

Universidad Politécnica Salesiana

Centros infantiles y escuelas de Quito por dentro

Una mirada desde la investigación

María Elena Ortiz-Espinoza
(Coordinadora)



Centros infantiles y escuelas de Quito por dentro

Una mirada desde la investigación

María Elena Ortiz-Espinoza
(Coordinadora)

Centros infantiles y escuelas de Quito por dentro

Una mirada desde la investigación



ABYA
YALA | UPS

2022

Centros infantiles y escuelas de Quito por dentro: una mirada desde la investigación

©*María Elena Ortiz-Espinoza (Coordinadora)*

Autores: María José Arizaga-Yépez, María Azucena Bastidas-Castro, Sophia Bernal-Sung, María José Carranza-Chávez, Eliana Cofre-Bolagay, Rocío Cuenca-Mallaguari, José Ignacio Guamán-Acosta, Dayanne Jaramillo-Caizapanta, Ivonne López-Cepeda, Daniel Llanos-Eraza, Andrea Oña-Vilaña, María Elena Ortiz-Espinoza, Leslie Palacios-Rivera, Kelly Panchi-Tipantuña, Jennifer Reinoso-Cobo, Jessica Rivadeneira-Peñañiel, Arianna Rodríguez-Salazar, Tatiana Rosero-Palacios, María Fernanda Segovia-Pullaguari, Vanessa Yépez-Correa

1ra edición:

© Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
P.B.X. (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4 088958
correo-e: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA
Grupo de Investigación Políticas Curriculares y
Prácticas Educativas

Diagramación:

Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

ISBN UPS:

978-9978-10-750-8

ISBN digital:

978-9978-10-752-2

Impresión:

Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

Tiraje:

300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, noviembre de 2022

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

El contenido de este libro es de exclusiva responsabilidad de los autores.



Agradecimientos	9
------------------------------	----------

Introducción	11
---------------------------	-----------

María Elena Ortiz-Espinoza

PRIMERA PARTE

EL SUJETO INFANTE COMO CENTRO DE POLÍTICAS CURRICULARES

Currículo de Educación Inicial y producción de un nuevo sujeto infantil	25
--	-----------

María Fernanda Segovia-Pullaguari y María Elena Ortiz-Espinoza

La transformación del modelo de atención de la Educación Inicial en Ecuador: una revisión histórica desde 1970	45
---	-----------

Leslie Francesca Palacios-Rivera y Daniel Gustavo Llanos-Erazo

SEGUNDA PARTE

CENTROS INFANTILES: MÁS ALLÁ DE LA FRONTERA DEL DESARROLLO Y LA SOCIALIZACIÓN

El modelo conductista en la formación de niños y niñas del subnivel 2	65
--	-----------

Vanessa Solange Yépez-Correa y María Elena Ortiz-Espinoza

Importancia del desarrollo integral en las niñas y los niños de 5 años de edad	85
---	-----------

Rocío Marlene Cuenca-Mallaguari y María Azucena Bastidas-Castro

Familias monoparentales y el desarrollo socioafectivo de niños de 4 a 5 años	103
Andrea Pamela Oña-Vilaña y María Elena Ortiz-Espinoza	
La aplicación de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños y niñas de 4 a 5 años	125
Kelly Priscila Panchi-Tipantuña e Ivonne López-Cepeda	
Los estilos de enseñanza en la práctica docente y su relación con la diversidad cultural en el nivel inicial	147
María José Carranza-Chávez y María Elena Ortiz-Espinoza	
El juego y su importancia en el proceso de aprendizaje en niños y niñas del subnivel 2	171
Jennifer Pamela Reinoso-Coba y María Azucena Bastidas-Castro	
Exclusión en los procesos de socialización en niños de 5 años en la Educación Inicial: estudio de caso en tres centros educativos de la ciudad de Quito	189
Arianna Kamila Rodríguez-Salazar y María Elena Ortiz-Espinoza	
La comunicación pedagógica en el desarrollo integral del niño y la niña: estudio de caso en dos centros educativos	209
Eliana Ibeth Cofre-Bolagay y María José Arizaga-Yépez	
La diversidad cultural en los niños y niñas de inicial 2 en una unidad educativa, ubicada en la ciudad de Quito	225
Sophia Bernal-Sung y María Elena Ortiz-Espinoza	

TERCERA PARTE

LA ESCUELA, ESPACIO DE SENSIBILIZACIÓN HACIA LA DIFERENCIA

Adaptaciones curriculares para estudiantes con coeficiente intelectual bajo: estudio de caso en una unidad educativa del sur de Quito, en aula de Tercero de Educación General Básica	243
Dayanne Valeria Jaramillo-Caizapanta y Sylvia Tatiana Rosero-Palacios	

La práctica docente y los procesos de inclusión/exclusión en estudiantes	261
Jessica Jazmín Rivadeneira-Peñañel y Daniel Gustavo Llanos-Eraza	
La familia y los intereses profesionales de estudiantes de Tercero de Bachillerato General Unificado de una institución educativa privada de la ciudad de Quito	281
José Ignacio Guamán-Acosta y María Elena Ortiz-Espinoza	

Agradecimientos

Agradecimiento especial a los lectores externos nacionales e internacionales: Lupita Chaves, Universidad de Costa Rica (UCR), Costa Rica; Livia Fraga Viera, Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil; Cristina Orozco, Universidad Central del Ecuador (UCE), Ecuador.

Introducción

María Elena Ortiz-Espinoza¹

A partir de la década de los sesenta y, con mayor fuerza, en los ochenta, la investigación educativa tuvo un giro importante: el omnipresente paradigma cuantitativo dio paso al cualitativo, apoyándose en aportes metodológicos de la sociología y la antropología. Este cambio llevó a que las investigaciones educativas se vayan paulatinamente desprendiendo del positivismo y el conductismo como fundamentos para explicar, conocer y comprender lo que sucedía en las escuelas y, particularmente, en el aula. Además, la tan ansiada objetividad propia de las investigaciones cuantitativas fue sustituida por la búsqueda de comprensión de la complejidad y, en muchas ocasiones, la particularidad de la realidad estudiada.

Otro aspecto clave en las investigaciones de corte cualitativo fue colocar a las y los maestros como investigadores, enfatizando en la figura del docente como profesional. Desde entonces la docencia y la investigación dejaron de ser vías separadas que difícilmente se cruzaban. Y, la llamada investigación-acción, posicionó a maestras y maestros como sujetos que pueden producir conocimientos situados y contextualizados y abrió el camino para la búsqueda de respuestas y posibles soluciones a problemáticas propias del ejercicio docente.

Desde esa perspectiva: la de formar profesionales que tomen decisiones, la propuesta educativa de las carreras de Educación Inicial

¹ Doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais. Coordinadora Grupo de Investigación en Políticas Curriculares y Prácticas Educativas. Docente investigadora en las carreras de Educación Inicial, Educación Básica y Filosofía de la Universidad Politécnica Salesiana.

y Educación Básica de la Universidad Politécnica Salesiana, desde el primer semestre de formación, conjuga el ejercicio docente en el espacio de las prácticas preprofesionales y la investigación apoyada desde la materia de Metodología de la Investigación. Estas dos materias son un eje vertebrador que facilita articular procesos de aprendizaje donde teoría y práctica se van fusionando.

El libro recoge los frutos de este proceso de formación gestado en las carreras. Las investigaciones realizadas por estudiantes junto con tutores, profesores de Metodología y docentes de cátedra integradora, proyecto integrador de saberes y materias de corte teórico son el resultado de nueve semestres de formación. Cada capítulo no solo permite conocer y comprender de primera mano lo que pasa al interior de nuestros centros infantiles y escuelas. Cada página cuenta historias, deseos, anhelos y proyectos.

En las carreras de Educación es importante el contacto con la vida escolar en diferentes centros educativos, ya que facilita a los futuros profesionales adentrarse en el mundo escolar no solo como educadores, sino como “investigadores etnógrafos”. Entrar, acceder a las instituciones educativas, a los diferentes grupos de estudiantes conforme avanzaban los niveles de formación, les permite “no solo atravesar el umbral que separa el mundo exterior del interno, sino entrar en los diversos umbrales que indican el camino al corazón de una cultura” (Woods, 1989, p. 39).

Observar, cuestionar, reflexionar, comprender lo que sucede en las aulas, buscar explicaciones del porqué de ciertos comportamientos, actitudes, prácticas, tanto de estudiantes como de docentes, genera en los espacios de prácticas, al inicio, muchas incertidumbres, dudas, pero a medida que avanza el proceso de formación se va consolidando en los futuros docentes el deseo de ir buscando y encontrando formas alternativas para enfrentar los retos de la vida escolar. De observadores no participantes pasan a ser activos participantes. De conocimientos instrumentales pasan a tener una sólida base teórico-conceptual.

Los espacios de práctica han llegado a convertirse en semilleros de información, la misma que va recopilando y registrando por medio de diarios de campo. Contexto escolar, sujetos de la educación, modelos pedagógicos y curriculares, ejercicio docente en diferentes áreas y niveles educativos son las problemáticas que necesitan ser comprendidas en su real dimensión, profundidad y complejidad. Al inicio, a los ojos de los estudiantes, parecen amontonados de información, pero conforme pasa el tiempo, el procesamiento y análisis de dichas anotaciones se van convirtiendo en procesos creativos que les exigen dedicación y rigor intelectual. En su papel de noveles investigadores aprenden a trabajar artesanalmente las informaciones hasta conseguir dar forma y significado de lo que sucede en el espacio escolar a la luz de presupuestos teóricos (Ludke y André, 1986).

En el país, la formación docente generalmente enfatiza lo instrumental del trabajo pedagógico. A los futuros profesores se los prepara para ejercer la docencia. La investigación muchas veces queda relegada a un segundo plano y los trabajos finales a un mero requisito de graduación. La apuesta de formar profesionales de la educación donde la investigación tenga un papel protagónico es un proceso que plantea la necesidad de prepararlos para que aporten de forma sostenida, crítica y propositiva en el espacio educativo y afronten los retos que se presentan en el día a día por medio de soluciones creativas, situadas y contextualizadas. Este reto a la vez se convierte en una necesidad, pues en Ecuador no existe producción, y menos, propuestas que nazcan desde las escuelas o centros infantiles. Esto no se debe a que las y los docentes no estén en constante innovación, todo lo contrario. Sin embargo, no hay una tradición de documentar, o dar a conocer aquello que se está haciendo. La ausencia de programas de doctorado, maestrías investigativas no favorecen con la difusión y discusión de lo que sucede al interior de escuelas y centros infantiles.

Literalmente no hay producción en el área de educación. Lo que se conoce o se sabe sobre estos niveles proviene de otras latitudes o desde espacios teóricos ajenos a nuestra realidad. El libro busca llenar

esas lagunas y vacíos: por un lado, recoge los informes de investigación traducidos como capítulos por jóvenes investigadoras e investigadores acompañados por tutores. Por otro, permite dar una mirada a las escuelas y centros infantiles por dentro, más allá del ejercicio docente, necesario, por cierto, con el fin de conocer y comprender una variedad de situaciones que atraviesan el cotidiano escolar. Y el resultado de este esfuerzo conjunto es lo que aquí se presenta.

La organización del libro

La primera parte, **El sujeto infante como centro de políticas curriculares**, está compuesta por dos artículos. En estos es posible mirar cambios, rupturas y continuidades sobre la infancia, la concepción que se tiene de esta y las políticas educativas que acompañan para que este nivel educativo cobre importancia. En el primer artículo, **Currículo de Educación Inicial y producción de un nuevo sujeto infantil**, María Fernanda Segovia y María Elena Ortiz E. muestran que la práctica y el currículo muy poco han cambiado, ya que, por medio del Currículo de la Educación Inicial, aún se sigue produciendo un tipo de sujeto visto como alma buena y pura que requiere ser conducido. Interrogan al currículo de una institución educativa sobre identidades y subjetividades y encuentran que en la actualidad continua vigente ciertos discursos. La idea del niño/niña obediente sigue presente en la jornada escolar. Cualquier atisbo contrario a lo que se esperaría de un pequeño, es aplacado de diversas formas. A esta se acompaña la concepción del infante dependiente, esto es, que no es capaz de tomar decisiones sin la ayuda de un adulto. Pero se ve también que se va introduciendo, aunque de forma muy tímida, la noción del infante ciudadano, sujeto de derechos y, en menor medida, obligaciones. Otra de las marcas que se puede ver en este currículo es la del infante que requiere ser escolarizado mediante una secuencia ordenada y planificada de actividades. El currículo, como cualquier artefacto cultural mediante actividades, juegos, evaluaciones, tareas, produce aún sujetos infantes que se comporten de forma tranquila,

obediente y que acepte la rutina escolar como algo inherente a su ser, comportarse y sentir.

En el segundo artículo, **La transformación del modelo de atención de la Educación Inicial en Ecuador: una revisión histórica desde 1970**, Leslie Palacios y Daniel Llanos muestran que, por el contrario, la política educativa sí ha transformado el modelo de atención a la infancia, que pasó de ser asistencial a uno de fortalecimiento educativo y de inversión social. La situación de inestabilidad económica y política que atravesó el país determinó que en el modelo asistencial se mantenga prácticamente hasta finales del siglo XX. Es recién en el siglo XXI, gracias a la estabilidad en muchos ámbitos, que trajo como consecuencia el fortalecimiento y transformaciones de esta etapa educativa: pasó a ser considerada como nivel educativo (Educación Inicial), se unificaron programas y proyectos, se implementó un currículo nacional, se subdividió en niveles educativos para niños y niñas de 0 a 3 años (subnivel 1) y de 3 a 5 (subnivel 2); se construyó infraestructura educativa, contando con personal docente calificado. Sin duda, el 2006 marca un antes y un después en la educación para la niñez en el país.

La segunda parte del libro, **Centros infantiles: más allá de la frontera del desarrollo y la socialización**, está compuesta por nueve artículos. En estos, las autoras muestran que el modelo educativo y el currículo basado en los aportes de Federico Froebel y María Montessori paulatinamente va desapareciendo y es remplazado por uno de corte constructivista. Las prácticas educativas vinculadas a este modelo no están exentas de ausencias, falencias, énfasis y aciertos. Y esto se puede ver en cada uno de los capítulos.

Vanesa Yépez y María Elena Ortiz E., en **El modelo conductista en la formación de niños y niñas del subnivel 2**, indagan las formas que la docente utiliza dicho modelo. Las características asociadas con el conductismo: estímulos, respuestas y refuerzos tanto positivos como negativos están presentes, ya sea en el desarrollo de las clases como en las evaluaciones; no así en la planificación. Es lamentable encontrar

en este estudio de caso que el uso de palabras que denigraban a los infantes estuviese presente. Investigaciones sobre este nivel no han considerado cómo estas prácticas inciden en el tipo de sujeto infante que se forma. Las autoras muestran cómo el conductismo asociado con el cambio de conducta favorece la pasividad y obediencia en los niños y niñas. Además, es necesario considerar que ni desde un conductismo mal entendido, ni desde los derechos de los niños y niñas se puede justificar malos tratos hacia los infantes.

Rocío Cuenca y Azucena Bastidas en **Importancia del desarrollo integral en las niñas y niños de cinco años de edad** colocan la necesidad de un trabajo en todas las áreas del desarrollo de los niños y niñas en los centros infantiles. En la investigación es posible ver cómo el área intelectual va cobrando mayor importancia, dejando en un segundo plano el aspecto emocional. Desde la creación del primer jardín de infancia, el desarrollo integral se consideró importante y necesario para un desenvolvimiento de los niños y niñas, tanto en su proceso de socialización como de aprendizaje, mientras que el aprendizaje de contenidos quedaba en un segundo plano. Sin embargo, parecería que una inversión se va perfilando en los centros infantiles: el aprendizaje de ciertos contenidos de orden conceptual, así como el desarrollo de la motricidad cobran importancia en detrimento de las emociones, la autoestima, la seguridad. Trabajar de forma equilibrada cada área del desarrollo de las niñas y niños contribuirá a no perder de vista la finalidad de la educación que reciben en esta primera etapa educativa.

Pamela Oña y María Elena Ortiz E., en **Familias monoparentales y el desarrollo socioafectivo de niños de 4 a 5 años**, muestran la importancia de los vínculos emocionales que se establecen en el seno familiar como espacio de socialización primaria. Lo interesante de la investigación es que arroja nuevas comprensiones sobre las familias monoparentales. Usualmente, se relacionaba ciertas dificultades, sobre todo, a nivel comportamental, a la ausencia de uno de sus miembros. Sin embargo, por medio de las observaciones, se pudo ver que no importa cómo esté estructurada la familia, a la final lo que realmente

pesa es la forma cómo se establecen las relaciones entre los miembros de la familia con o sin ausencia de alguno de los miembros (en especial, papá): relaciones amorosas y respetuosas generan estabilidad, mientras que relaciones conflictivas provocan inestabilidad y, por ende, afectan el desarrollo afectivo de los niños y niñas entre 4 a 5 años. Estos hallazgos llaman la atención hacia la importancia de las relaciones familiares y no a la estructura familiar, que muchas veces, esta última, tiene más peso y usualmente está cargada de muchos preconceptos, sobre todo, de los adultos que desde los mismos niños y niñas.

En La aplicación de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños y niñas de 4 a 5 años, Kelly Panchi e Ivonne López-Cepeda analizan la aplicación de recursos tecnológicos en el nivel inicial. En este se utilizan la portátil, el proyector para el aprendizaje de lenguaje, matemáticas y una plataforma educativa para el aprendizaje del inglés. Pero las formas y usos difieren: para las primeras se utiliza muy poco centrándose en videos, mientras que, para el inglés, con la ayuda de la plataforma, se realizan actividades variadas, no solo apoyándose en el uso del video. Si bien a las niñas y niños les motivan, a la larga pierden su efecto. Por el contrario, actividades de la plataforma hacen que su curiosidad por aprender se mantenga. En cuanto a la percepción de las docentes sobre el uso de las tecnologías, consideran que deben tener un fin pedagógico y usarlas por tiempos no prolongados para no generar adicción. Lo que sí coinciden es que los pequeños tienen mayores habilidades y que son parte de este mundo digital. Afirman que las TIC ayudan al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y sirven como complemento, sin embargo, en la práctica no están cumpliendo con dicha finalidad.

María José Carranza y María Elena Ortiz E., en **Los estilos de enseñanza en la práctica docente y su relación con la diversidad cultural en el nivel inicial**, analizan cómo el estilo de enseñanza reflexivo, cooperador, indagador e innovador contribuye para la integración de niños y niñas de diversas nacionalidades con su riqueza cultural. Mientras que el estilo académico individualizador se centra en el

avance de los contenidos y la planificación, dejando de lado aspectos relacionados con la diversidad cultural. Además, un estilo de enseñanza con tendencia activa motiva, genera curiosidad, logra el aprendizaje, y el académico genera frustración. Un tercer aspecto que evidencia los resultados de la investigación es que la experiencia docente, así como las experiencias vividas en espacios laborales, determinan el estilo de enseñanza que una docente asume en su trabajo.

Pamela Reinoso y Azucena Bastidas, en **El juego y su importancia en el proceso de aprendizaje en niños y niñas del subnivel 2**, muestran que, a pesar de la relevancia que tiene el juego en el proceso de aprendizaje de niños y niñas de este nivel educativo, en el espacio áulico investigado no ocupaba un lugar privilegiado. La tarea docente al centrarse en la realización de las actividades del texto escolar generaba desinterés y desmotivación en la niñez. El juego, además, de desempeñar un papel periférico pasaba a ser una especie de recompensa para que terminen las tareas, pues era el único momento que podían divertirse. Si bien el juego puede ser usado con diferentes fines y en diferentes momentos, en la investigación se determinó que el juego libre en las horas de la mañana y en la tarde cuando había un tiempo es el que estaba presente. El juego como estrategia metodológica para el aprendizaje, debido a la forma de trabajar de la docente, el poco espacio disponible y la escasez de recursos, fue el gran ausente para generar aprendizajes lúdicos y significativos.

Kamila Rodríguez y María Elena Ortiz, en **Exclusión en los procesos de socialización en niños de 5 años en la Educación Inicial**, analizan un tema poco estudiado: la cultura de exclusión en este nivel educativo. En la investigación se compara entre un centro educativo público y otro privado. Si bien las formas y causas son diferentes, los resultados son los mismos: algunos niños y niñas excluyen a sus pares y en otros casos son víctimas de exclusión. Además, se pudo observar que la forma cómo socializan y con quién quieren hacerlo o no, depende de cómo sus padres enseñan a sus hijos a excluir o incluir, compartir o evitar hacerlo. Otro aspecto interesante que resalta la investigación

es la autoexclusión relacionada por una baja autoestima que se va perfilando en los pequeños y por actitudes de agresión de sus pares. Estos hallazgos llaman la atención hacia las y los docentes para que intervengan de forma oportuna y eviten posibles problemas en las relaciones que se puedan establecer más adelante.

Eliana Cofre y María José Arízaga, en **La comunicación pedagógica en el desarrollo integral del niño y la niña: estudio de caso en dos centros educativos**, muestran cómo diversas formas de comunicación verbal y no verbal de las docentes se convierten en obstáculos o palancas del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la investigación se puede ver que cuando la docente pierde la paciencia, se enoja, la comunicación se corta y los niños y niñas no se sienten motivados para avanzar o continuar trabajando. Por el contrario, cuando la docente les incentiva con palabras de aliento, con gestos de cariño y confianza, avanzan mucho más allá en sus procesos de aprendizaje. Los resultados alertan sobre la necesidad de generar espacios de comunicación donde la niñez se sienta escuchada, estimada, alentada y pueda superar dificultades que durante el proceso de aprendizaje se pudieran dar.

Sophia Bernal y María Elena Ortiz muestran que no siempre la diversidad cultural de los niños y niñas es valorada y aprovechada como espacio de aprendizajes a través de su artículo sobre **La diversidad cultural en los niños y niñas de Inicial 2 en una unidad educativa, ubicada en la ciudad de Quito**. En los últimos años, han llegado familias de diferentes lugares: asiáticos, del Medio Oriente, latinoamericanos y sus hijos asisten a centros educativos. Sin embargo, aspectos culturales y de idioma, limitan mucho la interacción entre pares y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si bien las docentes reconocen la importancia de la integración, en la práctica no tienen las herramientas necesarias para favorecer procesos de conocimiento, comprensión, respeto hacia diferentes formas culturales y el fomento de una educación intercultural. La falta de herramientas y hasta cierto punto falta de sensibilidad hacia la diversidad provoca ciertas formas de exclusión y de autoexclusión entre los niños y niñas.

La tercera parte del libro, **La escuela, espacio de sensibilización hacia la diferencia**, está compuesta por tres artículos. En estos es posible mirar las dificultades que atraviesan docentes, niños y niñas para integrarse de forma satisfactoria en medio de las diferencias. El último artículo centra su mirada en las opciones profesionales de adolescentes y por qué deciden por una determinada carrera universitaria.

Valeria Jaramillo y Tatiana Rosero, en **Adaptaciones curriculares para estudiantes con coeficiente intelectual bajo: estudio de caso en una unidad educativa del sur de Quito, en aula de Tercero de Educación General Básica**, permiten conocer cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de un estudiante que presenta una necesidad educativa especial, catalogada como coeficiente intelectual bajo promedio “más allá de lo que plantea el Ministerio de Educación del Ecuador, y de lo que se coloca en la misma adaptación curricular elaborada por el centro”. En la investigación se muestra que falta un largo camino por recorrer para que exista una verdadera inclusión. Las políticas desde el Estado no funcionan y las docentes, sea por la carga administrativa o porque no saben cómo trabajar de forma integrada e integral, terminan promoviendo a los niños con NEE, sin que haya procesos oportunos de aprendizaje. Básicamente, lo que se hace es enunciar en la planificación el tipo de adaptación, pero en la práctica no se producen aprendizajes mínimos, peor aún significativos.

Jéssica Rivadeneira y Daniel Llanos, en **La práctica docente y los procesos de inclusión/exclusión en estudiantes**, analizan cómo estos son influenciados por el discurso y el comportamiento del docente. A través de la investigación se pudo detectar que tanto la conducta como las cuestiones de género son dos de los factores que generan mayores situaciones de inclusión/exclusión. Si bien la inclusión se limita a la presencia y participación en diferentes actividades escolares y la exclusión a la separación del grupo por no cumplir con aquello que se espera como deseable, estos procesos sí son afectados por las prácticas, comportamientos y comentarios de los docentes. Por el contrario, la exclusión por género se fomenta con mayor recurrencia

con el docente, especialmente, por el trato diferenciado hacia hombres y mujeres y comentarios sobre lo que se espera de cada género. Esto conduce a “naturalizar”, reproducir y fortalecer estereotipos sexistas y fomentar procesos de exclusión entre pares.

José Ignacio Guamán y María Elena Ortiz, en **La familia y los intereses profesionales de estudiantes de Tercero de Bachillerato General Unificado de una institución educativa privada de la ciudad de Quito**, abordan un tema de mucha relevancia para comprender por qué los adolescentes eligen determinada profesión. Por medio de la investigación se determinó que la familia incide significativamente, ya que la mayoría de estudiantes participan de las actividades laborales de pequeños negocios familiares. Sin embargo, el abanico de profesiones es limitado, centradas en carreras tradicionales y clásicas. Llama la atención de que la idea de prestigio y estabilidad económica es un aspecto importante que lleva a optar por una u otra profesión. Otro aspecto es la opción diferenciada por género: mientras las mujeres optan por carreras que demandan cuidado y atención, los hombres buscan carreras que les puedan dar estatus y dirección fortaleciéndose de esa forma ciertos estereotipos de género.

Referencias bibliográficas

- Ludke, M y André, M. (1986). *Pesquisas em educação: Abordagens qualitativas*. E.P.U.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro*. Paidós.

PRIMERA PARTE

EL SUJETO INFANTE COMO CENTRO DE POLÍTICAS CURRICULARES

Currículo de Educación Inicial y producción de un nuevo sujeto infantil

María Fernanda Segovia-Pullaguari¹

María Elena Ortiz-Espinoza²

El currículo como un instrumento de gestión y de organización de contenidos es importante para las instituciones educativas. Pero contribuye, entre otras cosas, a la producción de sujetos, ya que plasma formas y modos de vida, a la vez que trasmite determinadas verdades y contenidos por medio de diversos aprendizajes. El currículo al tener estas características contribuye a construir un cierto tipo de sociedad, haciendo que las instituciones educativas se transformen en un espacio de producción de sujetos.

A partir de la relación del currículo con la producción de sujetos, buscamos analizar en esta investigación qué sujeto infantil produce el currículo de una unidad educativa en el subnivel 2 de Educación Inicial y la propuesta pedagógica que maneja la misma.

La institución investigada está localizada en Ecuador, en la provincia de Pichincha, al sur de la ciudad de Quito, sector Villaflora. El análisis fue realizado en el año lectivo 2019-2020, desde inicios de noviembre a mediados de enero, dos días a la semana, en el horario

-
- 1 Licenciada en Educación Inicial por la Universidad Politécnica Salesiana. Voluntaria y docente en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Achuar en la Misión de Wasakentsa.
 - 2 Doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais. Coordinadora Grupo de Investigación en Políticas Curriculares y Prácticas Educativas. Docente investigadora en las carreras de Educación Inicial, Educación Básica y Filosofía de la Universidad Politécnica Salesiana.

de 7:00 a 12:00. Se observó un grupo de diecinueve niños (4 a 5 años) del subnivel 2 de Educación Inicial y su docente tutora.

Para este estudio se utilizaron los métodos cualitativo y etnográfico, que permiten comprender y tener un acercamiento con los sujetos de la comunidad. También se hizo uso de la técnica de observación participante enfocada en los procesos educativos del subnivel de Educación Inicial y las entrevistas dirigidas a la vicerrectora y a la coordinadora del nivel.

Para realizar la triangulación de datos se comparó la información obtenida de los diarios de campo; esta información se categorizó de la siguiente manera: la obediencia, dependencia, escolarización, infante de derechos y prácticas religiosas en la infancia; de la misma manera, se categorizaron las entrevistas realizadas a las docentes del centro y, finalmente, los datos obtenidos se contrastaron con el marco teórico.

Para la sustentación teórica de esta investigación se recurrió a las categorías currículo y sus teorías, sujeto infantil, identidad y subjetividad.

Currículo

El currículo ha tenido algunas perspectivas para referirse a este término, a continuación, se indica los cuatro momentos de este.

En un primer momento, el término ‘currículo’ se refiere a la pista de carrera que un individuo sigue, viene de la palabra latina *currere*. En un segundo momento, el currículo se considera como trayectoria de vida, pues relaciona las experiencias vivenciales que la persona tiene mientras sigue determinado currículo (Bolívar, 2008).

En el tercer momento, en lo educativo, el currículo se relaciona con el documento escrito que determina los aprendizajes, metodologías, objetivos y contenidos relacionados con el rango de edad de los estudiantes. En otras palabras, en la educación formal se refiere a los planes o diseños que permitirán el desarrollo de las experiencias de

aprendizaje que se ofrecen en los diferentes niveles educativos (Bolívar, 2008). Así el término ‘currículo’ se posiciona en la educación como el eje que guía este espacio.

En el cuarto momento, el currículo, como campo de estudio, aborda las perspectivas desde la cual se define el término desde la teoría. Es decir, el currículo es la selección de contenidos y saberes de un universo amplio de conocimientos, del cual se elige una parte para constituirlo (Silva, 1999). De este modo, el currículo se convierte en un espacio de discusión y análisis que depende de los fundamentos teóricos que manejan las teorías tradicional, crítica y poscrítica del currículo.

Teoría tradicional

La teoría tradicional del currículo se enfoca a la organización, diseño y desarrollo curricular para lograr que este sea más efectivo y eficiente. De esta forma, la teoría se relaciona al campo técnico enfatizando los fundamentos teóricos, contenidos, objetivos, contenidos, recursos, metodologías y evaluaciones para lograr mejores resultados a través del documento curricular. Así, esta teoría relaciona sus principios con la gestión científica, denominando la escuela como una empresa o fábrica.

Esta llamada escuela-fábrica buscaba la eficiencia para obtener los mejores resultados en menor tiempo. Bobbit, utilizó este concepto en sus estudios, entonces tenemos que la gestión científica de los procesos de trabajo consistía en fraccionar las tareas para así tener un mejor control en su ejecución y análisis del coste (Bolívar, 2008).

El currículo es una cuestión técnica que necesita de un esquema para su elaboración. Tyler propone cuatro cuestiones básicas para la organización curricular. La primera fase hace relevancia a los objetivos educacionales, que la escuela debe procurar atender; la segunda fase se relaciona con las experiencias educacionales que se pueden ofrecer y logran alcanzar esos propósitos. La tercera fase se vincula a cómo organizar

eficientemente esas experiencias educacionales. La cuarta fase procura mirar si esos objetivos están siendo alcanzados (Silva, 1999). De este modo, se plantea el inicio para el diseño y organización del currículo.

Teoría crítica

La teoría crítica se desarrolla en un contexto marcado por grandes cambios y transformaciones sociales como los movimientos de los estudiantes en Francia, la continuidad del movimiento por los derechos civiles, las manifestaciones que se oponían a la guerra en Vietnam, los conflictos frente a la dictadura militar de Brasil, el surgimiento de movimientos de culturales y sociales como el feminismo y la liberación sexual en Estados Unidos (Silva, 1999).

Estas teorías comienzan a criticar la sociedad capitalista y los procesos de producción. De esta manera, se cuestiona la función de las escuelas para seleccionar y distribuir determinados contenidos que obedecen a ciertos intereses de la sociedad que generan una clasificación social, económica, cultural. Así estas teorías buscan que las personas tomen conciencia para lograr transformar la sociedad.

Así se empieza a cuestionar la organización y validación de ciertos contenidos, condicionando cuáles sí y cuáles no; se intenta quitar el dominio del poder sobre el conocimiento. Asimismo, se critican los medios y formas de cómo son transmitidos los aprendizajes para generar una transformación social donde se desnaturalizan ciertos comportamientos sociales.

Teorías poscríticas

Se centran en formas textuales y discursivas de análisis. Discuten sobre cómo los contenidos crean en los sujetos una determinada identidad y subjetividad a partir de diferentes prácticas discursivas o en diferentes momentos, espacios, lugares, personas, etc. Estas teorías

se encuentran atravesadas por la relación entre poder y saber que están en los ámbitos de la cotidianidad.

El saber depende de la significación que el sujeto le otorgue, responde a su identidad al yo y luego a la subjetividad social y, de esta forma, se genera un sujeto. Para Foucault, citado en Bolívar (2008), el saber se encuentra en correlación con el poder y así este puede funcionar y circular en la vida cotidiana de los sujetos, realiza una clasificación desde la individualidad de las personas para generar una identidad que permite a los sujetos reconocerse con los demás.

Entonces el currículo se estudia a partir de historias propias y narraciones de la vivencia de los individuos que marcan su identidad. En otras palabras, la narrativa es un instrumento que permite ingresar al universo de la identidad de los sujetos, de la cotidianidad, en las formas de interrelación e identificación (Bolívar, 2008). Desde esta perspectiva se observan los cambios en su identidad en el aspecto personal y profesional.

También, el currículo es interpretado como el gobierno de las almas de los individuos el cual parte de la forma de organizar experiencias que ayudan a formar la subjetividad social de los sujetos que siguen un determinado currículo. Al expresar el documento curricular desde la gubernamentalidad tenemos que:

Al hablar del gobierno remitimos a un campo posible de acción sobre los otros que, en cuanto relación de poder, supone situaciones específicas que en cada sociedad son múltiples y, por tanto, se superponen, se entrecruzan, se anulan, imponen sus propios límites y, también, se refuerzan entre sí. Si bien se trata de relaciones de poder que se corporifican y cristalizan en instituciones específicas. (Grinberg, 2007, p. 1002)

Sujeto-infante

La concepción de infancia no ha sido estática, ha tenido cambios a través de los años. Abordaremos su significado desde el mundo

clásico y medio, las características del niño propuesto por Rousseau y el cambio del concepto de infancia en la actualidad.

Iniciaremos con la concepción de infancia en el mundo clásico. En el contexto griego los infantes desde los dos hasta los tres años eran conducidos por el ama de crianza; posteriormente, desde los tres hasta los seis comenzaban con la interacción social por medio del esparcimiento con demás infantes; a los siete años empezaban su educación formal, *agogé*, separados de su familia (Gutiérrez y Pernil, 2013).

En este espacio de educación, los infantes eran preparados para su vida en sociedad. Entonces, el propósito de esta conducción era alcanzar un correcto desarrollo de los sujetos para conseguir que se conviertan en soldados obedientes y victoriosos en las batallas con la habilidad de soportar todo tipo de dificultades (Gutiérrez y Pernil, 2013). Así comienza la etapa para adoctrinar el cuerpo y la mente generando una identificación con su nación.

En cambio, en el contexto romano, los niños eran considerados los sucesores de la comunidad presente, mirándolos como herederos individuales de los bienes de la casa o como sucesores de una nueva generación de ciudadanos responsables, capaces de proteger a la comunidad (Gutiérrez y Pernil, 2013). Pero antes de lograrlo los infantes debían convertirse en seres fuertes para lograr su participación como ciudadanos.

Posteriormente en la Edad Media, la concepción de infancia estuvo influenciada por la Iglesia que manifestó como un ser que necesita ser acogido. En este punto se tenía una concepción ambigua del niño, siendo un ser que nace en pecado y necesita ser liberado a través del bautismo, o, el infante como un ser inocente y candoroso que posee los atributos de dulzura (Gutiérrez y Pernil, 2013). Así el niño necesita de cuidados y protección, pero debe ser corregido para encontrar el camino a la obediencia.

Continuando con la concepción de infancia en la modernidad, según Rousseau, es un ser con sus propias características que tiene deficiencias, capacidades y habilidades para desarrollar y llegar a su perfección en cada etapa de su vida. Pero estas deficiencias generan obstáculos para alcanzar su independencia de los adultos, provocando que su participación sea mínima en la sociedad (Gutiérrez y Acosta, 2013).

Además, Rousseau colocó en los infantes la bondad natural que suprime toda maldad en ellos. Así se tiene que “el hombre es bueno porque la naturaleza individual es buena, con lo cual rompe con la concepción de la maldad intrínseca... expresada en la noción de pecado original. No obstante, esa bondad es precisa cuidarla” (Gutiérrez y Acosta, 2013, p. 37). De esta forma, nace la concepción del niño bueno, tierno y puro que necesita ser guiado para mantener su bondad (Ortiz, 2014).

Otro aspecto que destaca es el proteccionismo que debe brindar el adulto al infante. Entonces, el proteccionismo puede ser visto como un control externo para que el infante desarrolle sus capacidades y su actuar en la sociedad. Quien determina las necesidades del niño es el adulto y su pensamiento y actuar está determinado por terceros (Gutiérrez y Acosta, 2013).

La concepción de infantes se sigue manteniendo en el siglo XIX hasta finales del XX como un ser incompleto que necesita ayuda para ser entendido y participar en la sociedad. De esta forma, se define al niño como un ser indefenso que no tiene los elementos suficientes para lograr su subsistencia en la sociedad (Rodríguez, 2007). De este modo, el niño es visto como un ser invisible, incapaz de ejercer sus derechos y deberes, que necesita de un adulto para regular sus actos y comportamientos para lograr su inserción en la comunidad.

A finales del siglo XX e inicios del XXI la niñez ya no es percibida como una etapa incompleta que necesitan buscar la perfección, sino que están en una fase que debe ser valorada y considerada, de esta forma, es vista como:

Un periodo de la vida al cual, incluso, se le asigna un conjunto de derechos especiales que deben ser respetados a rajatabla: el niño pasó, en los últimos cuarenta años, de ser el lado vulnerable de una relación asimétrica y, por ende, susceptible de cariño y severidad, como se vio antes a constituirse en un sujeto de derecho no equiparable aún al adulto. (Narodowski, 2011, p. 110)

Por lo tanto, el sujeto infantil depende de la representación de la infancia dependiendo del tiempo en que se desarrolle. Teniendo así que la representación social de la infancia depende de un proceso de construcción social que concede sentido, pero que se vincula al contexto social específico que lo construye (Rodríguez, 2007). De esta forma, empieza la construcción de un sujeto que responda a las realidades sociales.

