitieron dar cuenta de dos cuestiones importantes: una actitud de calma y respeto ante la situación de desajuste y la insistencia de la profesora de continuar con lo planeado, pese a la falta de interés de los alumnos por la actividad.

4) Respuestas inesperadas en relación al objeto de aprendizaje

Esta cuarta tensión se centra en el polo epistemológico y en el polo pragmático, se da en los episodios 5, 11 y 13, la respuesta de los alumnos a preguntas movilizadoras de saberes previos y ventana de oportunidad para la construcción de nuevos, son evidencias en el orden de la construcción epistemológica.

Esta tensión da cuenta de ciertas distancias entre la intencionalidad pedagógica de las preguntas planteadas por la profesora y lo que los niños reconstruyen cognitivamente a partir de lo que se ha gestionado en clase y que se manifiesta en lo que responden, el siguiente segmento es una muestra de ello:

Episodio 11:

Educ: ¿Osvaldo cómo te hace sentir la música?, ¿ahora ya cambió, cómo te hace sentir la música?

Osvaldo: me hace sentir triste, {lo dice con una voz de tristeza}

Educ: ¿ahora triste?

Osvaldo (inaudible)

[la educadora escribe en sus notas la respuesta de Osvaldo, le pregunta a Sebastián que está en la misma mesa:] Educ: Sebastián ¿a ti que te hace sentir la música?, {voltea a ver a Camila:} ¡Camila, estamos todos, todos, escuchando la música!, {se pone de cuclillas junto a Sebastián}, Sebastián ¿cómo te hace sentir la música?

Sebastián: miedo

Educ: ¿te da miedo esa música?, {entona la voz denotando interés por la respuesta} ¿te hace sentir tristeza esa música?

Educ: Osvaldo ¿qué vas a pintar, que vas hacer?, {le contesta a un niño que le pregunta desde otra mesa:} los que ya tienen si, Camila a todos por favor, {retoma la conversación con Osvaldo}, Osvaldo que vas a pintar, {le contesta (inaudible)}, Iván ¿qué vas a pintar? {le responde es inaudible}, ¿por qué tu casa?, {le responde nuevamente (inaudible)}, ¡no!, lo que imaginamos con la historia de Vivaldi (Registro 11)

¿Qué sucede?: Durante los episodios especificados, la profesora plantea recurrentemente a los alumnos preguntas relacionadas directamente con el tema de aprendizaje que se plantearon para cada episodio (polo pragmático y epistemológico), sin embargo las respuestas de los niños no siempre fueron en el mismo sentido en el que la profesora orientó la clase. (polo pragmático)

Las respuestas registradas hablan en dos sentidos: por un lado se reafirma el planteamiento de que las consignas y las actividades que originaron las tensiones no estuvieron acordes al nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos y por otro, los niños tuvieron una reacción cognitiva diferente a lo que la maestra esperaba escuchar

Episodio 5

Educ: [...] pero ¿cómo te sientes al escuchar la música?, ¿te asusta la música?, ¿te asusta?, a ver escúchala, {la profesora sigue de cuclillas, cerca de la niña, cuándo le habla, la profesora le sonríe, luego se observa que pone cara de expectativa}, ¿te asusta?, {la niña asiente y la educadora escribe en sus notas la respuesta de la niña}, ¿segura?, escúchala bien, {se dirige a Osvaldo}, ¿cómo te hace sentir la música?

Osvaldo: feliz, (inaudible)

Educ: ¿Osvaldo cómo te hace sentir la música?, ¿ahora ya cambió, cómo te hace sentir la música?

Osvaldo: me hace sentir triste, {lo dice con una voz de tristeza}

Educ: ¿ahora triste?

Osvaldo (inaudible)

[la educadora escribe en sus notas la respuesta de Osvaldo, le pregunta a Sebastián que está en la misma mesa:] Educ: Sebastián ¿a ti que te hace sentir la música?, {voltea a ver a Camila:} ¡Camila, estamos todos, todos, escuchando la música!, {se pone de cuclillas junto a Sebastián}, Sebastián ¿cómo te hace sentir la música?

Sebastián: miedo

Educ: ¿te da miedo esa música?, {entona la voz denotando interés por la respuesta} ¿te hace sentir tristeza esa música? (Registro 5)

Episodio 11

Educ: Osvaldo ¿qué vas a pintar, que vas hacer?, {le contesta a un niño que le pregunta desde otra mesa:} los que ya tienen si, Camila a todos por favor, {retoma la conversación con Osvaldo}, Osvaldo que vas a pintar, {le contesta (inaudible)}, Iván ¿qué vas a pintar? {le responde es inaudible}, ¿por qué tu casa?, {le responde nuevamente (inaudible)}, ¡no!, lo que imaginamos con la historia de Vivaldi (Registro 11)

Episodio 13

Educ: [...] Eduardo, dice qué imaginó que estaba en la tierra y qué se lo comían unos gusanos, ¿se parece a la historia del ciervo?.

Educ: ¿nos imaginamos lo mismo?

Niño: no.

Camila: que yo me imaginé que era la caperucita roja y entonces está una momia.

Educ: {con voz denotando sorpresa y su cara de igual forma}, ¿dónde está la momia?, ¿ésta es la momia?, y ¿dónde estás tú de caperucita roja?, ¡ahhh!, ¿se parece a la historia de la del ciervo?

Iván, yoe toy en ta kuan do.

Educ: ¿estás en tae kwon do?, oye pero pintaste más cosas, estás en tae kwon do y ¿qué más?,

Ángel {quién se ha mantenido sentado en una mesa, sin participar ni integrarse al círculo}

Iván: ¡pos son los tapetes!

Educ: ¡ahhh!, son los tapetes dónde él entrena tae kwon do, ¿eso imaginaste qué estabas en tu clase de tae kwon do con la música?

Iván: sí.

Educ: ¿sí?, el tae, kwon do ¿se parece a la del ciervo?

Niños. no.

Educ: ¿se parece a la de los gusanos de Luis? (Registro 13)

Estrategias de ajuste puestas en juego:

Esta tensión se da en el polo pragmático cuando la maestra conduce la clase y recurre al cuestionamiento permanente y en el polo epistemológico, porque las respuestas que dan los alumnos evidencian los saberes que ellos están movilizando, ambas cuestiones trastocan también el polo relacional, esto se puede observar cuando se da una relación bilateral docente-alumno, la maestra, pregunta y los alumnos responden, escucha con respeto las respuestas aún y cuando no responden al planteamiento pragmático que orienta la clase, ella se toma el tiempo para regresarles la pregunta, reafirmando la respuesta según sea el caso aunque en ocasiones no es lo que ella esperaba.

Episodio 5

Educ: Sebastián ¿a ti que te hace sentir la música?, {voltea a ver a Camila:} ¡Camila, estamos todos, todos, escuchando la música!, {se pone de cuclillas junto a Sebastián}, Sebastián ¿cómo te hace sentir la música?

Sebastián: miedo

Educ: ¿te da miedo esa música?, {entona la voz denotando interés por la respuesta} ¿te hace sentir tristeza esa música? (Registro 5)

Los alumnos por su parte escuchan las preguntas y responden, en esta dinámica, la movilización de saberes se ve gestionada, aun y cuando los ejes pragmáticos de la profesora se miren trastocados.

(la música de Vivaldi, les inspiró a la mayoría de los alumnos sentimientos que sorprendieron a la profesora, como temor y tristeza)

Responder que la música de Vivaldi les hace sentir miedo, o que si bien se imaginan que los gusanos se los están comiendo, no parecerían de primera entrada una respuesta asertiva. Sin embargo la profesora aunque en algunos casos manifiesta desconcierto, manifestándose esto en la tendencia a volver a preguntar, opta por escucharlos con respeto, reafirma las respuestas al volvérselas a plantear y las registra.

La capacidad de sorpresa de la profesora se hace evidente y se convierte en una especie de motivación para los niños, con ésta capacidad, la dinámica de escuchar y reafirmar la respuesta que la profesora va desplegando, los alumnos se sienten en libertad de expresar lo que sienten y lo que imaginan, abonando así, al desarrollo de capacidad de los alumnos de pensar-hablar-sentir.

Balance : ¿Hacia dónde tiende la forma como se enfrentaron las tensiones y ajustes de la clase?

El análisis de las tensiones anteriores nos permite observar que los ajustes realizados por la profesora, dan cuenta de rasgos que caracterizan su intervención docente (decisiones tomadas, formas de actuar ante el desequilibrio, la gestión interactiva que ella realiza y las distintas maneras en las que los alumnos reaccionan, sea atendiendo o repeliendo esas formas de actuación y vehículos didácticos utilizados, o interactuando con ella y sus compañeros y aún más en las formas como se relacionan y reconstruyen sus propios saberes).

Además el análisis de las tensiones nos permitió observar como el polo pragmático, epistemológico y relacional se trastocan en algunos momentos y en otros se van entretejiendo para dar sentido a las formas de interacción entre la profesora con sus alumnos y entre ellos mismos, las cuáles podemos enunciar de la siguiente manera:

- **La pregunta y la escucha atenta se constituyeron en una constante, así como el desplazamiento continuo estableciendo así cercanía corporal y afectiva,** fuera para retomar el control del grupo, o para reintegrar a los alumnos dispersos.
- **Observación a los niños, otorgamiento de la palabra y escucha,** esta recurrencia se observa que va de la mano de la anterior en el momento en el que la profesora y alumnos enfrentaron algunos desajustes, a pesar de que ellos dan respuestas insepadas, la profesora cuando los

cuestiona se da un tiempo para observarlos, escucha atentamente lo que los alumnos responden y de manera respetuosa incluye las respuestas de cada alumno a la actividad.

- **Recorre a la norma con un sentido formativo e integrador.** En medio del desequilibrio, la profesora utiliza las llamadas de atención en el contexto del trabajo mismo, excepto en una ocasión en la que ella lo hace de manera desligada al desarrollo propio de la actividad. Además la atención expedita al grupo o a un alumno en particular fueron una constante aún en momentos de desequilibrio de la clase.
- **La cercanía y la atención personalizada le permiten reforzar la tarea sin perder el control.** Para la M observada, esto resulta prioritario la relación cercana con el grupo se dan de manera constante a pesar de que los alumnos perdieron el interés por la actividad o no atendieron a la consigna, la proximidad entre la profesora y el grupo es una constante.

A parte de las recurrencias identificadas al enfrentar y resolver las tensiones y los ajustes en el aula, se pudo documentar como nuevo hallazgo que la competencia a desarrollar traducida ésta en el contenido, propósito y actividad son el principal referente para el desarrollo de la clase, así pues:

- **El propósito de la actividad y el trabajo en sí mismo resulta una prioridad impostergable.** La complejidad de las actividades abonaron al desarrollo de las tensiones identificadas sin que hubiera un reajuste o replantamiento de éstas por parte de la profesora; para ella a pesar de las evidencias de dificultad de parte de los niños para llevar a cabo la tarea solicitada, las cuestiones relacionadas al contenido y actividades de aprendizaje no estuvieron sujetas a cambio lo que da por consecuencia la falta de interés de los alumnos por la actividad.

De esta forma se puede decir que los recursos didácticos que la profesora puso en juego articulan y atienden muchas de las veces las tensiones que se presentaron en el transcurso de la clase, logrando el equilibrio entre los tres polos de tensión: relacional, pragmático y epistemológico, ya que van desde su propio cuerpo, (al desplazarse continuamente, sonreír, gesticular, tocar), actividades alusivas al tema, decisión por continuar con lo planeado a pesar del desajuste que estas generaron, el uso de materiales atractivos con un alto carácter lúdico y el uso de la pregunta, la observación y la escucha, como vehículos que evidenciaron la construcción o no de saberes de parte de los alumnos. Por ejemplo al atender o no atender una consigna, al responder la pregunta

de forma adecuada y pertinente, o al dar respuestas que no se esperarían, al no atender indicaciones, al distraerse y no integrarse a la actividad.

Los momentos de tensión analizados han permitido poner en perspectiva el trabajo que realiza la profesora observada como una gestora solvente y expedita de la incertidumbre, al apreciar las distintas maneras por las que busca el equilibrio entre los polos analizados.

Las incertidumbres generadas sea por el nivel evolutivo de los alumnos, el desarrollo propio de la clase, las habilidades docentes que ella pone en juego, la particular forma de intervenir de la enseñante o bien las características del contexto, -con marcadas condiciones de carencias- conlleva per se una incertidumbre en el propio ejercicio de la docencia, pero es ahí donde los rasgos de la intervención docente dan luz para poder identificar progresivamente los principios de acción de esta profesora y la capacidad de respuesta de los alumnos en los tres ordenes: pragmático, epistemológico y relacional.

En síntesis, el análisis de la forma de manejar y ajustar las tensiones que se dan a lo largo de la actividad pone de manifiesto que los patrones recurrentes de acción para la gestión de la incertidumbre son lo que caracterizan los rasgos de su intervención cuando conduce la clase:

- 1). Uso de la pregunta**
- 2). Observación a los niños, otorgamiento de la palabra y escucha**
- 3). Cercanía corporal con los alumnos**
- 4). Observación a los niños, otorgamiento de la palabra y escucha**
- 5). Orientación en el manejo de normas y llamadas de atención**

5.2.4 Seguimiento focalizado a tres alumnos con desempeño escolar diferenciado.

Las intercambios entre la profesora y sus alumnos que hemos analizado son relaciones cara a cara y dan cuenta de las diferentes formas en que interactúan durante el transcurso de la Situación Didáctica Conociendo a Vivaldi. Revisamos todas las líneas de los registros analíticos de la situación, cada línea la marcaron los intercambios entre la profesora-alumnos y alumnos-alumnos, encontrándose un total de **817** intercambios, por este motivo dimos **seguimiento** a las interacciones de la profesora con tres alumnos específicamente, los cuales presentaban niveles de desempeño escolar claramente

diferenciado¹⁸: un alumno de alto desempeño escolar, una alumna de nivel medio y un alumno con dificultades para involucrarse en la tarea y relacionarse con su entorno escolar, los resultados se concentran en la siguiente tabla:

Tabla 17.

	OSVALDO	JAZMÍN	IVÁN
817	87	61	120

Intercambios por alumno focalizado. Fuente: Elaboración propia

Veamos esto:

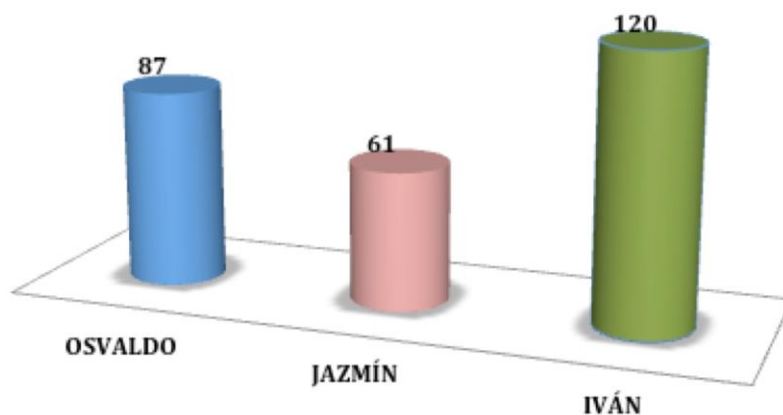


Figura 18. Interacciones con la profesora. Fuente elaboración propia.

Resaltamos la importancia que tiene para la profesora el establecer una relación estrecha con sus alumnos en particular; a lo largo de los diferentes momentos de análisis hemos podido documentar que la “atención no la masifica”, por el contrario de manera recurrente brinda una atención

¹⁸ Por motivo de confidencialidad les hemos llamado con otro nombre: Niño con alto desempeño Osvaldo. Niña con un nivel medio Jazmín. Niño con bajo perfil escolar: Iván

panorámica (grupal) combinada con una individual (cada niño o mesa de trabajo). La entrevista también permite sustentar dicha reflexión:

Si bien pues tenemos un grupo, a la vez tenemos seres individuales, cada uno necesita de alguna manera de un apoyo específico, entonces como que siempre ha sido mi necesidad de darle a cada uno lo que necesita, entonces en la medida que los observo, pero no como grupo, sino de manera individual, como que me percató quién requiere en ese momento mi apoyo, quién en ese ratito puede estar solo, quién me puede expresar más y a quién tengo que estar así motivándolo, ayudándolo, a que me diga, entonces como que esa parte de observación ya no como uno más sino como un ser individual, pues a mí me ayuda a identificar las necesidades de cada uno y arreglar situaciones donde las vaya atendiendo. (Entrevista m, 2015, p. 12).

Proporcionalmente los intercambios se observan de la siguiente manera:

Tabla 18.

PROPORCIÓN DE INTERCAMBIOS CON ALUMNOS FOCALIZADOS			
67%	OSVALDO	JAZMÍN	IVÁN
	10.64%	7.46%	14.68%

Proporción de intercambios con alumnos focalizados. Fuente: Elaboración propia.

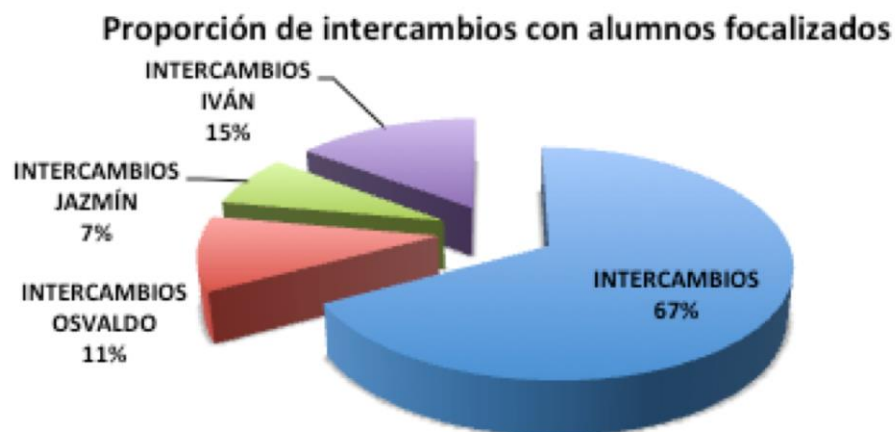


Figura 19. Proporción de intercambios focalizados. Elaboración propia.

El gráfico resulta claro y nos permite apreciar que las interacciones con los alumnos de seguimiento representan un 33% del total de los intercambios documentados, concentrándose la mayoría de éstos en Iván, quien presenta un bajo perfil escolar y dificultades para relacionarse con el entorno escolar, siguiéndole Osvaldo quien a pesar de ser el niño con más alto desempeño académico del grupo, constantemente *atrapa* la atención de la maestra, requiriendo de su atención e intervención, por su parte Jazmín quien se mantiene en un nivel medio es con quién menos intercambios establece.

Surge de manera inmediata la inquietud por preguntar, si los momentos de interacción son intencionados o bien azarosos producto de la inercia del propio devenir de la clase. Y si existe inequidad en la cantidad de momentos en que la profesora interactúa con los alumnos.

Desde una lectura fina de los insumos con los que se cuenta, hemos podido responder a dichos cuestionamientos. La profesora atiende a cada alumno según lo necesite y en el momento que se requiera, esto nos invita a considerar la posibilidad que no es inequidad o producto del azar, por el contrario, se da de manera consciente e intencionada, esto lo corroboramos en la Entrevista (m): “yo sí he sentido que es algo consciente el decir –¡es que tiene que haber un flujo entre el niño y yo para poder desarrollar el trabajo!-“ (Entrevista media, 2015, p. 7). Además la profesora brinda una “atención diferenciada, expedita y equitativa”, la lectura cuantitativa y cualitativa de los registros analíticos dieron cuenta de que Iván requirió más atención que los otros dos alumnos, la profesora estuvo consciente de esto pero cuidando de no invisibilizar a los demás, así lo argumenta:

No lo puedo dejar, tengo que atenderlo en este momento él es el que está necesitado, pero también no podría perder la atención de los otros niños que también por momentos pues así como que –ah, ya la maestra se fue con Iván – y se dispersaban, fue una situación en la que tuve que ir y venir mucho, que estaba yo preocupada entre desarrollar lo que había pensado y entre atender la necesidad de Iván y no dejar a los otros. (Entrevista m, 2015, p. 7)

Resulta razonable considerar que la profesora puede brindar atención individualizada, sin perder de vista al grupo, ella atiende en relación a la demanda y esto se convierte en una tendencia de su gestión interactiva y en un principio de su actuación.

Es importante preguntarnos ¿Cómo hacer visible la naturaleza de intercambios entre la profesora y los alumnos de niveles de desempeño escolar diferenciados?, según Bazdresch (2000) ¿cómo podemos “atrapar” la vivencia subjetiva”?

En el contexto de esta investigación, una posibilidad de documentar la esencia de las relaciones cara a cara es mediante las recurrencias identificadas y algunas de las formas como se enfrentan las tensiones que se presentaron en la clase, así como lo que los propios alumnos y docente explicitan.

Nos dimos a la tarea de ir analizando todos los intercambios de la profesora con cada uno de los tres alumnos focalizados, lo que nos permitió triangular con las recurrencias ya desarrolladas en el apartado anterior.

La siguiente tabla muestra el total de las ocasiones en que se hicieron presentes las recurrencias al interactuar profesora-alumnos de seguimiento durante los 14 episodios que estructuran la Situación didáctica observada:

Recurrencias en la atención de tres alumnos focalizados

Tabla 19.

Uso de la Consigna	Uso de la Pregunta	Cercanía Corporal	Observa de la Palabra	Reconoce Orienta y Apoya	Colaboración y Apoyo entre pares	Manejo de Normas y llamadas de atención	Distribución de recursos
16	94	19	38	39	8	45	9

Recurrencias en la atención de tres alumnos focalizados. Fuente: Elaboración propia



Gráfico 20. Recurrencias en la atención a tres alumnos focalizados. Elaboración propia.

Tanto la tabla como el gráfico nos permite corroborar que existe reciprocidad en la tendencia de la clase y en la tendencia de las interacciones con los alumnos de seguimiento. Cuando analizamos las tendencias de la clase, pudimos documentar que la profesora centra su intervención en la dimensión relacional y en la epistemológica, se preocupa por la relación, la empatía, el cuidado del otro, la inclusión en la tarea sin descuidar la generación de oportunidades para que los niños aprendan y se integren a la tarea, dichas cuestiones empatan con la información concentrada en los gráficos, es predominante el uso de la pregunta, la cual es una estrategia para movilizar saberes y el manejo de normas y llamadas de atención que se realizan con un sentido positivo, caracterizadas por el afecto y calidez con las que se realizan; a su vez, las recurrencias con pocas incidencias son la promoción del trabajo colaborativo y la distribución de recursos, corresponden a la dimensión pragmática, la cual es la menos atendida por la profesora.

Al ubicar en cuántas ocasiones la profesora interactuó de determinada manera con cada alumno focalizado, sea a través de la consigna (UC) o bien cuestionándole (PR), con acercamientos corporales (CCP), en que ocasiones les observó, les dio la palabra y ejerció la escucha atenta con ellos (OPLE), cuántas interacciones se dieron a través del reconocimiento, orientándolos y brindándoles ayuda directa (ROA), al evocar las normas o llamarles la atención (NOR) y al distribuir los materiales necesarios (DR), pudimos identificar con mayor precisión, la tendencia de la gestión interactiva entre la profesora y cada uno de los alumnos de seguimiento,

Las siguientes tablas y gráficos dan cuenta de lo anterior:

OSVALDO

Tabla 20.

OSVALDO EPISODIO	Uso de la Consigna	Rel	Uso de la Preguntas Prag	Epis	Cercanía Corporal	Observa, Otorga la Palabra y Escucha	Recono ce Orient a y Apoya	Promoción de colaboración y apoyo entre pares	Manejo de Normas y llamadas de atención	Distribuc ión de recursos
I	2	1	-----	----	1		2		1	1
II		1	-----	----			1		2	
III		2	-----	----		2	2	1	3	
IV	1	1	5			2	3	2	2	2
V				4		2			4	
VI	1	----	----	----		1	1	1	1	
VII		----	1	1		1	1		1	
VIII		----	----	----	2				1	
IX	-----	----	----	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
X	-----	----	----	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
XI	1		1	2				1		1
XII		----	-----	----		1			2	
XIII		----	-----	----		1	1		2	
XIV	1	----	-----	2		2	3		3	
TOTALES	6	55	7	9	3	12	14	5	22	4
		21								

Recurrencias en la atención a Osvaldo. Fuente: Elaboración propia.



Figura 21. Recurrencias en la atención a Osvaldo

Osvaldo es el niño con un desempeño escolar más avanzado, presenta también rasgos en su desarrollo cognitivo con mayor evolución que los otros alumnos de seguimiento, avanza con mayor rapidez en la tarea, sigue la ruta del objeto de aprendizaje planteada por la profesora, se involucra en la dinámica de pregunta-respuesta con un nivel de asertividad mayor que el resto del grupo; como se aprecia en el gráfico esta dinámica se concentra en el polo epistemológico con (9), eventos de preguntas movilizadoras de saberes, (7) de cuestiones relacionadas con la tarea y por último las que preguntas que tienden a la cuestión relacional con un total de (5) intercambios.

Se pudo identificar a través de los registros y entrevista que Osvaldo demanda mucha atención de la profesora, en algunos momentos rebasa el límite que la norma pone, lo que genera que ella, le brinde un acompañamiento cercano y constante mediante la observación y escucha atenta.

Se destaca que en especial con Osvaldo los mecanismos reguladores para el respeto de turnos se ponen en juego constantemente y aún con las tensiones que las conductas disruptivas de Osvaldo pudieran haber generado, la profesora en todo momento buscó reconocer su trabajo, escucharlo, entablar cercanía e integrarlo al trabajo, sea por medio de la pregunta, la norma o bien propiciando que este alumno pusiera en práctica el trabajo colaborativo al ayudar a sus demás compañeros.

Los intercambios con Osvaldo se concentran a través del manejo de la norma con sentido positivo y tienen rasgos eminentemente afectivos, las llamadas de atención que se le dieron fueron en torno a la

tarea. Lo anterior lo corrobora el análisis cuantitativo de sus interacciones con la profesora presentado en la tabla anterior y los insumos de la entrevista:

Osvaldo demanda mucha atención, él de alguna manera pues se caracteriza por siempre querer exponer sus ideas, él tiene como que; tanto que expresar!, que no le es suficiente el que uno le ceda su turno, una vez, porque quiere y quiere y quiere entonces pues sí implica mucho que él aprendiera a autorregularse, que era muy importante lo que él nos iba a compartir pero que también era muy importante lo que los compañeros podían expresar, entonces sí era una lucha así como que –sí Osvaldo, te dimos la palabra, pero a la par tienes que escuchar a los demás- porque también lo de los de los demás es bien importante – entonces si es así como que una lucha constante y sí, Osvaldo mide el poder, así como que a ver “qué tanto puedo” y si una vez le funcionó ya sabía que la segunda vez le iba a funcionar entonces si también fue, fue así como que un poquito, de pues darle herramientas para autorregularse. (Em, 2015, p. 15)

La trama interactiva con Osvaldo se caracterizó por una constante: integrarlo positivamente mediante la misma norma ligada a la tarea, la observación y escucha atenta, el reconocimiento que la profesora le brinda se manifiesta a través de sus expresiones de afecto, de aliento, el darle tareas cómo apoyar a otros alumnos, vemos así que la tendencia en las interacciones trastocan puntos de las tres dimensiones: relacional, pragmática y epistemológica.

JAZMÍN

Tabla 21.

FF-AA JAZMÍN EPISODIO	UC		PR		CCP	OPLE	ROA	CTRP	NOR	DR
		Rel	Prag	Epis						
I						1	1			
II		1								
III	1	2	1		1	2			I	
IV		5	1		1	3	2		I	1
V	-----	-----			-----	-----	-----	-----	-----	-----
VI	2	-----	-----	----	1		1			
VII		-----	5	----	2	1			1	
VIII	1	-----	3	----		1				
IX	-----	-----	-----	----	-----	-----	-----	-----	1	-----
X	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
XI		-----	-----	4		4	2			
XII	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
XIII	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
XIV	1	-----	-----	3		2	2			
TOTALES	4	8	10	7	5	14	8	-----	4	1
		25								

Recurrencias en la atención a Jazmín. Fuente: Elaboración propia.



Figura 22. Recurrencias en la atención a Jazmín

Tanto la tabla como el gráfico permiten apreciar que los intercambios entra la Maestra y Jazmín, son fuertemente marcados por una dinámica de cuestionamiento. De estas preguntas la mayoría son de

orden pragmático (10), relacionadas con el desarrollo formal de la actividad, le siguen preguntas de tipo relacional (9), en las que entran en juego la escucha de vivencias personales y necesidades de orientación sobre la tarea, por último, pero no tan a la distancia de los otros dos tipos de preguntas están las epistemológicas (7), en siete ocasiones la interacción se dio a partir de preguntas movilizadoras de saberes, a las que Jazmín respondió, estableciendo así una acción, reacción y acción ajustada. (Bazdresch 2000)

En otro orden de frecuencia, encontramos que a través de la observación constante, el otorgamiento de la palabra y la escucha atenta, los intercambios entre M-Jazmín (en 14 ocasiones) tomaron forma, lo que coincide claramente con la tendencia en la conducción de la clase con la dimensión relacional. Por su parte la naturaleza de la relación también se dio a través de tres acciones: reconocimiento, con frases de aliento, la orientación brindada y la ayuda, tendencias que también se ubican en el plano relacional. Se aprecia una correspondencia entre el uso de la consigna y el manejo de normas, aunque en un nivel de frecuencia menos que en los anteriores, podemos afirmar que estos intercambios permitieron a la alumna avanzar en el desarrollo de la tarea, lo que remite a la dimensión pragmática, en estos intercambios el uso de la consigna ayudó a que Jazmín se integrara a la tarea con un propósito educativo y al trabajo de normas con afecto, respeto y relacionados al desarrollo de la actividad.

Las tendencias que se ubican en un menor rango, responden también al plano pragmático, lo que se triangula con lo observado en el apartado anterior, podemos reflexionar que Jazmín presenta un nivel de desempeño escolar medio, no es invisible para la profesora; en el momento que ella necesita, la M le brinda un acompañamiento sea de tipo relacional, epistemológico o pragmático. Solamente se encontró un evento en el que la alumna participó y la profesora no atendió su llamado porque estaba con otro equipo de trabajo.

IVÁN

Tabla 22

IVÁN EPISODIO	UC	Rel	PR Prag	Epis	CCP	OPL E	ROA	CTR P	NOR	DR
I	----	----	----	----	1	----	3	----	5	2
II				5	2	2	2		1	
III	----	----	----	----	----	----	----	----	2	
IV		2	2	7	4	1	7	1		1
V				4	1	2			3	
VI	3	----	----	2		1	2	1	2	

VII		----	----	----	2					
VIII		----	----	----					1	
IX	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----
X	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----
XI	2	----	1	----	1	1	1	1	1	1
XII		----	2	----		1	1			
XIII	1	1	1	2		2			2	
XIV		3	6			2	1		2	
TOTALES	6	6	12	20	11	12	17	3	19	4

Recurrencias en la atención a Iván. Fuente: Elaboración propia.



Figura 23. Recurrencia en la atención a Iván. Elaboración propia.

.El caso de Iván permite identificar ciertas habilidades docentes que la profesora pone en juego durante el entretejido relacional que establece con sus alumnos, entre las que destacan la sensibilidad, afecto y su preocupación por integrar a los alumnos a la tarea.

Al igual que en los dos casos anteriores, con Iván los intercambios movilizados por una pregunta tienen un rango mayor. De los cuestionamientos que se plantean, la mayor parte son de orden epistemológico (20), le siguen las de tipo pragmático (12) y por último los de carácter relacional (6). Ésto nos habla que la profesora utiliza la pregunta en primer orden para acerca a Iván al objeto de aprendizaje, después para integrarlo a la tarea y por último para relacionarse y comunicarse.

En un segundo nivel de frecuencia están los intercambios de tipo relacional, se pueden apreciar momentos de cercanía corporal, de reconocimiento, orientación, ayuda, tanto en los registros como en el análisis de tendencias de la clase, la profesora interactúa con Iván a través del manejo de normas con sentido afectivo y positivo, las llamadas de atención a las que se hizo acreedor se realizaron con respeto y sobre todo con una fuerte carga afectiva, tanto en los registros analíticos como en la identificación de recurrencias. Así también en el manejo que la profesora le dio a las interrupciones realizadas por Iván, se observó que ella se mantuvo paciente, cercana, procurando en todo momento integrar a Iván la actividad y al trabajo con sus compañeros de clase:

Iván creo que fue lo que más le ayudó el sentirme cercana, el verme así como que no lo iba a regañar, porque también Iván es muy impulsivo, demanda mucho mi atención, a veces es un poquito desgastante porque pues había otros más que... pero en la medida en que me fue sintiendo cercana y que tuve paciencia con él, como que eso también a él le dio seguridad y decir -pues no pasa nada si la maestra se va con otros compañeros, yo puedo, y lo voy a hacer-, entonces creo que también esa parte afectiva a los niños les da mucha seguridad para, para poder este cumplir los aprendizajes (Em, 2015, p.7)

Al igual que con los otros alumnos, las formas de intercambio en el plano pragmático fueron las menos recurrentes, el uso de la consigna, la distribución de recurso y la ayuda que recibió de sus compañeros se mantuvieron en un nivel de recurrencia más bajo.

El apreciar los intercambios con los niños de seguimiento por recurrencia nos permitió realizar un balance mucho más fino de la tendencia de la gestión interactiva de la profesora.

Intercambios por cada alumno focalizado según recurrencias

Tabla 23.

RECURRENCIA ALUMNO	UC	PR	CCP	OPLE	ROA	CTRP	NOR	DR
OSVALDO	6	21	3	12	14	5	22	4
JAZMÍN	4	25	5	14	8	-----	4	1
IVÁN	6	48	11	12	17	3	19	4
TOTALES	16	94	19	38	39	8	45	9

Comparación entre cada alumno focalizado según recurrencias

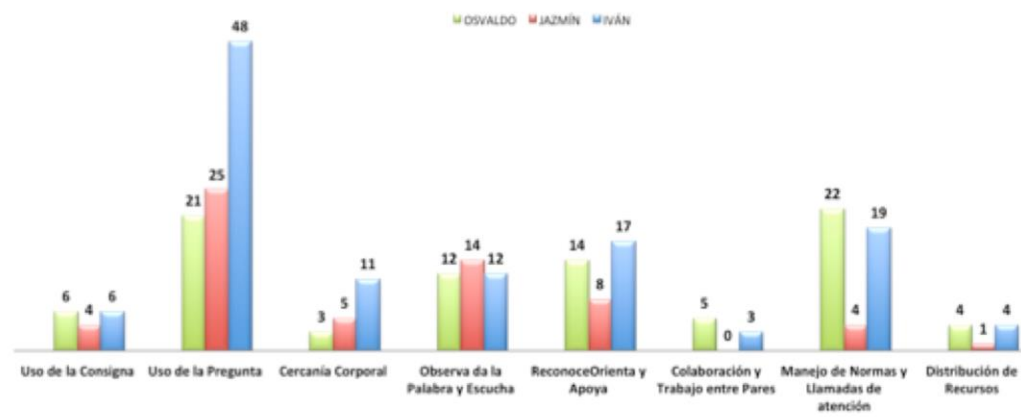


Figura 24. Comparación entre cada alumno focalizado según recurrencia. Elaboración propia

Observando la tabla y gráfico correspondiente a cada alumno, se hace evidente que la atención en los intercambios se ofrece de acuerdo a la demanda, por ejemplo si Jazmín avanza en la tarea sin tantas dificultades como Iván u Osvaldo, entonces la profesora, se mantiene observando, atenta y en espera de que la niña le solicite su atención, esto se aprecia en el propio discurso de la profesora:

[...] eso sí lo he valorado mucho como que a veces me lo cuestiono pero creo que también es parte de la, de la habilidad docente que uno tiene que tener, hay niños que, que nos van a demandar más que otros y, y por ejemplo el hecho de que atendieran la indicación y trabajaran de manera autónoma yo sabía que no tenía que estar, en cuanto diera la consigna yo sabía que lo iban a trabajar, como que esa parte a mí me daba la confianza de decir yo sé que iban despuntando, que yo nada más tengo que estar ahí al pendiente para darles más para que no se me queden estancadas porque también yo decía –no se vale que a la mejor por encajonarme en ellos pues a ellas no les esté dando lo que necesitan; entonces como que yo decía -ellos requieren ahorita más de mí-, entonces buscaba estrategias para ellos, pero a la par no, no las dejaba de lado, cuándo ellas me decían “Maestra ¿me ayudas?” perfectamente, yo ahí estaba, ellas tenían esa capacidad de decirme “Maestra ¿me ayudas?” cuando ya veían que algo se les dificultaba; entonces eso me daba toda la confianza de decir en el momento que ellas me necesiten me lo van a solicitar, el desplazarme mucho a los lugares me daba la pauta de ver y reafirmar y como que llevarlas un poquito más a lo mejor no con el mismo tiempo que dedicaba en los otros niños, pero sí, sí les daba el tiempo que yo sentía que también ellas requerían para seguir avanzando. (Entrevista (m), 2015, p. 18).

Los resultados obtenidos nos permiten señalar varias cuestiones que poco a poco permiten caracterizar el sentido de los intercambios generados en el aula:

- Se otorga equilibradamente atención a los tres alumnos de seguimiento, ayudándolos a avanzar en el plano relacionado con el aprendizaje y fomentar acciones que les permitan relacionarse con el otro y verse incluídos en la vida del aula.

- El alumno con dificultades para integrarse al trabajo y relacionarse con el entorno escolar es el que tiene un mayor número de momentos de atención e interacción con la profesora.
- Hay dos formas de interacción con mayor frecuencia: la primera con una dinámica de pregunta-respuesta, guardando estas preguntas una relación proporcional entre la dimensión epistemológica, pragmática y relacional y la segunda mediante el manejo de normas con sentido positivo así como el llamado de atención con afecto y respeto.
- Los intercambios menos recurrentes se dieron en el plano pragmático, que coincide con los resultados obtenidos en los apartados anteriores de este capítulo.
- Confirmamos nuevamente que la profesora combina de manera constante, la atención panorámica al grupo y la individual sea a cada uno de los niños o a algún equipo de trabajo. Si lo referimos a números logra un extraordinario equilibrio de pocas consignas en general y muchísimas intervenciones para apoyar a los alumnos en particular. Esto no quiere decir que el tiempo se divide en dos: para brindar una atención panorámica y una individual, sino que el contar en cuántas ocasiones atendió al grupo en general y cuántas en particular, podemos darnos cuenta que esta habilidad docente, la despliega en el continuo de la clase. Aquí triangulamos con dos frecuencias que apoyan esta habilidad: la observación y escucha, el reconocimiento, la orientación y el apoyo expedito.

Se puede apreciar que Iván tiene el doble de intercambios que Jazmín y Osvaldo un tercio menos que Iván, esto nos llevaría a pensar de manera casi inmediata la desigualdad en la gestión interactiva entre la profesora y estos alumnos que presentan procesos de aprendizajes diferenciados, pero si tenemos en cuenta que para ella es importante atender a cada alumno según lo requiera, entonces es claro que su atención es diferenciada, está atenta a cada situación que se presenta en la clase y actúa de manera rápida.

El poder *contar* y *desentrañar*, los intercambios también nos permitió ubicar cuándo y en cuántas ocasiones la profesora dedica tiempo de la jornada de trabajo diaria para hacer una pregunta, manifestar afecto, sea a través de la misma norma, de la orientación de los contactos físicos, de las miradas, de cuando se sonríen, se abrazan o se sienten piel con piel. En realidad este tercer momento de triangulación nos confirma y da material para llegar a un mayor detalle en el uso y tendencia en el manejo de la clase, porque las frecuencias en el intercambio de los niños, son las mismas en las frecuencias de la tendencia de la clase.

5.3 Donde las voces se encuentran (entrevistas con la profesora y diálogo con alumnos)

Identificar las interacciones entretejidas en el aula nos ha permitido concluir un proceso de triangulación con las tres fases metodológicas anteriores: Identificación de **recurrencias** (eventos sucedidos con cierta regularidad), reconocimiento de las **tensiones y ajustes** al enfrentar los imprevistos y conflictos propios del trabajo en el aula y el **análisis de la naturaleza de los intercambios entre los tres alumnos** de seguimiento.

Partiendo de los resultados obtenidos hasta el momento, este apartado da cuenta del último trabajo analítico que realizamos en el tratamiento de los datos. Los insumos que dan forma y sentido a esta parte corresponden a la información obtenida en las entrevistas realizadas tanto a la profesora como diálogos con alumnos, los cuales se realizaron en dos momentos: durante el trabajo de campo y al término de éste. Es necesario señalar que dadas las características de desarrollo evolutivo de los alumnos, la entrevista tomó un sentido de diálogo informal y breve, de aproximadamente cinco minutos, el cual permitió conocer y escuchar la voz de los alumnos.

En el caso de los niños se aplicó el primer acercamiento cuando cursaban 2º. grado de preescolar y el segundo momento de diálogos fue al año siguiente, cuando estaban por terminar su educación preescolar.

Con la profesora, las entrevistas se llevaron a cabo en horario fuera de su jornada laboral, ya que para ella el tiempo que dedica a su trabajo es estrictamente relacionado con cuestiones inherentes a su labor educativa.

Desde un enfoque interaccionista, la relación cobra sentido cuando las acciones entre educadora y niños se da, se ajusta y se enriquece (Bazdresch, 2000), los tejidos que conforman dicha relación también se pueden hacer evidentes desde la voz de los sujetos, para el caso que nos ocupa: una profesora y sus alumnos en un aula de preescolar ubicado en un entorno de pobreza y marginalidad. La voz permite expresar los pensamientos, las acciones, los afectos y los aprendizajes, “El hombre en tanto que un ser comunitario es, en última instancia, el significado de lo que dice. La palabra es así un desdoble del hombre [...]” (De Icaza Villalpando, 2006, p. 247).

El contenido de las respuestas que los sujetos compartieron en las entrevistas representan un punto de encuentro, donde las voces y miradas de niños y profesora se escuchan, se cruzan, y se nutren, lo que nos permite *ir a la entraña de las lógicas* que se desarrollan cuando ellos interactúan en el aula y poder así identificar:

- * **Rasgos de la gestión interactiva:** Hacia dónde tienden las formas de interacciones M-Alumnos en y durante la tarea.
- * **Reglas de acción:** el cómo la docente se asume en la tarea de enseñar, las diferentes formas de intervenir, de desarrollar los saberes, enfrentar los desajustes y relacionarse con los alumnos, (Vinatier 2014)

La organización de los insumos supuso tener presente:

- La **Red de Recurrencias**
- Los **Desajustes**
- Así como **tres** tópicos de análisis que fueron emergiendo a lo largo del proceso de tratamiento de respuestas en los diálogos que se tuvieron:
 - **Ser maestra.**
 - **Ser niño y**
 - **Angostura** (cómo el escenario donde se enseña y donde se vive)

5.3 Las recurrencias donde las voces de los niños y la profesora se encuentran:

Cercanía corporal con los alumnos

La cercanía corporal es uno de los engranajes primordiales en el entretejido de relaciones entre la profesora y sus alumnos. La relación “con el otro”, desde la corporeidad tiene varios matices y sentidos, entre los que destacan la interacción pedagógica y epistemológica, así como la voz y rostro de la escuela-maestra que conocen los alumnos.