Identidad

La identidad es un aspecto individual de los sujetos, sobre cómo ellos se identifican y reconocen a partir de sus experiencias. De este modo, la identidad se define como el proceso de socialización, que se manifiesta en la acción de integrar una comunidad, donde convergen elementos naturales que se reconstruyen constantemente (González y Hernández, 2018). En ese sentido, el sujeto al participar en un contexto forma su identidad, al socializar con la comunidad que lo rodea para su proceso de reconocimiento.

Asimismo, la identidad está marcada por varios aspectos de la cotidianidad del sujeto que confluyen en el ser para formarla. La identidad trasciende la temporalidad de los sujetos desde las cuales confluyen las posiciones subjetivas que generan las prácticas discursivas, produciendo la articulación con el discurso (Larrondo, 2012). Así la identidad es un proceso de formación que puede cambiar a partir de las relaciones de los sujetos con su sistema individual.

Por otro lado, la identidad se forma del contexto inmediato del sujeto, de esta manera, se crea un sentido de pertenencia. Por tanto, la formación de la identidad se desarrolla desde la influencia de los

individuos o las comunidades que se generan como un proceso de síntesis de lo diverso (González y Hernández, 2018). De esta forma, se tiene variedad de identidades, a partir de las formas de vida de los sujetos plasmadas de cultura que engloba su significado.

Subjetividad

Para empezar, la subjetividad se relaciona con lo subjetivo e imaginario, dependiendo de la personalidad de cada individuo. Esta categoría es abstracta parte de cada individuo, es decir, coincide con las representaciones, memorias, creencias, ideologías, saberes, sentimientos e imaginarios sociales que dotan de sentido y mediación simbólica que trascienden a los sujetos (Torres, 2006). Así, la subjetividad parte de lo colectivo, de las representaciones de un conjunto de ideologías.

Asimismo, la subjetividad responde a ciertas características sociales que contribuyen a la formación de un sujeto. Desde este punto, la subjetividad de cada individuo es cambiante dependiendo de los procesos subjetivos, así esta es de carácter social e histórica (Torres, 2006). De esta forma, la subjetividad mantiene una relación con la identidad de los sujetos siendo el aspecto sociohistórico un punto de partida en la construcción de un sujeto.

Por otro lado, tenemos que la subjetividad es un medio de integración colectiva donde se comparten ideologías y formas de vidas. De la misma manera, se convierte en un medio donde el ser humano es visto de forma integral desde su existencia subjetiva (Beller, 2012). Así, el sujeto se convierte en objeto de observación, logrando diferenciar cuáles son los cambios que tiene la persona al cambiar de sistema social.

Al dar a la subjetividad la característica de sociohistórica, posibilita la producción de sujetos sociales que respondan a un sistema. De este modo, tiene aspectos de producir en la sociedad, donde se integra con los dinamismos culturales y sociales que lo determinan, produce esquemas en los procesos sociales para transformarlos posibilitando un desarrollo histórico (Torres, 2006), pues, la subjetivad

es un factor importante dentro de los mecanismos de construcción de sujetos de un sistema.

El individuo es quien realiza y genera su propia subjetividad dependiendo del grado de afectación (Guzmán y Vargas, 2014). Así, los grupos sociales favorecen la interacción de los sujetos con diferentes características, son en estas interacciones donde las formas de vida de cada individuo conviven socialmente así es como se reconoce y construye las expectativas colectivas de un grupo social (Guzmán y Vargas, 2014). De esta manera, se busca equilibrar las subjetividades para lograr una mediación entre los diferentes participantes sociohistóricos, que convergen dentro de un sistema social como el área educativa.

Resultados de la investigación

La comprensión sobre la infancia y los infantes se ha modificado con el tiempo. Se ha pasado desde pensar que los niños y niñas debían ser obedientes, luego dependientes y en la actualidad sujetos de derechos. Sin embargo, en la investigación se pudo observar que algunas de las características que parecería ya no serían válidas se mantienen como algo que caracteriza a la infancia. El currículo en la escuela/centros infantiles se convierte en un espacio privilegiado para construir un determinado tipo de sujeto infante con ciertas características a partir de algunas prácticas y estrategias. A continuación, se presentan las categorías de infantes halladas, así como las prácticas y estrategias que se utilizan para que ese sujeto infante se construya.

Infantes obedientes

Se logró identificar que se ha mantenido las características de niños obedientes, que en la literatura datan de la antigua Grecia. En este contexto se pretendía adoctrinar al cuerpo para llegar a la obediencia y así generar un sentido de identidad y pertenencia con su entorno (Gutiérrez y Pernil, 2013). Esos aspectos se observaron a lo largo de la investigación. Por ejemplo, cuando la docente preguntaba

cómo está el día de hoy, y todos los niños y niñas respondían frío al mismo tiempo. La docente inmediatamente les dijo: ¡No! Así no. Debe levantar el brazo para hablar, si no yo no le hago caso. La acción de los niños a continuación fue levantar el brazo. Ahí la docente procedió a dar palabra al infante que realizó la acción (DC, 16-11-2019).

En otra ocasión la docente buscaba que los niños ajusten su conducta a los patrones que son considerados “adecuados” por la sociedad y, de esta forma, puedan participar de las actividades de la unidad educativa. Un día la docente mencionó que hoy habrá otra fiesta (campana Consejo Estudiantil), pero solo para los niños que son “lindos”, los niños callados y que se portan bien. ¿Quién es un niño lindo? Todos levantaron su brazo diciendo: ¡Yo! La docente dijo: “Ya, pero guarden silencio”. En ese momento tocaron la puerta los candidatos a representantes del Consejo Estudiantil. La docente les dijo: “Ya vinieron a revisar cuáles son los niños lindos que van a llevar a la fiesta”. Los candidatos estaban disfrazados de Minnie Mouse, la Mujer maravilla y un vaquero; se les pidió que entregaran el distintivo de estrella solo a los niños que estaban bien sentados y eran lindos. Todos recibieron su estrella y sonreían (DC, 30-10-2019).

Estas conductas son reforzadas en la institución. Cuando se realizó la entrevista a la vicerrectora se le preguntó sobre el pensamiento crítico en la formación de los estudiantes y ella mencionó que el pensamiento crítico les ayuda a regular la conducta, pero, no se deja a los chicos sentarse donde quieran, porque se piensa que el orden, la tranquilidad, la vigilancia conllevan a una cuestión más normalizada.

Además, la vicerrectora (2019) mencionó:

Los niños necesitan saber por qué necesito el silencio en este momento. No es solamente el silencio porque yo quiero, sino porque es necesario para que todos puedan aprender. Es necesario que cumplan las normas del aula para que todos podamos convivir y eso debemos transmitirles a los chicos. (Entrevista)

Infantes dependientes

Se evidenció una característica propuesta por Rousseau como un ser indefenso que necesita la protección y ayuda de los adultos para realizar las actividades que le propongan (Gutiérrez y Acosta, 2013). Esto se observó cuando la docente indicó a los estudiantes que iban a hacer una actividad de dactilopintura. Para esto, ella fue quien tomó la mano de cada niño/niña para indicar la forma “correcta” de pintar la hoja de trabajo, además, recalcó que no podrían hacerlo solos y debían esperar su ayuda (DC, 16-11-2019).

También, la sociedad coloca a los infantes como seres menos capaces y que deben responder a las necesidades de sus tutores (Rodríguez, 2007). En una ocasión la docente mencionó: “Será que les hago trozar el papel para que hagan un nido, pero no han de poder. Mejor, yo hago el nido para que les quede bien”. En ese mismo momento ella dio plastilina a los niños y niñas para que hagan un pollito, pero empezaron a jugar haciendo gusanos o bolitas, mientras ella hacía los nidos de papel. Al final la profesora dijo: “Dejémoslos jugar, luego, hago los pollitos” (DC, 11-11-2019).

En la entrevista a la vicerrectora se evidenció que se intenta generar independencia en los estudiantes a partir de la razón. Es importante tomar en cuenta lo mencionado por la vicerrectora: “Se debe permitir a los estudiantes pensar, porque tampoco es darles pensando. Así que no debemos pensar que no tienen la capacidad porque son chiquitos, ellos tienen mucha capacidad para hacerlo” (2019).

Infantes con derechos

Durante la investigación se logró identificar a un infante con derechos donde se valora su participación, de esta forma, se otorga un conjunto de derechos que los niños necesitan para su desarrollo (Narodowski, 2011). Esto se evidenció cuando iniciaba la jornada para elegir al Consejo Estudiantil, en la formación el rector dio el siguiente

discurso: “Hoy es un día muy importante para la unidad educativa, porque tenemos una fiesta democrática que debe ser asumida con respeto y, sobre todo, responsabilidad. Así que todos gritemos un viva la unidad educativa”. Se cantó el Himno Nacional y el himno del centro y pasaron a las aulas.

En el salón, la docente dijo a los estudiantes se acuerdan de las fiestas de la semana pasada, la Lista 1 tuvo inflables y la Lista 2 vino disfrazada, ¿cuál les gusto más? A continuación, empezaron a sufragar. La docente, con las papeletas en sus manos, preguntaba a los niños cuál van a elegir. Ellos señalaban su lista favorita y ella marcaba la casilla seleccionada. La docente trajo una caja para simular la urna, introdujo las papeletas, luego realizó el conteo de votos y dijo en voz alta: “La lista ganadora del Inicial 2 A, es la 2” (DC, 06-11-2019).

A pesar de que los estudiantes participaron de un proceso democrático que les permitió ejercer su derecho de decisión, fue la docente quien realizó todas las acciones, limitando la participación de los estudiantes y reforzando la dependencia de los niños y niñas.

Infantes escolarizados

Larrondo (2012) afirma que la relación existente entre la identidad y la escolaridad implica interpelaciones que generan un proceso de cambios en la identidad de los sujetos por medio de acciones o actividades. En la investigación se pudo ver que la docente, todos los días, explicaba a los estudiantes las actividades a realizar. Para esto, hacía un dibujo que representaba la actividad para que los niños y niñas entiendan la secuencia de la jornada. Por ejemplo, lo primero era ir al baño, luego tendrían la clase con la profe de cabello corto, irían al parque si la lluvia se detenía, tomarían el refrigerio, pintarían el caracol, vendría el profesor de Inglés y saldrían a sus casas (DC, 16-11-2019).

Al entrevistar a la coordinadora sobre a qué aspectos se daba más importancia en la formación de los estudiantes, ella destacó la

importancia de que los niños comiencen a tener una rutina en lo que hace: que no todo el tiempo van a jugar o todo el tiempo van a trabajar, sino que deben seguir una rutina o un cronograma.

La coordinadora afirmó que lo primordial son las funciones básicas: aprestamiento, autonomía, la forma de convivencia de los niños con los demás y no solo con sus pares, sino también...

con las profes o las personas que estamos aquí a su alrededor, ya que van a la escuela. Ellos ya deben ir con una formación muy buena, en cuanto a coordinación, lo que se refiere a motricidad fina y motricidad gruesa para continuar con su proceso de escolarización. (Entrevista)

Infantes y prácticas religiosas

Un aspecto importante que se encontró durante la investigación fue la característica religiosa de la institución, que pertenece a la Curia de Quito y está consagrada al Sagrado Corazón de Jesús y a la Virgen Dolorosa. La vicerrectora durante la entrevista mencionó que “se busca evangelizar su currículo y evangelizar de alguna manera su labor desde ese sentido y así que los estudiantes se entiendan como hermanos, como cristianos”.

Las actividades diarias aportan sentidos desde las producciones simbólicas que generan nuevas dimensiones emocionales en las personas y modificando las actividades sociales humanas (Guzmán y Vargas, 2014). En la unidad educativa se parte de la creencia que ciertos valores son necesarios y que se los debe repetir todos los días. Por ejemplo, los niños y niñas tienen que adoptar la actitud de oración y que repliquen este acto de respeto, silencio y escucha, pero para ellos es difícil lograr esta actitud.

Un día se presenció la siguiente actividad para santiguarse dirigida por la coordinadora: Ella dijo: “Manito derecha arriba, guardamos el dedo pulgar; recuerde que cuando se dice “el Hijo” es en el ombligo, no arriba como hacen siempre, en el ombligo” y acompañaba lo que decía con el movimiento de su mano; así, los niños, niñas y

las docentes se santiguaron. Luego se pidió a todos los estudiantes ponerse en actitud de oración, para esto utilizaban una mímica de dos tiempos. El primer tiempo hacer un aplauso arriba y el segundo tiempo colocar las palmas unidas a la altura del pecho, pero en este momento hubo niños que no mostraban interés y jugaban con sus compañeros y fueron corregidos inmediatamente por los docentes de Educación Física (DC, 30-10-2019).

De esta forma, el aprendizaje de los valores se da de forma memorista y repetitiva, haciendo que el niño deje de ser partícipe activo de su formación. Así se evidencia que los docentes esperan una conducta pasiva de los estudiantes. Sin embargo, al preguntarle a la coordinadora sobre cómo se les enseña a los estudiantes las prácticas religiosas, ella menciona que se enseña la vida de Dios y que amen a nuestra Madre mediante cantos, se trata de hacerlo de forma dinámica, para que la población estudiantil trate de ver que Dios nos ama.

Asimismo, Rodríguez (2007) refiere que la educación incorpora modelos de estados físicos, cognitivos y morales al infante para modificar su interacción dentro del proceso educativo y lograr la integración que se desea. Así se observó lo siguiente: la docente pidió a los infantes sacar la mano derecha, guardar el dedo pulgar y santiguarse; un niño siguió todas las instrucciones y ella le dijo: “Qué lindo, se ganó un premio (chupete), tome mi amor por haberlo hecho muy bien” (DC, 11-11-2019). La docente para consolidar esta acción recurre al conductismo al otorgar un refuerzo positivo.

El sujeto es observado para captar su integralidad dentro del sistema para identificar los cambios que se producen en su esquema cognitivo o emocional (Torres, 2006). Esto se logró identificar en el momento del refrigerio, los niños y niñas fueron por sus loncheras y estaban por subir al comedor, pero no habían rezado, entonces, los estudiantes recordaron a la docente la acción y, a continuación, dijeron con la profe: “Gracias, Dios, por los alimentos que nos vamos a servir, por las manos que cosecharon, por las manos que cocinaron” y ahora

la canción “Jesús, tú que alimentas los pájaros del bosque” y terminan santiguándose (DC, 16-11-2019).

Durante el diálogo mantenido en la entrevista se obtuvo la siguiente respuesta sobre los cambios generados en el actuar de los estudiantes a partir de la enseñanza de las prácticas religiosas. La coordinadora mencionó que “ha notado cambios, porque, incluso en casa nos comentan los papitos que no quieren comer si no rezamos o que ellos van y les enseñan las oraciones que nosotros les enseñamos acá, entonces, eso es bueno”.

Además, cuando se le preguntó en qué actividades religiosas se han involucrado a los estudiantes, ella resaltó que los niños y niñas visitan la capilla de la unidad educativa.

Primero les damos a los niños una instrucción, saben que vamos a la capilla, esa es la casa de Dios, vamos a respetar porque cuando entramos a la casa de alguien hay que respetar, no hay que correr, además, Dios nos ama. Ellos ya saben; cada vez que vamos dicen: ¡Ah!, es la casa de Dios. (Entrevista)

Así, en el día a día escolar y las actividades que realizan posibilita no solo aprendizajes, sino, además, la construcción de determinados tipos de sujetos infantiles y desde esta los sujetos piensan, elaboran su experiencia para lograr su integración en el mundo de acuerdo con lo que espera la institución (Torres, 2006).

Hallazgos

El primer hallazgo obtenido en la investigación se refiere a que en la unidad educativa conviven ciertas características de infancia que se mantienen en el tiempo. Entre estas tenemos infantiles obedientes relacionados con la concepción de niñez del mundo clásico griego. Otra característica es la dependencia al adulto, porque, la docente consideraba que los estudiantes no tenían conocimientos previos para realizar las actividades escolares y recalca constantemente que necesitaban su ayuda para no realizar “mal” sus tareas. De este modo,

los niños y niñas pierden su autonomía y su sentido de independencia. Pero en ciertas actividades se logró identificar a un infante con derechos, donde se respeta y valida su opinión, y que los estudiantes se involucren en actos que abarcan a toda la unidad educativa.

El segundo hallazgo se refiere a los mecanismos para regular el actuar y comportamiento de los estudiantes. La docente utiliza un conductismo de recompensa, ofreciendo premios como chupetes a los niños y niñas cuando ellos interiorizan las prácticas religiosas como santiguarse. También se emplea la memorización y repetición para interiorizar “actitudes de oración” en los infantes donde deben mantener una postura corporal y el silencio. Además, se condiciona su actuar al manifestar que ser un “niño lindo” es sinónimo de estar callado y quieto, y así, puede participar en las actividades del centro educativo.

El tercer hallazgo se relaciona a que la unidad educativa al tener una característica religiosa contribuye a reforzar estas características de infancia. Puesto que las prácticas religiosas están orientadas a conservar la obediencia, el silencio y el orden que los estudiantes deben tener, y si ellos no logran mantener estas actitudes no valoran la identidad institucional. Así mismo, en este ambiente se construye un sujeto escolarizado que se adapte a los tiempos propuestos en el horario de clase, que domine las funciones básicas de motricidad, coordinación y la convivencia con su entorno.

Conclusiones

El currículo cuando se lo analiza, considerando formas textuales y discursivas, permite comprender que está involucrado en la construcción de determinadas identidades y subjetividades en los sujetos. La revisión teórica permitió entender que el currículo es algo más que diseño y desarrollo de los procesos educativos o el documento que debe ser trabajado por los docentes, está relacionado con la construcción de un sujeto infante.

La idea de infancia y de infantes se ha modificado a través del tiempo. Inicialmente en el mundo clásico se relacionaba al infante con la obediencia y, de este modo, él se convertiría en un ser fuerte, capaz de actuar en la sociedad. Posteriormente, en la Edad Media el significado de infancia parte de una dualidad de mirarlo desde la inocencia y dulzura a como un ser que necesita ser liberado del pecado. Continuando con la modernidad se concibe como un sujeto incompleto que debe alcanzar la perfección y para lograrlo necesita del adulto. En la actualidad, el infante ya no se percibe como un ser que necesita perfección, en cambio, se considera una etapa que se respeta y valora y se dota a la infancia de derechos para su protección.

Investigar al currículo más allá de la parte metodológica, de los recursos de la evaluación que, generalmente, se realiza en la educación infantil. Es necesario mirar desde varias perspectivas y comprender que los centros infantiles, las unidades educativas, son un conjunto complejo de formas de hacer la educación, que llevan a que no solo se aprendan determinados contenidos o conocimientos, sino que también se forme un tipo de sujeto con características que se ajuste a las necesidades de la sociedad y de la unidad educativa investigada.

Referencias bibliográficas

- Beller, W. (2012). Teoría en tensión: Sujeto y subjetividad. *Reencuentro*, 65, 30-37. <https://goo.gl/9M2toz/>
- Bolívar, A. (2008). El currículum como campo de estudio y práctica profesional. En A. Bolívar, *Didáctica y currículo: de la modernidad a la posmodernidad* (pp. 125-230).
- González, A. y Hernández, S. (2018). El reto de la identidad para la educación como institución social. *Revista Educación*, 42(2), 1-12. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23598/>
- Grinberg, S. (2007). Gubernamentalidad: estudios y perspectivas. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 95-110.
- Gutiérrez, A. y Pernil, P. (2013). *Historia de la infancia. Itinerarios educativos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Gutiérrez, I. y Acosta, A. (2013). El niño como sujeto de derechos: Rousseau y el liberacionismo. *Revista Aletheia*, 5(2), 32-42. <https://bit.ly/3de1Rhw/>
- Guzmán, F. y Vargas, B. (2014). Incidencia de la educación inicial en la construcción de subjetividad en niños y niñas de 3 a 5 años en situación de desplazamiento en Bogotá en el sector de Bosa. *Psicogente*, 17(32), 307-322. <https://goo.gl/DRTiyA/>
- Larrondo, M. (2012). ¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. *Revista de Investigación Educativa de Latinoamérica*, 49(1), 18-31. <https://doi.org/10.7764/PEL.49.1.2012.2/>
- Narodowski, M. (2011). No es fácil ser adulto. Asimetrías y equivalencias en las nuevas infancias y adolescencias. *Educación y Pedagogía*, 23(60), 101-114. <https://bit.ly/3uJJpmT/>
- Ortiz Espinoza, ME. (2014). *Currículo por competencias en la Educación Infantil*. Universidade Federal de Minas Gerais. <https://bit.ly/3a95svg/>
- Rodríguez, P. (2007). *Para una sociología de la infancia: Aspectos teóricos y metodológicos*. Centro de investigaciones sociológicas.
- Silva, T. (1999). Documentos de identidad. Autêntica. <https://bit.ly/2KGY4s/>
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 86-103. <https://goo.gl/KgSpfW/>

La transformación del modelo de atención de la Educación Inicial en Ecuador: una revisión histórica desde 1970

Leslie Francesca Palacios-Rivera¹
Daniel Llanos-Eraza²

Introducción

El presente artículo indaga acerca de la transformación de los modelos de atención de la Educación Inicial en el Ecuador a partir de 1970. Se evidencian los cambios y transformaciones que atravesó este nivel educativo en el país andino, asimismo, da cuenta cómo las políticas públicas fueron determinando y cambiando el modelo de atención que caracterizaba a este nivel de educación. Es preciso mencionar que con el transcurrir de los años en América Latina y en Ecuador de forma particular, se pasó de un modelo de asistencia que priorizaba el cuidado, alimentación y aseo de niños y niñas a uno educativo centrado en el desarrollo de las capacidades y destrezas. Durante el desarrollo del presente capítulo se exponen estos cambios llegando a constituir un aporte al número de investigaciones realizadas en el país sobre esta temática. Para ello, el trabajo se construyó a partir de definiciones claves tales como Estado, política pública y política social. Por supuesto, se acudió al establecimiento de hechos históricos importantes relacionados con la noción de infancia y la definición de los modelos de atención.

-
- 1 Licenciada en Ciencias de la Educación Inicial, Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito. Docente del Centro de Desarrollo Infantil Bilingüe de Colores.
 - 2 Doctor en Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Cuyo. Director del Área de Educación. Profesor-investigador de la Universidad Politécnica Salesiana.

Estado y política: algunos conceptos para reflexionar

Partimos de la idea de que el Estado es una estructura que organiza y determina el funcionamiento de la sociedad. El sistema educativo como parte fundamental de dicha estructura cumple funciones específicas en la vida de los sujetos sociales. En la misma dirección, la política debe ser entendida como la línea de acción que todo Estado piensa y desarrolla en beneficio de la población. Por ello, para comprender esta relación unívoca partiremos de algunas reflexiones que nos sitúen en el terreno en el cual se producen los cambios sociales.

Aproximación al concepto de Estado

El Estado surge del deseo del ser humano por conservar su integridad y bienestar personal, por tanto, las acciones que tome deberán desarrollarse respetando los derechos atribuidos a los individuos.

Si el Estado es creado por las personas y no por determinada divinidad, entonces su deber será la de salvaguardar a su creador, es decir, el hombre. Partiendo de este punto, se entiende que el hombre posee ciertos derechos, cuya existencia es anterior a la creación del Estado (Ramírez Echeverri, 2010, p. 14).

El Estado y todas las instituciones que lo conforman actúan concretamente sobre la dinámica de la sociedad que representa y que lo originó. Estas acciones tienen el objetivo de regularizar y controlar la interacción entre las personas a fin de garantizar sus derechos e integridad. “El Estado pretende influenciar o cambiar en cierto sentido la organización social operante bajo un Estado de derecho, es decir, es el acogimiento a un reglamento que certifica la implementación de su estrategia” (Roth, 2009, p. 25; Roth, 2015).

Por ello, entendemos que el Estado es una organización conformada por diferentes instancias, instituciones u organismos encargados de generar directrices que orientan el actuar de la ciudadanía. Dicho de otra manera, el Estado es “una agrupación de organismos y de

relaciones sociales (varias de ellas penadas o respaldadas por el sistema legal) que habitualmente controla un territorio geográficamente establecido y sus habitantes” (O’Donnell, 2008, p. 8).

La política pública en la dinámica social

La política pública puede definirse como una línea de acción que contiene programas de acciones y decisiones gubernamentales dirigidas hacia el logro de objetivos. Su propósito es solventar diversos inconvenientes que afecten la vida de los individuos. En sentido, debemos comprender que la política pública se constituye de “decisiones, acciones, inactividad, acuerdos e instrumentos, diseñados por autoridades públicas con la colaboración y participación de civiles, orientado a solucionar o prevenir un escenario problemático” (Velásquez Gavilanes, 2009, p. 15).

Las políticas públicas, su creación, cambio o derogación, son el medio usado por los Estados con el fin de cambiar o conservar la dinámica social. “Para identificar la existencia de política pública debe existir la intervención del Gobierno, identificación de las problemáticas, establecimiento de los fines, el proceso a seguir y compromiso total o parcialmente con el cumplimiento de los objetivos” (Roth, 2009, p. 27).

Definición de política social

La política social busca el bienestar de todos los individuos que constituyen una sociedad, trabajando sobre aquellos aspectos que se encargan de garantizar esta condición. “La política social busca el bienestar de los ciudadanos, enfatizando en el desarrollo y dirección de los servicios específicos del Estado y de las autoridades locales los ámbitos de salud, educación, trabajo, vivienda y servicios sociales” (Montagut, 2000, p. 20).

El objetivo de mantener el bienestar social se relaciona directamente con el acceso a sectores como la educación, salud o vivienda y solventar las principales necesidades de los seres humanos que varían

dependiendo según el contexto en el que se desarrolla. “Las necesidades humanas corresponden, en cada sociedad y en cada momento histórico, a un grado específico de desarrollo social, es decir, a una forma particular de organizar la producción, según unos determinados valores y relación entre individuos” (Montagut, 2000, p. 23).

Un breve recorrido histórico de la noción de infancia

El concepto sobre infancia y los cambios que atravesó esta noción están relacionados directamente con las modificaciones producidas en la sociedad y particularmente, sobre el sistema de educación que los propios niños recibían. Uno de los primeros acercamientos al concepto de infancia lo encontramos en la antigua Grecia con Platón y Aristóteles, quienes en sus obras establecieron las diferentes etapas de la infancia: “de dos a tres años el infante es guiado por la nodriza, mientras que desde los tres años hasta los seis los niños interactúan con sus pares por medio de juegos” (Gutiérrez y Pernil, 2013, p. 17).

Continuando en la línea del tiempo nos situamos en la Edad Media, época en la que la infancia no recibió importancia ni atención. Por el contrario, los niños eran considerados como adultos en miniaturas y eran expuestos a los mismos ambientes laborales y sociales para que aprendieran sobre la cotidianidad de los adultos, es decir, “los niños ingresaban directamente a los escenarios sociales de los adultos, interactuaban con sus compañeros, jóvenes o viejos durante los trabajos y juegos de la vida diaria” (Ariès, 1988, p. 20).

La situación que vivía la infancia empezó a cambiar durante la modernidad, gracias al aporte de Jean Jacques Rousseau con su obra *Emilio, o De la Educación*. Él fue uno de los primeros pensadores en plantear a la infancia como un periodo separado de la juventud y adultez, estableciendo características y necesidades específicas. Gracias a su trabajo “se le otorgó valor intrínseco a la infancia y derivó en consecuencias pedagógicas de ese hecho, desde entonces, la doctrina educativa impuso la obligación de partir del niño, de ver en él, centro y fin de la educación” (Díaz, 2017, p. 20).

Años más tarde, durante la Edad Contemporánea, la noción de niño empezó a ganar relevancia gracias a los cambios sociales y políticos que destacaron la importancia de instaurar un sistema de instrucción público. En este contexto aparece por primera vez un estatuto que promueve la protección del niño, a la vez que, según LE Gal (2005):

El infante empieza a ser entendido como el ciudadano del futuro, como el hombre del mañana requerido por la sociedad. Aun así, según los precursores de la Doctrina de la Situación Irregular del Niño, los infantes eran *In-Fales*, es decir, seguían sin tener voz y voto propio en los debates de orden público. (p. 33)

Si bien estas ideas de reconocimiento visibilizaron la presencia del sujeto niño en el espacio social, la igualdad y acceso a los sistemas educativos y sanitarios, no lograron cumplirse en su totalidad porque la situación económica de varias familias impedía que los niños y niñas acudan a estos servicios. Esta situación se reflejó con fuerza durante la “Revolución industrial, periodo en el que la tendencia de reducir las edades de incorporación al sistema laboral no hizo sino incrementarse, como se desprende de la presencia de niños obreros de 6 años en fábricas como la estampación” (Iturralde Valls, 2015, p. 92)

La situación de la infancia se deterioró debido a las privaciones y violencia que sufrieron durante la primera y segunda guerras mundiales. Como consecuencia de la violencia que vivían a diario los niños en Europa surgen organismos no gubernamentales, uno de ellos es UNICEF. En sus inicios fue creada para atender a niños y niñas y jóvenes víctimas de la guerra, pero hoy trabaja por la atención, protección y educación de la infancia dentro de territorios en desarrollo.

A raíz de estos cambios en la percepción sobre la infancia, la sociedad actual tiene un sistema de educación que va tomando consciencia del impacto que tiene esta etapa sobre el desarrollo de los niños y la comunidad.

Una breve historia de la infancia en Ecuador

El Ecuador de inicios del siglo XX experimentó una fuerte crisis económica debido al descenso en el número de exportaciones a raíz de la Primera Guerra Mundial. Entre los principales espacios afectados por esta situación fue el entorno familiar, puesto que el ingreso económico de los padres ya no era suficiente para abastecer las necesidades de los hogares, por esta razón las mujeres tuvieron la necesidad de laborar en ámbitos que difieren del cuidado del hogar y de los hijos.

Asimismo, la tasa de mortalidad infantil se incrementó hasta el punto de que el crecimiento demográfico del país se vio afectado, consecuentemente las principales medidas estatales de la época se centraron en la creación de diferentes instituciones que garantizaran la vida de niños y niñas. De esta forma, las instituciones que atendían a los infantes estuvieron determinadas por parámetros establecidos por el personal de salud, bajo una perspectiva de cuidado y atención que no consideraba en mayor medida aspectos pedagógicos y peor aún, de desarrollo. Durante la década de los setenta se registró un cambio significativo en el quehacer educativo del país, el Gobierno militar de aquella época centró sus esfuerzos educativos en promover la enseñanza de valores cívicos: “La política educativa estuvo enfocada en el desarrollo de un sistema educativo que posibilite conocer la realidad del país y su organización económica y política” (Organización de Naciones Unidas; Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994, p. 21)

En la década posterior, a partir de 1982, el país vivió un fuerte decrecimiento económico que afectó la calidad de vida de sus ciudadanos, sobre todo, de niños y niñas cuyo acceso a servicios como salud y educación se limitó en todo el territorio nacional. A pesar del panorama desfavorable, el país firmó la Convención de los Derechos del Niño (CDN), en 1989. La CDN cambió el paradigma acerca de los niños y niñas: La Doctrina de Protección Integral superó a la Doctrina de Situación Irregular y planteó el principio fundamental del interés superior del niño. Con este principio los Estados firmantes deben garantizar la protección y desarrollo integral de niños, niñas

y adolescentes. Con este insumo jurídico vigente en el Ecuador, se implementaron planes para mejorar la situación de la infancia: la colación escolar y el bono de desarrollo humano fueron estrategias políticas que los Gobiernos de turno emplearon para procurar cumplir algunos de los articulados establecidos en la CDN. Estas prácticas continuaron durante los años 90 del siglo pasado sin generar mayores impactos o cambios en la población infantil.

El nuevo siglo posiciona un giro en la tendencia política de la región sur del continente, y por supuesto en el Ecuador. El Gobierno que se instaló en el año 2007 mostró el interés por la primera infancia; una de las acciones realizadas posibilitó el incremento considerable de inversión en educación pública, se buscó que los niños y niñas accedieran a servicios educativos de calidad. Las mencionadas acciones aumentaron la matrícula y disminuyó la desnutrición infantil. A partir de este periodo el respeto a los derechos del niño se convirtió en un eje fundamental considerando la atención y educación infantil como una prioridad nacional.

Modelos de atención de la Educación Inicial

Los modelos de atención en servicios dirigidos a la primera infancia varían según las necesidades que buscan cubrir y los objetivos que persiguen. En este apartado se describe el modelo asistencial, caracterizado principalmente por el cuidado de niños y niñas, y el modelo educativo que tiene como principal finalidad el aprendizaje y el progreso en todos los ámbitos de desarrollo.

Modelo asistencial

La acción central de este modelo de atención es el cuidado de niños y niñas, por lo tanto, sus actividades principales corresponden a la alimentación, descanso y juego libre, sin embargo, carece de actividades enfocadas específicamente a su desarrollo integral. “Las características básicas de este modelo son la ausencia de propósito educativo, la falta

de sistematización, y la improvisación. Estas características ponen en evidencia su origen”. (Gutierrez Cuevas, 1995, p. 107)

Es importante establecer que uno de los factores que originó la creación de estas instituciones es el cambio en la dinámica familiar, es decir, cuando las mujeres dejan de encargarse únicamente del hogar, cuidado y crianza de los hijos para empezar a ser partícipes del escenario laboral. Consecuentemente, no podían hacerse cargo de sus hijos o del hogar durante la jornada de trabajo. Así, nace la necesidad de dar origen a estos espacios donde se cubran las necesidades de cuidado del niño o niña.

Modelo educativo: procesos educativos durante la infancia

Este modelo se enfoca en el desarrollo de niños y niñas, sus habilidades y potencialidades por medio de ambientes estimulantes y actividades organizadas, coherentes y con un objetivo educativo claro que generalmente se enfoca en el desarrollo cognitivo, social, afectivo y motriz. “Desde esta perspectiva, la educación es un factor fundamental, teniendo como finalidad el aprendizaje de los contenidos y el desarrollo integral” (Gutierrez Cuevas, 1995, p. 107).

Este cambio en el modelo de atención de instituciones dirigidas a niños y niñas de 0 a 6 años se produjo gracias a los cambios sobre el concepto de infancia y la importancia que se le otorgó por su repercusión en el progreso individual y social. Produciendo que la Educación Inicial tome protagonismo e importancia. “La educación infantil debe ser comprendida como la guía técnica y pedagógica a partir de la cual se eligen, elaboran e impulsan todos los procesos educativos que se llevan a cabo entre el nacimiento y los 6 años” (Gutierrez Cuevas, 1995, p. 108).

No obstante, se debe considerar que, al hablar de procesos educativos desarrollados durante los años iniciales de vida, no se habla de estrategias formativas similares a niveles superiores, por el contrario, existen características y pautas específicas para las necesidades y procesos evolutivos de la infancia.

Metodología

La reflexión y datos expuestos en el presente artículo son el resultado de un estudio que se realizó por un periodo de dos años en el marco de los trabajos de titulación de la carrera de Educación Inicial. El objetivo principal fue comprender los fenómenos que produjeron el cambio del modelo de atención en el nivel inicial dentro del contexto ecuatoriano. En virtud de ello se desarrolló el presente estudio bajo la corriente metodológica cualitativa. “Esta metodología busca comprender y profundizar los fenómenos, investigando desde la perspectiva de los participantes en su entorno habitual, relacionándose con el contexto” (Hernández *et al.*, 2010, p. 364).

Asimismo, este estudio tiene un carácter interpretativo. Dicho de otra manera, busca conocer hechos y fenómenos que nos ayudan a comprender el hecho educativo y los procesos de construcción y transformación existentes. “Enfocar el campo de la investigación cualitativa en comprender mejor el hecho pedagógico ayuda a lograr develar la construcción o deconstrucción de los saberes producidos por la humanidad” (Sarmiento, 2004, p. 44).

Este trabajo se desarrolló bajo el método histórico, puesto que se identificaron hechos, acciones o fenómenos que han determinado el cambio y transformación de la Educación Inicial, su denominación y modalidad de atención. “La investigación histórica alude al trabajo realizado con el objetivo de determinar sucesos o eventos en torno a un tema específico o de interés” (Grajales, 2002, p. 7).

Para esto se analizaron las modificaciones en los modelos de atención de la Educación Inicial a partir de 1970. El cambio que se produjo de un modelo asistencial a uno educativo y cómo las políticas educativas que favorecieron esta transformación fueron influenciadas por una nueva concepción del niño que busca dotarle de capacidades y habilidades.

Para este análisis se realizó una revisión bibliográfica especializada de la literatura educativa y documentos oficiales elaborados por el Ministerio de Educación, MIES³, UNESCO⁴, entre otros. También se desarrollaron tres entrevistas a docentes con una experiencia laboral mayor a quince años, que trabajaron en el nivel preescolar, actualmente llamado Educación Inicial, en instituciones públicas y privadas. Adicionalmente, se llevó a cabo una entrevista a una profesional especialista en temas de políticas educativas, es decir, se desarrollaron un total de cuatro entrevistas.

Al finalizar el proceso de recolección de datos se elaboró una matriz para analizar las narrativas y discursos que los entrevistados proporcionaron. Adicionalmente, se llevó a cabo un cruce de información que permitió comparar los testimonios de las personas entrevistadas junto con los datos recolectados a través de la revisión bibliográfica.

Resultados

Factores políticos y transformación del modelo de atención de la Educación Inicial

Los cambios y procesos que atravesó la Educación Inicial en Ecuador han sido producto de los diferentes factores políticos que han determinado la realidad del país. Varios de estos factores fueron identificados a través de estudios previamente realizados. Uno de los primeros factores se refiere al mandato del Consejo Supremo de Gobierno durante 1976.