El que alumnos y profesora mantenga una relación basada en la cercanía tanto afectiva como corpórea le da cierta peculiaridad a nuestro caso de estudio, tanto alumnos como profesora aluden a dicha situación. Este registro/patrón de acción se manifiesta a través de un esquema específico: Para la profesora, **la cercanía** es uno de los rasgos docentes principales que permite no sólo el logro de los propósitos, el seguimiento a la consigna, el desarrollo de la tarea sino que impregna toda acción que se lleva a cabo en el aula, es mediante ésta, que se va construyendo la empatía entre ella y sus alumnos.

Cercanía como fuente de calidez y afecto y los cuerpos como vehículos para convivir y aprender.

En esta relación de cercanía el cuerpo juega un papel importante, en especial el de la profesora, con el cuerpo ella se acerca a los alumnos, los orienta, los incluye en la tarea y les brinda oportunidades para relacionarse no sólo con ella sino entre los mismos niños, es una acción consciente, así lo manifiesta la misma profesora:

M: yo sí he sentido que es algo consciente el decir e –¡es que tiene que haber un flujo entre el niño y yo para poder desarrollar el trabajo!, esta acción consciente le permite que la mayoría de los intercambios y acercamientos tengan una intencionalidad.

[...] Siempre me he caracterizado por ser una maestra cercana a los niños, como que siento que en la medida que ellos me sientan más cerca de, de ellos pues bueno van a tener la confianza para preguntarme cuando algo no les quede claro, para solicitar mi ayuda y cambiar mi percepción. Que no me vean como, como una persona lejana, como alguien con quien no puede compartir sino una maestra cercana, cercana a ellos que con la que pueden contar en cualquier momento de la jornada. (Entrevista 2, p.).

En este sentido Osvaldo comenta:

O: Bueno... se preocupa por mi y Carol. (Entrevista 1, p.)

La cercanía se ve expresada a través de la corporeidad y a su vez se convierte en una fuente generadora de vínculos afectivos entre la profesora y sus alumnos, niños y educadora lo expresan con sus propias palabras, para ellos:

M: Creo que no podemos perder esos lazos afectivos. (Entrevista 2, p.).

Los niños por su parte evocan directamente la corporeidad de su maestra:

Osvaldo: La maestra Ana es bien, bonita, con la cara de palo. J: ella es ¡gande!. Alondra: e es muy bonita, poque *siempre* usa arete. (Entrevista 1, p.1)

J: Como la M Chely, porque es muy cariñosa, es una buena maestra. (Entrevista 2, p. 6)

Dicho planteamiento se ve corroborado con las siguientes palabras de la educadora en tres momentos distintos de la entrevista:

M: Pues surge lo espontáneo, el afecto, el tocarte o a veces el dar un abrazo y entonces para mí eso es muy importante para generar un ambiente estimulante en el aula que el niño diga - ¡híjole, no hay clases y yo quería ir a la escuela!- (Entrevista 2, p.10)

[...] mi instinto es cargarlo y acostarlo, creo que hubiese sido más fácil decirle –a ver Osvaldo ¿te acuerdas? Ve tus compañeros, todos están acostados, acuéstate- no, fue algo que actué así como que de rápido, a lo mejor ya no, no quise dialogar mucho, lo tomo y lo acuesto en señal de que- mira, es esto lo que estamos haciendo.

[...] ellos sienten la música, que la expresan a través de su cuerpo y lo reafirmo, bueno, a través de la historia que vamos creando este donde la vamos haciendo todos juntos (Entrevista 2, p.8)

[...] Iván me fue sintiendo cercana y que tuve paciencia con él, como que eso también a él le dio seguridad y decir -pues no pasa nada si la maestra se va con otros compañeros yo, yo puedo y, y lo voy a hacer-, entonces creo que también esa parte afectiva a los niños les da mucha seguridad para, para poder este cumplir los aprendizajes. (Entrevista 2, p.10)

Diversificación de la atención entre el grupo general y algún alumno en particular (reconoce, orienta y apoya)

Para la profesora brindar apoyo en el momento preciso sea al grupo o a cada alumno es un reto y una habilidad docente:

M: no lo puedo dejar, tengo que atenderlo en este momento él es el que está necesitado- pero también no podría perder la atención de los otros niños. (Entrevista 2, p. 7)

Dicho desafío docente lo asume día a día lo que la ha remitido a brindar una atención con equidad y calidez, así lo manifiesta:

M: si bien pues tenemos un grupo y a la vez pues tenemos seres individuales, cada uno necesita de alguna manera de un apoyo específico, entonces como que siempre ha sido mi necesidad de darle a cada uno lo que, lo que necesita, entonces en la medida que los observo, pero no como grupo, sino de manera individual, como que me percató quién requiere en ese momento mi apoyo, quién en ese ratito puede estar solo, quién me puede expresar más y a quién tengo que estar así como que motivándolo, ayudándolo a que, a que me diga, entonces como que esa parte de, de observación ya no como uno mas sino como, como un ser individual, pues a mí me, me ayuda a identificar, a identificar las necesidades de, de cada uno y arreglar situaciones donde las vaya atendiendo. (Entrevista 2, p. 13)

Esta regla de acción se manifiesta a través de acciones repetidas de reconocimiento al otro, de orientar y apoyar en el momento que se requiera.

De esto dan cuenta los testimonios tanto de los alumnos como de la profesora:

M: es parte de la habilidad docente que uno tiene que tener, hay niños que, que nos van a demandar más que otros. [...] esa parte a mí me daba la confianza de decir yo sé que ellas van despuntando, que yo nada más tengo que estar ahí al pendiente para darles más para que no se me queden estancadas porque también yo decía -no se vale que a la mejor por encajonarme en ellos pues a ellas no les esté dando lo que necesitan; entonces como que yo decía -ellos requieren ahorita más

de mí-, entonces buscaba estrategias para ellos, pero a la par no, no dejaba de lado a Camila y a Alejandra donde cuando ellas me decían “Maestra ¿me ayudas?” perfectamente, yo ahí estaba, ellas tenían esa capacidad de decirme “Maestra¿ me ayudas?” cuando ya veían que, que algo se les dificultaba; entonces eso me daba toda la confianza de decir en el momento que ellas me necesiten me lo van a solicitar, el desplazarme mucho a los lugares me daba la pauta de –a ver Alejandra- y reafirmar y como que llevarla un poquito más a lo mejor no con el mismo tiempo que dedicaba en los otros niños, pero sí, sí les daba el tiempo que yo sentía que también ellas este requerían para seguir avanzando (Entrevista 2, p.17).

Al respecto tres alumnos en las entrevistas refieren lo siguiente:

J: *Poque* ella me ayudaba mucho y nosotros estábamos pequeños y decíamos de cien y mil y no podíamos contar muy rápido. (Entrevista 2)

I: me *guta* que se haga feliz, que me diga que *tlabajo* bien, que me de *plemios*. (Entrevista 2)

Jz: Porque también me regalaba chocolates. (Entrevista 2)

Cada línea expresada por los alumnos aluden al cuidado personalizado que recibió de su profesora y en esta última respuesta se habla desde el nosotros:

J: A mi significa que la maeta *siempre* cuidaba de *nosotos* que no nos roben, que no nos echen mentira cuando los rateros digan “ya vengo por mi hija” y no nos lleven. (Entrevista 2)

Orientación en el manejo de normas y llamadas de atención

El manejo de las normas se realiza en el desarrollo de las propias tareas, con un sentido positivo, en palabras de la maestra:

M: es la cercanía pero también así como que el, el hacerle ver a Osvaldo que todos estaban atendiendo la indicación, [...] así como que puntualizarle, lo que tenía que hacer en ese en ese momento. (Entrevista 2, p.10).

La respuesta de Javier permite identificar cómo la norma está subsumida a la propia tarea:

J: *poque, poque osotos e o degaña poque* yo hago *Vivadi*, le *queyo* bien, le *rigo* que no le *qeró* bien. (Entrevista 1)

Se busca la manera para que los niños respeten las normas de trabajo y convivencia, para lo cual M recurre a estrategias que sean de interés de los alumnos, como el manejo del “micrófono”, juego corporal y mediante la actividad que se esté desarrollando busca la manera de promocionar los acuerdos y según sea necesario llamar al orden e integrarlos al trabajo.

En esta recurrencia los testimonios de los niños dan cuenta de que en efecto, reconocen en su maestra a una persona preocupada porque *se porten bien*, no peleen, hagan la tarea, etc. Sin embargo, difieren en su apreciación sobre el sentido u orientación de las normas, mientras que las entrevistas a M y las observaciones realizadas ponen de manifiesto una orientación positiva en el manejo de ellas, los niños aprecian estas intervenciones, no obstante, como “regaños”, si bien aluden a que “la M Ana les ha enseñado a portarse bien”. Veamos:

I: Si es muy batallona porque a veces nos quiere que nos portemos bien y nos decía chaparros.

(Entrevista 2) [...]: Que la M Ana anda de *batallona*, que no ande así. [...] *Eque Santos se portaba muy mal.* (Entrevista 2)

O: No me gustó que la maestra me regañara. [...] ¿Una buena maestra para mí?, sería no regañarnos. (Entrevista 2)

J: la *maeta Ana siempre* a unos los *degaña*. [...] *yo taba pintando poque, poque así van una bolita y si la maeta Ana siempre e unos hacen tanta borita o degaña.* (Entrevista 1) No me guta que regañe (Entrevista 2)

Iván: aah es enojada. (Entrevista 1)

Después de poder identificar las ideas compartidas entre niños y alumnos en relación a las recurrencias, encontramos **dos cuestiones** que brindan elementos analíticos fundamentales para poder ampliar la perspectiva sobre los patrones de acción de la profesora y la forma en como los alumnos responden a ellos y se relacionan con su profesora. A este apartado le hemos llamado:

5.4 Entrelazando las miradas

¿Qué significa en el contexto de esta investigación el que podamos documentar cómo la profesora de estudio y su grupo de preescolar entrelazan sus miradas?, significa que la gestión interactiva estudiada en este trabajo, está entretejida en la experiencia pedagógica es una relación dialéctica entre los sujetos que participan en ella, constituye un ir y venir de acciones, respuestas y acciones ajustadas (Bazdresch 2000)

El que educadora y alumnos a través de la interacción se hablen, se escuchen y pongan sus ojos en cada uno de ellos, permite afirmar que las interacciones **constituyen el corazón del actor de ser y hacer en el aula** de estudio, dichas miradas se envuelven en dos premisas la primera aportada por la profesora y la segunda por sus alumnos:

- a. **El tiempo que pasa el niño en la escuela tiene que ser digno de ser vivido.**

b. Que nos ayude mucho, que aprendí muchas cosas, que la quiero mucho y que fue divertido trabajar con ella.

La dos premisas se contienen y se complementan entre ellas mismas; por un lado en palabras de la profesora, su filosofía para enseñar se resume en la siguiente frase: “El tiempo que pasa el niño en la escuela tiene que ser digno de ser vivido”, lo que le requiere ciertos rasgos docentes que a lo largo de este capítulo hemos identificado a través de las recurrencias, el ofertar un servicio de calidad se vuelve prioritario y más en este tipo de contexto en el que está inmersa la escuela, para la profesora, el que los alumnos asistan a la escuela y aprendan es su compromiso:

M: yo tengo como filosofía que el tiempo que pasa el niño en la escuela tiene que ser digno de ser vivido y no perdono mucho así como que haya tiempos muertos, en esta necesidad de querer dar y de que los niños aprovechen al máximo, como que he tenido esa habilidad de observar, de escuchar, de responder y desplazarme a donde está... [alude a cada uno de sus alumnos] (Entrevista 2, p. 14).

Se han identificado ciertas competencias docentes que sustentan este encuentro de miradas, entre las que destacamos:

Parte de un enfoque constructivista para el desarrollo de su práctica docente, así lo expresa:

M: yo soy de la idea de que el aprendizaje no nada más es vaciar sino que el niño construya su propio aprendizaje y lo construye en la medida de que reflexiona y lo expresa, ahí también es donde nosotros podemos decir verdaderamente hubo una construcción de conocimiento o a la mejor algo faltó para que el niño pudiera lograr y organizar todo ese pensamiento y, y manifestarlo. (Entrevista 2, p.10)

Asume un compromiso profesional, el que el paso del alumno por la escuela sea significativo hace que para la profesora su trabajo tome relevancia:

M: han sido años de práctica, de valorar el trabajo que como docentes podemos hacer, del impacto que podemos tener en los niños. Para mí es muy satisfactorio cuando van los niños y, ya de primaria, y me dicen “¡Maestra es que saqué 10!”, “¡Maestra es que me está yendo muy bien en la escuela!”, es aquí, en esta perspectiva, que las miradas se entrecruzan, ella enseña y lo quiere hacer con calidad, y los manifiestan lo que ellos han aprendido. (Entrevista)

O: “lo que más me gustó del kínder fue trabajar con la Maestra Ana, por sus actividades. Iván: me gusta venir a la escuela porque quiero trabajar. [...] hace lo que la maestra Ana me diga. (Entrevista 1, p.8). [...] aprendo que *tlabaje*, que *tlabaje* (Entrevista 1, p.9)

El tema del registro y utilización constante de la evidencia de aprendizaje es importante, la profesora utiliza las evidencias para poder monitorear los avances en el proceso de construcción de aprendizaje:

M: ya había muchos elementos que a mí me decían bueno ya, ya me lo dijo, ya lo creó y va encaminado a lo que ya en el aula compartió, entonces como que eran elementos para mí, para valorar la manifestación del aprendizaje. (Entrevista 2, p.2).

Despliega un patrón de acción epistemológica durante su interacción con los alumnos, para esto ella tiene claro sus propósitos educativos, su punto de partida es la competencia y el aprendizaje esperado, se pudo observar como en la interacción basada en el cuestionamiento, la escucha atenta, la mediación que realiza la profesora, su cercanía y su apoyo se constituyen en elementos generadores de ambientes de aprendizaje, no da las respuesta, pero si las propicia y las refuerza, para que los alumnos, provoca que los niños respondan y recurran a su repertorio de saberes que han construido, por ejemplo las vivencias que han tenido en entorno, (cuando los niños aludían a que se sentían felices al escuchar la música y se imaginaban el jaripeo, o que estaban comiendo tacos rojos con la comadre), los niños responden a la pregunta movilizadora de la profesora, se esfuerzan por gradualmente argumentar sus respuestas:

M: generalmente parto de la competencia, veo las necesidades que presentan los niños y luego ya de ahí me voy a las competencias y ya de acuerdo a la competencia busco el aprendizaje esperado y ya ahí digo: bueno, a ver cómo puedo favorecer precisamente este aprendizaje esperado para obtener resultados en los niños y de ahí como que empiezo a idear busco como que no perderme de lo que quiero ver. (Entrevista 2, p.1).

Además sistematiza su intervención docente:

M: empiezo a ver la organización, cómo me va a funcionar mejor, si grupal o individual y qué estrategia utilizar para que verdaderamente se manifieste lo que quiero ver, como que también busco mucho la estrategia, si en cuestionamientos, si en un dibujo, la estrategia es clave para yo decir: hubo manifestación o no del aprendizaje que quería ver. (Entrevista 2, p.1)

En el plano del saber teórico tanto docente como alumnos evocan diferentes saberes puestos en juego, resaltando los referentes a los campos de desarrollo de Pensamiento Matemático, Lenguaje y Comunicación y Expresión, Apreciación Artística y Saberes de orden Convivencial:

➤ **Pensamiento matemático:**

J: Poque ella me ayudaba mucho y nosotros estábamos pequeños y decíamos de cien y mil y no podíamos contar muy rápido, (Ibid, p. 5)

➤ **Lenguaje y comunicación:**

Aunque la situación documentada responde al campo de Apreciación y Expresión artística, las evidencias encontradas en las entrevistas con los alumnos, las cuáles se entrecruzan con las de las aportadas por la profesora, tocan cuestiones inherentes al campo de lenguaje y comunicación, es evidente que el patrón epistemológico de la interacción entre profesora y alumnos en el plano del lenguaje se da tanto en el plano del enseñar, como en el del aprender, la profesora expresa:

M: el niño tiene que ver a su maestra escribir que es un detonante para ellos irse de alguna manera afianzando del lenguaje escrito e iba en ese sentido que me vieran a mí escribir, que lo que escribimos pues se puede recuperar, pero sobre todo yo lo hago para hacerles ver que es importante el uso de su sus opiniones o sea más que el lenguaje escrito es que ellos vean que la maestra les está poniendo atención y no solo les pone atención, ¡escribe sus ideas en el pintarrón porque son valiosas!, lo hago constantemente porque el niño se siente motivado a participar incluso pues veían que estaba su nombre porque ellos ya habían participado. (Entrevista 2, p. 22)

Los alumnos manifiestan:

O: ver, dice, ¡oye! ¡aquí estaba mi no nombre!, [...] Ella nos enseñó rimas, a leer, a chiflar. (Entrevista 1). [...] Aprendo pos a *trabajar*, a *escribir* y a leer. (Entrevista 1) [...] me gusta venir porque siempre me gustan hacer *trabajos*, *pos* que, me cuenten cuentos. (Entrevista 1).

J: hacía *e* tantos *trabajos*, cartas emillano y cartas e santacos, pintal. (Entrevista 1). [...] me enseñó a *leer* mucho y ya leo más. (Entrevista 2).

I: aprendí a portarme bien (Entrevista 2)

➤ **Expresión y apreciación artística:**

Para la profesora trabajar la situación didáctica Conociendo a Vivaldi respondió a un propósito educativo específico, el cual quedó en evidencia al observar el trabajo y al escuchar las aportaciones de los alumnos, desde la perspectiva de la profesora:

M: pues las estaciones de Vivaldi, empiezan a tener diferentes tonalidades que puede haber este mucha expresión de sentimientos y variedad porque a la mejor a lo que algunos niños les hacía sentir tristeza, otros decían a mi me hace sentir feliz, entonces como que estas melodías se prestaban mucho para la expresión de sentimientos que también era lo que yo, yo quería ver y también el sentir la música yo creo que las melodías de Vivaldi se prestan a eso para expresarlas corporalmente, para sentirlas, no creo que sea tedioso para los niños, es la lógica de no demandarles

hacer lo mismo; en unas les pedí que moldearan, en otras que dibujaran, en otras que inventaran un cuento, esa fue mi lógica de que fuera algo atractivo para los niños, que al final de cuentas estuviera yo viendo la manifestación del aprendizaje; aparte pues también como que en el contexto no creo que tengan mucha posibilidad de escuchar este tipo de, de melodías ¿no?, como que los géneros musicales son muy distintos, y dije – bueno, pero también ellos pueden apreciar que hay diferentes melodías que también les van a, a gustar (Entrevista 2, p.3).

La maestra alude a la situación de Vivaldi:

[...] ellos sienten la música, aquí está el aprendizaje porque el niño se centró en la música para poder imaginar y después de que lo imagina lo representa a través de una obra artística que es el modelar y cada uno me dijo estas diferentes cosas, (Entrevista 2, p. 19).

La educadora respeta la autonomía y libre expresión de sus alumnos: M: “[...] a pesar de diferir con las respuestas que los alumnos le dieron: “bueno pero eso es muy válido- no precisamente lo que yo imaginé que pudieran sentir, lo tienen que sentir ellos, porque son seres autónomos”. (Entrevista 2, p. 20)

Los niños también manifiestan lo que hicieron en esa situación de trabajo:

J: estoy *haciendo* un *trabajo*. *pintando de vivaldi, ¡pintando!, estaba tocando tanta música.*), *ta cantando, aquí está la chimenea*. (Entrevista 1). [...] y yo quedaba ser Vivaldi. porque a maestra Ana se lo enseñé a Vivaldi. [...] *aa enseñé e fue, e fue e pacito y pinté*. (Entrevista 1). [...] lo que me *gustó* más de mi *maestra* Ana fue *¡a pinturas!*, cuentos. (Entrevista 1) . A leer los cuentos a escribir (Entrevista 1).

J: [...] me acuerdo que Vivaldi bailaba. (Entrevista 2)

O: me gustaba la tarea del barquito, que tenías que unir un barquito. (Entrevista 2) [...] me acuerdo de Vivaldi era el que toca el violín. [...] me gustó los instrumentos. (Entrevista 2). [...] ella nos ponía actividades muy padres con plastilina. (Entrevista 2). Iván: aprendí a *hacer* rompecabezas, (Entrevista 2)

➤ **De orden convivencial:**

La profesora trabaja este tipo de saberes a lo largo de todas las actividades dándole un carácter de transversalidad, aprovecha cualquier situación como andamiaje para acceder y potenciar este tipo de aprendizajes.

M: Es que las maestras también nos equivocamos, ¿ya vieron? pero pues no voy a llorar- el hacerles ver que pues los errores son perdonables siempre y cuando pues este pues nosotros estemos trabajando en hacer las cosas lo mejor posible. (Entrevista 2, p. 17)

Además cuándo ella atiende en particular a algún alumno aprovecha la oportunidad para el desarrollo de aprendizajes socioemocionales.