La década de los setenta se caracterizó por Gobiernos militares: desde 1972 cuando el general Guillermo Rodríguez Lara asumió el cargo como presidente del Ecuador, hasta 1976 cuando el Consejo Supremo de Gobierno, conformado por representantes de las tres divisiones de las Fuerzas Armadas, asumió el poder. Es esencial tener

3 Ministerio de Inclusión Económica y Social.

4 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

en cuenta que las administraciones de Guillermo Rodríguez Lara y del Consejo Supremo de Gobierno procuraban transmitir a la sociedad una idea de obediencia, disciplina y castigo, características propias de los regímenes militares, pero que su vez, pueden ser entendidas como signos típicos de un modelo educativo tradicional.

Por otra parte, la economía del país empezó a crecer gracias al auge de la explotación petrolera, situación que significó un incremento en los ingresos económicos nacionales. Este crecimiento económico supuso el aumento en la capacidad de inversión por parte del Estado en áreas de gran impacto social, permitiendo que se lleven a cabo obras orientadas al desarrollo educativo como la construcción de escuelas y colegios, además de fortalecer los procesos de formación docente.

A partir de la descripción del contexto político y económico de los años setenta, es importante destacar que una de las principales acciones tomadas dentro del ámbito educativo fue la capacitación docente llevada cabo en 1976 junto con la Universidad de Loja, en la que se trataron temas como los contenidos y la relación docente-párvulo (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, 1994).

Esta capacitación tuvo el objetivo de establecer los parámetros de trabajo docente, además de garantizar la transmisión de contenidos acordes con el tipo de gobierno, que sean considerados pertinentes para enseñarse desde los primeros años de escolaridad. De este modo, educar sujetos dóciles, disciplinados, obedientes y que, a lo largo de su vida, cumplieran su deber con el Estado. Sumado esto, también se intentaba garantizar el bienestar de los ciudadanos satisfaciendo las necesidades en ámbitos sociales, como el educativo, con el fin de evitar disconformidad o desacuerdos que pudieran desestabilizar al Estado.

De igual forma se determinó que el “Jardín de Infantes” no sea considerado como un nivel de educación obligatoria y, por lo tanto, no formaba parte del sistema educativo formal. Sin embargo, a partir de

1996 con la Reforma Consensuada⁵ pasó a ser incluida en el sistema de educación del país y constituir el primer nivel de la sección básica, esto con el objetivo de incrementar el número de estudiantes de 5 a 6 años matriculados en el sistema educativo nacional (PREAL *et al.*, 2006).

Es importante tomar en cuenta que en noviembre de 1989 el Ecuador ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), y el Estado ecuatoriano tiene la obligación de presentar informes que detallen las acciones tomadas para el cumplimiento de los derechos. Sin embargo, estos derechos no estaban siendo cumplidos debido al escenario político y económico que atravesaba el país durante la década de los noventa. El poco crecimiento económico, así como el aumento de la pobreza repercutieron en la calidad de vida de niños y niñas, además, la oferta educativa privada crecía y se diversificaba mientras que el acceso a la educación pública disminuía.

Esta situación provocó que para muchos niños y niñas se vea limitado su acceso a la educación, impidiendo su desarrollo integral durante etapas fundamentales para su aprendizaje. Esto impactó en el crecimiento individual de cada infante y a su vez en el desarrollo del país. Adicionalmente, la tasa de desnutrición infantil alcanzó el 33 % en 1998, aspecto que limitó aún más el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional de los niños y niñas, además de aumentar las probabilidades de desarrollar enfermedades a corto y largo plazo (Observatorio de los Derechos de la niñez y la adolescencia *et al.*, 2011).

Fortalecimiento de la Educación Inicial en el Ecuador

Al hablar sobre fortalecimiento de la Educación Inicial se identificó que el Plan Decenal de Educación, aprobado mediante consulta popular en el 2006 y asumido como parte del plan de gobierno de

5 Esta reforma se desarrolló con el fin de mejorar y democratizar la calidad de la educación en el Ecuador, garantizando el acceso a toda la población del país; además, se oficializó el nuevo Currículo Nacional para la Educación Básica que aportaría a la formación en valores, creatividad y pensamiento.

Rafael Correa, fue uno de los documentos que favorecieron el desarrollo educativo. Este plan estaba constituido por ocho objetivos que buscaban fortalecer el sistema educativo nacional y el ejercicio docente.

Con el cumplimiento del primer objetivo del Plan Decenal de Educación se buscaba que la población infantil menor de 6 años acceda a instituciones educativas que garanticen su desarrollo. “Es así que en el año lectivo 2007-2008, 505 480 niños y niñas de 0 a 5 años fueron atendidos; mientras que para el 2015-2016 esta cifra ascendió a 854 380” (Ministerio de Educación, 2014, p. 15).

Además, se definieron los subniveles que conformarían la Educación Inicial y se establecieron las instituciones encargadas de su funcionamiento. De esta forma, nacieron los Centros Infantiles del Buen Vivir (CIBV) bajo la responsabilidad del Ministerio de Inclusión Económica y Social (0-3 años), a su vez el Ministerio de Educación es el responsable de asegurar la educación de los niños y niñas de 3 a 5 años.

Al unificar los diferentes programas o proyectos y determinar claramente los establecimientos encargados de la protección y educación de niños y niñas hasta los 6 años de edad, la gestión de centros infantiles sería más eficaz y la evaluación de las mismas se realizaría de forma específica y efectiva respetando las etapas de proceso evolutivo del niño. A través de estas dos entidades se facilitaría el control y administración de las instituciones educativas públicas.

Adicionalmente, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI, se estableció como un deber de las autoridades elaborar un currículo para cada nivel. “Es un objetivo de la Autoridad Educativa Nacional diseñar y asegurar la aplicación obligatoria de un currículo nacional, tanto en las instituciones públicas, municipales, privadas y fiscomisionales, en sus diversos niveles: inicial, básico y bachillerato” (Ministerio de Educación, 2017, p. 33).

Es así que se diseñó e implementó el Currículo de Educación Inicial 2014. En este documento oficial se establecieron el perfil de salida,

los objetivos de cada subnivel y las destrezas que se deben desarrollar de acuerdo con la etapa de desarrollo. Este documento debe guiar los procesos educativos de instituciones privadas y públicas, garantizando que todos los niños y niñas independientemente de su situación económica, etnia o lugar de residencia alcancen el perfil de salida establecido y se favorezca el desarrollo tanto colectivo como individual.

Al establecer los contenidos tanto para instituciones públicas como privadas se buscó garantizar un desarrollo equitativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que asegurara el acceso a oportunidades y posibilidades de desarrollo para todos los estudiantes del sistema educativo nacional, independientemente del tipo de institución. Estos avances serían significativos para aquellos sectores que resultaban afectados por la desigualdad existente en el país.

Por otra parte, estos cambios y avances en Educación Inicial han sido producto de diversas investigaciones, sobre todo, desde la psicología y neurociencias. En ellas se exponen las implicaciones sobre el desenvolvimiento personal que tiene la estimulación o educación durante los primeros años de vida, debido a la cantidad y calidad de procesos sinápticos que existen durante esta etapa y que deben ser aprovechados y estimulados.

También se ha demostrado que la inversión que se realiza en la primera infancia es la que mayor tasa de retorno presenta. Al garantizar acceso a educación, salud y otros servicios se incrementan las posibilidades de crecimiento personal y económico y, a la vez, se disminuyen las posibilidades de tener problemas de salud, sociales, entre otros (Mustard, 2007).

Modelos de atención de Educación Inicial en Ecuador

El cambio en el modelo de atención estuvo relacionado directamente con el concepto que se tenía sobre el niño. Cuando surgieron instituciones enfocadas en la infancia durante el periodo liberal el niño era visto como un sujeto de cuidados y los principales esfuerzos del

Estado se enfocaron en el aseo, alimentación y disminuir la mortalidad infantil. Eso no significa que no existiera trabajo educativo, sin embargo, el interés se centraba en la noción de cuidado.

Por otra parte, es importante comprender que durante las dos primeras décadas del siglo XX las mujeres empezaron a participar en actividades laborales fuera del hogar, propiciando que las tareas del hogar y crianza de niños y niñas queden en segundo plano de las prioridades. Tomando en cuenta este cambio en la dinámica social comprendemos que la creación de estas instituciones también estuvo encaminada a atender esta necesidad de cuidado para que padres y madres pudieran trabajar y ser sujetos productivos para el Estado.

En 1938 se produce la primera división de la Educación Inicial en el país, el Ministerio de Educación es designado como el encargado de desarrollar y regularizar todos los procesos educativos dirigidos a niños de 5 a 6 años, mientras que el Ministerio de Bienestar Social (actualmente MIES) queda a cargo de los servicios dirigidos a niños de 3 a 5 años (Pautasso, 2009).

En décadas posteriores, crece el interés por la educación y atención a la primera infancia y la importancia que promueve el fortalecimiento del modelo educativo. Este plantea que todos los procesos llevados a cabo durante esta etapa deben enfocarse en el desarrollo integral dentro de ambientes estimulantes para los niños y niñas.

Junto al interés por aprovechar los procesos cognitivos durante la primera infancia se encuentra el interés por desarrollar habilidades que en el futuro permitan a los niños y niñas desenvolverse académica y profesionalmente con eficiencia y eficacia. Por esto se procuraba que los procesos educativos se enfocaran en la educación y desarrollo de sujetos que tuvieran la capacidad de aportar al desarrollo social y económico del país.

Sin embargo, este aspecto no fue llevado a la práctica porque se empezó a escolarizar el nivel inicial, aplicando estrategias y técnicas

correspondientes a niveles educativos superiores, mismos que no consideraban las características evolutivas de los niños y niñas.

Así es como los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel inicial empezaron a caracterizarse por la exposición de los contenidos mientras los niños y niñas escuchaban y realizaban las actividades indicadas por la docente, restando protagonismo a la investigación y participación activa de los niños y niñas en su proceso de aprendizaje.

Conclusiones

A lo largo del trabajo se buscó identificar los cambios y transformaciones que ha tenido el modelo de atención de la Educación Inicial en el Ecuador. A partir de la investigación realizada se determinó que durante las décadas de 1910 y 1920 los servicios dirigidos a la infancia tenían un enfoque que priorizaba el modelo asistencial, centrado su interés en el cuidado y atención de niños y niñas. Este enfoque se originó por la crisis de mortalidad infantil de la época y los cambios en la dinámica familiar.

Este enfoque asistencial empezó a tener sus primeras modificaciones en 1938 gracias a la división producida en las instituciones encargadas de los servicios dirigidos a la población infantil. La decisión de que el Ministerio de Educación se hiciera cargo de las instituciones educativas a las que asistían los niños desde los 5 y 6 años constituyó uno de los momentos que promovió la implementación del modelo educativo. Sumado a esto, en la década de 1970 la capacidad de inversión que tuvo el país y el interés por el campo educativo permitió que los docentes de los jardines de infantes se capacitaran sobre su ejercicio profesional y se establecieran los contenidos a impartirse.

Al finalizar la década de los setenta se inició un periodo de estancamiento en el campo educativo, producto de la crisis económica y la falta de atención que recibieron los servicios infantiles. Entre 1980 y 1990, la crisis económica afectó la educación y su desarrollo, además de impactar en aspectos sociales, familiares, sanitarios y nutrición de

niños y niñas. Este escenario representó un momento desafiante para la infancia en Ecuador, viéndose afectado su desarrollo y aprendizaje.

Con la aprobación del Plan Decenal de Educación en 2006 empezó un camino de cambio educativo, al ser asumido, por el nuevo Gobierno en el año 2007, el Plan Decenal pasó a ser parte de plan de acción, decisión que implicó actuar e invertir en el cumplimiento de los objetivos que se establecieron en dicho documento. Uno de los objetivos que logró ser cumplido es el incremento de la matrícula y la revaloración del trabajo docente.

Asimismo, esta investigación da paso a posibles profundizaciones sobre la historia de construcción de la Educación Inicial, la relación existente entre ella y la política pública, además del impacto que tiene el tipo de gobierno en la inversión y procesos educativos llevados a cabo en este nivel educativo.

Referencias bibliográficas

- Ariès, P. (1988). *El descubrimiento de la infancia. El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. <https://cutt.ly/JXtZatb/>
- Díaz, B. (2017). *La escuela tradicional y la escuela nueva: Análisis desde la pedagogía crítica*. [Tesis Licenciatura en Pedagogía]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://200.23.113.51/pdf/33326.pdf/>
- Grajales, T. (2002). Metodología de la Investigación Histórica. *Enfoques*, 14(1), 5-21. <https://www.redalyc.org/pdf/259/25914104.pdf/>
- Gutiérrez, A. y Pernil, P. (2013). *Historia de la infancia: Itinerarios educativos*. UNED.
- Gutierrez Cuevas, P. (1995). La educación infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 101. <https://cutt.ly/TXtZXXK3/>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://bit.ly/2WOjsVD/>
- Iturralde Valls, M. (2015). Las edades de acceso al mercado de trabajo formal: de los oficios tradicionales a la industria algodonera moderna, Barcelona, 1784-1856. *Revista de Demografía Histórica*, 33(1), 65-97.
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela: una educación para la ciudadanía*. Editorial Grao.

- Ley Orgánica de Educación Intercultural*. (2011). <https://cutt.ly/rXtXe1q/>
- Ministerio de Educación. (2014). *Rendición de cuentas 2015*. <https://cutt.ly/tXtXzBX/>
- Montagut, T. (2000). Política Social. Una introducción. *Revista Internacional de Sociología*, 58(27), 205-207. <https://cutt.ly/MXtXR5O/>
- Mustard, F. (2007). *Invirtiendo en los primeros años: cerrando la brecha entre lo que sabemos y lo que hacemos*. www.thinkers.sa.gov.au
- O'Donnell, G. (2008). Algunas reflexiones acerca de la democracia, el Estado y sus múltiples caras. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 42, 5-30. <https://cutt.ly/AXtXNql/>
- Observatorio de los Derechos de la niñez y la adolescencia, Save the Children y UNICEF. (2011). *Estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en Ecuador 1990-2011*. <https://cutt.ly/AXtX1ZT/>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1994). Breve Evolución Histórica del Sistema Ecuador. En *Sistemas Educativos Nacionales*. <https://cutt.ly/NXtCrSK/>
- Pautasso, E. (2009). Genealogía de la Educación Inicial en el Ecuador. *Alteridad*, 4(2), 56-64.
- PREAL, Contrato Social por la Educación, Grupo Faro. (2006). *Informe de Progreso Educativo Ecuador*. <https://cutt.ly/sXtZvLA/>
- Ramírez, J. (2010). *Thomas Hobbes y el Estado absoluto: del Estado de razón al Estado de terror*. Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. <https://t.ly/R7nm/>
- Roth, A. (2009). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Ediciones Aurora.
- Roth, A. (2015). Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación. *Iconos*, 53. <https://doi.org/https://doi.org/10.17141/iconos.53.2015.1849/>
- Sarmiento, A. (2004). La investigación cualitativa en educación y la relación con el campo pedagógico. *Respuestas*, 9(2), 41-48. <https://doi.org/10.22463/0122820X.696/>
- Velásquez Gavilanes, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto “política pública”. *Desafíos*, 20, 149-187. <https://cutt.ly/sXtVUUu/>

SEGUNDA PARTE

CENTROS INFANTILES: MÁS ALLÁ DE LA FRONTERA DEL DESARROLLO Y LA SOCIALIZACIÓN

El modelo conductista en la formación de niños y niñas del subnivel 2

Vanessa Solange Yépez-Correa¹

María Elena Ortiz-Espinoza²

Introducción

El presente trabajo indaga sobre la corriente conductista en la formación de los niños y niñas del subnivel 2 de Educación Inicial, establece varios aspectos enfocados en los diferentes estímulos y reforzadores que se pueden aplicar para la modificación de la conducta en los infantes. El objetivo general de esta investigación es analizar las formas que la docente utiliza el modelo conductista en la formación de niños y niñas del subnivel 2, recabando información de varios artículos relacionados con el tema. Nos enfocamos en el conductismo desde sus orígenes con sus respectivos autores, relacionándolos con el aprendizaje. El enfoque de la investigación fue cualitativo, ya que se buscó comprender de forma más amplia el tema a investigar: recopilando información, formulando preguntas.

El modelo conductista tiene como fundamento la disciplina de la psicología, la cual trata de estudiar la conducta del ser humano y busca modificarla si se le considera necesario o de ser el caso omitirla. Esta corriente es reconocida desde el siglo XIX y se incorporó tanto a

-
- 1 Licenciada en Educación Inicial por la Universidad Politécnica Salesiana. Docente titular en el Centro de Desarrollo Infantil “GUAGUA WORK”, encargada de los niños y niñas de inicial 2. Bailarina del grupo Muyundi “Danza Ecuatoriana” de la Universidad Politécnica Salesiana.
 - 2 Doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais. Coordinadora Grupo de Investigación en Políticas Curriculares y Prácticas Educativas. Docente investigadora en las carreras de Educación Inicial, Educación Básica y Filosofía de la Universidad Politécnica Salesiana.

la psicología como a la pedagogía para implementar los estudios del comportamiento de los seres humanos considerando los experimentos realizados por Watson, Pávlov, Skinner, Thorndike, entre otros, que estudiaron el conductismo en animales y seres humanos.

Esta teoría se implantó en la educación por sus factores de estímulos y respuestas y los docentes los han aplicado dentro del aula de clase, así como los castigos y reforzadores que ayudan a modificar o eliminar la conducta de los niños y niñas que se van desarrollando en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que algunos docentes aplican esta corriente a sus estudiantes enfocándose principalmente en los reforzadores negativos como los castigos.

Autores del conductismo y sus condicionamientos

Entre los representantes más relevantes del conductismo tenemos a Watson, debido a que su experimento con animales fue reconocido y cuestionado por los demás autores de este modelo. Según Watson la conducta de los animales se podía analizar sin reflejarse a la conciencia, por ello su objetivo teórico es la predicción y el control de la conducta. Además, Watson pone en marcha esta corriente dentro de un ambientalismo extremo, “este ambientalismo extremo implicaba una filosofía optimista en relación con el comportamiento humano y la sociedad. Los seres humanos se pueden modificar en sentido adaptativo y no adaptativo, y en genéticas en términos contemporáneos” (Ardilla, 2013, p. 318).

Otro autor de esta corriente es Skinner (Ardila, 1974), quien menciona que “el conductismo no es la ciencia del comportamiento humano, sino la filosofía de la ciencia” (p. 5), haciendo referencia a una serie de estructuras sobre lo que es la ciencia y la psicología. “La mayor parte de los conductistas comparten la idea pragmatista de que el conocimiento verdadero es el conocimiento efectivo” (Peña, 2010), debido a que trata de controlar la conducta, la cual es una de las metas de esta corriente, que pretende descubrir por qué los seres humanos hacemos lo que hacemos.

Pávlov es otro de los autores del conductismo, introdujo el concepto de “condicionamiento” y planteó dos aspectos de la conducta: la primera, se basa en que la conducta es algo innato y por lo cual no es condicionada, mientras que la segunda se refiere a que la conducta es aprendida o que se condiciona. La teoría de este autor se basaba en el experimento que realizó con la salivación de perros, un experimento muy reconocido dentro de la corriente (Paladines, 2018).

Finalmente, Edward Lee Thorndike, quien mediante sus experimentos quería saber cómo los animales solucionaban sus problemas. Uno de ellos fue la denominada “caja problema”, de allí el resultado de la técnica como el ensayo/error y las leyes: la ley del ejercicio, ley del efecto y ley de la disposición, que luego lo relacionó con el aprendizaje que tienen los humanos en cuanto al placer y a la satisfacción (Vargas Mendoza, 2007).

Se encuentran dos condicionamientos importantes: el primero es el conductismo operante de Skinner que se relaciona con el estímulo-respuesta y se basa en reforzadores y castigos. El conductismo operante se basa en tratar de observar y relacionar el conductismo como algo próximo de algún estímulo que se produjo en cuanto a la modificación de la conducta o comportamiento que se quiera eliminar o reforzar. Por ello es importante que si se modifica la conducta se refuerza la misma de una manera positiva para llegar a la respuesta del estímulo causado para modificar el comportamiento.

En cambio, el condicionamiento clásico de Pávlov enfatiza más en el reflejo, el cual aparece de un estímulo que lo desencadena. Desde esta perspectiva se relaciona con los aportes que Skinner realizaba en cuanto al estímulo-respuesta para evidenciar algún cambio en la conducta o el comportamiento. “Un reflejo puede producirse por un estímulo llamado ‘incondicionado’, lo que quiere decir que tiene la propiedad de producir una respuesta sin que previamente haya habido un aprendizaje” (Paladines, 2018, p. 48). Los reflejos se basan en la protección y supervivencia de los animales y los seres humanos.

Por lo tanto, cuando se da un estímulo, el sistema nervioso lo recibe, y ese a su vez es el encargado de recibir todo o nada para el control de sí mismo.

Con los dos condicionamientos se pretende modificar aquella conducta de una manera positiva (reforzadores) o de una manera negativa (castigos).

El conductismo en el aprendizaje

El infante con su proceso de aprendizaje desarrolla habilidades, donde se presentan situaciones a las cuales busca solucionar diferentes problemas que se muestran en el lapso de su desarrollo escolar. Aprender es un cambio permanente de la conducta para conducir las formas que se presentan a través de la experiencia. El aprendizaje “comprende la adquisición de conocimientos, creencias, conductas, habilidades, estrategias y actitudes. Exige capacidades cognoscitivas, motoras y sociales y adopta muchas formas” (Leiva, 2005, p. 66).

En cuanto al conductismo, este se implementó en la educación desde la aparición de la disciplina de la Psicología, considerando un énfasis en el progreso del aprendizaje en los estudiantes. Esta corriente es considerada una teoría del aprendizaje debido a que con sus condicionamientos se aplicaba la disciplina, normas y una técnica de evaluación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes dentro del aula de clases. Otro aspecto de esta teoría es que fortaleció aspectos de la llamada teoría tradicional de la educación, manejada desde hace varios años y que se la sigue instrumentando en algunas situaciones.

Para adquirir el aprendizaje existen dos posturas relevantes; la primera se basa en el conductismo, por lo que se aproxima al estudio de la conducta comprendiendo el aprendizaje como un acto observable y que se puede medir haciendo referencia a las teorías conductistas de los autores mencionados anteriormente. La segunda postura se enfatiza en desarrollar el aprendizaje a través de algunas estructuras

que son propias y que se van desatando durante la interacción social en la que se encuentre el infante.

El aprendizaje en cuanto al conductismo, no hace un énfasis en las emociones ni en los pensamientos que tiene el ser humano. Además, tiene una relación con la importancia del ambiente para que el desarrollo del aprendizaje sea apropiado, debido a que este se evalúa de una manera cuantificable midiendo las conductas y comportamientos que comprende el ser humano en cuanto a su conducta. “En esta corriente de tipo pasivo, el sujeto permitía la entrada de información del mundo exterior, se oponía al abuso de la introspección y los métodos subjetivistas” (Leiva, 2005, p. 68).

La corriente conductista en el aprendizaje ha tenido altos y bajos, aun así, ha orientado el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se ha valorado el comportamiento y la conducta enfocándose en objetivos instruccionales que deben ser medibles y cuantificables para poder tener un resultado gratificante. Esta teoría de aprendizaje fundamenta su concepción sobre una recopilación de conductas adquiridas a través de estímulos-respuestas.

Educación Inicial y conductismo

La Educación Inicial ha tratado de promover una educación de calidad hacia el infante y que inicie su proceso de enseñanza-aprendizaje desde temprana edad para comenzar con su desarrollo tanto motriz como cognitivo. Es importante que el infante comience su desarrollo de manera temprana debido a que, se incorporará en él habilidades emocionales, sociales, cognitivas, etc.

Dentro del conductismo, en esta etapa, sobre todo, se puede evidenciar que se colocan reglas desde muy temprana edad. En los infantes es importante que se expliciten las reglas para que tengan guías a seguir y las consecuencias que pueden traer si no se siguen las reglas.

Dentro de este nivel se puede evidenciar que la teoría basada en el modelo de estímulo-respuesta y reflejos condicionados trae respuestas pasivas, ya que el aprendizaje que se da es por asociación, donde se encuentran dos elementos recurriendo a la conexión de nuestro cerebro. Para Sechenov (citado por Álvarez, 2007) la unidad elemental del comportamiento eran los reflejos y, tratando de conocer que los reflejos son adaptativos, reflexionaba que el comportamiento difícil se demostraba a partir de la asociación estímulo-estímulo.

Si bien es cierto, la teoría conductista va en relación con variables entre la conducta y la consecuencia, pero el mayor enfoque que se le da es el modelamiento de la conducta. Ahora bien, por el mismo hecho de moldear la conducta su aprendizaje se vuelve pasivo y negociado. En cuanto a la educación inicial, el sujeto permanece pasivo y con temor a expresar lo que siente desde temprana edad.

Por este motivo es importante recordar que cada estudiante de cualquier nivel, ya sea inicial, básica o elemental tiene un ritmo de aprendizaje. No todos aprendemos de igual manera y algunos docentes no hacen hincapié en esta situación. La teoría conductista dentro del nivel inicial se enfoca en las recompensas y castigos, acostumbra al niño hacer las cosas por un “premio”. Según Moore *et al.* (citado por Espinosa, 2016, p. 17), “consideran que el conductismo ha sido interpretado de manera inadecuada y subestimada en el campo educativo, pese a que se ha demostrado que es válido bajo ciertas características”.

Crítica hacia el conductismo

A lo largo de los años el conductismo ha recibido muchas críticas. Existe una disputa sobre esta corriente, pues la conducta de los organismos era expuesta por sus resultados, y no ocurría en los acontecimientos futuros del organismo del ser humano.

Pero no solo se centraban en la conducta de los individuos, sino de los recursos que se utilizaban —los reforzadores—; la función y el ejercicio del reforzador son facilitar y estimular la asociación entre

el estímulo y la respuesta que se va a reforzar (Suárez de Puga, 2013). El cambio de una conducta puede deberse o no como consecuencia de haber adquirido un reforzador, que para algunos autores como Rescorla (citado por Suárez de Puga, 2013), apoyaban esta suposición que defendía Skinner.

Watson y Skinner toman diferentes posturas frente a esta corriente, teniendo una posición similar al ambientalismo que los dos proponen y manejan en cuanto a las conductas, pero no al resultado particular. En cuanto a la aparición de la conducta, se encuentra más en las glándulas como mencionaba Watson, donde las consecuencias de estas conductas hacen énfasis a la selección natural.

El conductismo es criticado principalmente por su metodología, la cual se basa en tratar de condicionar y modificar las conductas de los seres humanos. Sin embargo, en cuanto a la educación, se la ha relacionado con la educación tradicional, la cual se enfoca en la disciplina de los estudiantes y no en el aprendizaje que adquieran, sin respetar el punto de vista del alumno. Además, el docente se convertía en la autoridad máxima y no en un guía que ayuda a sus alumnos en su proceso educativo.

Esta corriente en la práctica ha llevado a eliminar la autonomía y la libertad del ser humano, enfocándonos en una educación tradicional llevando a cabo a un estudiante pasivo. “Watson está también suponiendo que esta es la forma a través de la cual otras conductas pueden ser añadidas a nuestro repertorio, ofreciendo un método simple y rápido de manipular el comportamiento humano” (Romero, 2011, p. 36). Entendiendo entonces que la propuesta de Watson no llevaría a un cambio adecuado para los seres humanos en cuanto a su conducta y educación.

La mayor crítica a esta corriente se enfoca en los reforzadores que se pueden aplicar, ya que se encuentran tantos reforzadores positivos como negativos. El reforzamiento tanto positivo como negativo procede a través de principios de selección y variación (Suárez de Puga,

2013). Además, varios autores como Skinner se encuentran en una controversia sobre el aprendizaje de la conducta, al ser estudiado como unidades molares o moleculares, lo que ocasiona varias disputas. Por ello es importante aclarar que toda conducta que tiene el ser humano proviene del ambientalismo como mencionaba Watson.

El conductismo en cuanto a la educación es probable que, de una u otra forma, pueda realizar una aplicación adecuada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que aplicando esta corriente se utilizarían reforzadores positivos donde se pretende cambiar la conducta deseada del estudiante. En niños de 4 a 5 años es más probable que se utilice un reforzador negativo, si la metodología que se implementa en la institución es una metodología tradicional. Sin embargo, aplicar una metodología diferente con la aplicación del modelo conductista enfocándose a un castigo o reforzador positivo traerá consecuencias no tan positivas.

Metodología

La metodología que guio la investigación fue de naturaleza cualitativa, pues esta desarrolla una serie de hechos durante, después o en el transcurso que se va recolectando y analizando los datos. “La investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández *et al.*, 2010, p. 36).

Además, nos ayudó a describir datos relevantes sobre el modelo conductista y lo que este puede producir en la formación de los niños y niñas de Educación Inicial. “La metodología cualitativa como la investigación produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Quecedo, 2002, p. 4).

En cuanto al método que se utilizó, fue el analítico-sintético y el etnográfico. El primero se encontrará en la historia y evolución del modelo conductista como su principal definición y el inicio de esta

corriente. “El método analítico-sintético es un camino para llegar a un resultado mediante la descomposición de un fenómeno en sus elementos constitutivos” (Lopera, 2010, p. 7). Después de ver los inicios del modelo conductista nos enfocamos en la aplicación de este y las diversas situaciones que ocurre dentro del uso que se le puede dar.

“Etimológicamente, el término ‘etnografía’ significa la descripción del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas” (Martínez, 2005, p. 2). Este método se empleó en la observación en relación con el modelo conductista y cómo esto puede influir en la conducta o comportamiento infantil. Además, nos ayudó a observar el grupo de niños y niñas que investigamos y cómo actúan de manera diferente por la influencia del modelo conductista. “Etnografía es la descripción escrita de la organización social de las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos” (Duranti, 2000, p. 126).

La investigación se realizó en una unidad educativa privada, ubicada en el centro de la ciudad de Quito y cuenta con tres paralelos de Inicial 2; nuestro estudio de caso se dio tanto a los niños como a la docente encargada. Se puede considerar estudio de caso, ya que indagamos, analizamos el fenómeno a estudiar y, además, observamos el grupo de personas, las cuales comprenden esta investigación. “El estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y se registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (Martínez, 2006, p. 4).

Por ello, fue importante centrarnos en grupos de personas que observamos. En nuestra investigación, implementamos técnicas e instrumentos para recopilar datos y poder indagar, describir y comprender el estudio de caso. La técnica utilizada fue la observación directa, ya que es formativa y constituye el único medio que se utiliza siempre en todo estudio cualitativo, observamos la práctica de la docente en cuanto al modelo conductista y su aplicación durante un año y medio,

dos veces por semana, en horario de 8 h a 13 h. Participaron en la investigación un grupo de Inicial 2, de 4 a 5 años.

También se utilizó la técnica de la entrevista para la docente del aula y la psicóloga educativa. Se realizaron preguntas semiestructuradas y estructuradas considerando el ritmo de la entrevista y el tiempo de las participantes. Esto nos permitió describir e indagar más sobre el modelo conductista, la aplicación de este, el proceso y la influencia que puede tener en cuanto a la formación de niños y niñas de Inicial 2 de esta institución.

Finalmente, se usaron el diario de campo (DC), la ficha bibliográfica y la guía de observación como instrumentos para anotar todos los datos, notas e información adicional que nos ayudaron a realizar de manera más eficiente la investigación. Tanto en los diarios como en la guía la observación se consideraron el conductismo clásico y el operante, centrandó el interés en los estímulos, refuerzos positivos o negativos y las respuestas en la búsqueda de cambios de conducta y comportamientos en los niños y niñas. Estos datos son parte de la evidencia empírica de aquello que se encontró por medio de la investigación.

Para el análisis de los datos se consideraron las microplanificaciones y el desarrollo de la clase en lo que respecta a actividades dirigidas y la evaluación. Los datos de la observación se triangularon con las categorías conceptuales del conductismo y el punto de vista de la docente.

Hallazgos

En este apartado presentamos los resultados de la investigación, donde analizamos cómo el conductismo operante y el clásico se aplica en microplanificaciones curriculares, en el desarrollo de la clase con actividades dirigidas, y en evaluaciones propuestas por la docente en cuanto al aprendizaje adquirido y al comportamiento. El foco de ese análisis está en los refuerzos que la docente utiliza, y el trato hacia los

estudiantes, identificando si existe el cambio de conducta deseada y el aprendizaje que se obtiene al aplicar esta corriente.

Microplanificaciones

Siguiendo la tendencia de la educación, la cual se basa principalmente en el constructivismo, en las planificaciones no existe ningún aspecto que haga alusión a la corriente conductista. Lo que encuentra en estas es la relación entre los diferentes elementos del proceso didáctico, así como el uso de recursos didácticos: libros y hojas de trabajo donde la docente enfatiza las actividades que realizará con los niños y niñas.

Desarrollo de clases

Por el contrario, en las clases el conductismo está presente. En cuanto al condicionamiento operante de Skinner, se encontró que la docente lo utiliza con reforzadores positivos y negativos, además de ciertos castigos para buscar modificar la conducta de los infantes.

En las actividades dirigidas, siempre al realizar alguna actividad en hojas de trabajo, emplea recompensas (ver una película para que los estudiantes trabajen) como reforzador positivo. Esto ayuda a que realicen la actividad de manera rápida y a manera de motivación (DC, 12-07-2019).

Sin embargo, lo que realmente está midiendo es la rapidez y el comportamiento en la ejecución de la actividad, lo que hace que el estudiante se acostumbre a realizar la actividad por ganar una recompensa, en este caso observar una película. Esta situación se observó en varias ocasiones durante el desarrollo de las clases, puesto que siempre daba ese tipo de recompensa de ver la película para finalizar la actividad y la jornada escolar (DC, 25-05-2019).

En otra ocasión utilizó chupetes. La profesora estaba trabajando los números y les dijo que quién termina primero la actividad tenía su chupete y podía salir al recreo (DC, 25-05-2019).

En lo que respecta al trato de la docente hacia los niños y niñas se pudo encontrar mayormente reforzadores negativos (un trato no adecuado) del condicionamiento operante para disminuir la aparición del estímulo. Durante el desarrollo de las clases se pudo escuchar, palabras como “inútil”, “piensa como hablas”. En una ocasión le dijo a un niño: “Ya cállate, primero piensa y luego hablas” (DC, 12-06-2019). En otra ocasión a otro niño le dijo: “Eres un inútil, qué bestia, por eso no puedes nada, porque todo te hacen en la casa. ¡Inútil!” (DC, 20-06-2019). Las palabras dichas por la docente hacia los niños conseguían el resultado esperado, sí modificaban su conducta en ese momento, puesto que el niño se restringía de hablar y bajaba su mirada.

Estas palabras hacia los infantes hacen que la conducta que está teniendo el estudiante en ese momento desaparezca. Pero se convierte en una restricción de opinar y lleva a un temor de expresar lo que quiere decir durante el desarrollo y la explicación de la clase.

Lo interesante del uso de estos reforzadores negativos es que solo se evidenciaron en el desarrollo de actividades, pues cuando ingresaban los niños su actuar era diferente, los recibía de manera afectiva con un abrazo y una actitud positiva. Sin embargo, en el transcurso de la jornada se observó el cansancio de la docente, sobre todo, en el desarrollo de las actividades lo que hace que tome esta actitud y diga aquellas palabras (DC, 12-06-2019).

En cuanto a las actividades iniciales, se evidenció el comportamiento de los estudiantes: todos se sientan al escuchar la voz y autoridad de la docente: “Todos sentados, vamos a iniciar”. La maestra asume su función de autoridad delante de sus estudiantes, enfatizando la disciplina y si se ve transgredida procede al castigo, por ejemplo:

En una de las clases los niños empezaron a realizar la actividad, la docente les dio las instrucciones indicándoles la hoja de trabajo y diciendo lo que van a hacer en ella. Les entregó los materiales y los niños empezaron la actividad, que se realizaba antes del primer recreo. A dos niñas que no lograron hacer rápido la tarea les dijo: “Muévete niña 1, te voy a dejar sin recreo, igual a ti; niña 2; se van a la mesa verde y sin llorar, lloronas” (DC, 17-04-2019).

El castigo como reforzador entra en el condicionamiento operante de Skinner, pues busca eliminar la conducta o trata de modificarla. Esto se evidenció en los recesos que la docente da al terminar la actividad.

En una ocasión se registró la siguiente situación: “El niño 1, sin acabar la hoja de trabajo, trató de salir al recreo, la docente se dio cuenta y le castigó deteniéndolo en el aula” (DC, 25-04-2019). El hecho de no seguir la instrucción dada por la docente lleva a una consecuencia, dejar sin recreo al estudiante.

Ahora bien, el tratar de modificar la conducta para que el estudiante no vuelva a cometer el mismo error no surgió de manera positiva, puesto que, en las siguientes actividades de la jornada, el estudiante continuó sin seguir instrucciones de la docente. El castigo trata de eliminar la conducta no deseada, sin embargo, no siempre lo resuelve, tal vez en el momento se la modifique, pero al transcurrir el día se va olvidando de aquella modificación y regresa a la conducta inicial. En este caso a no escuchar la instrucción de la docente, es decir, la modificación de conducta no se dio por completo.

Estos castigos eran seguidos de advertencias al momento de implementar. Tomemos en cuenta que cada niño es diferente con un ritmo de aprendizaje distinto y acata las instrucciones de manera diversa. Si bien la docente tiene conocimiento de ello, no surgía un cambio de actitud ni de trato hacia varios estudiantes por el comportamiento que ella no deseaba, por esto implementaba primero la advertencia; cuando esta era eliminada y si el infante no acataba, la

docente procedía a castigar dejándole sin recreo, considerando que para ellos es un momento muy importante.

Evaluación

En lo que respecta a la evaluación tanto de las actividades como del comportamiento existen varios instrumentos. Un instrumento que manejan dentro de la institución educativa y de las planificaciones curriculares para evaluar el aprendizaje de los estudiantes son las listas de cotejo de acuerdo con los indicadores de logro y destrezas que se encuentran en el *Currículo de Educación Inicial 2014*, dependiendo el nivel que están cursando los infantes.