M: [...] Puedo sentirme enojado, puedo sentirme feliz, pero no voy a manifestarlo igual cada una tiene sus diferencias y esa parte de las emociones funcionó con Iván y de ahí me llevó a trabajar “La dispensa del buen trato”¹⁹, que también fue intencionada propiamente para Iván y ayudó mucho para la convivencia y también como que los compañeritos también empezaron a ayudar mucho a a Iván y a aceptarlo y en la medida que él se sintió parte del grupo dejé de tener ya los conflictos por los que estábamos batallando en un principio de que no atendía reglas, de que se enojaba, como que Ismael pudo madurar y cambió. (Entrevista 2, p. 9)

Generar un espacio de calidad y calidez permite desarrollar oportunidades para convivir y aprender, la maestra se preocupa y ocupa de ello mientras los alumnos lo sienten, lo viven y lo aprenden.

M: estamos viviendo tiempos en los que te dicen que tengas mucho cuidado, ya no podemos ser naturales, muchas cosas pueden ser mal interpretadas pero creo que no podemos perder esos lazos afectivos y menos en una etapa en preescolar donde el niño necesita esa parte afectiva, no podemos hacer a un lado todo lo que implica las emociones, la seguridad del niño y creo que cuando el niño llega a sonreír o a tomarme esa confianza y seguridad que yo les trasmito, si a mí me vieran como una maestra enojona o que castiga a ni siquiera los niños tuvieran esa confianza, entonces significa que que yo les doy la confianza de que estoy con ellos, surge lo espontáneo, el afecto, el tocarte o dar un abrazo, para mí eso es muy importante para generar un ambiente estimulante en el aula que el niño diga -¡híjole, no hay clases y yo quería ir a la escuela!-, como que eso también va llenando la práctica de decir el niño viene contento a la escuela y si viene contento es porque en parte a mi intervención, parte desde los compañeritos que vamos creando un ambiente que él dice -prefiero estar esta mañana en el aula que en mi casa- es decir, generar ese ambiente que da confianza, que da seguridad y que permite expresar los afectos (Entrevista 1, p.4)

➤ **De manera lúdica ha trabajado este tipo de saberes:**

M: yo lo trabajo con los niños, es de una manera muy lúdica y hay un tablero que se llama del Amor, en el tablero vamos viendo acciones que nos permiten ser mejores personas como el decir palabras agradables, el respetar a los compañeros, el escuchar a mamá, los niños a través del juego pues se

¹⁹ Programa extracurricular que por iniciativa la profesora lo implementó en su grupo.

los van apropiando, la semana pasada estuvimos manejándola como la Semana del Amor y decíamos que era un espacio para decir palabras agradables y a la mejor no tanto palabras que hemos escuchado en todas partes, los niños han estado muy emocionados, cuando escuchan a alguien que se enoja:-¡ y acuérdate que estamos en la Semana del Amor y no se vale enojarse!, pasa la subdirectora y -¡te queremos mucho maestra! Y así como que ¿y ora por qué los niños me están diciendo esas pal...?, a la par lo voy a trabajar con los padres de familia, ese tablero que yo hice con los niños lo fotocopíé, lo imprimí y este fin de semana largo lo tenían que jugar con papá, mamá y hermanos, toda la familia y entregarme un escrito de cómo lo habían jugado, cómo se habían sentido al mostrarse afecto en la misma familia porque esos rasgos están así como que de alguna manera muy distantes, el apego en la comunidad no es algo que se dé a las mamás les cuesta trabajo decirle a sus hijos bien, abrazarlo, entonces sí me interesa ver cuál es el punto de vista de las mamás, iba a hacer algo de trabajo yo en la semana, el fin de semana lo reforzamos con la familia y el lunes los niños me entregan la evidencia de cómo le fue. (Entrevista 1, p. 4)

El generar un ambiente interactivo de cercanía y afecto que permite el trabajo solidario e integral es propiciado por la profesora y disfrutado por los alumnos:

M: siento que todo lo que acontece en el aula la mayor parte no es cuestión de los niños, creo que, que ahorita no se vale que en estos tiempos digamos –es que el niño trae una situación problemática y por eso no aprende, y es que viene de un contexto así – creo que no se vale, porque sabemos que los niños son potencialmente capaces de lograr lo que se proponen, por eso tiendo a voltear mucho a mi práctica, veo que los niños están avanzando en este aspecto ¿serán ellos o soy yo?- y digo –no es que soy yo- porque a la mejor me está faltando generar estrategias, a la mejor mi práctica se ha visto muy encaminada a la parte cognitiva y he desatendido esta parte de desarrollo personal y emocional, que también es un momento importante porque después de la autorregulación de las emociones el niño pues va a ser más potencialmente activo o preparado para el aprendizaje ¿no? entonces este siento que es parte del estarme cuestionando cada día en mi intervención docente ¿qué hice, qué me ha faltado hacer, cómo he actuado? (Entrevista 1, p. 5)

J: *Aprendí como no decil tantas maldiciones cuano tamos pequeños y nunca fumal porque nos morimos, porque no tomal cerveza, alcohol porque eso nos hace moril. La M Aname enseñó todo, que no decil maldiciones, no decil cosas malas. (Entrevista 2, p.5) [...] A mi me gutó que esa maeta nor ayudó mucho a ayunanos a decir cosas que no se deben y cosas que si se deben, tenemos que deci cosas que son amorosas: te quiero, te amo y no decil maldiciones poque eso es una cosa mala y cosas que no son amorosas no tenemos que dicir y eso nos ayudó a crecer y potame bien.*

I: aprendí a portarme bien (Entrevista 2, p.5). [...] le digo a los visitante que mienen “buenos días o buenas noches o buenas taldes” (Entrevista 2, p.9).

A lo largo de estos dos apartados de resultados, hemos trabajado tres hilos conductores: Recurrencias, que son actos sucedidos con cierta regularidad y que permiten ir visualizando rasgos de la intervención de la profesora observada.

Tensiones, son los eventos que dieron cuenta de cómo la profesora enfrentó los imprevistos, ajusto la tarea y atendió a todos y cada uno de sus alumnos en los momentos de tensión identificados. El seguimiento a tres alumnos con diferentes niveles de desempeño escolar, alto, medio y bajo.

Posteriormente el propio proceso de análisis de resultados nos permitió acceder a un punto de encuentro entre lo que hace y dice la profesora y lo que hacen y dicen los alumnos, al que hemos llamado *donde las voces se encuentran*.

Las miradas y voces compartidas nos permitieron poder consolidar el análisis y poder identificar los principios de acción de la profesora que configuran la identidad en acto.

Enseñar, aprender y convivir. Tres procesos que en el caso de estudio se nutren, dan sentido y orientan la experiencia escolar, a pesar de las condiciones de vulnerabilidad que caracterizan el entorno: enseñar, aprender y convivir, esto se puede apreciar a través de las respuestas de la profesora y sus alumnos.

O: no no me, ¡no, no hay nada que no me *buste* de mi *maestla*! (Entrevista 1, p. 9)

J: que aquí es una monita *ecuela* que aquí la *maetas* hacen que los niños *aplandan*, los que no saben *leel*, *tamien* los que no saben su *nombre* que se lo digan la *maetla* y cuando estén *gandes* que ya se lo saben y ya que lo hagan completo. [...] Mi carrera quiero hace muchas cosas y siempre yo quiero *tabajar* mucho pa yo tener una mejor familia para mi familia y que mi *hemanito clezca* y que *menga* aquí a mi escuela favorita *paque* mi *hemanito aplenda*. Iván: me siento mal *poque* no *quielo abannonar* el *Jalrdín*. (Entrevista 2, p. 13), [...] lo que más me *guta* de la escuela es *estudial* con todas mis *maestlas* (Entrevista 2, p.13)

Los hallazgos de la investigación nos llevan a constatar que en ese micro espacio situado del aula envuelto en un entorno lleno de carencias materiales y exclusión social, se da la posibilidad de desplegar prácticas docentes orientadas con un modelo de gestión interactiva encaminada al aprendizaje con un sentido social, solidario e inclusivo.

Es importante señalar que la práctica docente de la profesora y el espacio áulico se amalgaman y dan paso a una experiencia donde se entrecruzan los diferentes ámbitos, el de la educadora, de los alumnos y del contexto. En este entrecruce, la interacción se convierte en la esencia del acto educativo, emerge cómo parte del corazón de la enseñanza y aprendizajes observados, pero ¿cómo

poder documentarla?, lo hemos hecho a través de un análisis fino de la intervención de la profesora, lo que permitió perfilar que lógicas moviliza la profesora cuándo conduce la clase y gestiona la interacción. Se hizo evidente que la docente tiende a centrar su intervención en el polo relacional, la atención e inclusión de la clase a la vida del aula es una constante en su trabajo, al igual que la promoción de oportunidades de construcción de saberes de sus alumnos

¿Cómo lo hace?, la respuesta nos lleva directamente a sus **principios de acción** observados: la cercanía permanente como fuente de vínculos afectivos con sus alumnos, el despliegue de estrategias con alto sentido pedagógico: observación y escucha atenta permanente, movilización de saberes a partir del cuestionamiento constante, el manejo de normas con sentido afectivo positivo, y la capacidad subsidiaria de llevar la clase con los materiales necesarios a pesar de las carencias del plantel.

Es así que estos resultados nos permiten reflexionar sobre la potencialidad de una práctica docente que a pesar de llevarse a cabo en condiciones de pobreza y exclusión pueden convertir la experiencia escolar de un grupo de preescolar en una ventana de oportunidad para convivir y aprender

Con los hallazgos obtenidos podemos identificar, reflexionar y sustentar las Reglas de Acción de la profesora durante la gestión interactiva de la clase.

De igual forma los obtenidos a partir de las entrevistas con la profesora y de los diálogos con los alumnos, coinciden con las recurrencias ya identificadas. Esto nos permite avanzar en el proceso analítico para identificar algunas de las “reglas” de acción (saber y hacer) (Vinatier 2011 y 2014) que dan sentido a su trabajo.

Cabría preguntarse: ¿qué es lo que mueve a la profesora de estudio a actuar cómo lo hace?, ¿qué principios subyacen a la forma de ver al niño, al aprendizaje, al acto mismo de enseñar y relacionarse con alumnos?, ¿qué criterios orientan sus decisiones pedagógicas y sus estrategias didácticas?, ¿cómo utiliza los recursos de sus alumnos y del entorno donde se desenvuelven escolarmente?

Poder responder a los cuestionamientos anteriores es delinear los principios de acción de la profesora, los cuales configuran y dan sentido al actuar de la profesora, éstos nos refieren a las formas de intervención de ella, cómo aborda el objeto de aprendizaje, cómo enfrenta los problemas e imprevisto

y que ajustes hace en la conducción de la clase, qué es lo que le da sentido a su trabajo y a las formas como interactúa con sus alumnos. (Vinatier, 2014)

CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN

6.1 Reglas de acción y Principios pedagógicos de la profesora

Este capítulo corresponde a la discusión. Los hallazgos obtenidos se ponen en diálogo con los principales referentes teóricos consultados.

El procedimiento seguido para identificar las reglas de acción de la profesora, es decir los patrones estables de su actuación tal como se observan en el manejo de diversas situaciones fue identificar, contabilizar y analizar las *recurrencias* en sus intercambios con los niños, así como su manejo frente a las tensiones enfrentadas en clase; las entrevistas ofrecieron la posibilidad de triangular esta información. Estas recurrencias constituyen las reglas de acción de la docente, las cuales han sido ya presentadas y analizadas en el capítulo anterior:

- 1). Uso de la consigna implicándose
- 2). Uso de la pregunta.
- 3). Cercanía corporal con los alumnos.
- 4). Observación a los niños, otorgamiento de la palabra y escucha.
- 5). Diversificación de la atención entre el grupo general y algún alumno en particular (reconoce, orienta y apoya).
- 6). Promoción de la colaboración y el apoyo entre pares.
- 7). Orientación en el manejo de normas y llamadas de atención en función de la tarea
- 8). Distribución de recursos para que todos puedan participar en la tarea.

Principios pedagógicos

La perspectiva teórica adoptada sostiene que los principios pedagógicos se infieren de las reglas de acción:

El análisis de los intercambios verbales permite comprender la cultura de la clase, las reglas de funcionamiento del grupo, los roles entregados a cada quién. *Comprender los modos de funcionamientos permite decantar las concepciones del enseñante, sus principios tenidos por verdaderos o invariantes operatorias* (según Vergnaud 2000), *en los intercambios con los alumnos, con la clase y consigo mismo*. El análisis de estos intercambios permite igualmente discernir los efectos del contexto que interfieren sobre la actividad de los interlocutores. (Vinatier, 2013, p. 26)

Los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas con la profesora y de los diálogos con los alumnos, coinciden con las “reglas” de acción (saber y hacer) que dan sentido a su trabajo. A partir de ellos podemos dar un paso más y preguntarnos: ¿qué es lo que mueve a la profesora de estudio a actuar cómo lo hace?, ¿qué principios subyacen a la forma de ver al niño, al aprendizaje, al acto mismo de enseñar y relacionarse con alumnos?, ¿qué criterios orientan sus decisiones pedagógicas y sus estrategias didácticas?, ¿cómo utiliza los recursos de sus alumnos y del entorno donde se desenvuelven escolarmente?

Responder a los cuestionamientos anteriores es delinear los principios de acción de la profesora, (Vinatier 2008) , los que definimos como sigue:

1. El aprendizaje en el aula es una acción compartida y co-construida.

La maestra enseña a aprender pero también cuando los niños aprenden están enseñando a su maestra. Es una acción recíproca entre los dos. Los niños aprenden, pero en ese aprender, ella está enriqueciendo sus competencias docentes. Es una acción en la que ambos se nutren a través de las acciones compartidas. Este principio de acción nos remite a una perspectiva constructivista con una mirada socioconstructiva y situada del aprendizaje y de la enseñanza, poniendo en el centro del análisis a los sujetos, al entorno sociocultural y las relaciones entre ambos, para el caso que nos ocupa la profesora y sus alumnos en un preescolar ubicado en un entorno caracterizado por condiciones de marginalidad y pobreza.

La concepción constructivista [...] no puede asignar al maestro el rol de mero espectador de un proceso que el niño iría desplegando paulatinamente, porque entenderlo así, sería contradecir las hipótesis teóricas fundamentales que sustentan esta concepción. A diferencia de las teorías innatistas, [...] sostiene que las estructuras cognoscitivas no están preformadas en el sujeto sino

que éste las construye a través de su acción sobre los objetos y de la coordinación de su propio punto de vista y del punto de vista de los demás. (Lerner 1974, p. 102).

En este principio se observa claramente varias de las reglas que pudimos identificar. Por ejemplo, cuando la profesora da las consignas implicándose está mostrando que ella es parte activa del grupo y que las tareas a realizar la convocan también. Cuando promueve la colaboración y el apoyo entre pares, está también haciendo manifiesto el principio de la acción compartida como una construcción que involucra a unos y otros en el aprendizaje propio y de los demás, “es un hecho, que el sujeto no se hace de dentro hacia afuera. No es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con las cosas y las personas. Por el contrario, es un resultado de la relación.” (Rivière, 2002, p.41). Por lo que enseñar y aprender para la maestra son acciones que se implican, una informa a la otra y permiten no solo consolidar las competencias docentes necesarias sino que de manera determinante propicia que los alumnos puedan acceder a procesos de construcción de saberes en distintos ordenes; para ésto el enfoque socioconstructivo permite entender como es que se tienden esos andamios cognitivos que ayudan a los alumnos a transitar de su zona de desarrollo real a una zona de desarrollo próximo, tal como lo plantea Vigotsky:

Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo inmediato es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado esos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño. (Vigotsky, 1979, p. 138-139)

Es en la tarea pedagógica que la maestra observada y sus alumnos se reúnen y el aprender *con* y junto *a* toma sentido, la gestión epistemológica que la enseñante realiza nos remite al concepto de *andamiaje* (Bruner 1973, 1977, 1986,), término que utiliza este autor a manera de metáfora y referirse a las acciones sean verbales o no que ejecutan los adultos o alumnos más avanzados para apoyar a los más pequeños para realizar la actividad, por su parte la *participación guiada* (Rogoff, 1994) son todas las acciones que se configuran en las interacciones didácticas que centran su atención en el plano de la actividad compartida así como en el sistema de comunicación verbal y no verbal entre el alumno y con quienes interactúa. El *construccionismo colaborativo* que es otro término para aludir al andamiaje, de acuerdo con Nelson (1996), considera la relación entre los procesos cognitivos internos del alumno y el medio social, plantea que desde el interaccionismo, su yo individual se convierte en sociocultural mediante un proceso en cual, el lenguaje es un

elementos imprescindible para darle sentido a la actividad compartida. Todo ello da cuenta de que los procesos de enseñanza y aprendizaje son situados en la interacción.

Podemos decir que la maestra practica una visión socio-constructivista del aprendizaje, ya que hemos documentado cómo las diferentes zonas de desarrollo individual en el aula, se configuran en andamios (Bruner, 1973), que permiten construir una zona de desarrollo colectivo. Ésto se ve claramente al momento de compartir los materiales, cuando la profesora propicia el trabajo entre pares y también durante el desarrollo de actividades grupales como la construcción de una historia, jugar a la orquesta, exponer los modelados de plastilina, que no son solo el “traspaso” de apoyos de alguien más avanzado sino es la coconstrucción de aprendizajes que implican movilizar significados, lenguajes, acuerdos, sentimientos, en un entorno de aprendizaje, conocimientos y comprensiones compartidas. (Mercer 2000, Moll y Whitmore, 1993). El niño no sólo aprende la actividad sino también incorpora las reglas de interacción que regulan la actividad aprendida. De este modo, se trata de incorporar y asimilar el significado social y cultural de la actividad.

Otro aspecto que permite apreciar el enfoque socioconstructivo con que trabaja la maestra es el relativo al **trabajo colaborativo, aprendizaje en interacción o tutoría entre pares** que promueve de manera constante. La tutoría entre pares en la educación infantil, constituye una oportunidad de formación y de aprendizaje para los niños preescolares, las posibilidades de ir construyendo andamios a partir del aprendizaje colaborativo, se potencializan por un lado al utilizar los recursos propios de los alumnos y por otro al establecer redes de trabajo colaborativo, que permitan fomentar actitudes de cooperación, solidaridad y ayuda mutua:

[...] en este sentido participa en la construcción de su yo y en la construcción del de los otros. La interacción entre pares, tiene un valor fundamental en los primeros años de vida. [...] la interacción entre los niños pone en juego conductas sociales, emocionales, comunicativas y cognitivas. Las variables de contenido y forma de la interacción serán las que dibujarán la calidad y cantidad de los diversos puntos de vista que tienen que ser coordinados. Esta riqueza no se da cuando los niños están solos. (Malaguzzi, 2001, p. 58)

Esta estrategia es de uso frecuente por parte de la educadora observada, tal como lo han mostrado los diferentes registros analizados.

En relación al trabajo colaborativo, en preescolar es una herramienta para que el niño avance a procesos de descentración mayores, permite que en este periodo de la vida del sujeto se pueda avanzar de la noción del yo a la del nosotros (Cohen, 1997), el trabajo colaborativo permite la construcción compartida de saberes, la interacción al aprender y compartir,

Tanto *la dinámica de la clase como de la relación se adapta, se adecua y se ajusta de manera constante en función de las inquietudes, las ideas, los aportes, los desempeños de los niños*, por lo que el docente necesita estar escuchando, ajustando y monitoreando la tarea. No se le puede llamar andamiaje a cualquier situación en la que se brinde cierto apoyo asistencial, se requiere de cierta sensibilidad que permita generar acciones-reacciones y acciones ajustadas (Bazdresch 2000), para comprender y aprender sobre algo. (Mercer 1997, 2000).

Trabajar de manera constructiva significa también asumir la tarea con pleno **respeto a los niños**: implica una escucha atenta, considerar lo que dicen, tomar decisiones en función de lo que expresan.

[...] la escucha profunda es activa, y supone tres actos: oír, que remite al fenómeno físico de la audición; interpretar, que alude a la búsqueda del sentido de lo que el interlocutor quiere decir, y a las emociones o estados de ánimo desde donde habla; e indagar, que consiste en preguntar o inquirir aquello que no se comprendió plenamente. (Rojas y Lambrecht, 2009, p. 22)

Implica también, reconocer y aceptar las diferencias de cada alumno, sea de ritmo de aprendizajes, de características, de intereses, de condiciones. El respeto a los niños supone entonces, integrar sus diferencias y puntos de vista en el desarrollo de la tarea, esa tarea que reúne y contiene al aula, lo que entraña que maestros y alumnos aprendan juntos.

La docente propicia una conversación genuina, en la cual la pregunta y las respuestas de los niños son los insumos básicos para sus respuestas y decisiones subsecuentes; llega un momento en que la propia postura de la docente y el desarrollo de la clase se subsume en función de las aportaciones de los alumnos. Así, vemos que no utiliza la pregunta como un recurso retórico, sino que le conduce a verdaderas conversaciones con los niños, interroga sus respuestas, devuelve al grupo, manifiesta desconcierto y pregunta cuando la respuesta es paradójica. Es decir, está atenta a sus evidencias constructivas como guía operacional para conducir su clase.