Existe también una rúbrica para evaluar el comportamiento y la conducta de los estudiantes dentro de las aulas de clase y la socialización que tiene con la docente y sus compañeros. Las hojas de trabajo para evaluar las actividades que la docente calificaba con *stickers*, los cuales tienen una escala para el rendimiento correcto de haber realizado la actividad.

Como hemos mencionado anteriormente en el conductismo un aspecto clave son los refuerzos positivos. Sin embargo, los *stickers* al traer consigo estímulos entran en el condicionamiento clásico de Pávlov, llevando así a la relación de un estímulo y una respuesta, que ayudan al infante a seguir reproduciendo aquel comportamiento y realizar la actividad por ganarse la recompensa. Es decir, a través de recibir el *sticker*, que es el estímulo y la respuesta es realizar bien la actividad para obtener el “premio”.

La docente aplica estos *stickers* en deberes realizados en hojas de trabajo con la siguiente escala: 3 si lo hace excelente, 2 si lo hizo regular y 1 si lo hizo mal. Además, realiza preguntas a los estudiantes para saber si comprendieron el deber o si tal vez alguien los ayudó, ya que muchos niños realizan sus tareas con la ayuda de sus papás. Esto permitió evidenciar que en varias ocasiones la conducta se repetía con el fin de ganar tres *stickers*.

En las entrevistas realizadas a la docente del grupo que se observó y a la psicóloga educativa de la institución se pudo evidenciar contradicciones en cuanto al modelo conductista según sus criterios y lo que aplica dentro del aula de clases. Hay que tomar en cuenta que la psicóloga de la institución en la mayoría de ocasiones no siempre tenía un conocimiento sobre los estudiantes y el trato de la docente hacia ellos.

La entrevista que se realizó a la psicóloga educativa en cuanto a la corriente conductista dentro de las aulas de clase se pudo registrar lo siguiente: “El conductismo se lo ve ahora mal llevado, porque el conductismo es conducir, es guiar, es tener un ambiente apropiado para el estudiante o para la persona y guiar a un aprendizaje que uno quiere llevar”.

La psicóloga de la institución no comparte que en el aula exista un conductismo mal llevado. Sin embargo, dentro del aula se ve aspectos del conductismo, ya que la docente usa el castigo, amenazas, estímulos positivos, reforzadores para que los niños y niñas realicen las actividades y acciones que ella propone. Pero la psicóloga no observa directamente estos actos realizados por la docente hacia los estudiantes, no logra tener una dimensión exacta de la aplicación de conductismo en la institución.

En teoría, el conductismo es tratar de modificar comportamientos y reforzarlos para satisfacción del individuo llevando a una conducta que se quiere modificar. Sin embargo, de la forma como se lo aplica en aula, utilizando reforzadores negativos cuando realiza los aprendizajes a base de castigos y premios, genera en los niños y niñas actitudes pasivas, pues actúan solamente por ganarse un “premio”.

En cuanto a la entrevista que se realizó a la docente sobre el conductismo y si es factible aplicarlo o no en el proceso de aprendizaje, se registró: “En ocasiones sí, porque ellos saben cómo manejan al adulto, entonces en ocasiones sí. No es todo un siempre, pero sí

necesitas a veces ponerles una condicioncita para que se porten mucho mejor de lo que se portan”.

En las observaciones se vio que estas “condicioncitas” son más que eso, pues en la mayoría de las ocasiones durante el desarrollo de la clase y de las actividades planteadas como hojas de trabajo, la docente condiciona con películas si los niños y niñas se “portan bien” y acaban las actividades de manera rápida. Entonces no es para que se porten mucho mejor, sino para terminar aceleradamente la actividad propuesta.

Ahora bien, en cuanto a los castigos que la docente propicia a los estudiantes para modificar su conducta, mencionó:

Ahí yo pienso que antes que nada cuando vas a infligir uno o poner un castigo debes hacer entender por qué lo haces y hacerle reflexionar al niño o a la niña del porqué tomas esa decisión de castigar. El castigo no consiste en coger y hablarle o gritarle, sino que el castigo que yo aplico aquí consiste en quitarle alguna actividad que le gusta hacer. A mí al menos sí me ha resultado, ellos ya saben cuando les castigo es para todos. (Entrevista)

Esta reflexión con los pequeños no se vio en ningún momento del porqué se les castigaba, al quitarles aquello que más les gusta, “el recreo”. Además, el hecho de gritar a los estudiantes y cambiar su actitud fue frecuente. Si bien es cierto menciona que el castigo es para todos, pero no del todo, puesto que el castigo se lo llevaba el estudiante quien no escuchó la instrucción y no siguió la orden de la docente.

En cuanto a la lista de cotejo para evaluar el comportamiento que tiene la institución, la docente afirmó que:

En lo comportamental se les evalúa de aquí, de acuerdo con unos parámetros que la institución nos plantea y eso va con números, el sistema les transforma a letras; entonces eso va en A que es de 9 a 10; B que es de 7 a 8, C de 6 a 4 y D que es de insuficiente. (Entrevista)

La maestra evalúa el comportamiento de los estudiantes y el sistema o plataforma de la institución lo transforma a letras. Esta evaluación comportamental se la realiza por normativas de la institución y las docentes asignadas de los grupos lo evalúan, igual que las docentes de las asignaturas especiales. Pese a esto las docentes califican a la mayoría de estudiantes con la nota más alta. Sin embargo, solo a los niños que según ellas se han portado “malcriados” les colocan las más bajas.

Se asignan estas notas porque el niño que no se ha sujetado a las normas y reglas que la docente propone dentro del aula de clase. Esto no permite, que el niño se exprese libremente, por el contrario, tal como se dijo, hace que el niño o niña se vuelva pasivo en su aprendizaje y que solo quiera realizar la actividad por ganarse la recompensa.

Conclusiones

Por medio de la investigación se pudo determinar que existe una distancia entre lo que dice tanto la psicóloga como la docente y las acciones que toma dentro del aula de clase durante su desarrollo de actividades. Se pudo evidenciar que la psicóloga de la institución no está mayormente en contacto con los niños como es el caso de la docente que pasa con ellos toda la jornada escolar. Sin embargo, la psicóloga realiza su trabajo cuando encuentra algún conflicto emocional en el niño o niña, pero no hace un seguimiento de todos los estudiantes.

Mientras que la docente realiza acciones donde el castigo y reforzador negativo ayudan a terminar de manera rápida las actividades escolares que ella mismo propone, dando como recompensa (la película) para que de alguna manera los niños y niñas ganen este premio por terminar las actividades planteadas y en otros casos la recompensa es salir al recreo.

Otro de los aspectos encontrados es que el conductismo operante está presente en el aula, pues se busca reproducir un tipo de conducta y si no se la consigue hay una consecuencia, que puede ser

positiva o negativa aplicando los refuerzos positivos o negativos. El castigo, además, asocia el estímulo y la respuesta como ya hemos mencionado anteriormente; este condicionamiento hace que la respuesta se produzca más o se produzca menos.

En el caso de las tareas mediante hojas de trabajo y las evaluaciones que realizan, podemos evidenciar que el modelo conductista se lo aplica para el control del grupo observado para modificar la conducta con los castigos y aplicando los reforzadores para que el estímulo tenga un efecto sobre la respuesta que queremos recibir.

Así mismo, se evidenció que el trato que tiene la docente hacia los estudiantes existe una variación en su actitud: cuando inicia la jornada tiene una actitud afectiva con los estudiantes, mientras que en el transcurso de la jornada toma una actitud diferente y se evidencia la tensión y el cansancio de la docente durante las actividades.

En la mayoría de las veces, los reforzadores que la docente aplica son negativos, ya que trata de realizar la actividad a base de recompensas si el niño realiza la actividad, sin embargo, cuando no acata las órdenes e instrucciones es amonestado y si no se logra el resultado, se finaliza con el castigo, buscando la modificación de la conducta del niño o niña.

Finalmente, se encontró que también existen aspectos del condicionamiento clásico en lo que respecta al estímulo neutro, ya sea condicionado o no, dando así también una respuesta condicionada o no en el aprendizaje. Este estuvo presente a través de las palabras dichas por la docente. Las cuales pasaban a convertirse en un estímulo incondicionado que producía temor en los infantes cuando tenían que responder generando respuestas condicionadas.

Entre lo que dice la literatura sobre el conductismo y lo que se observó en clases con relación a la modificación de la conducta mediante estos reforzadores se pudo ver que la conducta no se modifica por completo. La modificación se realiza solamente cuando aplica el

castigo y es momentánea, ya que vuelve a su estado inicial hacia el momento de la finalización del castigo. Por esta razón, la conducta no deseada por la docente se repite y nuevamente se generan castigos a manera de un círculo vicioso: se produce un condicionamiento clásico donde se indica el estímulo neutro y la respuesta incondicionada, sin llegar a una respuesta condicionada, ya que al aplicar en ese momento el castigo la conducta cambia de forma momentánea y regresa al inicio.

Lastimosamente, si bien es cierto que modificamos su conducta con la consecuencia realizada, no se observa una modificación de comportamiento como tal, debido a que la conducta regresa y esta no se modifica por completo. Además, es importante tener en cuenta que aplicar un castigo no del todo modifica una conducta deseada. Estos aspectos se deberían considerar tanto en las instituciones educativas como las docentes, sobre todo, el momento de desarrollar sus clases para buscar otros mecanismos que permitan cambios de conducta a largo plazo no basadas en condicionamientos, sino en la toma de decisiones de cada infante.

El conductismo y su aplicación en el contexto escolar son muy limitados, ya que no generan las respuestas esperadas en lo que respecta a cambios de conducta a largo plazo. Además, lejos de generar autonomía y toma de conciencia para la no repetición de conductas no deseadas, genera pasividad y dependencia. Una de las grandes limitaciones del conductismo es esperar respuestas en función de estímulos externos, muchos de ellos negativos; esto no permite a los niños y niñas tomar decisiones y asumir las consecuencias de sus actos y, a largo plazo, generar seres humanos libres y autónomos.

Referencias bibliográficas

Álvarez, L. M. (2007). El estudio del aprendizaje desde el modelo asociacionista y el modelo funcionalista: un recorrido histórico. *Informes Psicológicos*, 9(1), 121-134.

- Ardilla, R. (2013). Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(2), 315-319. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80528401013.pdf/>
- Espinosa, J. (2016). *Estrategias docentes y rendimiento académico de matemáticas, contexto previo al ingreso a la Universidad en el Ecuador, 2015*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/25544/>
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Tecnología en marcha*, 18(1), 4-8. <https://cutt.ly/9Xyda0E/>
- Paladines, F. (2018). *Introducción a la psicología educativa de la infancia*. Abya Yala. <https://cutt.ly/ZXydxG/>
- Peña, T. (2010). ¿Es viable el conductismo en el siglo XXI? *Liberabit*, 16(2), 125-130. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v16n2/a02v16n2.pdf/>
- Romero, C. (2011). *Fundamentos epistemológicos del conductismo: implicaciones teóricas y experimentales*. Proyecto Docente, 1143. Corporación Universitaria Iberoamericana. <https://cutt.ly/WXysIFJ/>
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre el conductismo*. En R. Ardila (rev.). <https://cutt.ly/mXyafU0/>
- Suárez de Puga, R. (2013). Watson, Skinner y algunas disputas dentro del conductismo. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 389-399. <https://cutt.ly/0XysGjo/>

Importancia del desarrollo integral en las niñas y los niños de cinco años de edad

Rocío Marlene Cuenca-Mallaguari¹

María Azucena Bastidas-Castro²

Introducción

La Educación Inicial es la base del desarrollo integral de las niñas y los niños, por ello dentro de los procesos educativos las docentes deben utilizar estrategias para potenciar las dimensiones cognitiva, emocional, motriz y social de sus estudiantes. Por medio de la estimulación de estas dimensiones, ellos adquieren las herramientas necesarias para desenvolverse en su contexto. Pero, hoy en día, a pesar de la información existente sobre los beneficios que brinda este desarrollo dentro de los procesos educativos, las docentes centran sus esfuerzos en la trasmisión de conocimientos y desarrollo de destrezas, produciendo un desequilibrio en el desarrollo de todas las capacidades de las niñas y los niños (Escobar, 2006).

Es por eso que, por medio de esta investigación, se trata de demostrar los beneficios que obtienen las niñas y los niños cuando se estimulan cada una de sus dimensiones, brindándoles un óptimo desarrollo en todas sus habilidades. Además, pretende demostrar las posibles consecuencias que genera en ellos, que los entes encargados de su educación no tengan en cuenta dicho desarrollo, centrándose en solo dimensiones específicas. Los resultados permitirán mejorar el trabajo de los centros infantiles, ya que trata de fomentar en los

1 Licenciada en Educación Inicial por la Universidad Politécnica Salesiana.

2 Magíster en Literatura Infantil y Juvenil. Licenciada en Ciencias de la Educación con mención Parvularia. Docente de la Carrera de Educación Inicial y Básica de la Universidad Politécnica Salesiana. Integrante del GIEI.

actores de la educación la concienciación sobre la importancia que tiene el desarrollo integral en las niñas y los niños. Estos centros infantiles establecen propuestas de mejoramiento para ofrecer a todos sus estudiantes una educación de calidad, para que ellos en un futuro puedan aprovechar todas las oportunidades que se les presente con seguridad y confianza.

El *Currículo de Educación Inicial* de nuestro país comprende la enseñanza-aprendizaje como:

Proceso sistemático e intencionado por medio del cual el niño construye conocimientos y potencia el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que fortalecen su formación integral, mediante interacciones positivas que faciliten la mediación pedagógica en un ambiente de aprendizaje estimulante. (Ministerio de Educación, 2016a, p. 5)

Estado de la cuestión

La infancia

La infancia es la primera etapa de desarrollo de la vida de la niña y el niño, se caracteriza por los rápidos cambios que ocurren en ellos. Siendo en esta etapa en la que se sientan las bases para su desenvolvimiento, por ello, todo cambio que ocurra en este intervalo puede afectar positiva o negativamente su crecimiento. Es por eso que, el trabajo que se realiza desde la perspectiva familiar y pedagógica es de suma importancia. Deben estar orientados a desarrollar todas y cada una de estas dimensiones (cognitiva, emocional, motriz y social), con el fin de sentar los cimientos que les permitan a las niñas y los niños orientarse dentro del mundo que les rodea, mediante el dominio de cada una de sus cualidades y capacidades, que serán la base de toda su vida (Campos, 2010, p. 7).

Por ello, es sumamente importante la comprensión de los padres o cuidadores acerca de las particularidades y necesidades de las niñas y los niños, ya que ellos son quienes les deben otorgar todas las

herramientas necesarias que faciliten sus procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de sus habilidades para que, posteriormente, sean capaces de elegir, sentir, expresarse, querer y discernir, pudiendo así en un futuro definirse como seres independientes (Moreno, 2016).

Importancia del desarrollo integral en los primeros años de vida de las niñas y los niños

Está demostrado que es en los primeros años de vida, donde las niñas y los niños obtienen las bases necesarias para su adecuado desarrollo. En ese sentido, es importante que se estimulen todas las dimensiones del ser humano, sin restarle relevancia a ninguna.

Para este cometido se necesita la intervención del contexto, ya que los cambios en esta etapa se ven determinados, por un lado, por los factores biológicos, debido a que cada individuo posee características propias, los que se van desarrollando mientras el individuo va creciendo; y, por otro lado, por los factores contextuales, los que influyen en la personalidad y producen alteración en ella.

Cambios continuos por el que atraviesan los niños y niñas desde su concepción que, en condiciones normales, garantizan el crecimiento, la maduración y la adquisición progresiva de las complejas funciones humanas como el habla, la escritura, el pensamiento, los afectos, la creatividad. Es por esto que el desarrollo depende de la calidad de las condiciones sociales, económicas y culturales en las que nacen, crecen y viven los niños y niñas, de las oportunidades que el entorno les ofrece (...) (Ministerio de Educación, 2016b, p. 22).

Siendo la familia quien sienta estas primeras bases, por ser el primer contexto en el cual se inicia la atención integral de las niñas y los niños, son ellos los encargados de brindarles un cuidado adecuado para su crecimiento y la vivencia de experiencias afectivas y sociales que les permitan entender su entorno. Posteriormente, estas bases que iniciaron en el entorno familiar y social serán complementadas a través de la educación inicial, que brindan los centros infantiles.

Estas instituciones son consideradas como centros de acompañamiento, dirigidas a atender e impulsar el desarrollo integral de las niñas y los niños, con la participación de profesionales idóneos y comprometidos, que garanticen las condiciones necesarias y los materiales adecuados para su desarrollo, englobando todas las dimensiones que son fundamentales para el despliegue de cada uno de sus talentos. Por lo que su desenvolvimiento dependerá de las condiciones y técnicas que use el adulto para estimular cada una de estas áreas del desarrollo, pudiendo lograr que ellos alcancen su máximo potencial o, todo lo contrario, provocar daños severos en su desarrollo.

Es decir, que el desarrollo integral es una descripción que identifica cómo las niñas y los niños aumentan sus capacidades para realizar actividades más complejas. Pues al crecer, ellos aprenden y dominan habilidades como la reflexión, el lenguaje y los movimientos que son de utilidad para su desenvolvimiento como adulto. Además, aprenden a manejar sus emociones y generar conexiones con otros individuos. Siendo así como ellos desarrollan sus capacidades en cuatro dimensiones esenciales: cognitiva, emocional, motriz y social.

La dimensión cognitiva es un conjunto de capacidades que están vinculadas con los procesos de obtención, retención y uso del conocimiento, cuyas capacidades son muy diversas y están relacionadas con las competencias más básicas de la niña y el niño durante sus primeros años de vida. Debido a que es a través de estos primeros conocimientos adquiridos durante su crecimiento, que comienza a establecer sus relaciones con el mundo exterior y aprende a adaptarse a situaciones nuevas. Siendo así como, este desarrollo cognitivo en las niñas y los niños va evolucionando hasta alcanzar sus capacidades intelectuales más complejas, que son el razonamiento y comprensión para la solución de problemas (Peñañel, 2004).

Mientras que la *dimensión emocional* ayuda en la conformación de la personalidad del ser humano, debido a que por medio de esta dimensión va aprendiendo a demostrar sus emociones mediante la expresión de sentimientos que le hacen ser único, permitiéndole tomar

decisiones apropiadas e identificar lo que es correcto o no. Por lo tanto, el desarrollo emocional: “Es una dimensión madurativa del individuo referida a la formación de vínculos con otras personas, al desarrollo de las emociones y sentimientos, y a la construcción de una personalidad propia que incluye motivaciones, intereses, autoconocimiento y autoevaluación” (Ocaña y Martín, 2011, p. 36).

La *dimensión motriz* es la adquisición de diversas habilidades vinculadas con los movimientos que realiza el individuo, que va desde la fecundación hasta la adultez, así como lo afirma Portero (2015) quien da a conocer que la motricidad:

Permite al niño descubrir las distintas partes de su propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento; así también, le permite descubrir por iniciativa la libertad de movimiento que tiene el cuerpo y ayuda al niño a desplazarse en diferentes maneras, permitiéndole desarrollar habilidades y resolver problemas cotidianos. (p. 18)

Siendo así que, la motricidad tiene un cometido importante en el ser humano, puesto que se relaciona con las otras dimensiones, adquiriendo independencia, conocimiento, equilibrio, identificar y enfrentar sus miedos, de esta manera, es como logrará relacionarse dentro de la sociedad (Berruezo, 2005).

Y, finalmente, la *dimensión social* es la cualidad que tiene el individuo para incorporarse en una comunidad y acoplarse a sus costumbres, es decir, a sus hábitos, valores y virtudes. Esto se logra mediante la interacción con las personas que se localizan en su entorno, aprendiendo de ellas a cómo comportarse y relacionarse con los demás. Su vinculación dependerá de la motivación y seguridad externa que reciba, brindándole las herramientas necesarias para vivir en sociedad. El ser humano no se forma de una manera individual, sino en medio de otros de su misma especie, debido a que si careciera de esta relación no podría vincularse con normalidad dentro de su contexto (Ojeda, 2014).

Los centros infantiles

Los centros infantiles son instituciones encargadas de estimular el desarrollo integral de las niñas y los niños en sus primeros años de vida. Esto se logra por medio de la colaboración de docentes capacitados y competentes en asuntos relacionados con los distintos elementos que conforman el desarrollo integral, mediante proyectos educativos que especifiquen sus finalidades, estrategias, acciones y metodologías que serán impartidas. Actividades que son elaboradas a partir de los reglamentos del *Currículo de Educación Inicial*, el cual estipula una educación de calidad, debido a que proporciona todas las herramientas para que las niñas y los niños se vayan desarrollando integralmente (Ministerio de Educación, 2018).

Pero a pesar de esto, en algunos centros infantiles se da mucha importancia a lo cognitivo y motriz. Se deja en un segundo plano lo emocional. Posiblemente, esto se deba a las demandas de la propia sociedad de consumo (exigencias laborales, avances tecnológicos y requerimientos de los padres), que espera que las niñas y los niños demuestren no solo un mayor dominio de habilidades, sino también una mayor comprensión y conocimiento. Se las considera idóneas e indispensables para que ellos puedan ingresar con vastos conocimientos y habilidades a la escuela y así en un futuro desempeñarse creativamente tanto en su vida personal como laboral. Debido a que estas dimensiones son las que les permiten comprender, pensar, percibir y resolver dificultades que se les aparezca en su vida cotidiana, permitiéndoles así adaptarse al mundo que está lleno de cambios constantes (Quintero, 2016).

En algunas instituciones de primera infancia dedican sus esfuerzos al enriquecimiento del aspecto cognitivo en los niños, preparándolos desde temprana edad en el afianzamiento de los dispositivos básicos y la dimensión motriz, donde está puesta el mayor énfasis.

Este asunto viene constituyéndose en un pedido de los padres, en una emergencia social ligada a la cultura de consumo, donde cada vez

estas instituciones se ven abocadas a mejorar su oferta para cautivar la demanda de las familias. Sin embargo, se deja de lado consideraciones fundamentales en el proceso de socialización del niño como las características propias de la edad, la concepción de infancia como una vivencia llena de fantasía, diversión, creatividad y emoción, para sumergirse en el mundo académico propio de la escolaridad formal, que se despliega en la segunda infancia (Quintero *et al.*, 2016, p. 31).

Mientras que la dimensión emocional es considerada como algo de poca relevancia, pues es comprendida como respuesta específica ante determinados hechos (alegrías, tristeza, enojo) y estados de ánimo breves. Siendo esta razón por la que es comprendida como una dimensión que no tiene ninguna relación con el desarrollo del intelecto, por lo que se dice: “Entre la razón y la emoción existe un universo de distancia” (García, 2012, p. 5), debido a que se las considera mundos opuestos. Sin darse cuenta de que, para que los estudiantes logren resolver algún tipo de dificultad, es necesario una serie de emociones positivas (confianza). Es a través de ellas, que el estudiante produce respuestas inesperadas ante percances o ante algún estímulo sorpresivo. Se presentan de diversas formas, cumpliendo con determinadas funciones, mediante la generación de distintas respuestas, que pueden ser controladas por medio de una adecuada educación emocional, con la finalidad de que el estudiante pueda tener control sobre sus diferentes sentimientos.

Consecuencias de prescindir de la dimensión emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje

En la actualidad, los desarrollos de las dimensiones cognitiva y motriz son considerados como uno de los aspectos fundamentales dentro del desarrollo infantil, dado que estos, son vistos como el eje central del desarrollo de todas sus potencialidades (Escobar, 2006). Existen planificaciones inadecuadas que muy poco tienen en cuenta el desarrollo de otras dimensiones, como las relacionadas con actividades emocionales, que también son fundamentales en esta etapa de la vida.

Obstaculizan de esta forma su desarrollo integral, olvidándose que la orientación del proceso educativo que se realice debe ser sobre la base de los intereses y necesidades de los estudiantes (Albornoz y Guzmán, 2016). Ocasionan en las niñas y los niños un bajo autoconocimiento, falta de control, inseguridad en sí mismos y miedo; estos se relacionan con el incremento de las tasas de suicidio, desánimo y conducta alborotadora, influyendo en el bajo rendimiento académico (García, 2012).

Por esto, el desarrollo de la dimensión emocional de las niñas y los niños es tan importante como cualquier otra dimensión, es decir, que cuando el desarrollo emocional se da de una manera correcta, produce en ellos la capacidad de relacionarse con los demás, de crear vínculos e intercambio de sentimientos y satisfacciones. En cambio, cuando no se estimula este desarrollo puede ocasionar que el niño no tenga confianza y seguridad en sí mismo, causando miedo, aislamiento, frustraciones e incluso agresividad (Dávila y Román, 2006). Siendo así como, el desarrollo de la dimensión emocional desempeña un papel crucial, para que ellos tengan un equilibrio y, por ende, un adecuado rendimiento académico.

El rol del docente en el desarrollo integral de las niñas y los niños

El rol del docente es fomentar el desarrollo cognitivo, emocional, motriz y social de las niñas y los niños, por medio de espacios, recursos y actividades adecuadas, para que en un futuro sean capaces de participar en acciones de integración y mejoramiento dentro de su hogar, comunidad y escuela. Todo esto debe realizarlo teniendo en cuenta las características de cada uno de sus estudiantes, conforme a sus objetivos planteados, por ello su papel es primordial en la estimulación y orientación de su curiosidad, para iniciar a las niñas y los niños en el conocimiento y comprensión del mundo que les rodea. En este sentido, Suárez (2005) expresa que:

El rol del docente es de fomentador de análisis, inductor de cambios, activador de búsqueda, motivador y facilitador de experiencias, sus-

citador de discusión y crítica, generador de hipótesis, planeador de problemas y alternativas, promotor y dinamizador de cultura, frente a un grupo estudiantil que piensa, crea, transforma, organiza y estructura conocimientos en un sistema personal y dinámico. (p. 156)

La formación y conocimientos de los docentes deben estar estrechamente ligados al desarrollo integral de las niñas y los niños. Por ello la importancia de conocimientos sólidos en los ámbitos psicopedagógico y personal, debido a que por medio de ellos podrán evitar caer en una educación tradicional, limitando la creatividad y desarrollo de sus estudiantes. En otras palabras, sus conocimientos serán su pilar fundamental, ya que este les permite asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesaria, pudiendo así fundamentar su tarea dentro del aula con sustentos válidos ante el condicionamiento de la sociedad actual. Dejando de esta manera de ser un simple transmisor del saber a ser quien brinde las competencias necesarias que permitan a sus estudiantes construir sus propios conocimientos para la resolución de situaciones problemáticas. Así como lo afirma Sancho (1995): “Aprender, conocer, comprender no solo consiste en ‘exponerse’ a la información, sino en entrar en diálogo con ella, interrogarla, contrastarla y llegar a darle sentido” (p. 27).

El juego como estrategia metodológica para el desarrollo integral de las niñas y los niños

Se debe tener en cuenta que para lograr el desarrollo integral de las niñas y los niños es necesario una variedad de estrategias vivenciales y participativas, que favorezcan el desarrollo cognitivo, emocional, motriz y social de cada uno de ellos. En este sentido, es importante destacar la relevancia del juego como una de las principales herramientas para la implementación dentro del aula, puesto que es una actividad primordial e innata en ellos, debido a que este les permite expresarse libremente e ir conociendo su cuerpo y desarrollando su intelecto de una manera espontánea (Abad, 2008).

Para el desarrollo integral de las niñas y los niños es primordial que todas las actividades educativas tengan como base el juego creativo y espontáneo para que, por medio de él, ellos puedan potenciar y expresar sus capacidades de acción y, de esta manera, comprender su entorno social. Así también sirvan para desenvolverse en el ámbito educativo. El docente adapta el espacio según sus necesidades, teniendo en cuenta sus características individuales, para que puedan moverse de una forma autónoma. De esta manera, se estimula la participación, la investigación, la cooperación, la libertad de elección, la motivación y la comunicación, brindándoles la oportunidad de interrelacionarse y de manifestar sus opiniones, experiencias, conocimientos y sentimientos. Para que ellos vayan desarrollando la confianza y seguridad en sí mismos y, por ende, su desarrollo integral (Cárdenas y Gómez, 2014).

Lo anterior hace un llamado a los docentes de Educación Inicial para que implementen estrategias y actualicen sus métodos, en favorecer el desarrollo cognitivo, emocional, motriz y social de sus estudiantes. La utilización del juego dentro de sus procesos educativos les permitirá aprovechar y desarrollar todas sus capacidades, debido a que en ese momento las niñas y los niños utilizan cada una de sus competencias, siendo esta la forma más práctica para asentar las bases para su adecuado crecimiento (Calderón *et al.*, 2014).

Metodología

La metodología que se utilizó fue cualitativa, ayudó a “comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández *et al.*, 2010, p. 364). Teniendo en cuenta lo especificado anteriormente, se utilizó el método etnográfico, que centra la atención en las relaciones y roles que desempeñan los sujetos de la educación en su contexto vital; método que fue desarrollado a través de la observación directa, que implica la utilización de todos los sentidos para observar hechos y realidades sociales de un determinado entorno. Dicha observación fue aplicada a veinticinco estudiantes y

a la docente del aula de Inicial 2 de un centro infantil de la ciudad de Quito, con el objetivo de recoger características de cada una de las actividades planificadas.

Para ello se utilizó como instrumento de recolección de información el diario de campo y la entrevista semiestructurada. El primero es “una especie de diario personal donde, además, se incluyen las descripciones del ambiente, mapas, diagramas, cuadros y esquemas, listados de objetos o artefactos” (Hernández *et al.*, 2010, p. 380). Se registraron las diferentes actividades que la docente realizó dentro del contexto educativo (metodologías), así como también las estrategias, acciones y aprendizajes que las niñas y los niños desempeñaron en cada uno de estos espacios. Mientras que el segundo instrumento, es un intercambio de ideas u opiniones que se realizó a la docente del aula de Inicial 2 y a la directora de dicha institución. Se elaboró un guion de veinte preguntas, realizadas de forma oral dentro de la institución, con el objetivo de obtener información más confiable y detallada sobre las actividades que utilizan para estimular el desarrollo integral de las niñas y los niños dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La segunda parte del trabajo se realizó siguiendo la misma metodología cualitativa, pero con el método de la teoría fundamentada, permitiendo que “las proporciones teóricas surjan de los datos obtenidos en la investigación, más que de los estudios previos. Es el procedimiento el que genera el entendimiento de un fenómeno” (Hernández *et al.*, 2010, p. 493). Llevándose a cabo mediante la técnica de análisis de documento para identificar los temas de los datos recogidos en el estudio y sus patrones, que fueron argumentados con diferentes fuentes bibliográficas, es decir, la información de cada artículo, libro, revista, documento, etc., que permitieron sustentar dicha información.

Para finalizar, se continuó de igual manera con la metodología cualitativa, pero con el método analítico-sintético, que consiste en la separación o división de sus partes, cualidades y componentes. Esto con el fin de observar los efectos y las causas de los fenómenos, permitiendo estudiar el comportamiento de cada parte, para posteriormente

relacionarlos mediante la elaboración de una síntesis general del fenómeno estudiado (Rodríguez y Pérez, 2017). Este método permitió conocer más del objeto de estudio, con el cual se pudo comprender mejor los métodos que debe utilizar la docente para lograr el desarrollo integral de las niñas y los niños.

Resultados

Los resultados obtenidos dan a conocer si la información recopilada cumple con el objetivo planteado de la investigación. Se destaca que los datos fueron recolectados a través del análisis de la misión y visión de la institución. Las entrevistas semiestructuradas realizadas a la directora y a la docente de Inicial 2 fueron contrastadas con el diario de campo y las observaciones realizadas a los sujetos de la educación (docentes y estudiantes). Así se analizaron los procesos educativos en los que la docente confiere mayor importancia a la dimensión cognitiva y motriz en desmedro de la dimensión emocional.

Para argumentar la importancia que tiene el desarrollo integral de las niñas y los niños dentro del ejercicio docente, se recurrió a investigaciones realizadas por diversos autores. Estos concluyen que una adecuada estimulación en los primeros años de vida de las niñas y los niños en cada una de sus dimensiones (cognitiva, emocional, motriz y social) les ayuda a obtener las bases necesarias para un adecuado desenvolvimiento, tanto a nivel personal como profesional, debido a que cada una de ellas están interrelacionadas entre sí, siendo una el complemento de la otra, razón por la que todas deben ser abarcadas con el fin de brindarles a las niñas y los niños un idóneo crecimiento.

El *Currículo de Educación Inicial* de Ecuador describe como punto clave al desarrollo integral de las niñas y los niños, se hace mención de las dimensiones cognitiva, emocional, motriz y social, ya que lo relacionan con los procesos de crecimiento, maduración y adquisición progresiva de funciones como la del pensamiento, movimiento, afecto y creatividad. Procesos que permiten que las niñas y los niños obtengan su desarrollo integral de una manera equilibrada,

cuando se les da la misma relevancia a todas las dimensiones antes mencionadas, produciendo un desarrollo positivo en el infante.

En el caso de que estas dimensiones no sean tomadas en cuenta, el desarrollo integral del infante no será posible en su totalidad, desarrollo que es del interés de algunas instituciones, en especial de este centro infantil, que en su misión y visión especifican que pretenden dicho desarrollo en sus estudiantes.

Para identificar las consecuencias que se producen en el desarrollo integral de las niñas y los niños cuando la docente resta importancia a la dimensión emocional, se recurrió a los resultados a partir de la observación realizada a los sujetos de la educación, diario de campo y entrevistas semiestructuradas efectuadas a la directora y docente del centro infantil.

En las observaciones realizadas en esta institución, en el aula de Inicial 2, dentro de sus procesos de enseñanza-aprendizaje se notó que no se está estimulando la dimensión emocional en los estudiantes (autoestima y confianza en sí mismos), la que ayuda al desarrollo de sus rasgos de personalidad y su capacidad de relación con el entorno que les rodea. Pudiendo así decir que la dimensión emocional todavía es un factor por desarrollar o intensificar dentro de los procesos educativos para el logro del desarrollo integral del infante de este centro infantil.

Existe una contradicción entre lo afirmado al inicio de la entrevista y lo expuesto posteriormente por parte de la directora del centro infantil, enfatizando en un principio, que la institución pretende el desarrollo integral de los estudiantes. Pero durante la entrevista, indica que sus estudiantes deben ingresar a la escuela con suficientes conocimientos y dominio de su motricidad fina y gruesa, determinando de esta manera que en el centro infantil no se está estimulando adecuadamente el desarrollo integral del estudiante.

Finalmente, para determinar las estrategias que utiliza la docente para el desarrollo de las diferentes dimensiones las niñas y los niños, se

evidenció que sus actividades estaban más centradas en el desarrollo de las dimensiones cognitiva y motriz, restándole importancia a la dimensión emocional. Debido a que con la parte cognitiva se desea que los estudiantes adquieran suficientes conocimientos en temas como aprendizaje de números, conocimiento de vocales e identificación de colores. Mientras que con la dimensión motriz se pretende que ellos adquieran un mejor control de sus movimientos como, por ejemplo: en torno a motricidad fina, como sujetar correctamente el lápiz, realizar trazos de líneas, nociones arriba-abajo, formas y llenado de libros y hojas de trabajo; y en torno a la motricidad gruesa, realizar saltos en distintas direcciones, correr, caminar y otras actividades. Demostrándose que con estas actividades no se está estimulando el desarrollo integral, tal como está propuesto en los lineamientos de la institución.

Conclusiones

Se concluye que es muy importante la estimulación del desarrollo integral en las niñas y los niños durante sus primeros años de vida, pues en este periodo van adquiriendo las competencias que le son necesarias para su adecuado crecimiento. Por ello, es vital generar experiencias enriquecedoras que les permitan adquirir las herramientas para que se vayan integrando por sí solos dentro de su contexto tanto familiar como social. Siendo esta la razón del porqué los centros infantiles deben brindar una atención altamente estimulante que permitan que las niñas y los niños vayan desarrollándose como seres íntegros.

Dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje se resta importancia a la estimulación de la dimensión emocional. No se evidencia en las jornadas diarias la creación de espacios en las que se trabaje las diferentes emociones. Esto genera en las niñas y los niños inseguridad, timidez, miedo y ansiedad, conductas que provocan dificultades para que alcancen su desarrollo integral. Esto provoca que no participen activamente dentro y fuera del contexto educativo, situaciones que se ven reflejadas más cuando ingresan a la escuela.

Las estrategias que utilizan dentro de los procesos educativos están relacionadas con la enseñanza de contenidos y el desarrollo de habilidades, que solo estimulan las dimensiones cognitiva y motriz, consideradas esenciales en la institución. A través de ellas preparan a sus estudiantes para el ingreso a la escuela, excluyendo a la dimensión emocional, pieza clave para su desarrollo integral, evidenciándose que aún falta mucho para lograr una educación de calidad.

Esta investigación aporta con información sobre los beneficios que tienen los estudiantes al ser estimulados integralmente, así como también las desventajas que se producen en ellos cuando dentro de los procesos educativos no son estimuladas todas sus dimensiones. Se deja evidencias reales que permitan comprender la manera de cómo se está ejecutando la educación a este nivel hoy en día, y así considerar actividades que involucren el desarrollo de todas las dimensiones en los estudiantes dentro de los procesos educativos.

También esta investigación genera nuevas inquietudes e ideas, dando paso a nuevas vías de trabajo e investigaciones como, por ejemplo: ¿Qué tipo de conocimientos tienen las autoridades o entes principales que dirigen los centros infantiles sobre el desarrollo integral?, y si este conocimiento es el adecuado para dirigir los centros infantiles y así generar un adecuado desarrollo integral en sus estudiantes. Otra inquietud que deja este tema, es el crear nuevas propuestas pedagógicas, donde el docente utilice técnicas, métodos y conocimientos, para la implementación de actividades que abarquen todas las dimensiones de las niñas y los niños y así conseguir su desarrollo integral.

Referencias bibliográficas

- Abad, J. (2008). *Experiencia estética y arte de participación: Juego, símbolo y celebración*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Albornoz, E. y Guzmán, M. (2016). Desarrollo cognitivo mediante estimulación en niños de 3 años. Centro Desarrollo Infantil Nuevos Horizontes. *Revista Científica Multidisciplinar de la Universidad de Cienfuegos*, 8(4). <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus25416.pdf/>

- Berruezo, P. (2005). El contenido de la psicomotricidad. En P. Bottini (ed.), *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*, (pp. 43-99). Miño y Dávila. <https://cutt.ly/JXpY2Cf/>
- Calderón, M., González, G., Salazar, P. y Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de las niñas y los niños de tercer grado. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-23. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729876009.pdf>
- Campos, A. (2010). *Primera infancia: Una mirada desde la neuroeducación*. Organización de los Estados Americanos. <https://cutt.ly/TXpDjjj/>
- Cárdenas, B. y Gómez, C. (coord.) (2014). *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. Ministerio de Educación Nacional. <https://cutt.ly/jXpUtzm/>
- Casablancas, S. (2008). *Desde adentro: los caminos de la formación docente en tiempos complejos y digitales*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. <https://cutt.ly/XXw5jox/>
- Dávila, M. y Román, M. (2006). *Desarrollo integral del niño y niña menor de dos años*. La Serena: Tendencias en Salud Pública: Salud Familiar y Comunitaria y Promoción. <https://cutt.ly/fXpUjjl/>
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12(21), 169-194. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://cutt.ly/eXUwjBz/>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. <https://cutt.ly/YXUwxKE/>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Education. <https://cutt.ly/KXpUHKw/>
- López, A. (2013). *La importancia de la educación inicial en el desarrollo infantil*. [Tesis de Licenciatura en Educación]. Secretaría de Educación-Universidad Pedagógica Nacional. <https://cutt.ly/nXpD7qv/>
- Ministerio de Educación. (2016a). *Lineamientos para mantener ambientes saludables en Educación Inicial*. <https://cutt.ly/qXpU6Lg/>
- Ministerio de Educación. (2016b). *Servicio de atención familiar para la primera infancia modalidad de educación inicial con familias*. Editogram. <https://cutt.ly/dXpIo2i/>
- Ministerio de Educación. (2018). *Modalidades de la educación inicial*. <https://cutt.ly/dXpIanG/>
- Moreno, A. (2016). *Caos y Educación: Del insípido orden escolar al sabroso caos educativo*. <https://cutt.ly/cXpIkxK/>

- Ocaña, L. y Martin, N. (2011). *Desarrollo socioafectivo*. <https://cutt.ly/BXpImPL/>
- Ojeda, D. (2014). *Influencia de la atención y las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico*. [Tesis Maestría en Neuropsicología y Educación]. Universidad Internacional de La Rioja. <https://cutt.ly/AXpDuNf/>
- Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revistade Investigación*, 38(83), 155-180. <https://cutt.ly/wXpDYZb/>
- Portero, N. (2015). *La psicomotricidad y su incidencia en el desarrollo integral de los niños y niñas del primer año de Educación General Básica de la Escuela Particular Eugenio Espejo de la ciudad de Ambato, provincia de Tungurahua*. [Tesis de licenciatura en Ciencias Humanas y de la Educación, mención Educación Parvularia]. Universidad Técnica de Ambato. <https://cutt.ly/5XpDGzX/>
- Quintero, I. (2016). *Análisis de las causas de deserción universitaria*. [Tesis de Especialista en Educación Superior]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. <https://cutt.ly/mXpDV5e/>
- Quintero, S., Gallego, A., Ramírez, L. y Jaramillo, B. (2016). La formación integral de las maestras para la primera infancia: un reto inaplazable. *Zona Próxima*, (25), 22-33. <https://cutt.ly/yXpFZxA/>
- Rodríguez, A. y Pérez, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (82), 175-195. <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>
- Suárez, R. (2005). *La educación. Teorías educativas. Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Trillas.

Familias monoparentales y el desarrollo socioafectivo de niños de 4 a 5 años

Andrea Pamela Oña-Vilafña¹
María Elena Ortiz-Espinoza²

Introducción

El problema de estudio nació de la observación realizada a lo largo de dos semestres en diferentes instituciones educativas durante el año 2019. En ellas se pudo observar e interactuar con los niños y niñas, docentes, padres de familia y autoridades donde el tema de la monoparentalidad generaba ciertas dificultades, sobre todo, en los adultos más que en los mismos niños y niñas. Desde la experiencia obtenida se puede afirmar que en toda institución educativa existen diferentes estructuras parentales dentro de sus aulas, pero la monoparentalidad aún está cargada de ciertos prejuicios; por esta razón en la investigación se buscó responder cómo incide esta estructura en los primeros años de desarrollo socioafectivo de una persona.

El objetivo fue analizar los aspectos afectivos y sociológicos del desarrollo de niños de 4 a 5 años que son parte de una familia monoparental; y a la vez conocer la incidencia de las estructuras familiares en el proceso de socialización entre pares en el ámbito afectivo de los niños y niñas. Ya que, de acuerdo con la literatura, en los primeros años de vida y en los comienzos de su escolaridad la familia, sin importar la

1 Licenciada en Educación Inicial por la Universidad Politécnica Salesiana.

2 Doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais. Coordinadora Grupo de Investigación en Políticas Curriculares y Prácticas Educativas. Docente investigadora en las carreras de Educación Inicial, Educación Básica y Filosofía de la Universidad Politécnica Salesiana.

estructura, influye en su desarrollo socioafectivo. Además, la influencia familiar acompaña a lo largo de todo el tiempo de escolaridad.

El desarrollo socioafectivo es un proceso complejo que inicia desde el nacimiento y continúa durante todos los años de vida e incluye la formación de sentimientos, perfeccionamiento de cualidades, desenvolvimiento social y desarrollo de actitudes y convicciones. Álvarez y Jurado (2017) afirman que desde que son pequeños, niño y niña, van aprendiendo a establecer relaciones afectivas y sociales con sus padres, hermanos, familiares y compañeros, lo cual consolida las figuras de apego. Gracias a este proceso el niño y la niña se convierten en seres activos e independientes.

Conocer el desarrollo del niño/niña de este nivel educativo es imprescindible para valorar la trascendencia o no de la estructura monoparental. Pues, como se indicó anteriormente, durante el tiempo de prácticas se pudo ver en las diferentes unidades educativas una diferenciación en el desarrollo socioafectivo de los niños y niñas, el cual tiene poco que ver con la estructura familiar en sí; más bien son otros factores como la atención, afecto y comprensión que recibe de su medio familiar. Se constató que inciden en la forma en que socializan los pequeños y pequeñas. Sin embargo, en los adultos: profesoras, autoridades, aún se cree que es por el tipo de la estructura familiar.

Por la complejidad de la sociedad, de la conformación de las familias, los nuevos retos que estas enfrentan, cada vez es mayor el porcentaje de familias monoparentales dentro de nuestra sociedad. Por lo tanto, en nuestras aulas de clase, se va considerando los diferentes tipos de familias, ya que como hemos mencionado son en los primeros años donde se forjan los cimientos con los que el ser humano perfeccionará el resto de vida. Sin embargo, la mayoría de investigaciones sobre el desarrollo socioafectivo se ha centrado en estudiar las diversas estructuras en sí, pero no en cómo las circunstancias —que ante el origen de esta familia— afectan o favorecen al desarrollo del niño/niña que es parte de la misma.

Fundamentación teórica

En los primeros años de vida y en los comienzos de su escolaridad, la familia, sin importar la estructura, es un ente influyente en el desarrollo socioafectivo. La influencia familiar se mantiene durante todo el tiempo de escolaridad. Sin embargo, en estos primeros años es donde el niño y la niña sientan las bases de su personalidad, para lo cual, necesitan estar vinculados a las figuras de apego.

La fundamentación teórica trata sobre la evolución de la familia en el transcurso de los años, desde las prácticas más antiguas hasta las más actuales, centrandó un punto de atención en la familia monoparental, la caracterización del desarrollo socioafectivo y las prácticas de crianza en niños de 4 a 5 años.

Clasificación de las familias

Según Le Play citado en Garrayo (2001) las familias pueden ser:

Patriarcal

La familia patriarcal estaba compuesta por la asociación de al menos cuatro generaciones distintas. Esta familia “habita en una misma casa y explota en comunidad bajo la autoridad del cabeza de familia el patrimonio familiar” (Garrayo, 2001, p. 38), se creía que así se facilita la transmisión de ideas y costumbres desde los más viejos hasta los más jóvenes.

Inestable

Según el profesor francés Le Play, citado en Garrayo (2001), la familia inestable estaba instituida por un núcleo familiar que lo conformaban padre, madre e hijos, una vez que los hijos llegaban a la edad adulta dejaban la casa de sus padres para formar su propia familia.

Troncal

La familia troncal integra bajo un mismo techo a tres generaciones: los padres y hermanos solteros viven en comunidad con un hijo casado, concretamente al que se transmite el patrimonio familiar íntegro (una vez deducidos los importes de las dotes entregadas a los hijos que abandonan la casa familiar para establecerse fuera de la misma), y los descendientes de aquel (Garrayo, 2001).

En cuanto a su **evolución**, de acuerdo con Engels (1884), las familias pueden ser:

Consanguínea

En este tipo de familia, los colectivos familiares se clasifican por procreaciones, los abuelos y las abuelas en el límite de la estructura familiar, son esposos y esposas entre sí; sus hijos, padres y madres de otra generación forman el tercer círculo conyugal común y, su descendencia, es decir, los bisnietos de los primeros, terminan formando el cuarto círculo. En esta organización familiar, los antecesores y sucesores, es decir, los padres e hijos son los únicos exentos de los derechos y deberes entre sí (Engels, 1884).

Punalúa

Se estima que en la familia punalúa se originó naturalmente la gens, por lo cual no queda duda de su existencia en todas las poblaciones originarias, es decir, en casi todas las poblaciones bárbaras y civilizadas (Engels, 1884). En esta estructura se limitó el matrimonio consanguíneo hasta lograr eliminarlo, debieron desplegarse de una forma más vertiginosa y eficaz, en contrariedad con las que tenían aún como obligación la unión entre hermanos y hermanas.

Monogámica

El hombre y la mujer no frecuentan prácticas sexuales fuera del matrimonio, la infidelidad entre hombre y mujer es menos propensa a ser llevada a cabo. El punto clave es que un cierto amor llega a ser la base del matrimonio; aun así y tomando este caso como el “mejor de los mejores” de una monogamia protestante, se llega a una rutina moral entre cónyuges que termina llamándose felicidad doméstica.

Ante esto, surge el proletariado y la *Gran Industria*, donde desaparecen los principios tradicionales de la monogamia, entre ellos la supremacía del hombre, ya que se pierde uno de los fines más arraigados de la familia monogámica, que era concebir a los propios hijos del hombre para que se conviertan en herederos únicos de la fortuna del padre. En este caso al ser los obreros pobres no había fortuna y, por lo tanto, no había transmisión por herencia, por lo cual, no hay motivo para establecer supremacía masculina.

Con el auge de la *Gran Industria*, la mujer se inserta en el mundo profesional y de la manufactura convirtiéndose en la cabeza de la casa y, en consecuencia, de los miembros de esta. Desaparecen así los restos de la superioridad del hombre en un hogar y, poco a poco, de la sociedad (Engels, 1884). Sin embargo, lo que prevaleció fueron los malos tratos de parte de la figura masculina hacia su mujer, esto se dio por el naturalizado establecimiento de la monogamia.

Este es el fin de matrimonio monogámico y de sus acompañantes eternos: el heterismo y el adulterio. La stirpe del proletariado ya no es monogámica, definición que la formó la historia; sino más bien, se convierte en una familia monogámica, pero desde la etimología de la palabra. La mujer consiguió el derecho al divorcio, si la pareja no se entiende y no lleva un matrimonio estable, se separa.

Sin embargo, ¿quién dice que una igualdad jurídica de derechos dejó atrás la condición social que por siglos se llevó a cabo? En este caso, si la mujer cumple con sus labores dentro de la propiedad privada

llamada familia, no recibe remuneración alguna; y si la mujer sale al mundo laboral, no puede desentenderse de las labores del hogar.

Clasificación de la familia que trasciende hasta la actualidad

Las familias que se describen a continuación son contextualizadas a la época y a la ubicación geográfica donde habitamos.

Familia nuclear reducida

El compromiso de los adultos (padre y madre) fuera de casa potencia la decisión de tener el menor número de hijos, a quienes se les pueda “dar lo mejor” y atender bien. En esta estructura familiar, los hijos desde pequeños pasan el mayor tiempo en centros infantiles o, de otra manera, sus padres se ven obligados a recurrir a los abuelos para el cuidado de los nietos y así poder trabajar. Esta organización, fuerza a la pareja conyugal a compartir responsabilidades dentro del hogar, como tareas domésticas, economía, entre otras (Valdivia, 2008).

Unión de hecho

En esta estructura no se consolida el matrimonio, sin embargo, une a la pareja lazos afectuosos y eróticos, con la libertad de concebir o no hijos. Se registran dos tipos: “la formada por dos personas solteras, tengan o no hijos, con estructura similar a la familia nuclear y la cohabitación después de la ruptura matrimonial” (Valdivia, 2008, p. 20). Esta modalidad de igual manera es elegida por la pareja, sin plantearse como una relación definitiva; las dificultades pueden surgir por el desequilibrio debido a que no tienen ningún acuerdo legal que favorezca, en este caso a los hijos, si es el caso de haber procreado dentro de esta relación.

Parejas reconstituidas

Estas familias “son aquellas en las que al menos uno de los cónyuges proviene de alguna unión familiar anterior. También conocidas como bifocales o multiparentales” (Valdivia, 2008, p. 21). La estructura de estas familias se complejiza al momento de que uno de los dos cónyuges, o los dos, tienen bajo su tutela hijos del anterior matrimonio; y se añaden dificultades cuando tienen que responsabilizarse por la economía de ellos.

Familia monoparental

El concepto de monoparentalidad sufre una importante incertidumbre al ser varias y muy desiguales las causas por las que se constituye esta estructura, como son la viudedad, el divorcio o separación, la procreación sin pareja, madres solteras, entre otras. El factor común a estas causas es la presencia de un solo progenitor a cargo de la crianza del o los hijos. Alberdi citado por Barrón (2002) define a la familia monoparental “como la formada por personas ‘solas’ con niños o jóvenes dependientes económica y socialmente a su cargo, entendiendo por personas solas a aquellas que no tiene pareja sexual estable con la que conviven, cualquiera que sea su estado civil” (p. 40).

Es importante tener en cuenta que no se trata de un fenómeno nuevo, sino al contrario siempre han existido, pero han sido escondidas y denigradas. Lo interesante y destacable en la actualidad es que esta estructura familiar, se ha convertido en una unidad viable doméstica y digna de protección social y educativa. Además, la mayor cantidad de estas familias están encabezadas por una mujer, ya sea separada, viuda, divorciada o soltera que tiene bajo su responsabilidad la crianza de los hijos (González, 2010).

La familia y el desarrollo socioafectivo del niño de 4 a 5 años

Es importante entender cómo las circunstancias que cada organización familiar propicia, afecta o favorece el desarrollo socioafectivo del niño. Muy independientemente de la estructura en particular de cada familia, lo importante es conocer el proceso del desarrollo socioafectivo del niño para poder relacionarlo con el contexto monoparental.

En la sociedad actual se pueden evidenciar paradigmas dictados por la historia; como si los progenitores que viven juntos poseyeran el éxito asegurado con la crianza de sus hijos y como si los padres que se han separado estuvieran destinados a fracasar (Furstenberg, 2003). O como si los hijos de hogares nucleares tuvieran más posibilidades de salir adelante; en contraposición con los hijos de hogares monoparentales, como si fueran más vulnerables.

No se puede afirmar que los hijos están generalmente mejor si sus padres están juntos, pero tampoco se puede dogmatizar la realidad de los hijos de familias monoparentales y decir que estos niños no pueden desarrollarse plenamente. Lo único importante y trascendental es que el clima familiar que se le brinde al niño durante sus primeros años de vida, es lo que marcará el resto de su vida.

Hay que tener claro que hasta los 6 años de vida lo social y lo afectivo están muy unidos y a veces es complicado separarlos y distinguir lo que pertenece a cada uno. El desarrollo socioafectivo es el proceso por el cual el niño va definiendo su mundo en el ámbito emocional, sentimental y social, es decir, va constituyendo su personalidad. Todo este conjunto de emociones acompañará al infante por el resto de su vida, de ahí la relevancia de potenciarlo y facilitararlo.

Establecer las figuras de apego es característico de esta etapa y, sobre todo, esencial para su pleno desarrollo, ya que estas se convierten en su base de seguridad y afecto (Soler, 2016). Uno de los objetivos que debería tener claro la familia es “proporcionar un ambiente que le

permita al niño desarrollar habilidades y conseguir metas individuales, estimulándole para que sea capaz de conseguir objetivos socialmente valorados y proporcionándole un modelo válido de conducta social” (Covadonga, 1999, p. 293).

Lo que interesa de la estructura familiar no es tanto el número de personas que la componen, sino la repercusión de esa estructura en el desarrollo del niño. “La presencia de ambos progenitores tiene poca relación con los resultados, lo que parece influir es la calidad de las relaciones interpersonales que se producen entre los miembros, calidad que no parece ser exclusiva de una estructura familiar concreta” (Covadonga, 1999, p. 292).

Prácticas de crianza y desarrollo socioafectivo

La educación familiar se ejecuta por vía del modelo que observe, no por discursos o charlas de trabajo, y está apoyada por afectos, emociones compartidas, latidos del corazón, junto al premio de cariño y también a los castigos distintos para cada cual, cortados a nuestra medida (Savater, 1997).

¿Qué pasa cuando confundimos un niño feliz con uno mimado y sobreprotegido? Usualmente, las prácticas de crianza negativas se ponen atentas y encuentran un punto clave en donde tener protagonismo. Estas se relacionan con los problemas afectivos y las vanas interrelaciones familiares, las que enseguida se evidencian en la conducta de los hijos. Las prácticas de crianza negativas pueden ser varias y no dependen de una estructura familiar: castigos repetitivos o demasiado severos, poco o nulo tiempo de calidad, chantajes afectivos fuera de control, autoritarismo y énfasis en el logro más no en el proceso, entre otras.

Ante estas prácticas, los hijos son más propensos a mostrar dificultades de conducta tanto externa como internamente, sea en su mismo hogar o en la institución educativa. Estas prácticas producen complicaciones en su actuar diario: ansiedad, depresión, cambios re-

pentinos en su comportamiento y en su forma de pensar y sentir. La prevención de estos factores de riesgo es vital e imprescindible para lograr un desarrollo pleno, un perfeccionamiento de habilidades y conductas sociales y emocionales sanas (Cuervo, 2010).

En definitiva, la autoridad entre los miembros que conforman la familia debería servir para apoyar a crecer a los miembros más jóvenes en este caso a los niños, “configurando del modo más afectuoso posible lo que en jerga psicoanalítica llamaremos su principio de realidad” (Savater, 1997, p. 64). Debido a la importancia del ambiente familiar en los procesos de socialización la investigación se centró en la familia monoparental, porque en la actualidad es mucho más común que algunos años atrás.

Metodología

La investigación se fundamenta en la vertiente metodológica cualitativa, la misma que es definida como el enfoque “que utiliza la recolección y análisis de datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (Hernández *et al.*, 2014, p. 7). El método utilizado fue el inductivo, el mismo que “es una forma de razonamiento en el que se pasa del conocimiento de casos particulares a un conocimiento más general, que refleja lo que hay en común en los fenómenos individuales” (Rodríguez y Pérez, 2017, p. 10).

La observación participativa realizada en el periodo 2018-2019, tomó aproximadamente 240 horas, en una unidad educativa católica franciscana ubicada en el cantón Rumiñahui, Valle de los Chillos, parroquia Sangolquí, barrio Central. La observación participativa es definida por Marshall y Rossman (Scribano, 2007) como la inmersión del investigador en el campo, lo que le permite escuchar, ver y vivir la realidad de la experiencia como los participantes lo hacen; además, de pasar una considerable cantidad de tiempo en el campo de estudio, aprendiendo sobre la vida cotidiana y registrando sistemáticamente

eventos, comportamientos y artefactos en la institución elegida para el estudio.

El análisis se basa en los datos recabados en la ficha de observación, el diario de campo y las dos entrevistas realizadas: una a la tutora de Inicial 2 y la otra a la rectora de la institución, con dieciocho años de experiencia en educación y desde su punto de vista religioso aporta al tema. El análisis socioafectivo se enfocó en dos grupos: Camila y Pedro, quienes son parte de una familia nuclear y Andrea, Juan y Diana de una familia monoparental.

Todo en el rango de edad entre 4 a 5 años. Hay que tener en cuenta que, la participación en conjunta reciprocidad con la observación se ha puesto en marcha en el presente estudio, ya que además de investigadora se cumplió un rol de ayudantía y docencia en la institución educativa.

Las dos entrevistas se llevaron a cabo con un enfoque general guiado, la misma que Marshall y Rossman (Scribano, 2007) la definen como “una conversación con propósitos” (p. 33). Las entrevistas fueron realizadas a una docente de Educación Inicial y a la rectora de la institución educativa. La primera se realizó porque es una persona cercana a la realidad diaria de los niños y a la de su familia; la segunda, porque es la persona a cargo de todo el ámbito educativo de la institución y por ser quien aprecia de una forma más general la realidad que se vive en las aulas de clase, además para conocer la visión católica. El tema central de las entrevistas fue la monoparentalidad y el desarrollo socioafectivo de niños de 4 a 5 años.

Resultados

Por medio del análisis de los datos recopilados se pudo determinar que tanto los niños y niñas de familias nucleares como de monoparentales se desarrollan sin ningún inconveniente ni diferencias sustanciales dentro del contexto educativo. La diversidad familiar cohabita entre sí, mediadas por los valores religiosos inculcados por

la institución educativa. No existe diferencia, ni se categoriza por pertenecer a una determinada estructura familiar, sino más bien, lo que se pudo observar fue un clima de respeto hacia las diversidades. Las categorías de análisis fueron:

Desarrollo socioafectivo

En nuestra sociedad actual los paradigmas son muy marcados y uno de ellos se ha centrado a lo largo del tiempo en la forma de percibir a las familias monoparentales. Aún es fuerte la creencia de que los hijos de hogares nucleares tienen más posibilidades de salir adelante que los hijos que provienen de hogares monoparentales; a estos se los ve como si fueran más vulnerables. Sin embargo, se pudo ver que en lo que respecta a la interacción del niño con la docente, del niño con sus compañeros de aula y del niño con sus padres no existe diferencia por el tipo de estructura familiar, son otros los factores que influyen.

Familia nuclear

Las estructuras familiares, en este caso la nuclear, no garantizan un pleno desarrollo socioafectivo del niño; el solo hecho de que los dos progenitores se interrelacionen entre sí o cohabiten en una misma casa no avala un resultado favorable. No podemos afirmar que los niños que pertenecen a familias nucleares van a sobresalir por sobre los que pertenecen a familias monoparentales, como tampoco podemos testificar que no sea así. Todo dependerá únicamente del clima familiar al que los infantes estén expuestos durante sus primeros años de vida. A continuación, algunos extractos de la entrevista y diarios de campo.

Pedro y Camila – Interacción social y afectiva con la docente y compañeros

Según la psicología del desarrollo, la interacción de los niños de entre 4 a 5 años se caracteriza por el egocentrismo. Los niños buscan

su bienestar por sobre otras cosas o por sobre otras personas, claro que no en todos los casos se da de la misma manera; dependerá mucho de la personalidad que este formándose en el infante; sin embargo, es difícil para ellos darse cuenta de las necesidades de otros por sobre la de sí mismos. Las prácticas de crianza que utilizan los progenitores las relacionan también con los problemas en el desarrollo socioafectivo y esto se dice es visible en la conducta de sus hijos.

Se observó que Pedro tiene una actitud de impulsividad con sus compañeros de clase e incluso con la docente, quien muchas veces pierde la calma. Un día en particular, la profesora optó por llamar a su madre, quien era docente de otra aula en la misma institución educativa, ya que Pedro mordió a una niña en el brazo y escupió a un compañero, cosas por las que la docente le llamó la atención con un tono de voz alto y Pedro se botó al piso a llorar y patear sin que nadie lo pueda controlar (DC, 17-04-2019).

En cuanto a Camila, se pudo ver que es una niña muy respetuosa con sus compañeros y docentes, aunque a veces no era muy comunicativa, había veces que entraba en confianza y llegaba a ser “parlanchina”. Fue interesante enfocar la observación en ella, ya que de todos los niños era la más callada y en algunas clases se dormía. También era una de las niñas que pedía “por favor”, que daba las “gracias” y que expresaba palabras de afecto hacia las docentes, ya se la tutora o la profesora de Inglés (DC, 20-04-2019).

Camila y Pedro – Interacción social y afectiva con la familia dentro del espacio educativo

Gracias al desarrollo socioafectivo el niño y la niña definen su personalidad, en cuanto a lo emocional y social. De la realidad que vivan los infantes en estos primeros años de vida influye de manera importante en el desarrollo de sus habilidades sociales y afectivas dentro de la sociedad. Es por eso por lo que es crucial que en la infancia se le dé gran relevancia al desarrollo socioafectivo, sin desvalorar la

importancia de los demás tipos de desarrollo que, de igual manera, deben llegar a su plenitud.

Por la celebración del Día de la Madre se realizó un programa general en el patio de la institución, acompañado de una misa a la que estaban invitados los padres de familia. Para luego de la misa, las docentes de cada nivel se habían organizado para realizar la entrega de obsequios en las respectivas aulas, en donde se pudo observar que específicamente los padres de Camila fueron los únicos que asistieron al programa, a la misa y al aula (DC, 10-05-2019). Se hace énfasis en esta familia, porque del subnivel Inicial 2, fue la única familia que asistió junta a esta jornada. Al revisar los datos de la ficha de observación se pudo notar que durante esta jornada prevalecía en ellos el buen trato, mimos y demás acciones que se podrían entender como afectivas.

En el Día de la Madre, en el Día del Niño y en la Noche Blanca, programas realizados en la institución educativa, Pedro estuvo solo la mayor parte del tiempo, ya que su mamá al ser docente de la misma institución, únicamente venía por momentos y se retiraba a su aula. Pedro tenía sus ojos vidriosos la mayor parte del tiempo y una tristeza incomparable en su rostro, pues observaba que sus compañeros estaban acompañados. Él se sentó en el escritorio de la docente y cualquier actividad la realizaba con ella (DC, 10-05-2019; 30-05-2019; 21-06-2019).

Familia monoparental

Es importante tener claro que no interesa cuántos miembros conformen una familia, o si los dos progenitores están o no juntos en un mismo hogar. Lo verdaderamente significativo es la calidad de relaciones a las que el niño está expuesto en su contexto familiar, la eficacia con la que se puedan resolver conflictos y el ambiente de paz, amor y tranquilidad. Ya sea que viva con uno o los dos progenitores, juntos o separados, le puedan brindar al niño para que se desarrolle

plenamente en el ámbito social y afectivo, ya que es en la familia en donde, por lo menos la socialización primaria se lleva a cabo.

Juan, Andrea y Diana – Interacción social y afectiva con la docente y compañeros

En cuanto a la actitud y afecto de los niños hacia la docente y compañeros de aula se han registrado diferentes situaciones en la ficha de observación. Juan no completa las hojas de actividad, ni presta atención a nada de lo que la docente realiza, además su forma de molestar a sus compañeros es reiterada: muerde, hala el cabello, empuja y grita a los demás. Juan es uno de los niños a los que la docente llama la atención en reiteradas ocasiones (DC, 17-04-2019).

Diana es la primera en terminar toda actividad, es cariñosa con sus compañeros y docente, demuestra su afecto con abrazos y palabras, también molesta y es inquieta, pero no agrede a sus pares. Cuando tiene que hacer alguna actividad la realiza y se toma su tiempo para hacerlo bien, es muy perfeccionista y siempre trata de ser la primera en terminar. En el receso siempre le comparte su colación a la docente y si alguien de sus compañeros le pide, ella le reparte (DC, 17-04-2019).

Andrea se lleva bien con todos sus compañeros, al ser la niña más alta del grupo, la ven como la “más grande” y ella es quien sale a la defensa si alguien pelea, de igual manera sus compañeros acuden a ella como mediadora cuando quieren algo o cuando hay alguna pelea. Es muy cariñosa con la docente, trae una fruta extra para darle en hora de receso o le comparte su colación. Andrea participa durante las horas de clases y también trata de ser la primera en entregar cualquier actividad (DC, 17-04-2019).

Andrea, Juan y Diana – Interacción social y afectiva con la familia dentro del espacio educativo

Cuando las prácticas de crianza son satisfactorias, el ambiente familiar es agradable, las relaciones interpersonales de los miembros de la familia son buenas y las figuras de apego están muy bien formadas, los infantes se están formando en un contexto saludable física y emocionalmente lo que logra un desarrollo pleno con conductas sociales y emocionales sanas. La mejor forma de aprender las cosas es con el ejemplo, y la familia al ser el primer ente socializador y afectivo, es la que sienta las bases de la personalidad del niño.

Un día en particular a Andrea le dolía el estómago, ya le había revisado la doctora de la institución educativa, pero recomendó que es mejor que se retire casa. La docente comunicó a la madre de familia y en menos de veinte minutos los abuelitos de la niña se encontraban ya en la puerta del aula, la abrazaron y con rostro de preocupación se la llevaron. Mientras se iban, sus compañeros le gritaban “te queremos mucho, no faltarás mañana”, por lo que se puede suponer que todos se preocupan por Andrea. La preocupación y afecto en sus abuelitos era notoria a simple vista, al llegar ellos indicaron a la docente que la mamá de Andrea está trabajando y que ellos se hacen cargo de su cuidado en las tardes (DC, 1906-2019).

El desarrollo social y afectivo difícilmente se desarrolla por separado, más en edades tempranas, ya que estos van de la mano. Las figuras de apego son muy importantes en estas edades, pues de estas dependerá la seguridad con las que se forme la personalidad del infante.

Al preguntarle a la docente tutora de Inicial 2 sobre la interacción socioafectiva de los niños ella opina:

En cuanto al desenvolvimiento social y afectivo de niños que son parte de una familia monoparental, si se ve un poco la diferencia, porque digamos que los niños vienen de hogares que está papá y mamá; que se llevan superbién, que hay respeto, que hay amor, que hay cariño; entonces ellos también demuestran eso, son delicados con

sus compañeros y demuestran cariño, un abrazo o se acercan y dicen te quiero... igual a mí, te quiero profe, sí hay una pequeña diferencia en ese sentido. (Entrevista)

Además, compartió una experiencia actual:

Andrea es mi alumna en este periodo lectivo y es una niña perteneciente a una familia monoparental, su mamá es “madre soltera”, el papá se desentendió de ella cuando nació y su mamá junto con los abuelitos la han criado. Yo la conozco desde el año pasado y son ellos los que siempre están al pendiente de la niña, se ve que existe amor, comprensión y que no hay peleas ni gritos en esta familia. Andrea es muy cariñosa con sus compañeros y conmigo... y siempre me cuenta sus cosas; lo que hace y a dónde se va de paseo. Además, de que es muy inteligente, siempre está alegre. Entonces sí, ella es un ejemplo de que no depende tanto del hogar, sino más bien de cómo están dentro de ese hogar. (Entrevista)

Juan pertenece a una familia nuclear, su padre trabaja en el Oriente, viaja cada quince días y pasa una semana en casa con su familia, lo que parece afectarle en sus relaciones afectivas con sus compañeros. Sin embargo, en el programa del Día de la Madre, él se comportó de una manera muy diferente a lo cotidiano. Juan no peleó con ninguno de sus compañeros e hizo caso a lo que la docente le decía. Otra cosa notaria en él fue la comunicación con su madre, era diferente a como se comunicaba con sus compañeros e incluso con la docente. Su madre para referirse a él, utilizaba diminutivos como mi bebecito, mi pequeñito, etc. (DC, 10-05-2019).

Diana pertenece a una familia monoparental a causa de divorcio y vive con sus abuelos maternos; ella asistió al Día de la Madre con sus abuelos. Diana había pedido a la docente elaborar dos obsequios, ese día le dio uno a su abuelita y otro se lo llevó para darle a su mamá cuando llegue a casa. Diana, por lo general, es una niña feliz y en ese día no dejaba de abrazar a su abuelita, su abuelo se reía y tomaba fotos, también comieron juntos (DC, 10-05-2019).

Opiniones de la docente y rectora de la institución referente a las familias monoparentales y el desarrollo socioafectivo

En una visión más general sobre el desarrollo socioafectivo y la importancia de este en la vida de niños de entre 4 a 5 años, la docente tutora de Inicial 2 afirma: “Lo importante en un hogar es que exista respeto y amor, es decir, que las cosas estén bien; sin importar la estructura familiar de donde provenga el niño y la niña”.

En una siguiente pregunta realizada acerca del ambiente familiar en el que conviven los niños y niñas con los padres, la docente indica: “A veces los padres están en momento de separarse porque su relación iba mal y cosas así podrían afectar al niño más en el aprendizaje y sí han cambiado un poco su estado afectivo y social”.

En la entrevista realizada a la rectora de la institución, ella manifiesta: “Una familia monoparental es una familia a la que le falta algo, no es completa, a la que una parte le falta”. Al preguntarle sobre si existe alguna diferencia entre un niño perteneciente a una familia nuclear y uno de una familia monoparental, ella considera:

Diferencia como ser humano, no; es la misma dignidad; más bien en el desarrollo y crecimiento del estudiante, en sus actitudes y la formación de su personalidad sí le afectaría porque les hace falta ese referente ya sea mamá o papá y es importantísimo, usted sabe que existen muchas, pero socialmente no lo vemos bien, entonces hay niños que por eso caen en el *bullying*, entonces emocionalmente sí les afecta.

Además, menciona:

La religión ayuda a toda clase de familias. Un ser humano logra descubrir que viene de Dios, eso le llena, porque solo Dios llena el corazón, solo Dios realmente te hace feliz, te hace levantarte, te hace tener sentido a la vida. Porque las cosas materiales no te dan sentido, te darán alegría un momento, pero quien realmente te da, te llena ese vacío es Dios. Por eso desde la religión estoy totalmente de acuerdo que se puede hacer mucho, y es lo que hacemos acá, todos los días una oración, hace que nuestros niños y jóvenes le conozcan a Dios

para que ellos realmente busquen y encuentren la felicidad para la que fueron creados.

Finaliza dando su comentario sobre las cifras actuales de familias monoparentales:

Por supuesto que existe un porcentaje más alto, porque de pronto no hay como ese valor al sacrificio, hoy con la cuestión de la liberación femenina, hoy es algo que la mujer piensa que, separándose... es el tiempo en donde dicen la mujer hoy ya no puede ser aplastada; pero no estoy a favor del machismo, no estoy a favor. Lo que sí necesitamos es saber que en un matrimonio va a haber dificultades y tengo que tener la madurez de saber dialogar y no separarme, pensando antes en el daño que le vamos a hacer al niño; y no por la mínima cosa me voy o te vas y le ponen otra mamá y otro papá al niño, eso es muy triste. La juventud debe entender lo que significa el matrimonio y traer niños al mundo.

Algunas conclusiones

A través de la presente investigación sobre la familia monoparental y el desarrollo socioafectivo de niños de 4 a 5 años, se evidencia que aún existen estereotipos o normas que prevalecen, en este caso, reforzadas desde un punto de vista religioso. Desde el punto de vista de la rectora de la institución educativa el porcentaje más alto de familias monoparentales es a causa de que la mujer en la actualidad ya no se “sacrifica por el hogar”. En este argumento se encuentra una visión del mundo tradicional marcada por su formación con claros aspectos de las organizaciones familiares abordadas en el marco teórico, en donde a la mujer se la consideraba un bien más que todo económico y de procreación de hijos.

También se pudo evidenciar que las familias nucleares son consideradas por la sociedad como una estructura “completa” y, por ende, las monoparentales “incompletas”. Sin embargo, en la investigación se pudo ver que el pertenecer a un tipo específico de familia no garantiza a los niños y niñas un óptimo desarrollo socioafectivo,

pues este depende de otros factores, como, por ejemplo: la convivencia armónica y que exista amor y comprensión entre sus integrantes. Pertenecer a una familia monoparental no siempre es sinónimo de vulnerabilidad y de igual manera con la nuclear. No es el tipo de familia, sino el hecho de brindar un ambiente propicio y tranquilo para el pleno desarrollo del niño/niña.

También se pudo determinar que los niños Camila y Pedro, a pesar de pertenecer a la llamada familia nuclear, son muy diferentes. Pedro es impulsivo, no sigue normas, ni escucha a la docente. Sus padres no están presentes en las actividades educativas. Camila es tranquila, educada y sigue normas de conducta, pero se duerme en clase y es callada, aun así, hay que destacar la presencia de sus padres en toda jornada de la institución educativa.

Andrea, Juan y Diana, pertenecientes a una familia monoparental a igual que los otros niños, son completamente diferentes. Andrea y Diana son tranquilas, juegan, ríen, etc., son respetuosas con la docente y compañeros. Juan, por el contrario, es uno de los niños más impulsivos, no hacen caso a nada de lo que dice la docente y molesta reiteradamente a sus compañeros de clase.

En la investigación se pudo ver que no importa la estructura de la familia, sino que son otros factores los que influyen en el pleno desarrollo del infante. Factores que la mayoría de veces no son considerados ni en la institución educativa, ni por los docentes, como, por ejemplo, el cuidado entre los miembros de la familia, la presencia de los miembros de la familia en actividades escolares, el ambiente armónico en el hogar, entre muchos otros. De ningún modo, el desarrollo socioafectivo pleno es garantizado por el tipo de estructura familiar a la que pertenezca el niño o la niña.

También, en la investigación se pudo determinar que en este rango de edad (4 a 5 años) el apego emocional es importante, ya que ayuda a formar la personalidad de un individuo y contribuye con el desarrollo socioafectivo. La familia es fundamental en este y en todos

los desarrollos, lo cual es independiente del tipo de familia al que pertenezca el niño (nuclear o monoparental) pues lo más importante, como ya se ha dicho, es el clima de afecto que trasciende en la vida del infante.