Lo anterior permite sostener que en el caso de la docente observada el **mantener conversaciones genuinas con los alumnos** tiene como consecuencia el que la tarea no esté dada, sino que se genera progresivamente, conforme los sujetos se involucran en ella. Lo importante es que los niños construyan su pensamiento y su comportamiento; para construir su pensamiento se necesita seguir el hilo de sus preguntas así como el de sus producciones. Y para apoyar el desarrollo de su

comportamiento, se requiere el manejo respetuoso de las normas, así como el que los alumnos encuentren el sentido de éstas:

Profesores que corrigen errores y atienden a las dificultades de manera amorosa y paciente, a la vez que exigente, construyen experiencias de contención, de apoyo, reducen el temor al fracaso, promueven la perseverancia y resiliencia. A la vez, su exigencia basada en expectativas realistas, transmite confianza en las propias capacidades y valoración; experiencia escasa en vínculos no seguros. (Mena, Bugueño, Valdés, 2015, p. 8).

La tarea integra a la maestra con los niños y se vuelve una corresponsabilidad:

[...] cuando la persona presenta una participación más activa en la realización de acciones, construcción de conocimientos o reacciones afectivas que son mediadas por el otro, resultan en una acción conjunta, que no es reflejo fiel de la manera de hacer de uno de los integrantes de la díada psicológica sino que es co-construida. (Covarrubias y Estrevel, 2006, p. 25-26)

Se alejan así de la prescripción externa a los alumnos, de las tareas reglamentadas y aisladas que el sistema y la administración imponen (Bajtin, 1993) y pero el contrario construyen conjuntamente el sentido de las acciones que crean condiciones para el aprendizaje así como de la manera de relacionarse entre unos y otros

En la reflexión sobre la conversación genuina y no retórica que la docente establece con los alumnos, la perspectiva socioconstructiva permite identificar un eje trascendente que permea toda acción comunicativa e intersubjetiva: el lenguaje. Se trata tópico de desarrollo que en el nivel preescolar resulta prioritario; los actos de habla se vuelven un recurso de gran valor, tanto en el plano de la interacción como en el del aprendizaje. El lenguaje se convierte en un vértice entre ambos, no sólo como un sistema semántico, sintáctico, fonológico y pragmático, sino como el medio potenciador para configurar, organizar, expresar y compartir pensamientos, sentimientos, dudas, respuestas e inquietudes. Desde esta postura, el lenguaje y el pensamiento-sentimiento-saberes se entrecruzan, hay algunos momentos que toman cierta distancia, no son sinónimos, pero son interdependientes convirtiéndose en el aula en un medio intersubjetivo de relación entre la educadora y los niños. (Vigotsky, 1979, Bordrova, 2004)

Sin embargo dada la naturaleza de la intensidad de cambios y acciones cognitivas en la edad preescolar, esta relación intersubjetiva no es simétrica, la educadora resulta por lo tanto, pieza fundamental en esta comunicación y acción compartida. Ella desde el plano de la *participación guiada*, entendida ésta desde un enfoque vigotskyano, “[...] se presenta como un proceso en el que los papeles que desempeñan el niño y su cuidador están entrelazados, de tal manera que las

interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad proporciona al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas” (Rogoff, 1993, p. 97) puede potenciar la experiencia escolar como fuente de aprendizaje.

“[...] construyen puentes que ayudan al niño a comprender cómo actuar en situaciones nuevas, proporcionándole claves emocionales sobre la naturaleza de las situaciones, modelos no verbales de cómo comportarse, interpretaciones verbales y no verbales de eventos y conductas, así como palabras que clasifican objetos y eventos” (Rogoff, 1993, p. 99).

En esta participación guiada, la escucha, la pregunta y las propias respuestas juegan un papel determinante:

Los docentes líderes o modelos, suelen tener una escucha sincera y profunda. Para constituirse en autoridad moral, en las aulas, los/las docentes deben oír, interpretar e inquirir. Todo en un solo y mismo acto. Escuchar: asegurarse que se escuchó todo lo que el alumno o alumna dijo. Interpretar: preguntarse -y buscar responder- por qué el/la estudiante dice lo que dice, o pregunta lo que pregunta, qué es lo que no ha comprendido, qué es lo que considera sin sentido o disonante de lo que ha dicho el maestro o los demás estudiantes. Además, desde qué emoción o estado de ánimo lo dice: ¿Es curiosidad, quiere saber más? Se trata entonces de un alumno/a motivado; ¿Dice o pregunta con enojo? Entonces, la pregunta es: ¿Por qué está enojado o angustiado? (Rojas y Lambrecht, 2009, p. 22)

Se ha podido observar que la trama conversacional que se va tejiendo entre la profesora y alumnos permite no sólo abordar el contenido de aprendizaje sino que se convierte en un insumo para la tarea y para la conducción de la clase, en esta conversación la pregunta y respuesta son insumos básicos con los que la educadora cuenta para dar voz a los niños y organizar la clase; tanto alumnos como profesora comparten y al compartir, construyen aprendizajes e intersubjetivaciones. Es importante mencionar que se hace evidente la sensibilidad y habilidad de la profesora para preguntar, escuchar e interpretar, así como para indagar sobre los saberes previos de los niños, las elaboraciones cognitivas que están construyendo y las dificultades en el momento del tratamiento de los contenidos de aprendizaje.

Finalmente, trabajar de esta manera supone a la docente **reflexionar y sistematizar su práctica**, como una estrategia para aprender y buscar la mejora de su trabajo; evaluar, ajustar su intervención docente y mantenerse en un proceso de formación profesional permanente. Como ella lo ha manifestado (Entrevista a profundidad 1 y Entrevista a profundidad 2).

El recurso que utiliza es la lectura y el estudio constante. La reflexión sobre la práctica posibilita una práctica constructiva porque eso le permite ir aprendiendo, le implica no sólo desarrollar procesos donde entra en juego la razón, la lógica y/o la resolución de problemas, sino también se movilizan mecanismos de intuición, emoción y sobre todo la pasión. (Dewey 1933) Para la educadora el estudiar, leer, se vuelve una premisa básica para desarrollar su trabajo en el aula desde el proceso de planeación, en el desarrollo de la actividad y en el momento de evaluación.

Schön (1992) supone que la reflexión de la acción implica puntos temporales: el antes, durante y después de la acción, además de asumir una actitud crítica ante la realidad, un profesor reflexivo considera diferentes aristas del fenómeno educativo, así como de sus actores, para el caso que nos ocupa, del mismo docente, las formas de conceptualizar e interactuar con los niños, las familias y el contexto situado en el que desarrolla su práctica:

Quando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar. (Schön, 1992, p. 89)

Todos los elementos arriba señalados sobre la visión constructivista tal como se aprecia en las prácticas de la docente observada, tienen de fondo un principio pedagógico en acción: la educadora y el niño, en cuanto tales, se construyen a través de la acción recíproca.

A esto Vinatier y Altet llaman dimensión constructiva de la enseñanza es decir, “El sujeto no sólo produce transformaciones de objetos del mundo exterior, sino se transforma él mismo enriqueciendo su repertorio de recursos. Esta es la función constructiva de la actividad.” (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006, en Vinatier, 2013 p. 81)

Y ello ocurre gracias a la dimensión productiva y constructiva de las acciones concretas. Así es que a través de este principio de acción podemos observar el sentido socioconstructivo de la enseñanza, del aprender, de la acción compartida en el espacio situado del aula, lo que nos permite identificar un segundo principio de acción:

2. Enseñar a aceptar al otro y aprender a trabajar juntos

En este principio de constituirse en el otro, observamos como la enseñante y sus alumnos dan sentido a las acciones *del otro*, es decir, el enseñar y aprender se amalgaman y dan vida a la clase, así como a las acciones de enseñar y aprender:

El aprendizaje significativo es el “nutriente” de una necesidad central que el estudiante busca satisfacer en la escuela, y el/la profesor/a es quien, haciendo de mediador, lo entrega. Es este acto lo que repara y/o fortalece en los estudiantes la noción y la experiencia del tú + yo, y permite construir el “nosotros”, que será básico para su desarrollo moral y relacional. Otra persona que le hace crecer, con interés en su desarrollo, su vida, su existir. (Mena, Bugueño, Valdés, 2015, p. 8).

En esta construcción del nosotros, citada en el párrafo anterior el *ser educadora* nos habla de la configuración mental que tienen tanto la profesora como sus alumnos en relación “a la Maestra Ana”, los hallazgos permitieron identificar una serie de rasgos docentes que caracterizan la intervención de la profesora. El *ser niño* nos habla de cómo se vive ser niño en el aula de estudio, como piensa y vive un alumno de preescolar en un contexto caracterizado por marginalidad y exclusión social y que ha vivido la experiencia de aprender *junto y con* la Maestra Ana. En este tópico las miradas y voces se comparten, para la profesora sus alumnos son sujetos altamente capaces de aprender y hacer y las respuestas de ellos dejan entrever lo que han aprendido, lo que pueden y quieren hacer, lo que les gusta de su escuela y por qué no decirlo lo que mejorarían. Se vive ser niño jugando, viendo a su escuela bonita, sintiendo a su maestra cercana cuando los abraza, los escucha y los cuida, lo que permite afirmar que la experiencia documentada se dio en un clima escolar nutritivo:

Los climas nutritivos son aquellos que generan climas en que la convivencia social es más positiva, en que las personas sienten que es agradable participar, en que hay una buena disposición a aprender y a cooperar, en que los estudiantes sienten que sus crisis emocionales pueden ser contenidas, y que en general contribuyen a que aflore la mejor parte de las personas. (Arón, Milicic, 2011, p.2)

En este principio, cohabitar el espacio del aula ***involucra enseñar a aceptar al otro y aprender a trabajar juntos*** propicia el aprender a aceptar las diferencias y a trabajar y compartir con los otros distintos, se ve reforzado con el trabajo colaborativo, la ayuda mutua, trabajo entre pares.

La convivencia da cuenta de la cualidad de las interacciones, les da una tonalidad específica, que se expresa en un clima adecuado para crecer y aprender. La calidez, capacidad de acogida afectuosa, hospitalaria al otro es condición para posibilitar un encuentro intersubjetivo entre personas. Si este encuentro no se desarrolla bajo parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales puede ser muy difícil o aún imposible el enseñar y aprender. (Onetto, 2003, p. 100)

Es así que la profesora y sus alumnos se compenetran y constituyen, con sus particularidades respectivas, de esto dieron cuenta tanto los registros de observación, las entrevistas con profesora y los diálogos con los alumnos, para nuestro caso de estudio la mirada de la profesora y la de los niños se integran en horizontes entrecruzados, el alumno otorga sentido a la profesora y viceversa, desde esta perspectiva, el aula se vuelve también en un espacio cohabitado y en una comunidad de aprendizaje, en el que el **convivir se convierte en el corazón para enseñar y aprender:**

Lo que se aprende en la escuela no es lo que se enseña, sino lo que el alumno o la alumna construye dentro de un contexto de enseñanza-aprendizaje, condicionado por las relaciones interpersonales que allí se generan y practican. En este sentido, consideramos que la educación para la convivencia debe basarse en la construcción de la convivencia en la escuela. Para que el alumnado aprenda a convivir positivamente debe observar y participar en las comunidades donde se establezcan relaciones positivas con las personas. (Ortega, Romero y Del Rey, 2010, p. 42)

3. El afecto vehículo fundamental en la relación con los niños

El afecto es el elemento fundamental que vehicula la gestión interactiva de la clase y la acción compartida y co-construida entre la educadora y los niños.

Lo anterior nos remite a la dimensión de las emociones, Maturana (1990) sostiene que lo humano se instaure en la relación de lo emocional con lo racional, para este autor todo acto tiene un origen emocional:

Biológicamente, las emociones son disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones y que toda acción humana se funda en una emoción: [...] lo que connotamos cuando hablamos de emociones son distintos dominios de acciones posibles en las personas y animales, y a las distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan. (...) no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. (...) no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción” (Maturana 1990, p. 20-21).

Actualmente han cobrado fuerzas teorías que ubican en un primer plano de importancia las emociones para el desarrollo no solo psicosocial sino también el cognitivo de los sujetos (Maturana 1990, Gardner 1993, Goleman 1996, Shapiro 1997).

“Las emociones no son oscurecimientos del entendimiento, no son restricciones de la razón; las emociones son dinámicas corporales que especifican los dominios de acción en que nos movemos” (Maturana 1988, p. 45). Así pues, si la emoción fundamenta la acción, la que se genera en la escuela sea ésta enseñar, aprender o la interacción entre los sujetos que participan no escapa a la

emoción, lo que nos permite afirmar que la emoción facilita el aprender y el relacionarse. Cabe preguntarse en el contexto de esta investigación ¿a que nos referimos cuando hablamos de emoción al educar, al aprender y al relacionarse?, para responder retomamos el aporte de Maturana:

La emoción fundamental que hace posible la historia de hominización es el amor. [...] Uso la palabra amor porque es la palabra que usamos en la vida cotidiana para hacer referencia a la aceptación del otro o de lo otro como un legítimo otro en la convivencia. [...] El amor es constitutivo de la vida humana pero no es nada especial. El amor es el fundamento de lo social pero no toda convivencia es social. El amor es la emoción que constituye el dominio de conductas donde se da la operabilidad de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y es ese modo de convivencia lo que connotamos cuando hablamos de lo social. Por esto digo que el amor es la emoción que funda lo social; sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social. (Maturana, 1988, p. 9)

Considerando lo anterior logramos documentar como en nuestro caso de estudio el afecto da estructura y dinámica a la relación que establece la profesora y sus alumnos; es evidente que el amor como emoción fundadora (Maturana 1990) permite:

- Dar esencia a la relación pedagógica que permite
- Ver a los niños como sujetos capaces de aprender, lo que hace en palabras de la profesora que el tiempo compartido con los niños sea “digno de ser vivido”.
- Que la tarea de educar tome sentido y el compromiso de enseñar es una de las premisas principales para la enseñante.
- Compartir la tarea.
- Entrelazar los procesos de enseñar y aprender y
- Coconstruir con integralidad y respeto el aula como espacio de convivencia.

[...] El educar se constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia. El educar ocurre, por lo tanto, todo el tiempo; de manera recíproca, como una transformación estructural contingente a una historia en el convivir en el que resulta que las personas aprenden a vivir de una manera que se configura según el convivir de la comunidad donde viven. La educación como “sistema educacional” configura un mundo y los educandos confirman en su vivir en el mundo que vivieron en su educación. Los educadores, a su vez, confirman el mundo que vivieron al ser educados en el educar. El amor es la emoción que constituye el dominio de

acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro, hacen al otro un legítimo otro en la convivencia. (Maturana, 1988, p. 11)

Desde un enfoque interaccionista el centrar la atención en lo que sucede en la relación educadora y alumnos fue de sumo interés, no sólo el plano cognitivo es prioritario sino que los hallazgos han permitido apuntar también al plano de emocional. “El aprendizaje ocurre como parte de una relación emocional entre el profesor y alumno” (Cassasus, 2007, p. 249)

La gestión interactiva generada por la profesora tiene una fuerte carga afectiva la que se traduce en el cuidado, el respeto y la cercanía que establece la enseñante con sus alumnos, es un patrón de acción constante, las muestras de afecto al reconocer el esfuerzo de sus alumnos, al escucharlos de manera permanente, respetar sus procesos, aceptar los diferentes ritmos de trabajo y aprendizaje y siempre establecer **una cercanía emocional y física**, sin adscribirnos a una postura eminentemente psicoanalítica, pero sí, rescatando el aporte de la teoría del apego de (Bowlby , 1969, 1976, 1977, 1986, 1988, Ainsworth, 1970, 1979), desde el plano de la escuela, retomamos que este principio contiene en sí mismo una configuración de apego el cual es:

Cualquier forma de comportamiento que hace que una persona alcance o conserve proximidad con respecto a otro individuo diferenciado y preferido. En tanto la figura de apego permanezca accesible y responda, la conducta puede consistir en una mera verificación visual o auditiva del lugar en que se halla y en el intercambio ocasional de miradas y saludos. Empero en ciertas circunstancias se observan también seguimiento y aferramiento a la figura de apego, así como tendencia a llamarla o a llorar, conductas que en general mueven a esa figura a brindar sus cuidados. (Bowlby 1983, p. 60)

En este sentido y para nuestro caso de estudio es evidente como se establece un vínculo sólido y afectivo entre la profesora y sus alumnos, cabría preguntarnos ¿Qué es el vínculo?

Dicho muy sencillamente es una fuerza de atracción que acerca a dos cuerpos. Sea en sentido físico, eléctrico o químico, [...] es el meollo de las relaciones y del funcionamiento social. Entre humanos es la búsqueda y el mantenimiento de la proximidad, de la cercanía y de la conexión, física, conductual, emocional y psicológica (Neufeld y Maté, 2010, p. 39)

Los vínculos observados en el aula son generados a partir de la generación de oportunidades para aprender y convivir y del compromiso profesional que la Maestra Ana asume como enseñante, alejada de rasgos meramente asistenciales, maternos o empíricos, por el contrario aunque se despliegan con afecto y cercanía, son resultado de la racionalidad y profesionalismo con la que

la educadora realiza su trabajo, ejemplo de esto son la prioridad por brindar un servicio de calidad que le requiere una preparación teórica constante, previas a la clase para fundamentar el desarrollo de las situaciones didácticas que oferta a sus alumnos, la planeación con tiempo de cada una de las actividades, la previsión de recursos necesarios, aún y cuando éstos no estuvieran en el plantel, el cuidar de evitar tiempos muertos, los cuáles en palabras de la propia docente “no tienen razón de ser en el aula”.

También podemos afirmar que el vínculo entre ella y los niños constituye para ellos una especie de *base segura* (Bretherton, 1995), para enfrentar día a día los devenires de la propia dinámica de la clase y del contexto en el que están inmersos, les permite además tener una actitud de pertenencia al entorno escolar, a su grupo de iguales y aprender en un ambiente de cercanía, confianza y cuidado. “Cuidar es más que un momento de atención, de celo, de desvelo. Representa una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro”. (Boff, 2002, p. 30)

¿Pero cómo se manifiesta el afecto en la experiencia documentada?:

Cuando uno acoge al otro y así se realiza la coexistencia surge el amor como fenómeno biológico. Este tiende a expandirse y a adquirir formas más complejas. Una de estas formas es la humana, que no es simplemente espontánea, como en los otros seres vivos; es un proyecto de libertad que acoge conscientemente al otro y crea condiciones para que el amor se instaure como el más alto valor de la vida. De esta derivación surge el amor ampliado que es la socialización. El amor es el fundamento del fenómeno social y no una consecuencia del mismo [...] (Boff. 2002, p. 188)

También se manifiesta a través de **la cercanía** y el **respeto** a los niños que está implicado en la relación constructiva, aquí se hace presente de nueva cuenta: significa corregirlos sin menoscabo de su dignidad sino corregirlos en función de alcanzar la tarea, el propósito y los aprendizajes esperados. Así, la norma es una manifestación de respeto en el desarrollo de la tarea.

El afecto, la cercanía y el respeto en el aula permiten crear una unidad cohesionada en la relación niños y maestra, ellos están contentos y ella les ayuda para que juntos crezcan y aprendan. El afecto es un aspecto central que permite construir un **nosotros** que convoca a los alumnos y a su maestra. Del lado de la maestra construir ese **nosotros** implica atender de manera constante a los individuos sin perder de vista al grupo, también supone una distribución equitativa de los materiales. Asegurar que todos tengan las condiciones para quedar incluidos en la tarea tiene una orientación a la inclusión relacionada con otorgar tiempo y apoyos, subsidia recursos, así como de su tiempo

y atención personal; de parte de los niños significa aprender y trabajar con el otro según las necesidades de cada uno.

La cercanía física constante como expresión de afecto, se manifiesta a través de la condición corpórea, el cuerpo constituye un vehículo didáctico que la profesora utiliza de manera consciente e intencionada durante toda la actividad, con el cuerpo la profesora expresa emoción, en el aquí y en el ahora:

Las emociones son un complejo estado funcional de todo el organismo que implica a la vez una actividad fisiológica, un comportamiento expresivo y una experiencia interna, sin proponer un orden secuencial de estos tres niveles de activación de la emoción. Se entiende que durante los estados emocionales ocurren una serie de fenómenos fisiológicos, como por ejemplo la alteración del ritmo cardíaco, la respiración, lágrimas, rubor y otros. Hay también una vivencia interna, personal, accesible para aquel que la vive. Y finalmente una manifestación externa de la emoción que nos permite reconocer en la postura corporal, la forma de caminar, la expresión facial o en el tono de voz, una emoción determinada (Bloch, 2002, p.104)

Muestra de lo anterior es la posición constante de cuclillas que mantiene con sus alumnos, son recurrentes los momentos en que los niños se acercan, la tocan y ella no los repela, las expresiones de afecto como las gesticulaciones de sorpresa y reconocimiento ante las producciones de los niños, las entonaciones de voz, la escucha atenta, el abrazo y la caricia, los abrazos de los alumnos, cuando se recargan en la pierna de la profesora o en su antebrazo, cuando la abrazan, la llaman tocando su hombro, son parte del repertorio de muestras de afecto que se pudieron observar y son manifestadas por niños y profesora.

No consiste en pieles que se roza; es más bien una inversión de cariño y amor a través de la mano y de la piel. El afecto no existe sin la caricia, la ternura y el cuidado. [...] es lo que confiere concreción al afecto y al amor. La caricia esencial es leve, como cuando se entorna ligeramente una puerta. Nunca hay caricia en la violencia. (Boff, 2002, p. 93)

La imagen corporal de la maestra juega un papel importante: los niños manifiestan expresiones de afecto sobre atributos corpóreos de la profesora como es la belleza, queda en evidencia como el cuerpo de la educadora juega un papel importante en ese entretejido de interacciones.