Además, cuando las prácticas de crianza son satisfactorias promueven en el niño un buen desarrollo emocional, afectivo y social. Considerando obviamente, que en estas edades predomina en los niños el egocentrismo y esto hace que se comporten pensando que el mundo gira alrededor de ellos. Por esta razón, los niños y niñas buscan su bienestar por sobre cualquier otro, aunque esto a veces se considera una mala conducta, que irrecusablemente se ve reforzada o no por el ambiente familiar.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. y Jurado, C. (2017). *Desarrollo socioafectivo de la práctica psicomotriz intervención con las familias*. Málaga.
- Barrón, S. (2002). Familias monoparentales: un ejercicio de clarificación conceptual y sociológica. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 40, 13-30. <https://cutt.ly/HXsIn2O/>
- Covadonga, M. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 289-304.
- Cuervo, Á. (enero-junio de 2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121. <https://cutt.ly/XXsIZfN/>
- Engels, F. (1884). El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado. *Archivo Marx, Engels de la Sección en Español del Marxists Internet Archive*, 1-126. <https://cutt.ly/qXsOOo5/>
- Furstenberg, F. (noviembre de 2003). *Nuevas formas de familia*. UNICEF-UDELAR. <https://cutt.ly/pXsAdkz/>
- Garrayo, J. (2001). La recuperación de Frédéric Le Play. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (93), 27-59. <https://cutt.ly/DXsACGc/>
- González, J. J. (2010). Las familias monoparentales en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración*.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill. <https://cutt.ly/vXsSmHT/>

- Rodríguez, A. y Pérez, O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista EAN*(82), 179-200. doi:<https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar* (2.ª ed.). Ariel, S. A. <https://www.ivanillich.org.mx/Conversar-educar.pdf>
- Scribano, A. O. (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeos Libros. <https://cutt.ly/WXUkYqz/>
- Soler, V. (2016). *Desarrollo socioafectivo*. Síntesis, S. A. <https://cutt.ly/OXsDggj/>
- Valdivia, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue du REDIF*, 1, 15-22. <https://cutt.ly/VXsDVRc/>

La aplicación de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños y niñas de 4 a 5 años

Kelly Priscila Panchi-Tipantuña¹
Ivonne López-Cepeda²

Introducción

En el Ecuador existe una carencia de estudios sobre la Educación Inicial, en especial al hablar de recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niño y niñas. Además, se debe considerar que actualmente nos encontramos en una era digital en la que desde muy temprana edad hay acceso a los recursos digitales. Debido a esto todos los docentes deberíamos estar preparados y conocer sobre la aplicación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), ya que con el pasar del tiempo se seguirán actualizando. Por esto en este estudio de caso se ha realizado un análisis acerca de las tecnologías utilizadas en la enseñanza-aprendizaje en Inicial 2. Con esto se pretende aportar a los docentes una reflexión acerca del uso adecuado de los recursos tecnológicos dentro del aula para mejorar el aprendizaje infantil.

El objetivo general de la investigación fue analizar la aplicación de los recursos tecnológicos en el proceso enseñanza-aprendizaje en niños y niñas de 4 a 5 años mediante consideraciones didácticas. Para abordar este tema se plantearon los siguientes objetivos específicos:

-
- 1 Licenciada en Educación Inicial por la Universidad Politécnica Salesiana.
 - 2 Máster en Educación y TIC (e-learning), Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Antropóloga, Universidad Politécnica Salesiana. Docente de la Universidad Politécnica Salesiana, carreras de Educación Inicial y Educación Básica. Integrante del Grupo de Investigación en Educación e Interculturalidad

sistematizar el debate actual del uso de los recursos tecnológicos, determinar la importancia de los recursos tecnológicos en la enseñanza-aprendizaje e identificar el uso de los recursos tecnológicos como recursos didácticos.

Estado de la cuestión

Con relación al debate actual que se da sobre el tema en el ámbito académico, se encontraron algunas fuentes como la investigación del Colectivo Educación Infantil y TIC (2014), el cual aconseja al docente cómo usar las tecnologías de la información y comunicación a su favor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas. Además, en esta fuente se defiende la idea de que las TIC ayudan a los niños en su proceso de enseñanza-aprendizaje cuando están en la escuela, pero menciona que aún hay personas que creen que los niños no saben utilizarlas adecuadamente y por eso no les dan el acceso a estas.

María Bautista *et al.* (2014) publican un artículo en México que menciona que es importante que los estudiantes usen la tecnología porque puede optimizar su aprendizaje al ayudar a procesar información de una manera integral mejorando la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, se debe tener en cuenta que las nuevas tecnologías nos brindan herramientas didácticas y es necesario aprovechar todas sus potencialidades.

Otro texto es un artículo de la autora Jeannette Martínez (2011), menciona que el docente debe identificar las capacidades de cada niño/niña, ya que al estar rodeados desde pequeños de recursos tecnológicos necesitan saber utilizarlas. Por esta razón, en esta nueva sociedad, se deben recrear metodologías basadas en entornos digitales, de esta manera, podrán sacar las habilidades y desarrollarlas de una manera completa aprovechando todo lo que los niños tienen para dar.

Y, por último, el texto publicado por la UNESCO (2019) está basado en el enfoque de competencias docentes con relación de la aplicación de las TIC. Considera seis dimensiones a través de las cuales

se propone un perfil de las competencias que un docente debe desarrollar de modo que sea capaz de generar el aprendizaje significativo, activo y continuo en los estudiantes.

Definición de tecnologías de la información y comunicación

Según Bautista *et al.* (2014) “las tecnologías de información y comunicación (TIC) son una especie de unión entre tres tecnologías que han sido inventadas en el siglo XX, la informática, las telecomunicaciones y los medios audiovisuales” (p. 186). Estas son herramientas que permiten la circulación de información ilimitada; además, favorecen a que el transporte de información sea multidireccional, siendo un recurso valioso para poder comunicarnos entre nosotros.

Recursos tecnológicos en la educación

El integrar las tecnologías de la información y la comunicación al ámbito educativo puede modificar la didáctica al fortalecer a los estudiantes. Los docentes son fundamentales al integrarlas en su desempeño profesional con el propósito de garantizar un aprendizaje de calidad, al ser capaces de utilizar las TIC para cumplir un papel de guía para sus estudiantes (UNESCO, 2019).

Las tecnologías de la información y comunicación son solamente medios o recursos didácticos que favorecen al docente al solucionar una dificultad comunicativa o a establecer estrategias diferentes para el aprendizaje de sus estudiantes, pero esto no significa que van a remplazar la labor que realiza el docente, ya que le podría causar problemas (Cabero, 2007). Es por este motivo por el que todos los docentes deben actualizarse y prepararse al usar las TIC para aplicarlas como un complemento en su desempeño laboral.

Utilizar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje ayuda al desarrollo de procedimientos pedagógicos sirviéndole de complemento; asimismo, facilita la interacción entre docente y docente juntamente con la tecnología (Navés, 2015). Esto le dará un cambio a la enseñanza

y le hará más llamativa al ponerlo en práctica, pues será un recurso interactivo que favorezca a todos los que conforman la educación.

Las tecnologías de la información y la comunicación pueden llegar a ser de gran ayuda para los docentes si es que saben cómo y cuándo utilizarlos. En algunos casos se los utiliza como recursos didácticos para complementar el tema que vaya a presentar la docente, y para lograrlo es importante que se planifique con anticipación las actividades que se van a realizar durante la clase. Se debe tomar en cuenta que el uso de las tecnologías no reemplaza el rol que cumple el docente al explicar un tema, ya que si fuera de esta forma no tendría sentido la enseñanza; los aprendizajes no quedarían bien fundamentados y no les sería de provecho a los alumnos.

Debate actual de los recursos tecnológicos

Al ver que las sociedades actuales están cada vez más inmersas en la información y el conocimiento, es necesario crear mecanismos para preparar a los docentes en la aplicación de las TIC. Esta aplicación debe ser reflexiva, creativa; los docentes deben ser capaces de resolver problemas, establecer procesos de aprendizaje y desarrollo de conocimientos con todos los estudiantes independientemente de su género, idioma, edad u origen (UNESCO, 2019). De esta forma, si los docentes se preparan podrán brindar a los niños y niñas una educación inclusiva incorporando las TIC.

A lo largo de la investigación se encontró que existen muchos documentos que direccionan la aplicación de las TIC para una educación superior. En cuanto a la educación inicial, Martínez (2011) menciona que se tienen prácticas innovadoras y debido a esto, la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños pequeños puede resultar un reto para que la docente lo ponga en práctica. Es una gran oportunidad para optimizar su labor y que los niños también puedan aprender con el apoyo de las tecnologías.

Según Martínez (2011) “desde una perspectiva sociocultural, la enseñanza es un proceso de negociación compartida de significados que portan los materiales y que se construyen a partir de su uso” (p. 11). Esto quiere decir que los docentes deben proporcionarle al niño/niña un aprendizaje significativo, a partir de un acuerdo entre quien enseña y quien aprende, creando reglas según sus intereses, estableciendo una negociación compartida de significados.

En una postura contraria al uso de TIC en la educación de niños y niñas, Tonucci (2018) en la entrevista “El mundo de los niños es físico, no necesitan un *Smartphone*”, menciona que existen edades en la que los niños no deberían tener un aparato electrónico en sus manos porque es más importante interactuar con el mundo físico. Se muestra opuesto también a la idea que herramientas como las tabletas y las pizarras electrónicas sean solución a los problemas en la educación, pues son instrumentos que sirven siempre que haya maestros capacitados para su uso.

Tonucci (2018) argumenta que está en total desacuerdo que se apliquen las tecnologías en la educación de los niños y niñas, porque pueden resultar recursos atractivos para el infante, aunque estén bien elaborados los materiales audiovisuales. Por ejemplo, considera que solo sería válido si es aplicado con una guía que en este caso vendría a ser la docente.

También en la entrevista analizada en los párrafos anteriores Tonucci (2018) añade que los niños y niñas deberían comunicarse con otros físicamente, enfrentando desacuerdos, viviendo conflictos reales y buscándoles una solución. Con esto Tonucci indica por qué considera que la educación no consiste solamente en el acceso a la información que se obtiene a través de una pantalla, sino también toma en cuenta la comunicación y la relación física que se tiene con alguien.

Sin embargo, aunque se presenten ideas contrarias al uso de las tecnologías digitales con los infantes, no hay duda alguna de que las nuevas tecnologías ocupan un lugar muy importante en el entorno

del niño. En cualquier lugar que los niños visiten pueden encontrar computadoras, están en la casa, la escuela y hasta en los supermercados (Martínez, 2011).

A partir de las ideas anteriores, corresponde notar que en el uso de las TIC en la educación existen desventajas por diferentes razones. Por un lado, puede ser que los docentes no se sienten cómodos utilizándolas y, por otro lado, no tienen un conocimiento claro de las mismas o no disponen de dichos recursos tecnológicos. Como consecuencia no las aplican en sus actividades al dar un tema. Además, para poder aplicarlo dentro de una institución es necesario que dispongan de estos dispositivos y muchas veces en las instituciones públicas no tienen suficientes para todos como podría darse en algunas instituciones privadas (Araujo y Bermudes, 2009).

Una adecuada integración de las tecnologías de la información y comunicación en el aprendizaje dependerá de que los docentes estén preparados para aplicarlas de formas innovadoras, combinando las TIC con la pedagogía con actividades dentro del aula, a la vez que fomenta la colaboración y el trabajo en conjunto (UNESCO, 2019).

Escobedo y Arteaga (2016) aluden a que la didáctica es una ciencia que se refiere a la pedagogía que el docente imparte en el aula de clase, es por esto por lo que la didáctica de la enseñanza-aprendizaje ha sido determinada para brindar prácticas pedagógicas con aprendizajes significativos. A su vez también Escobedo y Arteaga (2016) toman en cuenta a Klingler y Valdillo, Gallego y Mazarío al mencionar que enseñar significa preparar mientras que aprender es el proceso de construcción y reconstrucción de saberes por parte de los sujetos. Debido a esto la enseñanza-aprendizaje se construye a través de la didáctica, siendo procesos complementarios.

También dentro de este debate, los medios tecnológicos se discuten como didáctica para el aprendizaje y para comprenderlo mejor necesitamos saber lo que significa la didáctica que según Comenio citado en Abreu *et al.* (2017) dividió en tres partes a la didáctica que

son la general, especial y organización escolar. Además, estableció principios para la aplicación de la misma al decir que la didáctica es una técnica y un arte que tiene como objetivo que todos aprenden de todos y los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser efectivos.

Finalmente, es importante agregar que la didáctica forma parte de la enseñanza-aprendizaje; las nuevas tecnologías no deben estar de lado, sino que más bien hay que preparar a las nuevas generaciones a utilizarlas de una manera responsable, siendo participativos y conviviendo con ellas. Los docentes tienen un gran reto al formar a sus estudiantes con las tecnologías de la información y comunicación (Fernández *et al.*, 2002). Primero los docentes deben prepararse para poder dar una guía a sus estudiantes.

Metodología

En la investigación se utilizó la metodología cualitativa que permite determinar las interacciones dadas entre personas junto a sus discursos, creencias y experiencias (Serrano, 1994). En coherencia con lo anterior, se eligió el método fenomenológico para aproximarse al contexto, observar fenómenos y describir el problema. Para realizar esta actividad se usó la técnica de la observación participante y se empleó el diario de campo como instrumento de recolección de datos, en el que se hicieron descripciones detalladas de los ambientes observados como indica Hernández *et al.* (2014). La observación del trabajo docente con uso de las tecnologías en Inicial 2, se realizó desde el 3 de abril hasta el 27 de junio de 2019 en la jornada escolar, mientras la investigadora realizaba las prácticas preprofesionales, durante tres días a la semana en una unidad educativa ubicada al norte de Quito.

Además, se empleó la técnica de la entrevista estructurada que, según Hernández *et al.* (2014), es una reunión en la que el entrevistador realiza preguntas al entrevistado para conocer información respecto a un tema. Para esto se elaboró con anterioridad un guion de entrevista con preguntas abiertas que se aplicaron a docentes de Inicial 2 de Inglés, Lenguaje y Matemáticas. La validación de la guía

de entrevista se hizo a partir de la relación entre las categorías surgidas de los fundamentos teóricos con los hechos observados en cada jornada. Se indicó a los docentes entrevistados, que la información sería usada para la investigación.

Para la verificación de los datos registrados en la observación, se revisaron las descripciones junto a la docente de cada jornada observada. En cuanto a la entrevista, por cada pregunta respondida, se comentaba y dialogaba sobre la respuesta para verificar la comprensión de la información que se estaba presentando, además, se hacía una verificación posterior mediante la transcripción del audio de cada entrevista. De esta manera, se realizó una triangulación de datos al contrastar la información obtenida de la observación frente a la percepción de la docente con relación al proceso educativo con uso de tecnologías en el aula, a su actividad como educadora y a la respuesta de los educandos (Hernández *et al.*, 2014).

Para el análisis de los datos, primero se usó una matriz para clasificar la información obtenida en el diario de campo, según las categorías planteadas: aplicación de recursos tecnológicos como recursos didácticos, diferenciando aparatos, programas y usos didácticos. Con relación a las entrevistas se seleccionaron y clasificaron las respuestas según la percepción de los docentes de su propio uso de recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza, según categorías como presentación de contenido educativo, medio para desarrollar actividades, medio de motivación en el proceso. De esta manera, se interpretó la información obtenida a manera de unidades de significado, mediante su relación con categorías y conceptos que explican el uso didáctico y contextualizado de las TIC (Hernández *et al.*, 2014).

Resultados y hallazgos

Aplicación de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Respecto a la observación del uso de los recursos tecnológicos como recursos didácticos en los estudiantes de 4 a 5 años, se encontraron los siguientes resultados.

La docente de las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas utilizaba recursos tecnológicos en sus clases, aunque eran muy pocas las veces que lo hacía. Tenía un proyector y una portátil como aparatos para presentar videos con relación al tema que iba a tratar. Por ejemplo, en una de las clases observadas y registradas en el diario de campo, se pudo evidenciar que la docente usó un video en el que aparecía una niña pintando objetos de su alrededor, todo esto con la finalidad de enseñar el color blanco. “Los niños y niñas muy atentos observaban el video e interactuaban con él encontrando primero el color blanco en las imágenes” (DC, 17-abril-2019, p. 13). Claramente se puede notar que la docente no solo les enseñaba el video, sino que hacía que los niños permanezcan activos y concentrados. La docente confirmó esta aplicación al momento de la entrevista.

Otro uso que se evidenció fue en la clase de Inglés, mediante la interacción de los niños con una plataforma educativa, cuando les tocaba aprender acerca de las profesiones. La docente mostró a los niños imágenes de personas vestidas con trajes representativos de diferentes profesiones y después mostró un video donde aparecía un personaje llamado Max, el cual visitaba lugares de la ciudad adivinando las profesiones que encontraba en su camino. “Los niños concentrados en el video se daban cuenta de que Max lo hacía mal, así que la docente paraba el video para que digan cuál era el nombre correcto de la profesión” (DC, 12-abril-2019, p. 11).

Se notó que tanto la docente de las asignaturas en Español como la de Inglés utilizaban videos para enseñar o reforzar un tema.

Sin embargo, había una diferencia y es que, por un lado, la docente de Inglés disponía de una plataforma que la unidad educativa le proporcionaba en la cual contaba con cuentos, juegos, videos y enlaces de actividades en la que los niños podían participar; por otro lado, la docente de español no la tenía, pero investigaba recursos educativos audiovisuales para planificar actividades en la que los niños puedan interactuar con estos recursos. Por ejemplo, en uno de los días registrados en el diario de campo, (DC, 02-05-2019):

La docente mostró un video con adivinanzas referentes a los animales, lo iba parando para que los niños respondieran y lo volvía a poner para ver si su respuesta fue acertada. Aunque la actividad les llamó la atención, no todos los niños y niñas estaban atentos. (p. 27)

Cuando los niños observaban un video en la clase de español no siempre estaban atentos, pero cuando veían uno en la plataforma de Inglés, sí y esperaban ansiosos su turno, ya que no solo lo veían, sino que también participaban. Además de que estos materiales didácticos audiovisuales son elaborados para cumplir un objetivo educativo específico de acuerdo con el programa de la asignatura, por otro lado, su producción es más profesional y dirigida específicamente a los niños de esta edad quienes mediante la observación del recurso van adquiriendo un conocimiento significativo. Es importante que el video que se use como recurso didáctico sea interactivo, no que solo se lo presente sin ningún fin, ya que si este fuera el objetivo los niños por sí solos podrían ver los mismos videos desde sus casas sin necesidad de una guía.

Como se registró en el diario de campo, la primera semana las docentes estaban habilitando la plataforma con los datos de los niños que iban a ser utilizados en las clases de Inglés y para mandar deberes de Lenguaje. Frente a esta situación:

Una de las docentes no sabía cómo hacerlo y aunque se esforzaba no lo lograba, así que pidió ayuda a una docente de otra área para que le enseñe y así pudiera enviar el usuario de cada niño y los padres los ayudaran a ingresar a la plataforma. (DC, 05-04-2019, p. 6).

Así se pudo notar que, aunque la docente conoce algo de tecnología no sabe completamente sobre la manipulación de los sistemas tecnológicos; en una conversación informal mencionó que sí necesitaban que se les capacite más seguido en el uso de la tecnología porque siempre está presente en su diario vivir y si las docentes no se actualizan se quedan atrás de todo.

Ya de manera más específica, la metodología observada en la actividad de aprendizaje fue la lúdica, puesto que mediante el juego introducía el tema que iban a tratar, incluso para realizar refuerzos de las clases anteriores. En la plataforma proporcionada por el centro educativo la docente podía planificar sus clases y durante el proceso o al finalizar la clase hacía anotaciones en un cuaderno de los niños que tenían alguna dificultad para la próxima clase retomar el tema y volver a hacer las actividades.

Percepciones docentes sobre el uso de recursos tecnológicos en niños y niñas de 4 a 5 años

Con relación a la observación del debate actual del uso de los recursos tecnológicos en niños y niñas de 4 a 5 años, se hallaron los resultados a continuación descritos.

Al preguntarle a la docente de Lengua sobre el uso de los recursos tecnológicos, ella mencionó que: “Los niños sí saben manejar las tecnologías, pero no aprovechan” (Educadora Inicial 2, 8 de julio de 2019). Es probable que la docente vea así el uso de las tecnologías porque si no se utiliza para algo productivo no sirve, por ejemplo, al mencionarle acerca de las tecnologías en la educación ella dijo que:

Si es con un fin pedagógico sí es muy bueno, pero como le digo si es con un fin para que no moleste ahí no funciona. A mí me parecen muy buenos los programas interactivos con los que los niños aprenden a leer, aprenden a escribir, aprenden relaciones lógico-matemáticas, pero deben ser guiados por un adulto. (8 de julio de 2019)

Se observó que la docente no estaba en contra del uso de las tecnologías, más bien tenía la idea de que sí se deben utilizar las tecnologías en la educación, siempre y cuando se tenga una guía, en este caso la docente, y con un fin pedagógico. Pero no siempre cumplía con lo que decía, ya que los últimos días de clase cuando los niños ya no tenían qué hacer les ponía una película o un video de cualquier tipo para entretenerlos mientras era la hora de salida y llegaban sus transportes, siendo esto sin un fin pedagógico. También los utilizaba para mantener a los niños concentrados en los videos mientras ella llenaba las agendas o se tenía que ir algún lugar del colegio.

Por otro lado, la docente de Inglés mencionó que: “Los niños están más adelantados en la tecnología que antes porque antes nosotros no nacimos en una era tecnológica” (Educadora Inicial 2, 8 de julio de 2019). Probablemente lo dijo debido a su edad porque tenía 53 años y a pesar de que ya existía la tecnología años atrás no era muy accesible como lo es en la actualidad. Esto en una desventaja hoy en día, ya que es indispensable en la educación. A lo mejor, ella veía cómo los niños de su aula manejaban la tecnología y por eso mencionó que están más adelantados en la tecnología, pero al mencionarle acerca de las tecnologías en la educación, supo manifestar que: “Se debe usar un tiempo determinado, para evitar hacerles adictos, pero sí es una herramienta muy utilizada y muy potente para trabajar con ellos” (Educadora Inicial 2, 8 de julio de 2019).

Según lo que mencionaron las docentes en la entrevista, consideran que los niños manejan con habilidad las tecnologías, mientras que la UNESCO (2019) afirma que los estudiantes utilizan cada vez más tecnologías móviles para acceder a información. Por esto se considera que los niños no nacen con un chip incorporado, sino que dependen de las posibilidades y circunstancias que tengan en sus hogares y el tiempo que dedican a utilizarlas. Por ejemplo, en otra observación registrada en el diario de campo:

Un niño me indicó su reloj digital, me iba enseñando todo lo que podía hacer con él, muy feliz también les mostraba a sus compañeros. Ellos

que no querían quedarse atrás, le decían que también tenían un reloj igual en sus casas o que tenían una tableta. (DC, 13-06-2019, p. 63)

Con el ejemplo mencionado anteriormente se puede notar que en este caso los niños sí conocen las tecnologías y saben su manejo, tienen acceso a los aparatos tecnológicos por las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran sus familias y estos recursos están presentes en su diario vivir. Sin embargo, esto no pasaría con niños que tengan menos posibilidades económicas, que se encuentren en un contexto diferente al que se ha podido observar.

Percepción docente sobre la importancia de los recursos tecnológicos en la enseñanza-aprendizaje de niños y niñas de 4 a 5 años

Con relación a determinar la importancia de los recursos tecnológicos en la enseñanza-aprendizaje en niños y niñas de 4 a 5 años, se encontraron los siguientes resultados.

A partir de las entrevistas realizadas, la docente de Inicial 2 mencionó lo siguiente con respecto a los recursos tecnológicos:

La tecnología es muy importante porque es como avanza la humanidad, entonces es también importante en la parte pedagógica porque le permite a uno ahorrar tiempo, optimizar recursos, optimizar tiempo. Además de eso, a los niños les encanta y también van aprendiendo con la tecnología; no se quedan obsoletos, sino que ya van aprendiendo con otras acciones, con otros recursos. (8-07-2019)

La docente no expresa argumentos pedagógicos, sino que más bien son de gestión respecto al tiempo y otros didácticos como la motivación y la novedad de otros recursos, pero con sus gestos acepta las tecnologías para sus clases.

Al realizar la entrevista a la docente de Inglés acerca de los recursos tecnológicos, ella opina que:

La tecnología es una herramienta demasiado importante actualmente, pero tiene que ser bien utilizada, todo lo que contenga dispositivos tecnológicos como tabletas, computadoras, celulares; también la tecnología no tiene que ver mucho con, o sea, sí tiene que ver con lo tecnológico, pero tecnología también tiene que ver con conocimientos actuales como investigación. (Educatora Inicial 2, 8-07-2019)

La docente no mostraba tanto interés al responder a esta pregunta, su forma de hablar daba a conocer que las tecnologías no son tan importantes, solo son un complemento, pero tampoco desaprobaba la idea con sus gestos, además, reconoció que no solo se trata de hablar de dispositivos, sino también de investigar.

Es probable que la docente tenga esta opinión al respecto porque también en su aula dispone de una computadora con un proyector e instalada la pizarra táctil, así mismo, conoce algo acerca de las tecnologías, sin embargo, siente que debería prepararse más para saber utilizarlas, ya que las tecnologías están en constante avance. Aun así, su concepto respecto a las tecnologías es amplio, no solo se fija en los dispositivos y lo novedosos que son, sino en el uso adecuado que se les debería dar.

A partir de la información de la entrevista realizada a la docente de Lengua al utilizar los recursos tecnológicos en sus clases, se determinó que sus argumentos dan más énfasis a la motivación y la novedad de ser algo diferente con lo que los niños interactúan:

Les llama mucho la atención, se concentran más, recuerdan más los conocimientos cuando yo utilizo... en este caso yo tengo la portátil y el proyector, trato de buscar programas para irles ayudando con los programas, hay muy pocos, pero sí les gusta a ellos, se siente superbién, es diferente cómo aprenden. (Educatora de Inicial 2, 8-07-2019)

Por otro lado, la docente de Inglés opina semejante:

Claro que sí, utilizo bastante la pizarra y el proyector, con actividades interactivas y los niños sí aprenden, pero como repito sí deben tener tiempo y no hacerles adictos a eso porque también les puede

bloquear el razonamiento, pero sí pueden aprender conocimientos también. (8-07-2019)

A partir del registro del diario de campo se observó que cuando las dos docentes utilizan videos o la plataforma para reforzar algún tema, los niños prestan mayor atención, posiblemente porque ellos responden mejor a la información visual y al interactuar con la tecnología los conocimientos pueden ser logrados a través del aprendizaje significativo.

Durante el tiempo de observación las docentes no utilizaron la pizarra táctil en ninguna de sus clases y en las entrevistas, la una expresó:

Tomy es un programa muy bueno, pero que debe ser constantemente actualizado, otra cosa es que también hay fallos en la parte técnica porque a veces el programa se bloquea, se suspende y no sigue; es algo costoso que no todas las personas... que no todos los colegios se pueden dar ese lujo de tener. (Educatora Inicial 2, 8-07-2019)

Bueno yo sí le utilicé mucho, pero mis otras compañeras tenían problemas técnicos, que el lápiz se les había caído y se había roto, que no estaba calibrada la pantalla porque había que calibrarle, entonces dejaron de usar, nunca se dio mantenimiento, nunca se dio seguimiento, entonces levantaron el programa. (Educatora de Inicial 2, 8-07-2019)

Para poder utilizar estos programas como la pantalla táctil necesitan capacitaciones para el uso adecuado y mantenimiento del dispositivo y eso no se da por parte de la institución; el trabajo con las tecnologías se les complica. Una de ellas manifestó que:

Sí nos dieron una capacitación, pero así muy... Yo me acuerdo que venimos de vacaciones, nos dijeron que ya estaba y “profe se prende de aquí, se prende de acá, el lápiz óptico debe tener un botoncito rojo y ya”. Ahora sí había que calibrarle en las cuatro esquinas y de ahí sí, a mí siempre se me calibró, pero a mis compañeras no. Ese lápiz óptico es muy pesado, los niños pasaban y *pum* se les caía y después nos decían: ¿Por qué botaron?, ¿por qué rompieron?, ¿por qué dañaron?

Les contestábamos que botó el niño y nos decían que ya no había más y ya nos quedábamos sin eso. (Educatora Inicial 2, 8-07-2019)

La docente de Inglés expresó:

Sí nos capacitaron, pero pienso que no fue lo suficiente, yo pienso que debe ser una capacitación constante porque a veces hay cosas generales que sí sabemos, pero se presenta algo un poco más particular y la persona que nos capacita no está acompañándonos constantemente, sino que es algo muy esporádico. (8-07-2019)

Para finalizar la entrevista a las dos docentes se les pidió su opinión acerca de por qué consideraban en general que los docentes no utilizan las tecnologías en sus clases, ante esto la docente de Lengua dijo que:

Si hubiera podido seguir una maestría en tecnología lo hubiera hecho porque me parece un tema muy interesante; una compañera lo hizo, además, también hay profes de la vieja guardia que no les gusta la tecnología, son muy a la antigua. (Educatora Inicial 2, 8-07-2019)

A los docentes de antes les cuesta un poco más por falta de conocimiento de manejo, de sistema, de programas nuevos, de aplicaciones, nos falta mucho conocimiento sobre eso, otra porque también la tecnología en sí es cara y no todas las instituciones educativas tienen esto y ese acceso para poder manejar la tecnología, porque son instrumentos que son costosos. (Docente de Inglés, 8-07-2019)

Aprendizaje en niños y niñas de 4 a 5 años utilizando recursos tecnológicos

Al analizar la aplicación de los recursos tecnológicos en el proceso enseñanza-aprendizaje en niños y niñas de 4 a 5 años, se encontraron los siguientes resultados.

En las planificaciones de las docentes de Lengua e Inglés se observó que sí especificaban el recurso TIC que iban a utilizar, incluso incluían el enlace del video o canción que iban a presentar como inicio, desarrollo o cierre del tema de clase. Debido a esto se pudo

notar que los niños, al tener estas clases interactivas con las tecnologías, aprendían mucho mejor porque no solo observaban un video, sino que participaban según la guía de sus docentes. Es decir, el video resultó un recurso que le mantuvo activo al niño, realizando las acciones que le pedía cada docente. Además, con el pasar de los días no se les olvidaba el contenido trabajado, sino que se mantenía en su memoria. Por ejemplo, un día registrado en el diario de campo, “los niños mientras jugaban en el patio empezaron a indicarme objetos de color blanco que encontraban a su alrededor y en lo que llevaban puestos acordándose que habían visto en el video de la clase del color blanco” (DC, 25-04-2019, p. 21).

Mientras que, en otra ocasión, el uso de este recurso no dio un aprendizaje significativo. Al finalizar la jornada “cuando los niños esperaban para ir a sus casas y la docente organizaba el aula empezó a ponerles varios videos de las vocales y monosílabos, pero como los niños solo veían y no participaban rápidamente perdieron el interés” (DC, 17-05-2019, p. 14). En esto se puede notar que a pesar de que la docente estaba en el aula, pero no daba la guía a los recursos tecnológicos, sino que solo dejó que los niños lo vieran no funcionó como un refuerzo de lo que estaban aprendiendo por no estar atentos.

En las clases de Inglés, por lo general, casi siempre utilizaban la plataforma en la que ellos podían interactuar con videos y realizar las actividades que se presentaban.

La docente estaba enseñando los números en inglés, en la pantalla se podía observar varios conjuntos y los niños tenían que escribir el número según la cantidad que observaban, además, debían expresarlo oralmente porque podían grabar su voz, y si acertaban iban ganando puntos. (DC, 24-04-2019, p. 20)

Esta actividad motivaba a los niños a recordar lo que habían aprendido y hacerlo bien, ya que querían ganar puntaje. Pero este conocimiento no solo quedaba ahí, después cuando estaban jugando en el parque repetían los números en inglés contando cualquier cosa

que encontraban. Así se registró en el diario de campo cuando la docente de Lengua manifestó:

Les estaba enseñando el mismo tema respecto a los números y tenían que expresarlo verbalmente, los niños y niñas en vez de decirlo en español lo hacían en inglés y la docente les recordaba que ya no estaban en esa clase y les repetía en español para que después lo digan ellos. (DC, 25-04-2019, p. 22)

De acuerdo con los registros se evidencia que el aprendizaje era significativo cuando el recurso didáctico era guiado en su uso por el docente y el niño podía interactuar con el programa, aplicación; además, lo aprendido no se olvidaba con el pasar de los días.

Hallazgos

Se encontró que las docentes opinan que los niños saben manejar las tecnologías por lo cual ven necesario que se aprenda de las mismas y se las aplique, siempre considerando la necesidad de cambios en las estrategias y en el uso de herramientas para la enseñanza. Se ve como necesario que se incorporen las TIC en la enseñanza; se encuentra que las docentes sí cumplen con lo que dicen, así también con lo que propone el Colectivo Educación Infantil y TIC (2014).

En varias ocasiones, las herramientas TIC, como plataformas y aplicaciones, generaban un gran impacto en los niños, ya que para ellos eran llamativos los recursos didácticos que se disponían en estos espacios. A partir de la motivación surge la participación activa y con esto se da un aprendizaje significativo, además de permanecer en la memoria de los estudiantes hasta mucho tiempo después. De esto se destaca el interés de niños y niñas por recursos audiovisuales. Como mencionaban Kustcher y St. Pierre, citados en Castro *et al.* (2007), las TIC que tienen impacto en la educación son las que contienen sonido, colores, entre otras características más.

Desde la perspectiva del Colectivo Educación Infantil y TIC (2014), fuente analizada en el marco teórico, las tecnologías en la

educación hoy en día son muy importantes. Sin embargo, a pesar de que las docentes las utilizan en sus aulas, opinaban que no siempre van a apoyarse en la tecnología, sino que los niños también deben interactuar con la naturaleza y que las TIC solo son un complemento para reforzar las clases y son útiles siempre y cuando tengan la guía de alguien más, en este caso, el docente.

Como nos indican Klingler y Valdilo, Gallego y Mazarío, citados en Escobedo y Arteaga (2016) enseñar significa preparar, mientras que aprender corresponde a la construcción y reconstrucción de saberes. Como evidencia de este proceso en la práctica de las docentes se recurre de manera constante a la proyección de videos organizados en una secuencia didáctica y utilizando el método socrático. Este consiste en hacer preguntas hasta llegar a la respuesta, y esto es lo que hacía la docente durante el proceso de visualización del video, hacía preguntas y les daba un tiempo antes de dar la respuesta. Al realizar esto se podía observar que los niños estaban más atentos y mostraban interés.

A su vez los niños se sentían seguros y no tenían miedo de equivocarse, pues la docente les volvía a explicar si algo no había quedado claro y no les hacía de menos. El usar la plataforma de Inglés ayudó mucho a los niños, la docente trabajaba con el libro y actividades interactivas de la plataforma.

En la enseñanza-aprendizaje con recursos tecnológicos las instituciones educativas cumplen el papel de facilitadores para los docentes, como se menciona en los textos analizados, los videos solo son un complemento o apoyo para el docente. Por esta razón es necesario que antes, durante y después exista una retroalimentación para que el conocimiento no solo quede en su mente, por ese momento, sino que sea un conocimiento significativo, que con el pasar del tiempo lo sigan recordando.

Discusión y conclusiones

El debate actual de recursos tecnológicos está presente en la didáctica y no en el acceso a las tecnologías, en cómo el docente promueve el aprendizaje al usarlas. La UNESCO (2019) menciona que los docentes deberían saber utilizar las TIC de manera creativa en su labor profesional dentro del aula.

Utilizar las TIC en la enseñanza-aprendizaje es importante, las mismas le dan un plus adicional a la educación; Navés (2015) afirma que el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje ayuda al desarrollo de procedimientos pedagógicos, sirviendo como complemento.

Los docentes, al estar capacitados y prestos para utilizar las TIC, brindan una enseñanza más interactiva y llamativa para los niños y niñas, aprovechando sus habilidades como lo menciona Martínez (2011): los docentes deben crear nuevas propuestas de enseñanza, un ambiente en que los niños sientan afecto, así podrán aprender de una forma diferente, a la vez interactiva y que fortalezca su desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J. y Martínez, R. (2017). La didáctica: epistemología y definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación universitaria*, 10(3), 81-92. <https://cutt.ly/aXfc2Ck/>
- Araujo, D. y Bermudes, J. (2009). Limitaciones de las tecnologías de información y comunicación en la educación universitaria. *Horizontes Educativos*, 14(1), 9-24. <https://cutt.ly/RXsCPGh/>
- Bautista, M., Martínez, A. e Hiracheta, R. (2014). El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación (TIC) para mejorar el alcance académico. *Ciencia y tecnología*, (14), 183-194. <https://cutt.ly/8XsVnD0/>
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y comunicación educativas*, 4-19. <https://cutt.ly/rXsVH7z/>

- Castro, S., Guzmán, B. y Casado, D. (2007). Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13(23), 213-234. <https://cutt.ly/uXsBtqR/>
- Colectivo Educación Infantil y TIC. (2014). Recursos educativos digitales para la educación infantil (REDEI). *Zona Próxima*, (20), 1-21. <https://cutt.ly/FXsBZ6U/>
- Escobedo, C. y Arteaga, E. (2016). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los métodos de investigación social en un contexto de vulnerabilidad económica y cultural. *Prisma Social, Revista de ciencias sociales*, (16), 278-321. <https://cutt.ly/rXsNR81>
- Fernández, F., Hinojo, F. y Aznar, I. (2002). Las actitudes de los docentes hacia la formación en tecnologías de la información y comunicación. *Contextos educativos*, (5), 253-270. <https://cutt.ly/cXs1Dk2/>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://bit.ly/2WOjsVD/>
- Martínez, J. (2011). ¿Cómo integrar las nuevas tecnologías en educación inicial? *Educación*, 20(39), 7-22. <https://cutt.ly/dXs186z/>
- Navés, F. A. (2015). Las TIC como recurso didáctico: ¿Competencias o posición subjetiva? *Revista de Investigación Educativa*, (20), 238-248. <https://cutt.ly/qXs0ihL/>
- Serrano, G. P. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La muralla. <https://bit.ly/3bDjjvp/>
- Tonucci, F. (5 de abril de 2018). El mundo de los niños es físico, no necesitan un smartphone. (M. Valle, entrevistador). [Video]. <https://cutt.ly/NXs3Stf/>
- UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. <https://cutt.ly/TXs8tbY4/>

Los estilos de enseñanza en la práctica docente y su relación con la diversidad cultural en Inicial

María José Carranza-Chávez¹
María Elena Ortiz-Espinoza²

Introducción

El presente trabajo analiza los diversos estilos de enseñanza durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en Inicial. Este estudio nace en el espacio de la práctica pedagógica, pues en el escenario educativo se generan situaciones que envuelven las especificidades docentes y los aspectos que los caracterizan para trabajar con el alumnado en los diferentes momentos pedagógicos.