Una maestra de preescolar hace historia con su cuerpo, en el cuerpo de los pequeños. [...] Pensar la formación de los niños, entonces, es encontrarse cada vez más cerca de los sentidos y de la palabra. Por el cuerpo nos exponemos al mundo; sin este, no existimos en lo físico. Con el cuerpo nos exponemos al otro con quien significamos el mundo, con quien nos formamos. La palabra

viva, emergida del cuerpo, contribuye a esta significación porque entre maestro y discípulo hay un darse en el lenguaje verbal y no verbal. Su cuerpo es lo visible, lo expuesto, la materialidad que entra en relación con los niños. Por su cuerpo pasa esa mimesis, esa normalización y desplazamiento. Por su cuerpo, de una u otra forma, pasan los otros cuerpos, y hasta las herramientas de su trabajo. (Páez, 2008, p. 134).

Además con su cuerpo la profesora se relaciona con los niños, se comunica y expresa sus sentimientos y pensamientos. Las percepciones de los niños sobre su relación corpórea con la educadora nos remite a los aprendizaje Afectivos y Sociales y lleva a considerar toda una explosión de pensamientos afectivos desencadenados al sentirse con la piel y al sentirse cerca de ella.

Una consecuencia de que el afecto vehicule las relaciones es la manifestación de la confianza como un rasgo que permea las acciones compartidas en el aula y la naturaleza de la gestión interactiva entre profesora y alumnos, la emoción de la confianza es “un indicador de cómo nos sentimos en nuestras relaciones con los demás. La confianza es un disolvente del miedo, nos da seguridad, aumenta nuestro optimismo y reduce la incertidumbre” (Hevia, 2008, p. 184)

La confianza en el aula observada es una constante, sea en los momentos de cercanía física, en la aplicación de la norma con sentido formativo, durante las conversaciones, cuando se reparte el material, cuando se dan los momentos de silencio o bien cuando se trabaja el contenido de aprendizaje, ya que la confianza permite enfrentar los desajustes, reducir la incertidumbre, permite poner en juego los recursos de orden emocional, material y cognitivos de manera eficaz tanto por parte de la enseñante como de sus alumnos.

La confianza es un requisito fundamental para actuar: el miedo inhibe; la confianza nos hace emprendedores. [...] La escuela tiene que transformarse en un espacio que desarrolle la capacidad creativa y amorosa de los seres humanos, y en un lugar donde se cultive la confianza como el valor básico que dé lugar a los aprendizajes. El aprendizaje es un acto de confianza, tanto del profesor que enseña como del alumno que aprende”. (Hevia, 2008, p. 182, 185)

La confianza no sólo antecede y sustenta la acción, sino que también es resultado de ésta (Hevia 2008) y si la acción es emoción, entonces esto nos lleva a reflexionar que los patrones recurrentes de acción identificados en la profesora, son caracterizados por el amor, el cuidado y la confianza. Y en esta condición, el aprender y enseñar se amalgaman, se nutren y significan y se puede dar la posibilidad de construir una comunidad de aprendizaje.

El hecho de que el afecto sea el vehículo fundamental de la relación entre maestra y alumnos lleva a hacer del espacio compartido una comunidad de aprendizaje. Y en última instancia representa una manera de habitar el espacio del aula en función del cuidado, como rasgo fundamental. De acuerdo con Pérez Fragoso (2016), quien retoma a Heidegger:

La esencia del construir es el dejar habitar. La consumación de la esencia del construir es el erigir lugares por medio del ensamblamiento de sus espacios. Sólo si somos capaces de habitar podemos construir. [...] Pero si escuchamos lo que el lenguaje dice en la palabra construir, oiremos tres cosas:

- 1.- Construir es propiamente habitar.
- 2.- El habitar es la manera en que los mortales son en la tierra.
- 3.- El construir como habitar se despliega en el construir que cuida- es decir: que cuida el crecimiento- y en el construir que levanta edificios (Heidegger, 1951, p. 2, 8)

Desde esta perspectiva, construir, habitar el aula, permite tanto a la profesora como a sus alumnos compartir, convivir y aprender. Y es en ese habitar y construir espacios que la profesora y sus alumnos construyen una comunidad de aprendizaje y cuidado:

Éstas [...] nacen cuando emerge un vínculo, un sentido de responsabilidad en la acción común y en el aprendizaje del otro. Es desde la convivencia, que permite crear determinados lazos entre las personas, que una escuela puede avanzar en la dirección de hacerse comunidad, personas que se educan mutuamente. (Fierro, 2011, p. 11)

Lo anterior nos lleva a conectar con la condición finalizada de la práctica docente, es decir que la razón de ser de este vínculo es la construcción de saberes, lo cual ocurre en una tercera persona que son los niños y que además no solo compromete elaborar nociones e información sino ampliar sus horizontes personales de vida.

4. La tarea co-construida y vehiculizada a través del afecto implica construir horizontes de vida en los alumnos.

Las acciones compartidas en un ambiente escolar nutritivo como el que se observó durante la investigación, no se agotan en el presente sino que permite que los alumnos puedan tener perspectivas de vida a futuro.

La co-construcción emocional y cognitiva de la que hemos hablado se ve fortalecida por las formas en que alumnos y profesora se perciben. Sus miradas se corresponden con afecto y reconocimiento, la docente entiende su trabajo como una apuesta por el presente y por el futuro de los niños:

M: apuesto por ellos en un futuro, porque rompan el esquema de la de la comunidad, creo que si no todos, dentro de ellos va a haber alguien que diga –yo quiero ser profesionista, yo quiero seguir estudiando, yo quiero romper el patrón de vida de, de que me caso y dejo la escuela, de que me voy a Estados Unidos, entonces siento que la labor tarde que temprano va a permear a la mejor a mí ya no me va a tocar recoger estos hombres pero tengo la certeza de que ya se le está presentando a los niños otro panorama. (Entrevista(m), 2015, p.12)

En esta apuesta por su futuro la enseñante ve a los niños como sujetos capaces de aprender, de superar las limitaciones del entorno en el que han crecido, de tener un horizonte abierto a futuro, y que puedan romper en palabras de ella el “patrón” de las condiciones de vida que el entorno les impone; que puedan estudiar, ser profesionistas. Esta cuestión es uno de los puntos de encuentro de voces y miradas de la Maestra Ana y sus alumnos, ambos hablan sobre las posibilidades que tienen hoy para vivir un mañana, documentamos como un alumno de 5 años que asiste a un preescolar ubicado en una comunidad en riesgo de exclusión, marginalidad y pobreza tienen una perspectiva de su vida a futuro, visualizándose en tareas cuando sean adultos a pesar de que ellas no están presentes en las imágenes de adultos con quienes conviven cotidianamente:

O: Ser Jefe de Construcción, tengo que subir al techo de la máquina y ver si es una barda con gente y no está abandonada, decir a los constructores: “No hagan nada, ponemos el letrero de Buen Estado” y que los constructores de otro lado no quieran destruir. [...] Poner un letrero de “terminado” para que ellos sepan que está primero que lo destruyeron y lo construyeron como un jardín. (Entrevista 2)

J: Yo pensaba que iba a empezar en la *pimaia* y luego en el *kinde*, porque ya decidí cuando sea gande una carrera. *Quiedo* muchas, de *veterinadio*, tamien *cidquedo*, ya doy marometas. Me gustaría hace películas chidas, de esas de, la de los “*powerrr*”, siempre me *gutan* los “*powerrrs*”, *Quiedo tamien* ser granjero que cuide mis animales, yo quiero *etudiar pa* mi papá y *pa* mi mamá, cuando ya sean mis papás viejitos me ayuden, cuando yo ya me *jui* a *oto* lado que ellos alimenten a mis animales. Tamien quiero ser “*zoolejero*” que tenga animales chicos de un zoológico. (Entrevista 2)

Este principio nos permite resaltar el esfuerzo de la comunidad escolar por brindar oportunidades de calidad educativa que permitan a los alumnos aprender y verse integrados en la vida escolar y

en esta condición formativa del sujeto se pueda dar la construcción de sus horizontes de vida, basados en la esperanza, el esfuerzo y el trabajo, a pesar de las condiciones de marginalidad y pobreza en las que la comunidad y escuela a la que asisten los alumnos observados están inmersas; esta perspectiva de vida a futuro que la profesora sostiene hacia sus alumnos, responde a una visión bajo el *prisma de la posibilidad* (Sánchez Blanco, 2013):

El trabajo en las escuelas tendría que desarrollarse con la intención de conseguir una visión de la pobreza bajo el prisma de la posibilidad. Deberíamos preguntarnos siempre qué ofrece la presencia de una infancia con dificultades económicas en las aulas, y no qué quita (p. 275).

Desde la perspectiva de la posibilidad, se circunscribe la trama de interacciones entre la docente y sus alumnos, a los que brinda una atención diferenciada fortaleciendo así a cada uno de ellos, la forma en que los ve y la certeza de las capacidades con que ellos cuentan, en algunos casos la Maestra Ana ofrece la posibilidad de fortalecer vínculos debilitados por la pobreza o por falta de atención de los padres.

La profesora hace evidente el derecho que tienen sus alumnos a aprender, a jugar y a ir construyendo poco a poco una perspectiva de vida a futuro y que tanto la escuela y especialmente ella lo ha resguardado a pesar de las condiciones del contexto; para ella, M: “siento que los niños de Angostura son más dóciles ¡más dispuestos! a aprender”. (Entrevista 1, p. 5). El considerar las potencialidades de los alumnos permite hacer consciente el derecho de ser niño, así lo manifiesta: [...] los niños son potencialmente capaces de lograr lo que, lo que se proponen”. (Entrevista 1, p. 5) y manifiesta la posibilidad que las capacidades y recursos propios de los alumnos aportan al trabajo en la escuela: “el mismo niño que es el que pone todo el potencial, uno de alguna manera pues va poniendo las estrategias pero todo el potencial es del niño”. (Entrevista 2, p. 14)

Desde la perspectiva de la posibilidad, de resaltar las posibilidades que el contexto tiene y que pueden ser potenciadas por la escuela, Angostura, la comunidad donde se ubica la experiencia escolar documentada se vuelve en un espacio situado donde se enseña y se aprende.

Resultó por demás interesante como se dieron dos percepciones paralelas sobre ella, por un lado está la de la maestra que no ajena a las características de pobreza y marginalidad resalta las posibilidades del contexto:

M: si estamos en un contexto donde los papás hacen el sacrificio por llevar a sus niños a la escuela, donde a la mejor este no tienen recursos económicos, muchas posibilidades como en otro contexto, pus pudiera yo estar, digo –pus ¡vale la pena!- vale la pena que el tiempo que estén aquí sea digno

de ser vivido, (Entrevista 2, p. 14) En Angostura les dice uno a los niños :¿Qué vas a pedir para Navidad? y ¡comida!, ¡quiero mucha comida!, ¿qué niño va a pedir comida a santa?-, niños que dicen -es que yo quiero canicas-, hay ¡mucha nobleza!, que no encontramos en otros contextos por infinidad de cosas, a la mejor la televisión, no sé o sea muchos factores que influyen de alguna manera en la personalidad de los niños, en Angostura los niños salen de su casa para irse a trabajar con su papá en las vacas para irse con su mamá a hacer el queso hay otras oportunidades que tienen, que los niños de otro contexto no. [...] pues es un contexto en el que digo: se puede aprovechar mucho, no es un contexto que retroceda ¡no!. entonces este siento que favorece. (Entrevista (i), p.15)

Para la profesora el contexto guarda en si una riqueza excepcional: la vida cotidiana y las experiencias que se viven ahí que ayudan a los niños para aprender y desarrollarse. Aunque existan carencias económicas del contexto, la profesora las hace conscientes y se convierte en sí misma en una subsidiaria de recursos materiales para optimizar la tarea, así lo manifiesta:

M: hay limitantes si, sí hay limitantes pero por eso está la institución, la escuela, para darles las herramientas a los niños, en la escuela a veces nos enfrentamos con papás analfabetas donde sabemos que el apoyo de la lectoescritura es de nosotros para el niño porque papá o mamá no van a poderles apoyar por esa parte del analfabetismo, pero decimos –vamos complementándonos, vamos acercando al niño a cuestiones que no tiene, pero no es una limitante para su desarrollo ni emocional, ni afectivo, ni cognitivo. (Entrevista 1, p.15)

Al igual que la profesora los niños tienen una visión peculiar de su comunidad, perciben su comunidad “Angostura” cómo escenario de experiencias principalmente familiares: lo que le da una connotación de agrado y pertenencia, estableciendo una perspectiva extendida, es decir relacionan el contexto de Angostura con su entorno familiar. Sólo un alumno que no pertenece a la comunidad comentó “algunos aspectos desagradables de ésta”, como es la falta de pavimentación y los hoyos que ponchan las llantas de los carros, O: “pos, no me *busta* que *haiga* charcos de agua, porque no me *busta* que el charco de agua ensucie el auto”. (Entrevista 1), sin embargo pareciera que al hacer una percepción extendida de la comunidad a la escuela, este alumno expresa una opinión favorable al contexto, O: “sí me *busta* porque tiene una *bioteca* con muchos libros y que nunca he conocido”. (Entrevista 1.), los demás alumnos resaltaron la belleza de su tierra y el agrado de vivir en ella.

Se encontró además que para los alumnos Angostura es una extensión de su hogar y familia:

J: [...] si me *guta ano* en mi bici sin llantas y ya me *puero* ir solo *coriendo* con mi bici bien lejos, me regreso recio y le digo a los visitante que *mienen* “buenos días o buenas noches o buenas *taldes*”. [...] no es *peligroso* porque aquí está mi casa (Señala en la mesa un punto) y más para acá ta la punta y sólo voy recio y me regreso para acá y a veces *cuano* tocan *siempre* me bajo de la bici para andar de la bici y que mi papá *tá ceca* de mi o que ta en la banca con alguien que conoce y tamien mi mamá es *güena* poque lo que yo quiero me da.

E:²⁰: me gusta Angostura poque allí vive mis agüelitos, es bonita, en la iguesia tiene los danzantes y tiene Yosito. (Entrevista 1, p.2)

Se puede decir que Angostura se vuelve en un escenario que no obstante a la pobreza en la que se encuentra y los riesgos de exclusión social a los que están vulnerables los alumnos de estudio, cuenta con áreas de oportunidad que generan espacios para enfrentar los efectos adversos propios de las condiciones socioeconómicas y que permiten a los alumnos vivir su infancia con agrado e ir a la escuela donde se divierten, conviven y aprende con la Maestra Ana.

Para ella considerar que sus alumnos “puedan llegar a ser alguien en la vida y superar las condiciones socioeconómicas en las que se ven inmersos” es un incentivo de permanencia en el Jardín de Niños, a pesar de propuestas de cambio de adscripción, y es un motivo para enfrentar el sentimiento de soledad que embarga al plantel debido al desamparo que las instancias gubernamentales han tenido para con el profesorado de dicha institución,

Lo anterior se ve reflejado de manera clara y significativa en las respuestas de los alumnos, quienes dan cuenta de que han ampliado sus horizontes de futuro, visualizándose en tareas (Ser arquitectos, veterinarios, cirqueros o directores de cine) que difícilmente se cruzan con las que están presentes en las imágenes de los adultos con quienes conviven cotidianamente.

Esta apuesta que se va gestando por el futuro de los niños, implica una forma de trabajo y de trato en el presente, una pedagogía que apunta al desarrollo amplio de capacidades, expectativas y de autoconfianza en un ambiente nutritivo, así como respetando las culturas de sus alumnos introduce códigos culturales dominantes, tal fue el caso de escuchar la música de Vivaldi, realizar actividades con materiales de alto costo como crema pastelera, plastilinas con texturas y colores especiales, con

²⁰ Esta respuesta pertenece a una de las niñas entrevistadas que no son de los tres alumnos de seguimiento.

la intención de que los niños puedan conocer otros mundo de culturas dominantes como elementos de vida a futuro.

Se hace evidente el derecho que tienen los niños a aprender, a jugar y a ir construyendo poco a poco una perspectiva de vida a futuro y que tanto la escuela y especialmente la maestra lo ha resguardado a pesar de las condiciones del contexto. El considerar las potencialidades de los alumnos permite hacer consciente el derecho de ser niño, el derecho que tienen los alumnos a aprender, el derecho a convivir y el derecho a tener acceso a oportunidades educativas de calidad.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

Se integran las conclusiones que dan cuenta del proceso de investigación doctoral, compartimos con el lector el colofón de ideas resultado de este trabajo, el cual se organiza en cuatro apartados:

- **Síntesis de resultados.**
- **Conclusiones.**
 - En cuanto al supuesto inicial del trabajo.

- Sobre el proceso metodológico.
- Sobre los hallazgos y la teoría.
- **Reflexiones y aprendizajes personales.**
- **Recomendaciones y propuestas.**

Síntesis de resultados.

Este trabajo toma de referentes los aportes teóricos de corte interaccionista (Vinatier y Altet, 2008, 20013, 2014), (Bazdresch, 2000) y socionstructivistas (Vigotsky, 1955, Rogoff, 1999, Bordrova, 2004) ya que estudiar la práctica docente desde sus lógicas de interacción requería un marco que nos permitiera documentar, cuestiones finas, que se dan en un entramado complejo que trascienden no sólo el estar junto a, o cerca de, sino partimos del supuesto que para que una relación trascienda al plano de la interacción tiene que suceder un interjuego entre los sujetos, en que a las acciones de *unos*, respondan, reaccionen y sean reajustadas al relacionarse con los *otros* con quien conviven; además la interacción permite “atrapar la esencia” (Bazdresch, 2000) de la relación, para el caso que nos ocupa de una profesora y sus alumnos de cuatro años, que asisten a un plantel preescolar ubicado en una comunidad caracterizada por su condición adversa.

Los resultados obtenidos nos permiten caracterizar el sentido de los intercambios generados en el aula:

Se identificaron ciertos **rasgos recurrentes** en las formas de interacción entre la profesora y sus alumnos, tanto en el momento de gestionar de la clase, como en las formas que la profesora gestionó la incertidumbre; a dichos rasgos les dimos el nombre de **recurrencias** y conformaron el sistema de categorías empíricas.

La *cercanía* y el *afecto envuelven* las formas de interacción entre la educadora y sus alumnos, ésto se hace evidente en el uso que le da la profesora al espacio y en utilización de su cuerpo como vehículo didáctico, no está sentada en el escritorio o en alguna silla, sólo antes de iniciar la jornada de trabajo o al finalizar ésta, permanentemente se desplaza por cada uno de los lugares de sus alumnos, a quienes de cuclillas o inclinando su cuerpo les habla directamente, los toca, se acerca a ellos para poder establecer una relación cara a cara, los niños responden a esta proximidad de la misma manera, los acercamientos corpóreos de los niños con su profesora son una constante, éstos se dan cuando sin previo aviso la abrazan, , se recargan en su hombro, le tocan el abrazo con su

dedo índice para preguntarle alguna cuestión, sin ser repelados por ella o cuando simplemente las miradas se entrecruzan al interpretar un gesto o una entonación de voz, sea durante el desarrollo de la actividad, en el recreo o en el simple preguntar.

La mediación que realiza la profesora, la ubica en el plano del acompañamiento pedagógico intencionado, constantemente recurre al *uso constante de la pregunta*, la cual a su vez, genera respuestas de los aprendices, en la mayoría de los casos ésta tiene una intencionalidad educativa, no es azarosa, sino que principalmente se mueve en dos planos: como *movilizadoras de saberes* (en especial los previos que los niños tienen sobre el asunto de aprendizaje, los cuales se manifiestan en sus respuestas y la expresión de puntos de vista) y como *detonadora de aprendizajes*, (incluyen a los alumnos en asuntos relacionados con el aprender), los resultados permiten afirmar que la pregunta funciona como uno de los ejes principales de la dimensión social, se constituye en herramienta desde lo didáctico y es una alternativa potenciadora de procesos en los que los niños pueden construir aprendizajes por ellos mismos y con sus pares.

Cuando se da el interjuego *pregunta-respuesta/reacción*, sea con el grupo en general o de manera particular con alguna alumna o alumno, la profesora se da el tiempo para prestar atención, lo que implica también *observar y escuchar con atención*.

La observación y la escucha atenta constituye otro rasgo de la gestión interactiva en el continuo de la clase, se vuelven en si mismas una herramienta utilizada por la educadora con tres propósitos: para conocer lo que el niño hace, dice y siente en relación al objeto de aprendizaje; es una estrategia didáctica para valorar los avances, obstáculos que se presentan en la clase en el desarrollo de la tarea y lo que es necesario replantear, así mismo es fuente también de cercanía y afecto, porque en el observar y escuchar la profesora visibiliza al alumno, le da voz legitimando sus respuestas y valorando sus esfuerzos.

En este sentido se hace claro otro patrón recurrente: *el reconocimiento, la orientación y el apoyo expedito* que la profesora brinda a sus alumnos con equidad, para ella es importante atender a cada alumno según lo requiera, lo que hace que su atención sea diferenciada y esté atenta a cada situación que se presenta en la clase para actuar de manera rápida. Orienta continuamente en la

clase, lo que significa que respeta los ritmos de aprendizaje de cada alumno, no les hace el trabajo, por el contrario mediante un acompañamiento los coloca en la situación de aprendizaje, sea a través de preguntas movilizadoras, problematizando la situación, acompañándoles en la ejecución de la tarea o mediante la declaración clara de consignas.

La consigna es utilizada como estrategia didáctica, mediante ella la profesora se implica en el trabajo con los alumnos y contextualiza la actividad, a través de ella se le da sentido al trabajo y permite incluir a los alumnos a la tarea.