Las situaciones educativas que se producen en el Inicial son atendidas por los docentes, porque este nivel, al igual que los otros es un escenario educativo caracterizado por amplias manifestaciones docentes, la mayoría de las veces muy particulares. A este conjunto de situaciones se denominan *estilos de enseñanza*; mismos que se reflejan durante las acciones pedagógicas al atender a los estudiantes.

En efecto, un estilo de enseñanza puede ser ese nexo positivo, real y auténtico para desarrollar con los niños y niñas actividades creativas, divertidas y cada una de estas caracterizadas por su acción

-
- 1 Licenciada en Ciencias de la Educación Inicial por la Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito. Docente de la Unidad Educativa “FRAU KLIER”.
 - 2 Doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais. Coordinadora Grupo de Investigación en Políticas Curriculares y Prácticas Educativas. Docente investigadora en las carreras de Educación Inicial, Educación Básica y Filosofía de la Universidad Politécnica Salesiana.

personal. Estos aspectos relevantes que están en la praxis docente y que necesariamente se contempla el estudio de los estilos de enseñanza porque van más allá de una acción. Además, demanda en un estudio sobre este tema tener en cuenta ambientes de aula, interacción docente-estudiante, necesidades e intereses de los estudiantes, la organización, planificaciones y la orientación en el transcurso formativo.

La problemática en la investigación se centra en la acción pedagógica de varias docentes de Inicial 2, considerando distintas situaciones dentro del aula que configuran el quehacer pedagógico de las educadoras, así como la diversidad cultural existente en el aula, su relación con los estilos de enseñanza y elementos que inciden directamente en el aprendizaje de los niños y niñas. En ese escenario educativo existen varios niños y niñas que proceden de Medio Oriente, Asia y países vecinos.

Esta diversidad cultural hace de las clases espacios dinámicos donde los niños y niñas se expresan libremente evidenciando costumbres, expresiones culturales, verbales y no verbales. Ante ello, las docentes cumplen y desarrollan las clases asumiendo de forma diferente según los estilos de enseñanza de cada una, con el fin de enseñar, comprender, innovar y entender en el aula la diversidad cultural presente. Pero también se pudo apreciar que no todas las docentes integraban la diversidad como un espacio privilegiado de aprendizaje.

Por ello en la investigación se planteó la interrogante: ¿Cómo los estilos de enseñanza abordan los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad cultural en Inicial? Esta pregunta llevó a priorizar ideas sobre los estilos de enseñanza observados en la práctica docente, basándose en la ejecución de cada momento didáctico y cómo este cambia acorde con las necesidades y diversidad cultural de los estudiantes y los contextos en los cuales se encuentran.

La indagación permitió la aproximación a los estilos de enseñanza, tema muy poco investigado y conocido en este nivel educativo. Por tanto, este trabajo es un aporte no solo para la Educación Inicial, sino también para el campo académico y social, pues la información

recopilada resulta relevante al exponer aspectos docentes que desde las realidades sociales y praxis pedagógicas abordan a todo el alumnado. Esta búsqueda sobre los estilos de enseñanza se entrecruza con un sinnúmero de características personales influenciadas por el entorno, la experiencia personal y profesional de cada docente.

La investigación se realizó en una institución particular de la ciudad de Quito, con dieciséis niños y niñas de 4 a 5 años pertenecientes a Inicial 2 y sus docentes. Tiene como objetivo analizar y determinar los estilos de enseñanza desde los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad cultural del Inicial 2. Además, este estudio es un aporte explicativo y demostrativo para el ámbito educativo de manera general y en el nivel inicial de forma particular, pues al conocer cada estilo de enseñanza comprendemos que están vinculados a los educandos y su aprendizaje. Los estilos de enseñanza al tener particularidades holísticas se manifiestan en la acción didáctica.

Estado de la cuestión

Para este estudio se realizó una revisión de la literatura más reciente y relevante respecto a la temática, logrando determinar que los distintos estilos de enseñanza con características únicas se despliegan en el contexto escolar y se ajustan en función de los educandos. Se establece que ciertos estilos docentes son modos de aproximación hacia el alumnado y cuyos aspectos valoran la heterogeneidad del aula.

Los diferentes estudios señalan que la diversidad cultural y un estilo docente toman en cuenta a los estudiantes durante el proceso educativo, siendo así la diversidad cultural un aporte educativo y colaborativo. Cabe mencionar, que la literatura seleccionada y revisada corresponde a investigaciones efectuadas en escuelas, colegios y universidades de otros países. Por tanto, es necesaria e importante la investigación en el nivel inicial y en el contexto educativo ecuatoriano.

Ciertamente, estilos de enseñanza, diversidad, educación inicial, planificación y práctica docente se vinculan entre sí, porque dan paso

a una comprensión del proceso pedagógico. Estos términos permiten ampliar el conocimiento en aquellas exigencias o demandas que están presentes en el quehacer educativo. Para comprender mejor la temática se explica y profundiza cada tema a continuación.

Estilos de enseñanza

Intentar conceptualizar estilos de enseñanza genera controversia debido a sus diversas interpretaciones y perspectivas, ya que estos se derivan de los comportamientos que adoptan los docentes dentro cualquier contexto educativo y a lo largo de los años. Esta categoría resulta ser polisémica porque con frecuencia se confunden estilos de enseñanza con métodos o modelos pedagógicos. La categorización de los estilos de enseñanza puede ser variada, porque se identifica en su intencionalidad, comportamientos, actuaciones u orientaciones percibidas en el medio educativo.

Un estilo de enseñanza es una manifestación personal de los docentes, resultado de varias experiencias personales como profesionales. Por tal razón, un estilo de enseñanza se caracteriza por los rasgos, formas de enseñar, técnicas, expresiones y maneras de abordar la clase y a sus estudiantes durante los diferentes momentos pedagógicos. Los estilos de enseñanza proceden de conocimientos previos, experiencia académica, la relación entre docente-alumno, la formación y del procedimiento en la elaboración de actividades académicas y sus contenidos (Rendón, 2013).

Por esos motivos los estilos de enseñanza son únicos en cada educador y se constituyen por un conjunto de rasgos personales, formas de vestir, gestos, expresiones, intereses, motivaciones, formación, experiencia, etc. Estos aspectos no son fijos, sino que van cambiando y se adecuan por efecto de la experiencia del educador o de acuerdo con las situaciones del proceso educativo en el cual se encuentran.

Estilos de enseñanza, trayectoria, clasificación y características

Los diversos estilos de enseñanza se desarrollan en la praxis formativa y desempeño del docente. En la literatura se puede encontrar que los estilos de enseñanza se clasifican en académico y activo. Estos con el tiempo han adquirido varias denominaciones. En inicio, Bennett elabora una tipología de estilos de enseñanza, que engloban conductas del docente, agrupadas en progresistas, tradicionales y estilos mixtos. Posterior, Lippit y White reconocen tres estilos de enseñanza: autocrático, democrático y el último llamado Laissez-faire (García *et al.*, 2013).

Siguiendo la misma línea, Anderson plantea dos estilos: el integrador y el dominador, todos estos estilos antes mencionados se basan en estudios realizados en el contexto escolar y como principales sujetos de estudio los docentes y su desenvolvimiento con los estudiantes. Claramente se puede ver que los estilos de enseñanza con el tiempo se han transformado y han adquirido diferentes designaciones. González y Pino (2016) son quienes hacen recientes clasificaciones en función de los autores estudiados como Flanders (1977), Delgado (1996), Gargallo (2008) y Whiteside (2010). Resaltan el estilo académico, individualizador, reflexivo, cooperador, indagador e innovador, estilos de enseñanza que varían y se categorizan en función de la dimensión activa y académica. (Ver Tabla 1).

Tabla 1
Estilos de enseñanza y características

Estilo académico	Estilo individualizador	Estilo reflexivo	Estilo cooperador	Estilo indagador	Estilo innovador
Se refiere al orden, tarea, control exhaustivo del docente y a la toma decisiones.	Se establece en la organización del tiempo y espacio. Se destacan las actividades individuales y grupales.	Permite independencia, libertad de decisiones, cooperatividad y ambientes armoniosos.	Existe estimulación para participación, solidaridad y la práctica de valores.	El docente es un guía, participa de las actividades, estimula la creatividad; indagan y son críticos.	Se destaca el aprendizaje activo, espontáneo, dinámico y el respeto por ideas y respuestas.

Nota. Elaborado por Carranza, M. Estilos de enseñanza basados en la clasificación de González y Pino (2016).

Formación y experiencia, elementos de un estilo de enseñanza

Los diversos estilos de enseñanza se desarrollan en la praxis formativa y en el desempeño docente, por tal razón, estos se van a ver desplegados en el campo académico y se caracterizan por el desarrollo personal, profesional y laboral (Rendón, 2013). El estilo docente refleja los modos de interactuar con los estudiantes en función de sus necesidades, capacidades e intereses.

A partir de esta mirada debemos expresar que el ejercicio pedagógico está sustancialmente bajo un proceso colectivo, donde directivos, administrativos, estudiantes y padres de familia acuerdan lineamientos educativos que modifican el desarrollo profesional de todo docente. Por este motivo, los estilos docentes serán resultado de una experiencia que marca una historia individual, social, académica y profesional; que determinará de forma inconsciente un estilo docente (González-Peiteado *et al.*, 2013).

Ciertamente, los estilos de enseñanza van tomando forma en el acto de enseñar y se despliegan en la praxis docente, convirtiéndose en una especie de marca propia. Desde esta perspectiva podemos manifestar que los estilos de enseñanza se ven articulados con la experiencia académica e historia social del perfil profesional, pues estos son aplicados en la dinámica escolar. Esto se debe a que la práctica pedagógica envuelve variables didácticas y personales que relativamente se marcan en el contexto educativo.

Estilos de enseñanza y diversidad cultural

La relación entre estilos de enseñanza y diversidad nos aproxima a considerar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde cada rasgo y característica de los estudiantes, porque el estilo docente une los distintos aspectos del proceso educativo y marca un punto importante entre la socialización de los individuos y su aprendizaje. Este vínculo entre estilos y diversidad conlleva a una reflexión para facilitar el

aprendizaje, crear un ambiente adecuado y generar las condiciones necesarias para los estudiantes.

Por ello, se entiende que la atención a la diversidad cultural en el ámbito educativo reside en considerar a todos los estudiantes abordando cada diferencia, sin que ello suponga un impedimento en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Cabrera, 2011). Sin embargo, los estilos de enseñanza permiten llegar a diversos grupos de estudiantes, aumentando las posibilidades de mejorar el proceso educativo, contribuyendo al aprendizaje y la expresión por parte de los educandos.

Dicho de otro modo, asumir la diversidad cultural en el nivel inicial resulta comprender un contexto social heterogéneo en los primeros años de vida escolar. A través de la participación pedagógica se extiende un vínculo dinámico de carácter formativo e intencional que involucra a todos los estudiantes y a su vez esto recae en la realidad de producir aprendizajes.

La práctica docente y la diversidad cultural

El trabajo docente y la diversidad cultural implican valorar y aceptar a todo el alumnado, reconociendo que en la práctica docente los contextos educativos son complejos e involucra dificultades, y esto requiere ir más allá, pues no se puede superar obstáculos siguiendo un modelo basado en la simplicidad. En la actualidad se sabe que la diversidad no es sinónimo de complejidad, por el contrario, posibilita buscar, indagar, entender y comprender. Esto supone poder abordar y viabilizar las prácticas educativas buscando varias alternativas en cada momento pedagógico y en el quehacer educativo.

Desde siempre se ha dicho que la educación tiene como finalidad promover el desarrollo y desplegar contenidos, para conseguir niños y niñas preparados para la vida, por lo que la escuela y el docente deben conseguir ese equilibrio en función de respuestas educativas comprensivas y diversificadas. Para en conjunto llegar un fin educativo común y así evitar y disminuir situaciones de exclusión o desigualdad

en oportunidades. Por esta razón, el docente debe procurar en todo momento respetar las características y necesidades individuales que poseen todos los estudiantes.

Reflexionar los procesos de enseñanza y aprendizaje es una necesidad imperiosa en los actuales momentos, porque están correlacionados en aquellas diferencias y peculiaridades que se presentan en el sistema educativo y su organización. Y el docente es clave para integrar siendo una guía constructiva y posibilitando la interiorización del aprendizaje en los estudiantes. Se necesita repensar y considerar a cada estudiante desde su forma de aprender y no ver esto como un desafío, sino intervenir desde el estilo docente para mejorar la práctica educativa en todos los momentos pedagógicos, más en la educación inicial por ser una etapa clave en el desarrollo de los infantes (Uribe, 2013).

Educación Inicial

En la Educación Inicial ecuatoriana la labor docente ha venido progresando y creciendo para brindar una educación de calidad, pero también existen complejidades, pues en esta etapa inicial se ha procurado atender y dar respuesta educativa en los primeros seis años de vida de los niños y niñas. El *Currículo de Educación Inicial 2014* reconoce y da valor aquellos derechos, expectativas y especificidades de los niños y niñas según su edad, características, ritmos de aprendizaje, cultura o lengua. Es decir, que busca atender la diversidad en todos sus aspectos, reconociendo criterios de inclusión e igualdad de oportunidades (Ministerio de Educación, 2014).

Por tanto, este documento plantea entender a la diversidad cultural existente en las aulas de inicial, aprovechando este elemento como un componente formativo entre los estudiantes. Por eso el Currículo de Inicial, al ser flexible, permite abordar y considerar a todos los niños y niñas facilitando el aprendizaje, pero para ello se debe tener una secuencia ordenada y lógica en el contexto educativo cuyas planificaciones faciliten y den esa posibilidad para desarrollar contenidos y el aprendizaje en los niños y niñas. Desde esta perspec-

tiva, el educador puede brindar una educación diversificando sus estrategias y flexibilizando las actividades, así se atiende a todos los niños y niñas para desarrollar sus capacidades y ofrecer una buena “educación inicial” durante los primeros años de vida.

Metodología

El diseño metodológico en la investigación sobre los estilos de enseñanza en la práctica docente y su relación con la diversidad cultural en el nivel inicial se realizó utilizando dos paradigmas: cualitativo y cuantitativo. El proceso cuantitativo permite representar un conjunto de procesos sistemáticos para hacer una descripción sobre las variables y el fenómeno (Sarmiento, 2004). Mientras que la investigación cualitativa se enfoca en entrevistas y observaciones referidas a la interpretación y explicación teórica de cada suceso (Strauss y Corbin, 2002).

Combinar los dos paradigmas nos permitió conocer qué estilos de enseñanza asumen y movilizan a las docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje considerando la diversidad cultural existente en el nivel inicial. Esto contribuyó a viabilizar a interpretar, comprender y determinar la relación entre la docencia y la labor formativa de los sujetos involucrados: docentes y estudiantes.

El cuantitativo permitió considerar cuatro aspectos importantes y necesarios en los estudiantes durante el proceso didáctico: motivación, frustración, curiosidad y logro de los aprendizajes; basados en seis estilos de enseñanza: reflexivo, innovador, cooperador, indagador, individualizador y académico. Esta observación y registro se llevó a cabo en la primera semana de investigación para determinar cuál estilo predominaba en cada docente. El enfoque cualitativo ayudó a profundizar en cada estilo de las docentes considerando el tema de la diversidad de niñas y niños de Inicial 2 a través de las observaciones realizadas en las subsiguientes semanas de investigación.

Participaron dieciséis niños y niñas entre los 4 a 5 años de edad y dos docentes a cargo del grupo, pertenecientes a Inicial 2. Se realizó durante la práctica preprofesional durante el año 2020, entre enero, y de marzo a julio, tres veces a la semana, desde las siete de la mañana a una de la tarde, con un total seis horas al día, quince horas a la semana, dando en su totalidad 240 horas en el periodo lectivo.

Concentrarnos en los estilos de enseñanza y diversidad cultural permitió en la investigación registrar las conductas, comportamientos, actividades de las personas involucradas (Martínez, 2006) y profundizar en la realidad educativa llegando a determinar múltiples características de los docentes en la praxis pedagógica llamados estilos de enseñanza.

El método que se utilizó fue el etnográfico, porque nos guio a descubrir las diversas interacciones en el contexto educativo afines a las actividades, pensamientos y creencias, aportando datos característicos para comprender la realidad (Navarro, 2002). Además, este método permitió enlazar lo observado y las entrevistas aplicadas, descubriendo y analizando las diversas acciones relacionadas con el trabajo docente, estudiantes y al proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de reflexionar, entender e interpretar la realidad educativa evidenciada en los niños y niñas y las docentes en las diferentes actividades: dirigidas, semidirigidas, en rincones y libres.

La aproximación y recolección de información se realizó mediante la técnica de observación del participante, la misma que permitió ser parte de un sinnúmero de escenarios, donde el observador-investigador participa en la situación investigada (Scribano, 2008). Esta observación contribuyó para tener un acercamiento práctico vivencial al percibir lo que ocurre en el espacio educativo durante los momentos pedagógicos, estableciendo y abordando las situaciones emergentes de los estudiantes y docentes.

La observación se dividió en dos fases, tal como se indicó anteriormente: en la primera semana de investigación se determinó cuál estilo predominaba en cada docente. Los datos recopilados se

procesaron en tablas. Luego se consideró la relación estilo, actividades pedagógicas y diversidad cultural. En las siguientes semanas se buscó conocer las relaciones entre estilo de enseñanza y diversidad cultural.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a las docentes. Esto permitió contrastar y triangular los datos recolectados. Cada entrevista tuvo un tiempo estimado de 45 minutos. En estas se abordó sobre maneras de enseñar, diversidad cultural, formación y experiencia académica. Asimismo, para aplicar las entrevistas se tomó en cuenta la trayectoria laboral y desempeño de las docentes, con un aproximado entre los ocho y veinte años laborables. Cabe destacar que las entrevistas semiestructuradas nos otorgaron ventaja, porque se adaptaron a las docentes y nos proporcionó flexibilidad a la hora de interrogar alcanzando así información extra. También se aplicó un cuestionario donde se abordó temas referentes al tema de investigación como formación académica, experiencia laboral, procesos de enseñanza-aprendizaje y diversidad cultural.

Como instrumento para la recopilación de información se utilizó una guía de observación con la intención de lograr un acercamiento social, práctico y pedagógico. Este instrumento permitió registrar qué estilo de enseñanza manejaba cada una de las docentes y qué efectos suscitaban en los niños y niñas, considerando características que la literatura resalta sobre cada estilo.

Con esos datos se elaboró una tabla con seis estilos de enseñanza que predominan más en los diferentes momentos pedagógicos: actividades libres, dirigidas, semidirigidas y en rincones. Los datos recopilados permitieron establecer la incidencia de cada estilo docente en los estudiantes resaltando cuatro categorías. Los resultados se presentan en la primera parte del análisis de los resultados.

Para recopilar información en la segunda fase de la observación se utilizó el diario de campo, instrumento que permitió detallar y registrar la acción docente con los niños y niñas de Inicial 2 durante las prácticas preprofesionales. En este se consideró actitudes, gestos,

expresiones verbales y no verbales de los estudiantes en los diferentes momentos pedagógicos y las acciones de las docentes, con la finalidad de interpretar los estilos de enseñanza y su relación con la diversidad cultural presentes durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Resultados y hallazgos

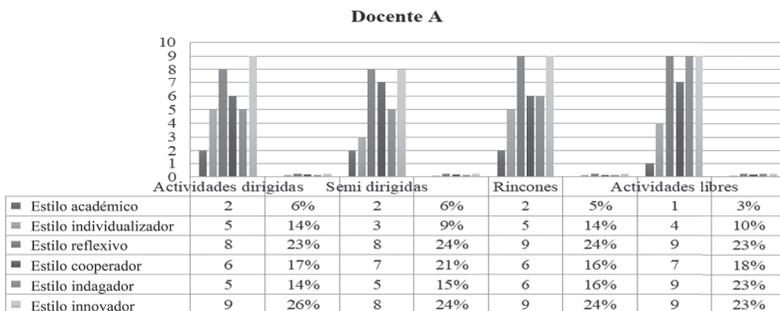
Los resultados están divididos en tres momentos: el primero sobre el estilo de enseñanza que predomina en las docentes y qué genera el estilo de enseñanza en los estudiantes. El segundo se enfoca en el estilo de enseñanza y las planificaciones microcurriculares para determinar si abordan o no la diversidad cultural. El tercero, la relación entre experiencia laboral, formación docente y estilo de enseñanza.

Estilo de enseñanza que predomina

En la investigación se pudo determinar que en las docentes A y B, durante diferentes momentos pedagógicos, predominan dos estilos de enseñanza completamente diferentes, así como las actitudes que genera.

Figura 1

Datos de estilos de enseñanza de la docente A



En la docente A predomina un estilo innovador en los cuatro momentos pedagógicos, resaltando con un 26 % como alto y el 23 % siendo el más bajo; este estilo de enseñanza tiene predominio sobre el

resto. Además, otro dato muestra similitud con el estilo reflexivo con un 24 % alto y 23 % bajo. De igual manera, se observa que los estilos individualizador, cooperador e indagador tienen un porcentaje que varía entre el 10 % al 20 %. Por el contrario, el estilo académico posee porcentajes bajos siendo el 6 % el más alto y el 3 % bajo en los cuatro momentos pedagógicos, dato que permite reflejar que la docente no posee características academicistas evidentes.

Actitudes que generan los estilos de enseñanza reflexivo e innovador en los niños y niñas

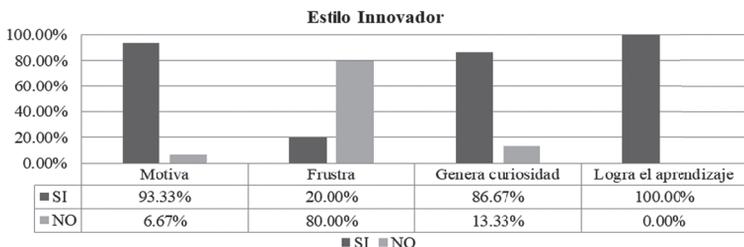
Figura 2

Incidencia de cada estilo docente en los estudiantes, docente A



Figura 3

Incidencia de cada estilo docente en los estudiantes

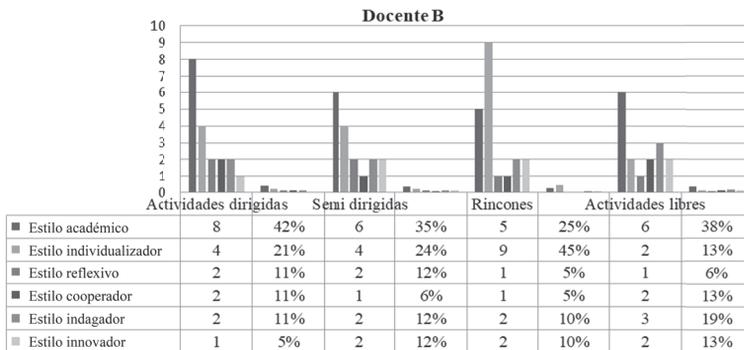


Se determinó que en los dieciséis niños y niñas estos estilos con tendencia activa generan el estilo reflexivo, con un 93 % logra motivar

a los estudiantes; y en el 100 % genera curiosidad y logra el aprendizaje, mientras que un 20 % se frustra. Asimismo, con el estilo innovador el 100 % logra el aprendizaje, un 86 % genera curiosidad y el 93 % se siente motivado, pero el 20 % con este estilo se frustra. No olvidemos que estos estilos con tendencia activa promueven una actitud positiva en los estudiantes, pero cabe cuestionarse que está pasando con ese 20 % que tiende a frustrarse en las actividades. Evidentemente, la docente A posee en cada una de sus actividades un estilo con tendencia activa, en este caso reflexivo-innovador, estilos que permiten la colaboración, participación, solidaridad, apoyo al trabajo grupal y favorecen en la toma de decisiones e implicación de todos niños y niñas durante los procesos de aprendizaje.

Figura 4

Datos de estilos de enseñanza de la docente B

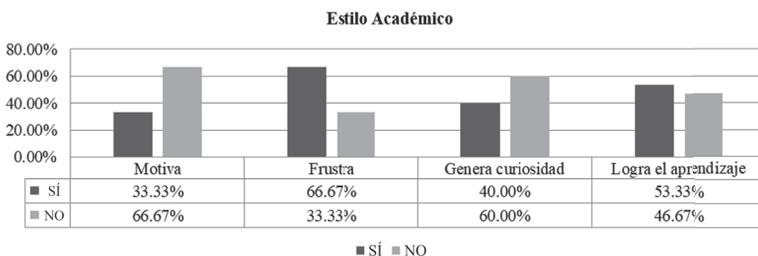


En la **docente B** apreciamos que prevalece un estilo académico en los cuatro momentos pedagógicos, siendo el 42 % el más alto en las actividades dirigidas y el 25 % el más bajo, en las actividades en rincones. Un dato que llama la atención es que el estilo individualizador se destaca en las actividades en rincones con un 45 % que es considerablemente alto en función de los demás. Mientras que el resto de los estilos de enseñanza tienen porcentajes bajos entre el 5 % y el 19 %, siendo porcentajes relativamente bajos en consideración con el estilo de enseñanza académico.

Actitudes que genera el estilo de enseñanza académico en los niños y niñas

Figura 5

Incidencia de cada estilo docente en los estudiantes, docente B



Al determinar en los dieciséis niños y niñas qué genera el estilo académico, vemos que solo motiva en un 33 % y el 66 % de los niños se frustran. También que el estilo académico genera curiosidad en un 40 %, y que únicamente el 53 % de los estudiantes logra el aprendizaje. Además, este estilo docente con un 66 %, siendo el más alto, no motiva a los niños y niñas durante el aprendizaje, y en un 60 % no genera curiosidad. Estos datos llaman la atención porque este estilo de enseñanza por sus características se enfoca más en su organización, contenidos, cumplimiento curricular, resultados y no por ese proceso ligado al aprendizaje.

Estilos de enseñanza y diversidad cultural

En la segunda fase de la investigación se determinó que el trabajo pedagógico de la **docente A** basado en un **estilo con tendencia activa** presentaba varias características dentro del aula y en su práctica: diálogo, empatía y buena convivencia. La docente se destacaba por la capacidad de escucha activa con los estudiantes y ellos eran creativos, participativos, improvisadores y espontáneos.

Durante las clases observadas se evidenció el interés y participación de la docente frente a las ideas que expresaban los niños y niñas de otros países. En varias actividades la docente permitía que interactúen e intervengan y la docente adoptaba una postura de espectador (DC, 03-04-2019). A su vez, cuando se le preguntó a la docente sobre su estilo de enseñanza manifestó “que es flexible y se adapta a la clase por los niños y niñas” (Educadora A, Inicial 2). Estas características evidencian que la docente posee un estilo innovador y reflexivo, enfatizando en las actividades su dinámica abierta y espontánea.

En otra observación cuando la docente desarrollaba la clase, se percató de dos niños extranjeros apoyados en la pared con su expresión de incertidumbre y con la mirada fija en el suelo. Les tomó sus manos, se acercó, se inclinó intentando comunicarse a través de expresiones corporales y faciales. El idioma parecía ser un obstáculo, pero la docente manifestó “todos nos vamos a ayudar” (DC, 05-04-2019). Claramente esta mediación de la docente permite saber que se preocupa y atiende a todos los niños y niñas, gestionando en el aula para cumplir, organizar y de ser necesario modificar la clase para atender a los estudiantes y su diversidad existente.

Esto nos permite comprender que este estilo de enseñanza activo sí considera la diversidad cultural, evidenciando particularidades en la docente como el diálogo, el escuchar, la intervención dinámica, la preocupación por los estudiantes, por ejecutar momentos entretenidos, resaltando que no es una barrera atender a todos los estudiantes, sino que son experiencias educativas enriquecedoras. Estas acciones en la Educación Inicial dan paso a entender y ver la relación entre estilo docente y la diversidad cultural, entendiendo que contribuyen a superar barreras e involucrar y ser consciente de los intereses, necesidades, y de la multiplicidad en las aulas de inicial.

El estilo de la docente B con tendencia academicista

Con relación a la **docente B** se llegó a determinar que predominaba un estilo académico. Este estilo posee varias características:

carece de dinamismo, enfatiza el orden, la pasividad del alumnado y existe el control exhaustivo para la toma de decisiones. Mediante el registro del diario de campo se evidenció que la docente propone actividades generalizando que todos los niños y niñas comprenden cómo realizarlas. Xixi, procedente de Japón, en clase tenía la mirada perdida, igual que Naher. La docente ante estas manifestaciones no les dio respuesta; era evidente que no lograban entender y un poco irritada continuaba con la clase (DC, 12-04-2019).

Esta manifestación docente frente a los estudiantes posiblemente dejaba ver su lado sistemático y autoritario. Probablemente por las normas de la institución o su experiencia profesional le han hecho adoptar un estilo académico, el mismo que está vinculado a una vigilancia total de su grupo, sin tener en cuenta intereses y opiniones de sus estudiantes, preocupándose por la disciplina del aula. En otro momento “Juan Pablo”, niño venezolano, con un tono de voz alto, expresa: “Profe, si acabamos ¿podemos ir a jugar?”; la docente responde un poco molesta: “Juampa, no grites, ¡y no!, no pueden ir a jugar” (DC, 24-04-2019). Cuando se le preguntó a la docente en la entrevista sobre su estilo de enseñanza y la diversidad que existe en su aula, ella manifiesta “MJ, yo sí gestiono que nadie se quede sin aprender, y considero que soy facilitadora en las clases” (Educadora B, Inicial 2).

Claramente con estas apreciaciones se logra contrastar que las acciones docentes están más ligadas a un cumplimiento curricular y el orden, que en el interés y participación de todos los niños y niñas. Ciertamente las planificaciones exigen un cumplimiento, pero no por ello se debe generalizar que todos aprenden igual. En cuanto a la diversidad cultural y el estilo de enseñanza académico, se establece que escasamente aborda a los niños y niñas de otra nacionalidad, limitando la comunicación y estableciendo condiciones para cumplir con la cuestión curricular y su contenido. Es necesario reflexionar sobre este estilo, pues los docentes deben lograr adaptar a las diferentes circunstancias del aula para tratar de eliminar las barreras, entendiendo que exista la participación de los niños y niñas en el contexto escolar.

Planificaciones

Docente A

Con relación a las planificaciones que elaboran las docentes se pudo determinar que existe una clara relación entre estilo y planificación microcurricular. La docente con tendencia activa con frecuencia genera nuevos contenidos, lo que significa que no se rige de manera precisa a la planificación microcurricular y va generando cambios durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, procurando que los niños y niñas no trabajen todo el tiempo sobre la misma actividad (Villa, 2017).

Se pudo ver en algunas planificaciones que la docente A, iniciaba las actividades incorporando pautas antes de trabajar cualquier contenido, con la finalidad de cambiar la dinámica de las clases. En una conversación informal la docente mencionó: “Las planificaciones exigen un cumplimiento, pero siendo realista ciertas condiciones del aula no permiten focalizar a los diversos grupos de niños, entonces yo procuro salir de ese esquema” (Educatra A, Inicial 2).

Este fragmento de la docente nos lleva a meditar sobre aquellos acontecimientos que surgen en el aula, indicando que no bastan las buenas intenciones de una planificación bien hecha, sino también el poder variar actividades que llamen la atención de los niños y niñas. En otro punto, se registra que la docente toma en cuenta los ritmos de aprendizaje de los niños y niñas, pues en varias ocasiones cambia el esquema planificado para atender a todos los niños y niñas (DC, 02-04-2019). Esto nos hace reflexionar y tomar conciencia de la heterogeneidad que existe en el aula, identificando no solo las debilidades de los estudiantes, sino también sus fortalezas. De este modo, la docente logra desarrollar la clase y alcanzar el aprendizaje.

Al comprender estos aspectos mencionados en la planificación de la docente A, nos damos cuenta de que sí se generan grandes desafíos en el aula, pero es la docente quien asume un rol activo e inclusivo

para atender al grupo. Sin embargo, no olvidemos que adaptar una planificación tienen un significado y un fin que gira en torno a los estudiantes, pues este va de lo más simple a lo más complejo considerando los intereses y necesidades de los estudiantes. Si articulamos las planificaciones con el estilo activo vemos que este proporciona cambios en las actividades y en el grupo de estudiantes conforme su contenido y espacio; sin que ello suponga diferenciar a los niños y niñas.

Docente B

Por el contrario, la planificación de la docente con estilo academicista tiende a ser perfeccionista y sistemática, considerando siempre que esté bien presentada, coherente, estructurada y bien organizada según los contenidos a desarrollar (Villa, 2017). En sus planificaciones se pudo evidenciar un cumplimiento, donde las estrategias metodológicas se realizan al pie de la letra, procurando un desarrollo de clase ordenado.

En una conversación informal menciona que *realiza adaptaciones curriculares* en las planificaciones, sin embargo, *no cumple en proporción con estos ajustes, por el factor tiempo* (Educadora B, Inicial 2). En vista de este comentario es necesario mencionar que las adaptaciones implican acciones significativas para dar respuesta al alumnado, lo cual al parecer por su estilo académico no las efectúa. La docente enfatiza en cumplir lo planteado sin detenerse a considerar el ritmo de los niños y niñas.

De cierto modo, la docente en todo momento busca cumplir con todo lo que se establece en la planificación, de lo contrario, esto sería no efectuar las actividades que exige la institución. En otro registro se logra distinguir poca interacción entre el grupo, la docente generaliza su atención y continua con la clase procurando que nadie interfiera (DC, 15-05-2019). En algunas ocasiones se notó cierta tensión, no existía interés por crear una situación diferente, no daba opción a

la espontaneidad, sino que se mantenía al margen, procurando un ambiente tranquilo.

En consecuencia, el estilo académico permite entender que la docente opera de forma determinante en el desarrollo de los contenidos y esto crea en los niños y niñas, sentimientos, emociones, experiencias que contrastan y generan un ambiente negativo. No obstante, se puede afirmar que la presencia de autoridades y la exigencia de una planificación bien hecha y su ejecución condiciona la actividad de la docente.

Experiencia laboral y formación docente

Docente A

Durante la entrevista la **docente A** manifestó:

Yo trabajé en comunas con niños y niñas de diferentes estratos sociales y eso te enseña mucho. Yo sabía improvisar con material, en juegos. La experiencia laboral marcó en mí algo que no enseñan en las clases, ahora tengo una visión diferente de la educación. (Educatora A, Inicial 2)

Lo que expresa la docente frente a esta categoría indica que su estilo de enseñanza se remite a un gran número de experiencias personales valiosas que han marcado sus rasgos y sus características personales para consolidar su estilo docente activo en el aula.

En otro momento mencionó: “Tengo más de veinte años laborando en espacios públicos y privados; todos los espacios educativos han enriquecido mi experiencia y formación docente” (Educatora A, Inicial 2). Esta experiencia profesional evidentemente causó en ella cambios progresivos que la caracterizan en la actualidad en su acción docente, al optimizar o priorizar recursos en función de todos los niños y niñas. Indudablemente, la formación y experiencia docente marcan e influyen en diferentes situaciones a los docentes, donde a la vez se relacionan con los distintos elementos del espacio educativo y los estudiantes.

Docente B

La docente B mediante la entrevista sobre experiencia laboral y formación docente abre un abanico de temáticas. Mencionando que tiene siete años de experiencia laboral, y que su inicio de preparación docente lo realizó en una institución pública, alegando que tuvo una mala experiencia (Educatora B, Inicial 2). Este comentario nos vincula a una vivencia “desagradable”, entendiendo que este hecho pudo ser un elemento clave que marcó su forma de enseñar y por eso en la actualidad el estilo académico prevalece.

Sin duda, estas experiencias intervienen en la formación de los docentes y en el trabajo que posteriormente desarrollan. En la entrevista, ella afirmó: “querían que yo vaya a enseñar a leer y escribir a Primero de Básica, es fácil siguiendo un material que se utiliza todas las semanas” (Educatora B, Inicial 2). Con este testimonio vemos que la docente se enfoca más en los resultados y en un proceso repetitivo. La docente manifestó la poca experiencia que ha tenido es honorable, pues gracias a ello se pueden obtener resultados efectivos en el trabajo de los contenidos a desarrollar. Probablemente por la corta experiencia y formación académica se puede ver que limita su trabajo pedagógico.

Discusión y conclusiones

Analizando los hallazgos se determina que el estilo innovador y reflexivo atiende a la diversidad cultural en las aulas de Inicial y resulta ser un elemento enriquecedor para las niñas y niños. Este estilo permite a la docente en todo momento tomar en cuenta la diversidad cultural durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, fomentando la idea de que la diferencia en el nivel inicial no es sinónimo de desigualdad, sino que al conocer e integrar las diferentes culturas se convierten en oportunidades de aprendizaje.

El estilo académico escasamente aprovecha la diversidad cultural como una oportunidad para aprender, trabajar contenidos u otras actividades. Este estilo no permite que la docente sea flexible en

muchas de las actividades que propone. Además, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje no contribuye a que se detenga a considerar si los niños y niñas de otras nacionalidades o con algunas necesidades logran comprender e inmiscuirse en el proceso.