La profesora combina de manera constante, *la atención panorámica al grupo y a los niños en particular*. Si lo referimos a números, logra un extraordinario equilibrio de pocas *consignas* en general y numerosas intervenciones con alumnos en particular. Esto no quiere decir que el tiempo se divide en dos sea para brindar una atención panorámica o una individual, sino que al contar en cuántas ocasiones atendió al grupo en general y cuántas en particular, pudimos observar que despliega esta habilidad docente en el continuo de la clase poniendo en interjuego los patrones ya mencionados.

En lo concerniente al seguimiento realizado a las formas de interacción con tres alumnos de distintos niveles de desempeño escolar en relación a la tarea. Se observó que la maestra otorga equilibradamente atención a los tres, ayudándolos a avanzar en su relación con el objeto de aprendizaje y fomenta acciones que les permitan relacionarse con los demás y verse incluidos en la vida del aula.

Se hizo evidente que la docente tiende a centrar su intervención en el polo relacional, la atención e inclusión de la clase a la vida del aula es una constante en su trabajo, al igual que la promoción de oportunidades de construcción de saberes de sus alumnos.

¿Cómo lo hace?, la respuesta nos llevó directamente a otro nivel de abstracción que nos permitió construir sus **reglas de acción**: se construyeron a partir de la identificación de las recurrencias, dan cuenta de los patrones de actuación que de manera constante se observan y que permiten comprender la forma en que la profesora gestiona la interacción, conduce la clase y enfrenta los imprevistos, las tensiones y realiza los ajustes pertinentes.

De manera concreta las reglas de acción se manifiestan a través de la cercanía permanente cómo fuente de vínculos afectivos con sus alumnos, el despliegue de estrategias con alto sentido pedagógico: observación y escucha atenta permanente, movilización de saberes a partir del cuestionamiento constante, el manejo de normas con sentido afectivo positivo, y la capacidad subsidiaria de llevar la clase con los materiales necesarios a pesar de las carencias del plantel.

El enfoque teórico y metodológico seguido permitieron afinar el análisis y llegar a un nivel de abstracción mayor que los dos anteriores (recurrencias y reglas de acción), con lo que nos fue posible reconocer los **principios de acción** que subyacen a los patrones de actuación de la profesora y dan sentido a su interactuar con sus alumnos; se concretan de la forma que sigue:

2. **El aprendizaje en el aula es una acción compartida y co-construida.**
3. **Enseñar a aceptar al otro y aprender a trabajar juntos.**
4. **El afecto vehículo fundamental en la relación con los niños**
5. **La tarea co-construida y vehiculizada a través del afecto implica construir horizontes de vida en los alumnos.**

Estos principios nos ayudan a conocer a la profesora no sólo por lo que dice, sino por lo que hace, por lo que ella pone en juego, es decir por su **identidad en acto**, (Vinatier 2014).

Conclusiones

En cuanto al supuesto inicial del trabajo

Nuestro planteamiento inicial fue que en la naturaleza de los intercambios entre la profesora de estudio y sus alumnos estaban los elementos que nos iban a permitir comprender cómo es que se pueden ofrecer oportunidades educativas que generen aprendizajes, que fomenten el respeto y que todos se vean incluidos en la clase respetando las diferencias.

Los hallazgos de la investigación nos llevaron a constatar que en ese micro espacio situado del aula, envuelto en un entorno lleno de carencias materiales y exclusión social, se da la posibilidad

de desplegar prácticas docentes orientadas con un modelo de gestión interactiva encaminada al aprendizaje con un sentido social, solidario, e inclusivo, a través de sus patrones recurrentes de acción al gestionar la interacción con sus alumnos.

Es importante señalar que la práctica docente de la profesora y el espacio áulico se amalgaman y dan paso a una experiencia donde se entrecruzan los diferentes ámbitos, el de la educadora, de los alumnos y del contexto. En este entrecruce, la interacción se convierte en la esencia del acto educativo, emerge cómo parte del corazón de la enseñanza y aprendizajes observados, pero ¿cómo poder documentarla?, lo hemos hecho a través de un proceso metodológico cualitativo e interpretativo, mediante un análisis fino de los rasgos particulares de la intervención de la profesora, lo que permitió perfilar cuáles son los principios que subyacen a sus intervenciones y que le dan sentido a la vida de esa aula en particular.

Sobre el proceso metodológico

Si bien trabajamos con una propuesta elaborada en otro contexto, el Modelo de análisis de la práctica docente desde un enfoque interaccionista y socioconstructivista, resultó viable tanto en su aplicación, como en la adaptación y ajustes en función del contexto de trabajo: el aula de un plantel mexicano de educación preescolar en zona marginada.

Para su operatividad se requirió no sólo de conocer sus principios orientadores tanto en el plano teórico como en el de su aplicación, sino resultaron imprescindibles las siguientes acotaciones:

- Tener presente en cada momento la naturaleza del propio trabajo de Educación Infantil en México.
- El nivel de desarrollo evolutivo de los niños y sus implicaciones en el plano de la práctica: se trataron de actividades muy dinámicas, con segmentos cortos, los insumos que arrojaron fueron abundantes y difíciles de registrar, documentar, transcribir, organizar e interpretar.
- Las características de las prácticas de la docente también complejizaron este trabajo, ya que su estilo docente es dinámico y sin tiempos muertos.
- El entorno también representó una dificultad por el acceso al preescolar en una zona marginal de la ciudad.

Sobre los hallazgos y la teoría

El proceso metodológico permitió leer la realidad con los elementos teóricos tomados del modelo. El dato mismo va dando cuenta de eso, así como de los conceptos clave: el de interacción en el aula, (Vinatier, 2008, 2014), (Bazdresch, 2000), el trabajo situado, (Hendricks 2001, Daniels 2003), el sentido social del aprendizaje y la importancia de la mediación de la profesora, el grupo de pares y el contexto mismo. (Vigotsky, 1955).

Las dimensiones de análisis que proponen (Vinatier y Altet, 2008), para abordar los constitutivos de la práctica (reglas y principios de acción) nos ayudaron a delimitar el objeto de investigación y a no perdernos en el estudio de la práctica docente.

Los resultados obtenidos permiten descubrir la identidad en acto (Vinatier, 2013), es decir, permiten develar lo que se es puesto en juego en la situación de clase. (Vinatier 2008), este autodescubrimiento se da desde la situación misma, permite recuperar evidencias situadas del trabajo directo y realizar una lectura introspectiva y reflexiva de lo que se hace en, durante y a través de la acción. (Schön, 1983).

Sobresalen conceptos clave para entender desde la teoría lo que hace esta maestra:

La oportunidad de reflexionar sobre el trabajo que se realiza al interactuar con los demás, sea en torno a un saber, a un contenido o a una situación retadora tiene un carácter *social, emocional y afectivo*, los cuales fungen como uno de los engranajes principales en el entretejido de la interacción, en la investigación no encontramos alguna acción sin emoción. (Maturana, 1990)

El que alumnos y profesora día a día se encuentren en un *espacio compartido y situado* como es el aula, permite que los actos de enseñar y los de aprender se *resignifican mutuamente*, no en una dinámica de causa-efecto, (ella enseña y los niños aprenden), por el contrario, la educadora *se constituye* como tal, cuando los alumnos construyen aprendizajes por ellos mismos y con el otro, cuando le preguntan, la tocan, la sienten piel a piel y le muestran su afecto; en este mismo sentido, los alumnos se constituyen como aprendices cuando toman un papel protagónico en el entretejido de interacciones, no sólo cuando incursionan al campo de los contenidos de aprendizaje y el desarrollo de la tarea, sino también cuando la profesora los legitima al observarlos y escucharlos con atención, cuando se sienta de cuclillas junto a ellos, cuando les ofrece un repertorio amplio de

preguntas, de retos cognitivos, cuando ella se incluye y los incluye en la tarea, al trabajar con la norma con un sentido positivo.

El aula se pudo observar como un *espacio cohabitado* (Heidegger, 1951), por los niños y la profesora, en el que la educadora fomenta el trabajo y cuidado entre pares, con la tutoría pretende que sus alumnas y alumnos *acepten al otro y aprendan a trabajar juntos*.

El *vínculo* construido entre la educadora y sus alumnos denota una configuración basada en el respeto a la diferencia, en el afecto y en la confianza (Hevia, 2008) y se construye a través de las oportunidades de aprender y convivir, este vínculo se constituye en una base segura (Bretherton, 1995), que permite al niño ir construyendo sus marcos de referencias para enfrentar las circunstancias en las que se desenvuelven, y tener posibilidades de pensar en una vida a futuro, como lo expresan ellos, piensan “en lo que quieren ser de grandes”.

Otra cuestión que resalta es la importancia de legitimar la emoción (Bazdresch, 2015), en el aula, en el trabajo, en la práctica diaria. Porque cuando se legitima la emoción se potencia, y se vuelve un vehículo didáctico, un contenido de aprendizaje, un contexto que envuelve; hace que se signifiquen los sujetos como maestro y como alumno. Y también cuando se legitima la emoción se acepta la diferencia, porque cuando sentimos, necesitamos estar con el otro. Y estar con el otro requiere aceptarlo como es. Y en ese querer estar con el otro, el aula se convierte en el espacio de aprendizaje habitable, de cuidado y confianza por excelencia.

Reflexiones y aprendizajes personales

Dimensionar la práctica docente únicamente por motivos de análisis fue de gran utilidad, centramos nuestra atención en la parte relacional, la didáctica y la epistemológica (Vinatier, 2008), lo que permitió documentar a lo largo de la investigación, cómo en la cotidianidad de la clase, cuando la profesora y sus alumnos desarrollan las actividades, cuando se comunican, cuando se enseña y cuando se aprende, éstas dimensiones se entrecruzan, se enlazan o en muchos de los casos se separan, tensionándose entre ellas y al desentrañarlas metafóricamente hablando los *telones se abrieron* permitiéndonos así de manera real, vivida y elocuentemente bondadosa incursionar en el estudio de los constitutivos de las interacciones generadas en esta clase.

Real, porque fue en la situación misma que pudimos realizar el estudio; vivida porque al observar, escuchar, apreciar los aromas del aula, tocar con las cámaras y audios los materiales, las paredes, los rostros que con amabilidad, expectación y calidez nos dieron la bienvenida y nos permitieron documentar horas de trabajo, actividades, acercamientos, con los cual accedimos a las relaciones cara a cara, los formas de conducir la clase y los recursos puestos en práctica para enfrentar la incertidumbre.

No obstante de lo anecdótico, cruzar hace cuatro años las puertas de la casa rentada que funge como plantel y que está en pésimas condiciones físicas, (reflejo de las circunstancias de marginalidad de la mayoría de los inmuebles de la comunidad), nos llevó a la pregunta ¿qué hace de diferente una profesora cuya práctica va en sentido contrario a las condiciones de esta comunidad y que permite desde la experiencia escolar revertir los efectos adversos de dichas situaciones? La respuesta se fue construyendo con un tejido fino, minucioso, cálido y sensible que conformó el proceso de investigación y que se resume con las reflexiones plasmadas en los párrafos anteriores, así como de lo construido desde diferentes planos de aprendizaje:

- ❖ *Desde el plano de la docencia, como profesora, aprendí que los maestros tenemos una oportunidad compleja pero llena de posibilidades para profesionalizar nuestro trabajo.* No es como en las profesiones duras, que se orientan con algún manual de procedimientos o formularios preescritos por especialistas en el ramo, por el contrario es compleja porque trabajamos con seres humanos. Pero es posible porque *lo que se da en situación, permite aprender y construir*, si enseñamos en situación, si nos reflexionamos en situación, eso nos da elementos concretos, vividos para poder tener las evidencias de lo que estoy haciendo. Cuando *tomamos conciencia de lo que se está haciendo*, entonces podemos darnos cuenta desde dónde lo estamos haciendo, por qué lo estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo, las respuestas a dichos cuestionamientos brindan la posibilidad de incursionar en el campo de la reflexión de nuestra práctica, identificar lo que podemos cambiar, lo que requiere mejora y hasta lo que necesitamos reconstruir.
- ❖ Otro plano es el de *investigadora en formación*. La investigación es una tarea celosa, que requiere dedicación, tiempo, horas y horas de lectura, también algo que es necesario

aprender es que la investigación es una tarea razonada y sentida, desde tener claridad en lo que se quiere hacer, calcular los costos, la viabilidad y la pertinencia.

- ❖ En lo personal, hemos aprendido a poner en práctica la humildad de aceptar lo que no sabemos pero que se tiene la posibilidad de aprender; a tolerar nuestros niveles de frustración, a soltar lo que se va viendo innecesario, aunque haya costado mucho trabajo, porque llega un punto en que nos damos cuenta de que eso no era tan importante y se puede hacer de otra manera.
- ❖ Aceptarnos con nuestras limitaciones y capacidades fue un aprendizaje, porque en el mismo proceso nos dimos cuenta de que hay cosas que se nos dificultaron, (como la comprensión de la teoría que sustenta el Modelo propuesto por Vinatier y Altet), quizás no teníamos los elementos para trabajarlo, pero descubrimos otras que pudimos potenciar, (como la lectura entre líneas, la búsqueda de bibliografía, a poner en perspectiva el dato obtenido, mirar la práctica con otros ojos, con los de la sensibilidad y afecto)
- ❖ También aprendimos a trabajar bajo presión. Esto nos ayudó a valorar los espacios formativos que se tienen, aprovechar aún en la sombra de los sucesos cotidianos, la oportunidad para construir aprendizajes desde la investigación misma y con investigadores consolidados.
- ❖ Fomentar la sorpresa tan necesaria en estos días en que todo pareciera obvio. Cuando los datos emergieron y pudimos dialogar con ellos a la luz de la experiencia y de la teoría, fue sorprendentemente constructivo.

Recomendaciones y propuestas

Si bien esta investigación presenta un caso con su singularidad, los hallazgos obtenidos se pueden compartir en cualquier comunidad docente y apoyar procesos formativos continuos. Se trata de una alternativa para llevar al plano práctico, posibilidades de reflexionar la práctica docente en preescolar desde la realidad misma. Trabajar con este enfoque en el nivel de preescolar puede constituirse en una oportunidad de implementar procesos de formación continua.

Se considera que este modelo puede ser pertinente para ser trabajado en grupos colegiados, ya que desde el plano de lo individual se dificultaría, se necesita *al otro*, para compartir las posibilidades

de observar, grabar y leer con los pares, es una alternativa viable para trabajarse en los consejos técnicos de plantel, por ejemplo. Tendrían así las maestras los elementos para enfrentar por ejemplo el proceso de evaluación que les requiere contar con más elementos teóricos y prácticos, por ejemplo argumentar su práctica, en especial sus procesos de planeación y elegir las evidencias que den cuenta de los aprendizajes de los niños.

Al aplicar el modelo, las maestras podrán también desarrollar la capacidad de sistematización de sus propios datos. Esto es una competencia docente importante porque desde el plano de lo prescrito en el Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011), es un requisito armar los portafolios de evidencias de cada alumna y alumno, redactar en el diario de trabajo sus reflexiones sobre el acontecer diario, realizar los registros de planeación, tomar evidencias y organizarlas.

A manera de recomendación si este modelo se trabajara en los cuerpos colegiados de plantel o en comunidades de aprendizaje docentes, sería necesario reducir el segmento de observación y por consecuencia se reducirá la transcripción. Se focalizaría la atención en cuestiones más concretas, por ejemplo no toda la situación didáctica, completa sino con un conocimiento previo de la planeación se eligen los segmentos que parecieran que arrojan más información sobre la actividad realizada en aula.

La observación y la transcripción podría hacerse con dos personas y ya en la parte de análisis compartido, la maestra observada tendría la oportunidad de leerse y explicitarse, enriqueciendo el análisis también, las personas que recopilaron la información.

Todo lo anterior forma parte de las propuestas de formación continua hecha por las autoras (Vinatier, 2013; Vinatier y Altet, 2014). Sin embargo cabe señalar que el propósito de la tesis no consideró llegar hasta el plano de la formación y este propósito coincidió con los de la investigación CONACyT al que se adscribió.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albert, M. (2007). La Investigación Educativa. Claves Teóricas. España: Mc Graw Hill.

Altet, M. (2001). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: L.Paquay, E. Charlier, P. Perrenoud. La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. (33-48). México: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA,

Anda, C. (2005). Estructura socioeconómica de México (1940-2000). México: LIMUSA.

Bajtín, M. (1993). La construcción de la enunciación. En A. Silvestri y G. Blanck (Eds.).

Bajtín y Vigotsky: la Organización Semiótica de la Conciencia. Barcelona: Anthropos.

Barrio del Castillo, I. Métodos de Investigación Educativa. Estudio de caso, Universidad de Madrid. Recuperado de: www.uam.es/personal_pdi/.../Est_Casos_doc.pdf

- Base de Datos del INEGI, CENSO POBLACIONAL. 2010.
- Bazdresch M. (2000). Vivir la educación, transformar la práctica. Jalisco: Textos Educar.
- Bernal, C.A. (2010). Metodología de la Investigación. Colombia: Perason-Prentice-Hall *Material del Seminario de Metodología DIE...* PDF.
- Bertely, M. (2001). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- Bisquerra, R. Métodos de investigación educativa. Guía Práctica. Barcelona: CEAN.
- Boff, L. (2002), El cuidado esencial de lo humano, compasión por la tierra. Madrid. Trotta.
- Bordrova, E., Leong D. (2004): *Herramientas de la mente. El aprendizaje de la Infancia desde la perspectiva de Vigotsky*, SEP, en la Biblioteca para la Actualización de Maestro, México.
- Bowlby, J (1983): *Attachment and Loss, volumen III, La Pérdida Afectiva*. Primera edición. Buenos Aires: Editorial Paidós S.A.I.C.F.
- Bowlby, J (1988): *Una Base Segura: Aplicaciones Clínicas de una Teoría del Apego*. Barcelona: Paidós Ediciones.
- Bloch, S. (2002). El alba de las emociones, respiración y manejo de las emociones. Grijalbo, Santiago de Chile.
- Busso, G. (2001). Vulnerabilidad Social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XX. Seminario Internacional: *Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y El Caribe*. CEPAL – CELADE.
- Ceballos-Herrera, F. A. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*. No. 1(2) 413-423. Recuperado <http://redalyc.org/articulo.oa?id=281021548015>
- Coll, Cesar y Emilio Sánchez (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor. Líneas de investigación. en *Revista de educación*, No. 346, mayo-agosto 2008, pp. 15-32

- Cervantes, D. (2005). Diagnóstico de los Jardines de Niños Estatales: antesala para abordar la práctica docente de las educadoras en el contexto de Reforma, en *Catálogo de Tesis y Ensayos*, COLSAN-SEER, San Luis Potosí.
- CEPAL. (2000a). Panorama social de América Latina, Santiago de Chile.
- CEPAL. (2000b). La brecha de la equidad: una segunda evaluación”, Santiago de Chile.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. USA: Sage.
- Covarrubias, K. (1998). Etnografía: el registro del mundo social desde la vida cotidiana (apuntes metodológicos) *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. IV (8), diciembre, 1998, pp. 93-119. Recuperado el 29 de noviembre de 2014 de :<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31600805>>
- Covarrubias Terán, Ma. Antonieta y Estrevel Rivera, Luis Benjamín (2006). “Algunos elementos afectivo-cognitivos involucrados en el proceso co-constructivo de la autorregulación”, *Psicología y Ciencia Social (México)*, vol. 8, núm. 2, pp. 23-30.
- De Ketele, J.M. (1984). *Observar para educar*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Díaz, C. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *Educere*, 13(44), 55-66. Disponible en www.scielo.org/ve/pdf/edu/v13n44/art07.pdf. Consultado el 9 de junio de 2016.
- Gaitán, L. y Manfred L. (2011): *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*, Madrid: Síntesis.
- Galindo, J. (1987). Encuentro de subjetividades, objetividad descubierta. La entrevista como centro de trabajo etnográfico. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. I (3), pp.151-183. Recuperado el 17 de septiembre de 2013, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=031610307>

- Federación S. (2010). Tendencias sociales e inserción social. *Proyecto financiado por el Ministerio de trabajo e inmigración y el Fondo Social Europeo*. Depósito Legal SS-838/2010. Recuperado el 15 de abril de 2014 de: www.economiasolidaria.org/files/tendencias_sociales_inclusión_social.pdf
- Fierro, M.C. Fortoul, B. (2012), Propuesta metodológica de intervención docente para el aprendizaje y la convivencia en contextos vulnerables, *Proyecto SEP-CONACYT México*.
- Fierro, M.C. Tapia, G. (2012). Introducción, en: *Fierro y Lizardi 2012: Convivencia Escolar. Un tema Emergente de Investigación Educativa en México*. COMIE. México.
- Gómez, N. Tendiendo puentes. (2002). Una propuesta metodológica desde la investigación educativa de corte interpretativo. *Revista Electrónica Sinéctica.*, (Julio-Diciembre). Recuperado el 29 de septiembre de 2012], de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99817897007> ISSN
- Galindo, J. (1987). Encuentro de subjetividades, objetividad descubierta. La entrevista como centro de trabajo etnográfico. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. I (3), pp.151-183. Rccuperado el 7 de mayo de 2014, de <http://www.redaly://www.redalyc.org/articulo.oa?id031610307>
- Guba, E. Lincoln, Y. (1985). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Danzin &Y. S. Lincoln (Eds). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA:Sage
- Hurtado, J. (2004). Cómo formular objetivos de investigación: un acercamiento desde la investigación holística. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- INEGI, Base de Datos del, CENSO POBLACIONAL. 2010.
- Lerner, D. (2003). Leer y escribir en el aula: lo real, lo posible y lo necesario. México:SEP/FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.
- Lemke, Jay L. (1997). *Aprende a hablar ciencia*. España: Paidós.
- Malaguzzi, L. (2001). La educación infantil en Reggio Emilia. Barcelona:Octaedro.
- Maturana, H. (1990). Emociones y lenguaje en educación y política. Dolmen. Santiago.

Marre, D.(2013). Prólogo, de infancias, niños y niñas. en: Pensar la Infancia desde América Latina, Llobet, Buenos Aires. CLACSO.

Mejía, Julio. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. En: *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. N°1. Año 1. Abril - Sept. Argentina. ISSN: 1853-6190. Pp. 47 - 60. Recuperado el 29 de agosto de 2014, de: www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/download/11/13

Mena, I., Bugueño, X., Valdés, A.M. (2015). Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo. Ficha VALORAS actualizada de la 1a Edición año 2008. Recuperada el 17 de mayo de 2016. Disponible en Centro de Recursos VALORAS: www.valoras.cl

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, California: Jossey-Bass.

Mesía, M. (2007), Contexto ético de la investigación social. *Revista de Investigación Educativa* vol. 11 No 19, 137-151. Enero-Junio, 2007, ISSN, 17285852. Disponible en: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/f68fc5b4-d245-481f-bed6-a66081ee905d>, consultado el 11 de junio de 2016.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. En: *Convivencia escolar y calidad de la educación*. OEI Gobierno de Chile, pp. 97-112.

Ortega, R., Romero, E. y Del Rey, R. (2010) *Construir la convivencia escolar: Un modelo para la prevención de la violencia, la competencia social y la educación ciudadana en FOXLEY*, A.M., *Aprendiendo a vivir juntos*. Ed. Comisión Nacional Chilena de Cooperación con la UNESCO).

Páez, Martínez, Milena R. (2008): El cuerpo de la maestra de preescolar y su papel en la formación de los niños, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, [en línea] mayo-agosto, no. 047. Recuperado el 17 de marzo de 2014. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie47a06.htm>

- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales, REVISTA DE SOCIOLOGÍA, No 27 (2012) pp. 81-102. Recuperada el 15 de junio de 2016. Disponible en: www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/27/2704-Pavez.pdf:
- Plummer, J. (1998) Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista. Ed. Siglo XXI. Madrid, España.
- Rodríguez, G. GIL, J. y García, E. (2012). Metodología de la investigación cualitativa, Málaga, ALJIBE.
- Rogoff, B. (1994). Aprendices del pensamiento. Barcelona, Paidós.
- Riviére, A. (2002). La psicología de Vigotsky. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rojas, A. y Lambrecht, N. (2009). Construyendo autoridad moral desde las aulas. Reflexiones y propuestas para la acción. Santiago de Chile: UNESCO/ OREALC
- Saint-Onge, M. (1997). Yo explico pero ello... ¿aprenden?. Bilbao: Mensajero.
- Salgado, A.C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Revista de Psicología*, (Sin mes). Recuperado el 19 de octubre de 2012, de: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68601309>> ISSN .
- Sánchez Blanco, C. (2013). Pobreza, alimentación y juego en la educación infantil. Revista Iberoamericana de Educación, 62, 261-277. Consultado el 17 de mayo de 2016. Recuperado de [http:// www.rieoei.org/rie62a15.pdf](http://www.rieoei.org/rie62a15.pdf)
- Shapiro, L. E. (1997). La inteligencia emocional de los niños. Javier Vergara Ed. México.
- Strauss Anselm y Corbin Julia . Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. (2000), Universidad de Antioquía.
- SEP, (2004). PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, MÉXICO.
- SEP. (2011). PLAN DE ESTUDIOS 2011. EDUCACIÓN BÁSICA, México.
- SEP. (2011). PLAN DE ESTUDIOS 2011. EDUCACIÓN BÁSICA, México.

- Stake, R. (1995). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Third edition. London: Sage Publications.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2000). Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquía.
- SUBIRATS, J. (2004). Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea. *Fundación "la Caixa". Publicado en colección Estudios Sociales*. Núm. 16. Barcelona. Recuperado el 20 de abril de 2014, de: on-line www.estudios.lacaixa.es
- Taylor, S.J. Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. España: Paidós.
- Tezanos, J.F. (2004). Tendencias en desigualdad y exclusión social. Sistema: Madrid: Sistema.
- Vigotsky, S. Lev, (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Biblioteca de bolsillo, (Juego: 146), España.
- Vigotsky, L. S. (1979b). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En L. Vigotsky (Ed.), *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores* (pp. 123- 140). Barcelona: Editorial Crítica.
- TEZANOS, J. F. (ed.). (2004) [e. o. 1999]: Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer Foro sobre tendencias sociales. Editorial Sistema, Madrid. Zapata Raírez.
- Vinatier, I. Altet, M.(2008) *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- Vinatier, I. (2008). La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste. En : *Recherche et formation* No 56, pp. 33-46 <http://rechercheformation.revues.org/907>
- Vinatier, I. (2013) *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. De Boeck, Paris.

- Yurén, María Teresa. (2007). El dispositivo de formación cívica y ética en la escuela secundaria. En Yurén, María Teresa y Araujo, Sonia Stella, *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas sociales*. México: UAEM, Ediciones La Vasija, pp. 169-211.
- Wittrock, M. (1989). La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos de observación. Paidós. Barcelona.
- Wolcott, H. (1990). Writing up qualitative research. California: Sage Publications.
- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y Análisis de datos. Madrid: La Muralla.
- Yin, R. (1994). Case Study Research: Design and Methods. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Zapata, T.L. (2013). *Etnicidad e identidad étnica guachichil en el Tunal Grande, 1560-1620*. (Tesis de Maestría), COLSAN, San Luis Potosí
- Zabalza, M.A. (1996) Calidad en la Educación Infantil. Madrid: Narcea

Entrevistas

- Cervantes, D. (2014). Entrevista a docente. S.L.P.
- Cervantes, D. (2014). Entrevista a Secretario de actas de la Junta de Mejoras de Angostura, S.L.P.
- Cervantes, D. (2014). Entrevista a Educadora pionera del Jardín de Niños "Profra. María Guadalupe Martínez de Soto", en Angostura S.L.P.
- Fierro Cecilia, Fortoul Bertha. (2014). Entrevista con Vinatier Isabel. Francia.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83. Madrid.
- Ainscow, M., Hopkins, D, Southworth, G. y West, M. (2001). Hacia escuelas eficaces para todos. Manual de formación para equipos docentes. Madrid: Narcea.

- Ainscow, M., Booth, T.; Dyson, A. y otros (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid. Narcea .
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 1-17 .
- Ainscow, M., Dyson, A., Weiner, S. (en prensa). From exclusion to inclusion. *A review of international literature of ways of responding to students with special educational needs in schools*. Recuperado el 11 de mayo de 2014, de: <http://www.cfbt.com>
- Bowlby, J. (1977): “The making and breaking of affectional bonds: I. A etiology and psychopathology in the light of attachment theory”. *British Journal of Psychiatry*, 130: 201-210.
- Bowlby, J (1983): *Attachment and Loss, volumen III, La Pérdida Afectiva*. Primera edición. Buenos Aires: Editorial Paidós S.A.I.C.F.
- Bowlby, J (1986): *Vínculos Afectivos: Formación, Desarrollo y Pérdida*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bruner, J. (1973) Learning how to do things with words. En Bruner y Garton (Eds.) *Human growth and development*. Oxford: Claredon press.
- Bruner, J. (1977) Early social interaction and language development. En H. R. Schaffer (Ed.) *Studies in mother - child interaction* Londres: Academic Press.
- Bruner, J. (1986) *El habla del niño* Barcelona: Paidos.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones* Madrid: Morata
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente: La teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Ed. Buenos Aires.

- Govinda R. (2009) Vers une école inclusive et une amélioration de l'apprentissage. Synthèse des résultats d'études de cas menées dans différents pays. París: UNESCO.
- James, Allison y Alan Prout (eds.) (2010 [1997]): *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Routledge, oxon.
- Jenks, Ch. (ed.) (1982): *The Sociology of Childhood: essential readings*, Gregg Revivals, London.
- Jenks, Ch. (2005 [1996]): *Childhood*, Routledge, oxon.
- Mercer, N. (2000). Words and Minds. How we use language to think together. London: Routledge.
- Moll, L. (1993). Introducción. En L. Moll (Ed.), Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la educación (pp. 13-42). Buenos Aires: Aique.
- Moll, L. y Whitmore, K. (1993) Vigotsky in classroom practice: moving from individual transmisión to social transaction. En E. Forman, N. Minick y C. Stone (Eds.), Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development (pp. 19- 42). New York: Oxford University Press.
- Onetto, F. (2003) "La convivencia educativa" en *Monografías virtuales: ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*. # 2, agosto-septiembre, OEI. Disponible en línea: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion04.htm>.
- Qvortrup, J. Marjatta B. Giovanni S. y Helmut W. (eds.): *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Avebury-European Centre Vienna, Vienna, vol. 14.
- Qvortrup, J. William A. Corsaro y Hoing M. (eds.) (2009): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke. Palgrave Macmillan,.
- Ruiz, J. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao Universidad de Deusto.
- UNICEF. (2011). Los derecho de la niñez y de la adolescencia en México. Tercer premio UNICEF, 2010. México.

ANEXOS

ANEXO 1

Tabla 1.

Perspectiva	Conceptualización
Vulnerabilidad y poder	Extrema carencia de poder. Privación de derechos humanos.
Vulnerabilidad y desarrollo	Fenómeno social multidimensional que da cuenta de los sentimientos de riesgo, inseguridad e indefensión y de la base material que lo sustenta.
Vulnerabilidad y pobreza	Riesgo de caer por debajo de la línea de pobreza.
Vulnerabilidad y <i>shocks</i> económicos	Ataño a los cambios de estatus socioeconómicos.

Vulnerabilidad demográfica y desventaja social	Baja capacidad de respuesta de los actores a los cambios y desafíos que del medio.
Vulnerabilidad y movilización de activos	Carencia de activos o incapacidad para movilizarlos.
Vulnerabilidad, activos y estructura de oportunidades.	Incapacidad de hogares de controlar fuerzas que lo afectan, sin poder mejorar su bienestar o impedir deterioro. Desajuste entre activos y acceso a estructura de oportunidades.
Vulnerabilidad y pobreza	Incapacidad para reducir riesgos a choques externos adversos.
Vulnerabilidad y desastres naturales	Probabilidad de que fenómenos físicos causen daños a la economía, la vida humana y el ambiente.

Diversificación conceptual y metodológica del termino vulnerabilidad. Fuente: Rodríguez V. (2000), en: Busso (2001).

Anexo 2

Tabla 2

DECLARACION, PACTO O CONVENCIÓN	AÑO	OBJETIVO
Declaración de los Derechos Humanos	1948	Garantizar Derecho a la Educación como derecho fundamental
Declaración de los Derechos del Niño	1959	Derecho de los niños a recibir educación obligatoria y gratuita en igualdad de condiciones
La convención con la no discriminación en educación	1960	Reafirmar la Declaración de los Derechos Humanos indicando la NO exclusión
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	1966	Reconoce el Derecho a la Educación desde los Derechos mencionados e insta mecanismos de protección y garantía
Pacto Internacional de derechos civiles y políticos	1976	Relación Educación, Cultura y la Sociedad
Convención de los derechos del niño	1989	Derecho del niños a la Educación
CONFERENCIA MUNDIAL JOMTIEN, Tailandia (1990)		Educación para todos. Integración. Se establece que las necesidades básicas de aprendizaje deben ser satisfechas, se ratifica el derecho de todas las personas a la educación, a través de la no exclusión, promoción y equidad independientemente de sus características personales, sus origen, raza.
Declaración de Nueva Delhi	1993	Compromiso por derecho a la educación

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Declaración de Salamanca)	1994	Organizada por el gobierno español en colaboración con la UNESCO, ubico la cuestión de las necesidades educespeciales en el movimiento de Educación para Todos.
*Declaración y Plan de acción integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y Democracia	1995	Respeto Derechos Educativos de las minorías
*Declaración Hamburgo	1997	Respeto Derechos Educativos de las minorías (Educación de adultos)
Foro Mundial Sobre Educación, Dakar.	2000	Se evalúa los acuerdos de la Declaración Mundial de la Educación para Todos. Se establece el compromiso de incluir a estudiantes en desventaja y marginación, se menciona a personas con alguna discapacidad.
Declaración de Beijing, Grupo E-9	2001	Respecto Derechos Educativos minorías (mujeres)
Cumbre de las Américas sobre logros de Aprendizaje y Calidad de la Educación referido a la Educación Inclusiva en Quebec (ONU)	2001	Se reitera a la educación como compromiso fundamental: ofertar una educación básica para todos, bajar los índices de no acceso a la escuela, incluyendo personas con alguna discapacidad, disminuir la repitencia, la deserción escolar y mejorar la calidad y la eficiencia educativa.
Convención de los Derechos de las personas con discapacidad	2006	Derecho Educación para las personas con discapacidad, se introducen cambios en las legislaciones para mejorar y promover el acceso a la educación y al empleo de las personas con discapacidad.
Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva (2009)	2009	Se toma el acuerdo que la educación inclusiva es un proceso que lleva a la transformación de las escuelas para que todos los alumnos reciban lo necesario para que desarrollen su potencial, eliminando para esto cualquier barrera existente.
Conferencia Internacional <i>La Educación inclusiva: Vía para Favorecer la Cohesión Social</i> (UNESCO)	2010	Retoma la necesidad de que la educación sea una vía para el logro de La unificación social en los diversos países.

Montanez Torres, M, 20015. Cronología de declaraciones, pactos y convenciones

ANEXO 3

Tabla 3

SITUACION DIDÁCTICA	CAMPO FORMATIVO	CONTENIDO (objeto de aprendizaje)	REGISTROS DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS	TIEMPO
Descubriendo nuestra emociones (1ra. Parte)	Desarrollo personal y social	Ponerle nombre a nuestras emociones: enojo, felicidad.	Registro de observación No. 1 (7 de noviembre 2013) “las emociones de Félix” actividades observadas: 4	0:53:27
Conociendo a Vivaldi (1ra. Parte)	Desarrollo personal y social	Qué sentimos al escuchar la música de Vivaldi?	Registro de observación No. 2 (11 de noviembre 2013) “Concerto No. 4 en fa menor, Op. 8, RV 297, “L.inverno” –invierno-” actividades observadas: 4	1:08:20
Descubriendo nuestra emociones (2da. Parte)	Desarrollo personal y social	Timidez Expresar nuestras emociones con la expresión corporal, gráfico-plástica y escrita.	Registro de observación No. 3 (12 de noviembre 2013) “las emociones de Félix” actividades observadas: 4	0:55:10
Conociendo a Vivaldi (2da. Parte) Descubriendo mis emociones	Desarrollo personal y social	Lo que sentimos al escuchar la música de Vivaldi, utilizando la expresión gráfico-plástica y escrita. Memoria	Registro de observación No. 4 (14 de noviembre 2013) “Concerto No. 3 en fa mayor, Op. 8, RV 293, “L.autunno” –otoño-” Cierre de las dos situaciones didácticas. actividades observadoras: 9	1:10:00

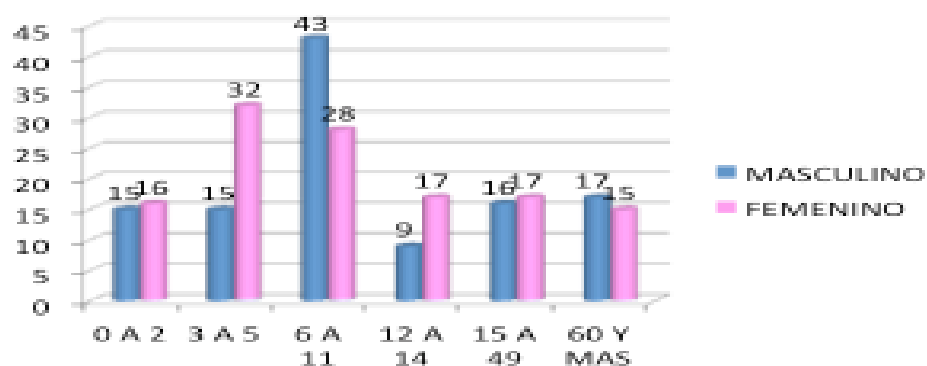
Situaciones didácticas observadas y transcritas.

ANEXO 4

DATOS GRÁFICOS SOBRE LAS CONDICIONES SOCIOECONÓMICO Y ESTRUCTURALES DE LA POBLACIÓN EN LA COMUNIDAD DE ANGOSTURA, FUENTE INEA, 2010.

POBLACIÓN POR EDADES

POBLACION POR EDADES

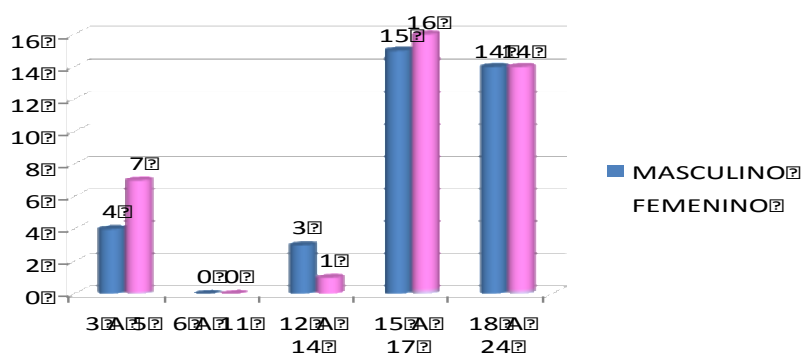


Fuente: elaboración propia según datos del último Censo, INEGI, 2010

ESCOLARIDAD

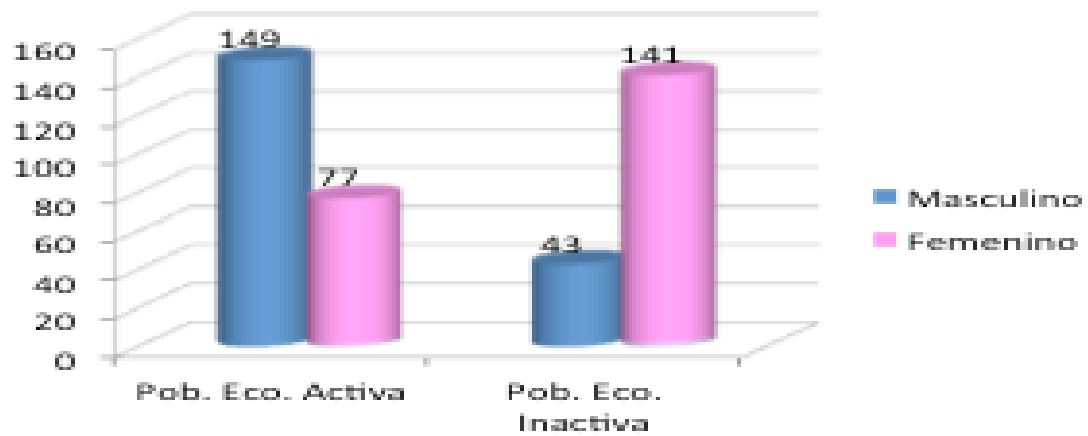
Escolaridad

POBLACION QUE NO VA A LA ESCUELA



Fuente: elaboración propia según datos del último Censo, INEGI, 2010

POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA



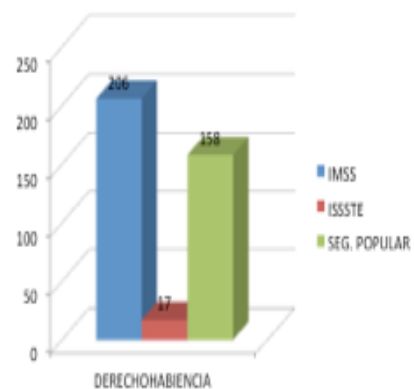
Fuente: elaboración propia según datos del último Censo, INEGI, 2010

DERECHOHABIENCIA A SERVICIOS DE SALUD

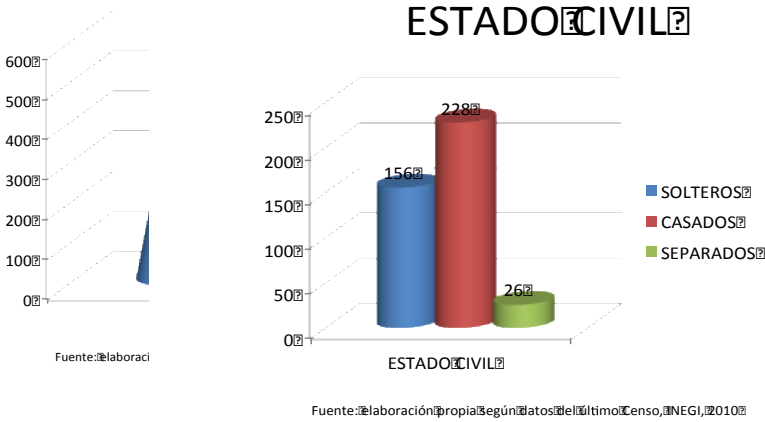
DERECHOHABIENCIA A SERVICIOS DE SALUD



DERECHOHABIENCIA A SERVICIOS DE SALUD



ESTRUCTURA SOCIAL



ACCESO A LA VIVIENDA Y BIENES