La experiencia laboral constituye un factor que incide en el estilo de enseñanza, así como la formación profesional. La docente A, con más años de experiencia laboral, tiene un estilo con tendencia activa, producto de su formación. Mientras que la docente B, con menos años de experiencia profesional con experiencias buenas o a veces malas, asumió en un estilo académico o tradicional.

Cabe destacar, que un estilo de enseñanza no es siempre puro en su totalidad. Las actitudes o comportamientos de los docentes van a depender de las situaciones, contextos educativos y de los estudiantes e indudablemente siempre habrá un estilo de enseñanza que predomine más. Siendo así que cada docente tendrá su forma de enseñar en relación con su práctica pedagógica, configurando el contenido, la organización, el material, los métodos de enseñanza, el ambiente, los procedimientos y su preparación pedagógica.

En cuanto a las planificaciones, el estilo de enseñanza innovadora y activa considera la planificación como un instrumento que permite tomar en cuenta la diversidad del alumnado, elaborar diferentes tipos de estrategias y actividades para hacer de los estudiantes los protagonistas. Por el contrario, el estilo académico busca que la planificación sea coherente, bien estructurada y presentada, y las clases se desarrollan bajo una cierta exactitud y presión del cumplimiento.

Referencias bibliográficas

- Cabrera Méndez, M. L. (2011). Diversidad en el aula. *Innovación y Experiencias Educativas*, 41, 1-9. <https://cutt.ly/lXfnjiY/>
- García, D. M., Joaquín, M., Torres, P. y Vázquez, I. R. (2013). Estilos de enseñanza y las nuevas tecnologías en la educación. *ReiDoCrea. Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 2, 219-225. <https://bit.ly/3eCJ0O1/>

- González-Peiteado, M. y Pino-Juste, M. (2016). Los estilos de enseñanza: Construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1175-1191. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47563/
- González-Peiteado, M., López, A. y Pino-Juste, M. (2013). Análisis psicométrico de una escala sobre estilos de enseñanza (ESEE). *Enseñanza y Teaching*, 31(1–2013), 181-198.
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 168-169. <https://doi.org/10.1055/s-0029-1217568/>
- Ministerio de Educación, E. (2014). *Currículo de Educación Inicial 2014*. www.educacion.gob.ec
- Navarro Ramírez, D. (2002). El proceso de observación: El caso de la práctica supervisada en inglés en la Sede de Occidente. *Revista Intersedes*, 14(28), 54-69. <https://cutt.ly/nXfmQOd/>
- Scribano, A. (2008). El proceso metodológico de la investigación cualitativa. *Metodología cualitativa* (pp. 21-45). <http://cort.as/-L5rC/>
- Strauss, C. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada [Bases of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory]* (p. 341). Editorial Universidad de Antioquia. <https://cutt.ly/SXfm8iE/>
- Rendón, M. A. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 175-195. <https://cutt.ly/TXfQsCD/>
- Villa, M. (2017). *Rasgos predominantes de los estilos de enseñanza en los profesores de las áreas de Ciencias y Letras del colegio de los Sagrados Corazones Belén*. Universidad de Piura. <https://cutt.ly/IXfQk3n/>

El juego y su importancia en el proceso de aprendizaje en niños y niñas del subnivel 2

Jennifer Pamela Reinoso-Coba¹

María Azucena Bastidas-Castro²

Introducción

La finalidad de esta investigación es conocer la relevancia que tiene el juego en el aprendizaje de los niños y niñas, ya que es necesario conocer y aplicar diversas actividades lúdicas que permitan enseñar de manera significativa los contenidos educativos que se encuentran expuestos en el currículo. Cuando se habla de juego en la educación, se refiere a una actividad didáctica utilizada por el o la docente para dirigir el aprendizaje de manera activa y a un método que permite el desarrollo eficaz de las habilidades de los estudiantes. Por ello, es importante tener perspectivas más amplias del rol que tiene el juego en el aprendizaje.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que existen docentes que no aplican el juego durante sus horas de clase, limitando las posibilidades de aprender de manera activa y afectando el proceso de socialización, creatividad y desarrollo en sus estudiantes. De esta manera, el problema que se presenta es la falta de implementación de actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Gracias a la observación que se realizó en el aula del subnivel 2 “A” se evidenció que la docente no

-
- 1 Licenciada en Educación Inicial por la Universidad Politécnica Salesiana. Docente titular en el Centro de Desarrollo Infantil “GUAGUA WORK”, encargada de los niños y niñas de Inicial 1.
 - 2 Magíster en Literatura Infantil y Juvenil. Licenciada en Ciencias de la Educación con mención Parvularia. Docente de la Carrera de Educación Inicial y Básica de la Universidad Politécnica Salesiana. Integrante del GIEI.

empleaba juegos durante la jornada escolar y daba más énfasis al uso excesivo de textos o cuadernos, lo cual ocasionaba actitudes negativas, desinterés y desmotivación por parte de los niños y niñas.

De este modo, el objetivo general es analizar la importancia del juego en el proceso de aprendizaje en niños y niñas del subnivel 2, para comprender qué tan importante es el juego en el aprendizaje, cómo la docente lo emplea y qué actitudes expresan los estudiantes ante estas actividades. Además, para el estado de la cuestión se revisó varios artículos científicos y documentos referentes al juego en este nivel. Se complementó con el sustento teórico en varias revisiones bibliográficas de distintos textos relacionados con el tema, para tener un referente claro sobre el juego y su participación educativa, el juego en el proceso de aprendizaje y la lúdica en la intervención educativa.

La metodología de este estudio es cualitativa, porque se centra en abarcar y examinar a las personas involucradas desde el punto de vista de los componentes en un entorno natural y en su contexto. Además, es un estudio de caso que permite la observación detallada de los sujetos. El método que se utilizó fue el etnográfico, entendido como el registro de todo lo presenciado en un determinado ambiente para su interpretación. Es por ello por lo que se emplearon tres técnicas, primero: la revisión bibliografía de textos correspondientes al tema, con el instrumento de las fichas-resumen para los documentos oficiales, legales y los textos académicos investigados. Segundo, la observación participante que fue dirigida a la docente y a los niños y niñas del subnivel 2, con el instrumento del diario de campo. Tercero, las entrevistas semiestructuradas que fueron aplicadas a dos docentes del subnivel 2, con el instrumento del cuestionario de preguntas.

Entre los resultados obtenidos se destaca que existe la ausencia del juego, debido a que la docente trabaja de manera tradicional y no lo utiliza como una actividad que motive a los niños y niñas a realizar las tareas pedagógicas. Además, constantemente se utiliza la palabra juego para condicionar a los estudiantes a que trabajen en las hojas y no se emplean juegos que permitan reforzar el aprendizaje. Para fina-

lizar, es importante que se apliquen con frecuencia los juegos durante la jornada escolar, teniendo en cuenta que estas actividades aportan a que las clases se mantengan activas y se desarrollen las competencias de los niños y niñas para apropiarse del conocimiento.

Estado de la cuestión

El juego es un tema de estudio en los distintos niveles educativos, especialmente en el Inicial. El juego que se aplica en el aula ayuda al desenvolvimiento académico de los niños y niñas, al ser un factor trascendental en el aprendizaje. Para comprender mejor la presencia del juego o la lúdica en este nivel, se da a conocer intervienen en la educación y los beneficios de su aplicación principalmente en el desarrollo cognitivo. Cabe aclarar que el término juego está asociado con la lúdica, ya que viene siendo un adjetivo, por ello, mucha gente piensa que es lo mismo, pero no es así. Una actividad lúdica es una estrategia educativa que se lleva a cabo dentro del aula con el fin de que los niños y niñas alcancen un contenido concreto. Este aprendizaje debe ser en un ambiente amable, afectivo, entretenido, motivante, dinámico e interactivo. Mientras que el juego es más amplio y libre, aunque de manera indirecta se puedan adquirir aprendizajes y puede estar marcado por los docentes o bien por los propios niños y niñas de manera espontánea.

El juego en la intervención educativa

Lo primero que las escuelas deben promover son actividades que permitan a los estudiantes desarrollar sus capacidades físicas, intelectuales, verbales y comunicativas. Si las escuelas promueven el uso de las actividades lúdicas, están propiciando a todos los estudiantes a que sean felices y que durante su educación formal y vida diaria sean independientes (Bernabéu y Goldstein, 2008). Además, es importante que las escuelas y sus docentes no priven a los niños y niñas la experiencia de jugar, ya que según Gordillo *et al.* (2011):

El juego no es solo una posibilidad de autoexpresión para los niños, sino también de autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos y relaciones, a través de las cuales se conocen a sí mismos y forman conceptos sobre el mundo. (p. 198).

De este modo, los estudiantes tienen la posibilidad de interactuar con su entorno, siendo considerado un aspecto imprescindible en la construcción subjetiva y en la mejora de su aprendizaje.

De la misma manera, los docentes pueden aplicar el juego como una motivación. Se lo considera como “la fuerza o palanca que hace de la labor educativa un quehacer significativo a partir de la reflexión y revalidación de las perspectivas pedagógicas que mueven a los niños a realizar las diferentes actividades con entusiasmo, compromiso y convicción” (Bedoya *et al.*, 2016, p. 20). Esta motivación por parte de los docentes es un factor decisivo para asegurar el aprendizaje, sin embargo, esta puede dividirse en intrínseca, que es cuando los niños y niñas realizan las tareas por cuenta propia y la extrínseca que es cuando se trabaja a cambio de un premio (Anaya y Anaya, 2010).

Por otra parte, el juego es una actividad que posee varias funciones, las cuales ejercen un papel importante en el nivel inicial. Una de ella es que favorece el aprendizaje, pues “existe una conciencia del valor del juego como camino para educar al hombre y como una de las mejores vías para aprender valores, normas, interiorizar conceptos y desarrollar capacidades” (García y Llull, 2009, p. 17). Así mismo, enriquece la creatividad, porque prepara y estimula el pensamiento creativo, incentivando la imaginación en los niños y niñas. De igual modo, potencia el lenguaje, porque:

El juego les proporciona a los niños y niñas una herramienta fundamental para entrar en contacto tanto con sus iguales como con los adultos, en muchas ocasiones es a través del juego como los niños y niñas tienen el primer contacto con los adultos. (Ruiz, 2017, p. 16)

Por último, favorece la socialización, pues se trabajaba las relaciones entre varias personas, puesto que los niños y niñas intercambian

palabras que les ayudan a conocer a los sujetos y comportarse frente a ellos (Ríos Quilez, 2013).

Debido a que el juego es un tema muy amplio, existe una gran variedad que se pueden aplicar durante las horas de clase, los cuales son muy útiles para el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

Uno de ellos es el educativo, que consiste en ayudar a los estudiantes a que adquieran conocimientos específicos mientras juegan, sin dejar a un lado la diversión y la lúdica (Bermejo y Blázquez, 2016).

El cooperativo que “es aquel en el que los jugadores, por equipos de dos o más componentes, se esfuerzan para conseguir un mismo objetivo, y no existe competencia entre ellos” (Bermejo y Blázquez, 2016, p. 61).

El de rincones que sirve para que los niños y niñas tengan un espacio lúdico y puedan aplicar sus conocimientos o para que puedan realizar diferentes actividades en distintas zonas que estén adaptadas a cada ámbito educativo.

El tradicional es el más utilizado en las escuelas y, finalmente, el libre que se da cuando los niños y niñas se expresan y juegan de manera libre y espontánea.

El juego en el proceso de aprendizaje

El proceso de aprendizaje es considerado como la adquisición de conocimientos cuando los estudiantes se ponen en contacto con varios contenidos que se presenta en la escuela. A este proceso se lo puede entender desde el conductismo o el cognitivismo, al referirse al conductismo da a entender la reacción o respuesta automática a un estímulo y al referirse al cognitivismo se enfoca en la red de procesamientos e interpretación de la información según se va aprendiendo.

Es por ello por lo que al proceso de aprendizaje se lo conoce por ser diverso y su objetivo es empujar a los niños y niñas a formar

camino para adquirir conocimiento, conductas y hábitos (Campos y Moya, 2011). De esta manera, el proceso de aprendizaje estimula varios instrumentos cognitivos, los cuales posibilitan la nueva información que los niños y niñas van obteniendo para convertirlas en información útil.

Para que el proceso de aprendizaje sea de manera exitosa, es importante que se lo relacione con el juego, ya que es considerado una actividad alegre que consiste en centrar a los estudiantes como promotores del aprendizaje. De esta manera, el juego viene siendo un papel esencial en el desarrollo de la inteligencia, facilita a la comprensión de los niños y niñas y aporta a la imaginación, la sociabilidad, el afecto y la perseverancia que son un pilar fundamental en el proceso de la educación.

Un punto importante del juego es que facilita el aprendizaje significativo, porque al reconocerle como parte de la enseñanza, destaca la oportunidad de trabajar de manera significativa, ya que existen varias ocasiones donde se goza y se intercambia experiencias (Rivas, 2016).

Existen varias estrategias lúdicas que ayudan a los estudiantes a que aprendan de manera significativa, su objetivo es vencer las dificultades que se presentan en el aula y ayudan a que se cumpla el objetivo que se desea a la hora de enseñar. Una estrategia a considerar es la metacognitiva que ayuda a los estudiantes a compartir sus conocimientos o vivencias con otros compañeros. Otra es la estrategia cognitiva que ayuda a la comprensión y al intelecto. Finalmente, está la comunicativa que ayuda al lenguaje entre compañeros y a expresar sentimientos y opiniones.

Lúdica en la intervención educativa

La metodología lúdica implica actividades creativas y divertidas que ayudan al aprendizaje global de los niños y niñas, ya que permiten adquirir conocimientos y desarrollar capacidades de manera dinámica y divertida. La metodología lúdica no es solo jugar, sino también

ver al juego como un mecanismo tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Es establecer de manera ordenada las mayores formas de relacionarse entre sujetos y entre los contenidos que se desea aprender (Domínguez, 2015).

Esta metodología lúdica es muy amplia, pues permite a los estudiantes aprender de manera fácil; además, “la metodología lúdica logra el desarrollo psicosocial de la personalidad, por las diferentes actividades que se realizan que son placer, gozo y creatividad, creando una atmósfera más agradable entre los y las docentes, estudiantes y otros participantes” (Mendoza *et al.*, 2018, p. 18). Ya que todos los niños y niñas practican esta metodología se la considera como una actividad recreativa, la cual permite aprender de manera agradable mientras se demuestra placer o diferentes sensaciones (Ruiz, 2017).

De igual manera, existen estrategias metodológicas basadas en la lúdica que se enfocan en facilitar la comprensión de los estudiantes mediante el uso del material didáctico y varios métodos para innovar los contenidos a trabajar (Guerrero, 2014). Así mismo, estas estrategias lúdicas favorecen a la enseñanza, porque es considerada una táctica activa que promueve lo recreativo y son técnicas convenientes en la educación para generar aprendizajes significativos (Arteaga *et al.*, 2015). Se puede decir que estas estrategias mediante la lúdica son un método de enseñanza que ayuda a desarrollar las habilidades de los más pequeños, considerado como el mayor potencial en la educación que aporta al desarrollo de las aptitudes para el aprendizaje.

Para que la lúdica esté presente dentro de la educación es importante que los docentes ejecuten sus planificaciones de manera lúdica y así promover las capacidades de sus estudiantes y permitir que logren salir adelante por sí solos, resuelven sus problemas y sean capaces de analizar y reflexionar. De esta manera, las planificaciones son consideradas como un apoyo para impartir los contenidos curriculares y una forma de ordenar de manera congruente las estrategias que se quieren conseguir con los estudiantes mediante la metodología lúdica. Además, el *Currículo de Educación Inicial* señala en sus objetivos, que

es importante planificar actividades para que los niños y niñas puedan relacionarse con el medio social, que descubran características por medio de la búsqueda, que impulsen su creatividad, que potencien las nociones básicas, que desarrollen el lenguaje verbal y no verbal y que desarrolle su capacidad motriz.

Con estas indicaciones el docente podrá guiar de mejor manera el aprendizaje de forma lúdica y su rol será el de crear experiencias que mejoren el aprendizaje de los estudiantes y lograr grandes frutos al finalizar el periodo académico. Según García y Llull (2009) “no es fácil establecer un listado normativo que diseñe estereotipadamente al educador lúdico ideal; sería una utopía. Tampoco podemos creer que exista un modelo único de educador, lleno solo de cualidades positivas” (p. 162). Sin embargo, es evidente que el o la docente es un modelo para los niños y niñas, y es quien fomenta la independencia y el progreso de sus estudiantes en las actividades que forman parte de las tareas pedagógicas.

No podemos exigir al educador que sea una persona perfecta, experta en todo y capaz de resolver con éxito cualquier situación que se le presente. Pero sería deseable que el animador desarrolle una serie de habilidades y aptitudes, algunas de las cuales serán propias de su tarea profesional y otras propias de su persona. (García y Llull, 2009, p. 163)

Metodología

Para desarrollar la investigación se aplicó la metodología cualitativa, la cual se centra en discernir e indagar las acciones desde el punto de vista de las personas involucradas en el contexto y en su ambiente natural (Hernández *et al.*, 2010). Dicho esto, la investigación engloba la manera en la que el juego está presente durante la jornada escolar y cómo es aplicado por la docente. Además, ayudó a comprender cómo los niños y niñas obtienen nuevos conocimientos mediante la realización de actividades lúdicas y cómo este influye en su comportamiento y actitudes. De igual manera, esta metodología se centra en la explicación de las acciones que se observaron para representarlas

y comprenderlas en el contexto en que se realizan, con el fin de centrar los procesos, los datos y el descubrimiento (Azevedo, 2009). Así se explican las acciones y las conductas de los niños y niñas y cómo van adquiriendo y reforzando sus conocimientos mediante el juego.

El método que se utilizó fue el etnográfico, que considera el estilo de vida de un grupo de personas, de modo a que ayuda a la investigación de la convivencia entre pares y con la docente, convirtiéndose en un apoyo para la obtención de información dentro de la clase. Así mismo, el método etnográfico es la descripción de las características particulares de un grupo propio de individuos (Duranti, 2000). Es un medio de investigación social que permite interactuar con los miembros de la clase para poder conocer y registrar los datos que servirán a la investigación. Hay que tomar en cuenta que para aplicar la práctica etnográfica la persona que realice la investigación debe estar dispuesto a relacionarse y acercarse a las personas que quiere conocer (Peralta, 2009). En este caso, es importante que exista una buena relación y conexión con la docente y con los estudiantes para vincularse en las clases y ganarse su confianza.

La investigación es un estudio de caso que explora y abarca la importancia del juego, mediante registros y puntualizaciones se puede describir las conductas de las personas investigadas, en este caso, cómo los niños y niñas van aprendiendo mientras practican o realizan actividades lúdicas. Además, el estudio de caso es una estrategia de investigación que abarca los estilos en situaciones similares (Martínez Carazo, 2006). Es decir, que se podría tratar de un único caso, que permite recoger información para describir, verificar y observar cómo las actividades lúdicas están plasmadas en las planificaciones y cómo la docente las ejecuta o no durante sus clases.

Para realizar este trabajo se aplicó la técnica de la revisión bibliográfica de textos relacionados con el tema, es decir, se realizó un resumen de las lecturas que se utilizaron durante la investigación. El instrumento que se utilizó fue la ficha de resumen, que acumula la información de diferentes textos para la sustentación de todo el trabajo.

Estas fichas de resumen ayudan a comprender los contenidos que se han registrado en los apuntes y determinar si sirve o no para redactar la investigación, para ello se utilizaron los documentos oficiales, legales y los textos académicos investigados.

Luego se aplicó la técnica de la observación participante que recoge información específicamente de lo observado para apreciar la realidad que se estudia. Es decir, permite involucrarse y verificar cómo la docente emplea el juego en la educación y cómo los niños y niñas lo acogen y practican durante las horas de clase. El instrumento que se utilizó fue el diario de campo que es parecido a un cuaderno donde se redacta de distintas formas lo que se observó en el contexto (Hernández *et al.*, 2010). Este diario de campo ayudó a escribir lo que se observó durante las clases dadas en el aula del subnivel 2 hasta finalizar la práctica preprofesional.

Finalmente, la técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada dirigida a dos docentes del subnivel 2 y contaba con diez preguntas. Estas entrevistas se basan en diversas preguntas y en tener la libertad de agregar interrogantes adicionales, con el fin de obtener mayor información sobre el tema que se está analizando (Hernández *et al.*, 2010). El instrumento que se empleó fue el cuestionario de preguntas, que pasó el proceso de validación por estar redactado de forma organizada y coherente, con el fin de que las respuestas brinden la información necesaria.

Este estudio se llevó a cabo en una unidad educativa ubicada al sur de la ciudad de Quito, en un entorno socioeconómico de nivel medio. Los participantes de este estudio de caso fueron los estudiantes del aula de Inicial 2 "A" que estaba compuesto por dieciséis niños y niñas entre los cuatro y cinco años de edad y la docente de este grupo. La selección del aula fue debido a la práctica preprofesional que se realizaba en esa fecha, en el año lectivo 2019-2020, desde inicios de abril a mediados de septiembre, dos días a la semana, donde se pudo realizar un total de cincuenta observaciones durante seis meses.

Resultados

En este apartado se analiza la información que se logró registrar sobre el juego dentro del aula de clase, el juego en las planificaciones, el comportamiento de la docente y las posturas de los niños y niñas. Como se mencionó anteriormente, el juego cumple un papel fundamental durante el proceso educativo, sin embargo, dentro del aula se pudo observar que el juego no es ejecutado durante la jornada. “Al momento en que los niños y niñas llegaban al aula, la profesora inmediatamente daba la orden de tomar asiento y les entregaba sus cuadernos para que completen” (DC, 24-04-2019). Esto se repitió en varias clases, ya que la docente a un grupo de niños y niñas les colocaba su cuaderno, mientras que a otro grupo los dejaba jugar de manera libre, siendo el único momento en que algunos estudiantes tenían la oportunidad de aprender jugando.

Así mismo, la motivación de la docente es un fundamento clave para comprometer el aprendizaje, así los estudiantes muestran entusiasmo e interés por realizar las actividades, sin embargo, la docente no utilizaba el juego para motivar a sus estudiantes antes de iniciar con los temas de la clase. Este más bien, era empleado como un premio, pues, en varias clases se pudo observar que “la docente les decía a sus estudiantes que terminen de llenar las hojas de trabajo para poder ir a jugar con sus compañeros” (DC, 10-04-2019). Además, mencionaba constantemente que trabajen rápido porque ya se terminaba el tiempo y no iban a jugar, condicionando con palabras como “si no trabajas, no sales a jugar al recreo”.

Esta acción de la docente es una motivación extrínseca, que fuerza a los estudiantes a trabajar a cambio de un premio o recompensa, pues mencionaba las palabras “vamos a jugar” como condicionamiento en las diferentes tareas pedagógicas que realizaba en el aula. De igual manera, en varias ocasiones se observó, que la docente no cumplía con su consigna al decir que el que terminaba podía jugar, ya que al finalizar las actividades no proponía juegos, no les permitía la salida, e incluso terminaba la jornada únicamente haciéndoles completar los textos.

Las planificaciones de los centros educativos deben aplicar estrategias lúdicas que promuevan el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes. Al observar las planificaciones curriculares de la institución, se registró que las actividades venían acompañadas de distintos juegos lúdicos y de diferentes números de páginas de los libros o cuadernos. Sin embargo, la docente no aplicaba la lúdica y optaba por solo trabajar las páginas de los libros y los cuadernos, enfocándose en que solo se aprenda a escribir e identificar rasgos y evitando que se fomente el juego simbólico.

Como ya se explicó, existen varios tipos de juegos que son importantes aplicarlos para el proceso de aprendizaje, sin embargo, se pudo identificar que el único juego que aplicaba la docente durante el desarrollo de sus clases era el juego libre, por lo que no se pudo evidenciar los momentos en que se aplicaba el juego o la lúdica. Por lo general, en las mañanas se proponía el juego libre, el cual no tenía un fin pedagógico ni la supervisión de la docente y, por las tardes, cuando la docente ya no tenía actividades que proponer o cuando para salir a jugar, los niños y niñas le pedían en contados casos.

Para las entrevistas se realizó un cuestionario que fue aplicado a dos docentes del subnivel 2. La primera fue dirigida a la docente del grupo que se observó durante el periodo de la investigación y la segunda a otra docente que igual se le pudo observar, pero en diferente fecha, esto con el propósito de recabar más información y comparar el modo de trabajo de cada una. En dichas entrevistas se evidenció que las docentes conocen sobre la importancia del juego, sin embargo, no son aplicados en la mayoría de clases. Al preguntarle a la docente de la clase que se observó sobre la importancia del juego en la educación, respondió “yo creo que el juego es una actividad desarrollante, una actividad significativa tanto para el niño porque viene a ser como una guía” (profesora de subnivel 2). Lo cual dio a entender que la docente tiene conocimientos sobre la importancia del juego, pero no lo aplica para motivar y lo utiliza como premio o castigo para guiar el aprendizaje.

Al preguntarle a las docentes si las actividades de las planificaciones curriculares vienen acompañadas de algún juego o actividad lúdica contestaron que “sí, dentro de cada cambio de materia tenemos diferentes juegos que van a relacionarse con el ámbito y la destreza que se relaciona a la materia” (profesora de subnivel 2). Y la otra profesora contestó “sí, a veces hacemos con canción, rimas dependiendo de lo que pida la destreza” (profesora de subnivel 2). Con esto se corroboró que las planificaciones contaban con actividades lúdicas. Sin embargo, a la docente que se le observó, se le preguntó sobre los juegos que aplicaba con mayor frecuencia, a lo que respondió “nosotros aplicamos juegos tradicionales que puedan sacar su creatividad o juegos que implanten valores” (profesoras de subnivel 2). Lo cual no fue del todo cierto, pues solo una vez se logró observar que aplicó un juego tradicional.

Así mismo, se preguntó a la docente si prefiere trabajar en textos o de manera lúdica, a lo que respondió “la lúdica, pero siempre y cuando haya una planificación porque sin una planificación tú no puedes realizar algo, no te enfocas en lo que quieres” (profesora de subnivel 2). Pero no se logró observar que haya trabajado la lúdica de las planificaciones, debido a que la docente únicamente lo utilizaba como guía para las actividades que se tenían que desarrollar en los libros y cuadernos y no para llevarlas a cabo.

De igual manera, se le preguntó a la docente los momentos en que ella aplicaría el juego, a lo que respondió, “cuando los niños están haciendo bulla, más que el juego yo aplico canciones y en algunos casos les digo que si trabajan en silencio podrán jugar” (profesora de subnivel 2). Esta acción de la docente de aplicar canciones sí se pudo observar con mayor frecuencia, pero no aplicaba cuando los niños y niñas hacían bulla, ya que su táctica era condicionar. Finalmente, a las dos docentes se les preguntó, si la institución les da algún momento en específico para aplicar el juego y por cuánto tiempo. Respondieron que cada maestra aplica el juego que viene en la planificación con el tiempo que cada una desee, dando a entender que, debido a la falta

de supervisión, optan por trabajar con los textos y evitar los juegos para el aprendizaje de sus estudiantes.

Discusión y conclusiones

Se ha tomado en cuenta las observaciones que se realizaron dentro del aula de clase y la entrevista propuesta a la docente. Como principal hallazgo se tiene la contrariedad en lo que manifiesta y en el modo de trabajar dentro del aula, pues se pudo deducir que existe una opinión positiva sobre el juego en la educación, pero no es llevado a cabo durante la jornada escolar. No lo utiliza como una actividad que motive a los estudiantes a realizar las tareas dentro del aula y más bien es empleado como una forma de condicionar, debido a que se mencionaban palabras de advertencia para que los niños y niñas trabajen de manera eficaz y así poder realizar alguna actividad recreativa o un juego fuera del aula.

Así mismo, se pudo identificar que desconocen actividades que incentiven a los estudiantes al inicio de las clases y que no existe un interés en realizar ciertos juegos que se pueden llevar a cabo dentro del aula o en el patio, además de eso, la unidad educativa no implementa o realiza capacitaciones acerca del juego o la lúdica.

De igual modo, en la entrevista se resalta que cada destreza de la planificación viene acompañada de juegos, pero que se prefiere trabajar los de tipo tradicional. Existe una gran contrariedad, ya que solo una vez se logró observar uno de estos juegos, el cual no tuvo su tiempo estimado y los niños y niñas no disfrutaron de la actividad.

Por lo general, se realizan actividades que requieren de menos desorden, en este caso las hojas de los textos y cuadernos. Pese a ello, este material de trabajo contaba con actividades lúdicas, canciones, poemas, juegos tradicionales, etc., aunque no se realizaba la actividad como lo describía la planificación, porque únicamente se enfocaban en finalizar las hojas.

De esta manera, el trabajo que desempeña la docente es como lo disponen las autoridades y se prefiere llenar las hojas como evidencia de las tareas realizadas, de esta forma, se evitan problemas cuando se lleve a cabo un seguimiento académico o una supervisión.

Cuando no se trabaja por medio de actividades lúdicas, se desconoce si estas son una buena fuente para motivar a los estudiantes a realizar las tareas o para mantenerlos activos durante las clases. Normalmente, en la institución, es satisfactorio que los niños y niñas trabajen en hojas, así se mantiene el control del grupo y de ese modo se lleva un registro del proceso cognitivo y procedimental de los estudiantes, así mismo se prefiere realizar actividades que no requieran de tanto esfuerzo o desorden para que los niños permanezcan sentados.

Por otra parte, no se evidenció una rutina ordenada de actividades que impliquen juegos para el aprendizaje de los estudiantes, pues se aplicaba solo un tipo de juego por las mañanas y pocas veces por las tardes, el cual no era lúdico, simplemente era un juego libre. Además, el material que se utilizaba era mínimo y el espacio en el que se realizaba este juego era únicamente el pupitre, así mismo se evitaba sacar los recursos, pues constantemente se mencionaba que no debía existir alboroto.

La presencia del juego no es reciente en el ámbito académico, sin embargo, se considera importante, pues es un tema al cual no se le ha dado el valor ni la utilidad que se merece en la educación inicial. Existen docentes que no lo ponen en práctica y no trabajan de manera lúdica, como se evidencia en esta investigación. Además, el juego está relacionado de manera directa con el aprendizaje, ya que es algo innato de todos los niños y niñas en su desarrollo integral.

Así mismo, el juego es un recurso útil para reforzar los conocimientos y desarrollar las destrezas que corresponden al subnivel 2, por lo cual no debe ser utilizado como un condicionamiento para trabajar de manera eficaz; evita que los estudiantes realicen las distintas actividades con desinterés, cansancio y aburrimiento.

Gracias a la gran diversidad de juegos que existen, se puede potenciar el desarrollo de las cuatro dimensiones que ayudan a los niños y niñas para mejorar su aprendizaje. Por ello, el juego debe ser considerado en las planificaciones curriculares del subnivel 1 y 2 y aplicarlo de manera correcta, evitando tener un mayor interés en las hojas de los textos o los cuadernos.

De igual forma, es importante optar por juegos que requieran la supervisión y la enseñanza de la docente, además del espacio físico y los recursos que son necesarios e importantes dentro de las actividades. Por último, pese a que no se observó el uso del juego como parte de una metodología dentro y fuera del aula, la investigación ha sido enriquecedora. A través de la revisión bibliográfica apoyada en el marco teórico, se ha podido tener una idea de la gran relevancia del juego en la educación y lo valioso que resulta como mecanismo elemental para el aprendizaje de todas las personas.

Referencias bibliográficas

- Anaya, A. y Anaya, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, ciencias y educación*, 25(1), 5-14. <https://cutt.ly/WXQ4wiyl>
- Arteaga, A., Humanez, J. y Santana, N. (2015). *Qué tipo de estrategias lúdicas permiten el desarrollo de hábitos de estudio en estudiantes del grado 5 de la Institución educativa Inem Lorenzo María Lleras del Municipio de Montería Córdoba*. [Tesis de Especialista en pedagogía de la lúdica]. Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://cutt.ly/hXQ837A/>
- Azevedo, T. (2009). Los métodos cuantitativos y cualitativos. Una perspectiva integradora. *Amazónica*, 2(3), 168-177. <https://cutt.ly/4XQ80he>
- Bedoya, S., Pérez, G. y Duque, V. (2016). *El juego dirigido como medio para propiciar la motivación en los estudiantes del grado tercero*. [Tesis de Especialista en Pedagogía de la lúdica]. Fundación Universitaria Los Libertadores. <http://hdl.handle.net/11371/906/>
- Bermejo, R. y Blázquez, T. (2016). *El juego infantil y su metodología*. Síntesis S. A. <https://cutt.ly/aXQ8RSW/>
- Bernabéu, N. y Goldstein, A. (2008). *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*. Narcea S. A. <https://cutt.ly/cXQ8oHe/>

- Campos, V. y Moya, R. (2011). La formación del profesional desde una concepción personalizada del proceso de aprendizaje. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(28), 26. <https://cutt.ly/hXQ8kQ4/>
- Domínguez, C. (2015). *La lúdica: una estrategia pedagógica depreciada*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. <https://cutt.ly/wXeqls/>
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística* (1.ª ed.). Lavel S. A. <https://cutt.ly/1XjyKWV/>
- García, A. y Llull, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Editex S. A.
- Gordillo, M., Gómez Acuña, M., Sánchez Herrera, S., Gordillo, T. y Castro, F. (2011). El juego infantil en un mundo de cambio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 197-206. <https://cutt.ly/hXjt9RL/>
- Guerrero, R. (2014). Estrategias lúdicas: herramienta de innovación en el desarrollo de las habilidades numéricas. *Revista electrónica de Humanidad, Educación y Comunicación social*, (18), 30-43. <https://cutt.ly/MXjtLeG/>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://bit.ly/2WOjsVD/>
- Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión* (20). 165-193. <https://cutt.ly/MXjeOmB/>
- Mendoza E. M., Tijerino Mendoza, M. y Espinoza, M. (2018). *Metodologías lúdicas empleadas en el proceso enseñanza-aprendizaje a los niños atendidos en el Ministerio Luz y Sal, ciudad Darío, Matagalpa, II semestre 2017*. [Tesis de licenciatura en Trabajo Social]. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. <https://cutt.ly/9Xh69uy/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Currículo de Educación Inicial*. <https://cutt.ly/wXjyFoK/>
- Peralta, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Revista Colombiana de Humanidades*, (74), 33-52. <https://cutt.ly/MXh6IxR/>
- Ríos Quilez, M. (2013). *El juego como estrategia de aprendizaje en la primera etapa de educación infantil*. [Tesis de Magisterio de Educación Infantil] Universidad Internacional de La Rioja. <https://cutt.ly/UXeqEjE/>
- Rivas, L. (2016). *Metodología lúdica para la motivación del aprendizaje*. [Tesis de licenciatura en Educación Inicial y Preprimaria]. Universidad Rafael Landívar. <https://cutt.ly/2Xh23yi/>
- Ruiz, M. (2017). *El juego: Una herramienta importante para el niño en Educación Infantil*. [Tesis de Maestro en Educación Inicial]. Universidad de Cantabria. <https://cutt.ly/SXh08Ir/>

Exclusión en los procesos de socialización en niños de 5 años en la Educación Inicial: estudio de caso en tres centros educativos de la ciudad de Quito

Arianna Kamila Rodríguez-Salazar¹
María Elena Ortiz-Espinoza²

Introducción

En este trabajo se analizó la cultura de exclusión en los procesos de socialización en niños y niñas de Inicial 2. La problemática nace de la observación realizada en el espacio de la práctica preprofesional durante el año 2018, en tres centros educativos fiscales y particulares de la ciudad de Quito. La investigación se enfoca en el ámbito social del proceso educativo para comprender que los procesos de igualdad y equidad deben comenzar desde muy temprano. Sin embargo, en la literatura no hay muchos documentos que hablen acerca de esta temática, sobre todo, en el nivel inicial, por lo que se hace importante aportar sobre el tema de la exclusión durante los procesos de socialización en el nivel inicial.

Marco teórico

En el siguiente apartado se determinará de manera bibliográfica varias temáticas basadas en la problemática de la exclusión en los

1 Licenciada en Educación Inicial por la Universidad Politécnica Salesiana.

2 Doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais. Coordinadora Grupo de Investigación en Políticas Curriculares y Prácticas Educativas. Docente investigadora en las carreras de Educación Inicial, Educación Básica y Filosofía de la Universidad Politécnica Salesiana.

procesos de socialización en niños de 5 años, también se describirá cuáles son los tipos de exclusión que se presentan en el mismo, y cuáles factores hacen que se presente dicha exclusión a tan corta edad.

La exclusión es la desigualdad entre personas y el rechazo a la participación en cualquier acto social, o interacción que se presente en lugares donde se pueda expresar su forma de pensar o dar opiniones.

La socialización primaria corresponde a la introducción del individuo a la sociedad. Generalmente, la familia toma el papel primario de la socialización. La socialización primaria es cuando el niño o la niña se convierten en miembro de la socialización plena. El proceso de socialización impacta de manera diferente a cada persona, cada ser humano actúa según su tipo de formación y contexto que lo rodea en el ámbito personal y grupal. Este proceso da como resultado la interacción de factores individuales, grupales y sociales. Existen varios agentes de la socialización, uno de ellos es la familia que cumple un papel principal, ya que los padres e hijos son como un sistema biopsicosocial con lo que cumplen con el sistema social de “formar una familia”.

Lacunza y Contini de González (2009) dicen que para que el niño realice cualquier tipo de actitud como ser amable, reaccionar agresivamente, relacionarse con sus pares, depende de cómo socializan y cómo obtuvo el proceso de socialización. Los niños tienen varias habilidades en el preescolar, es decir, los niños de 5 años; muchas de ellas están vinculadas a la buena autoestima, conversación, juegos, expresión de emociones, entre otros.

Los niños que experimentan rechazo suelen ser los que con más frecuencia actúan de manera agresiva, pretendiendo que de esta manera ganarían puesto o también puede ser para defenderse de sus compañeros. En una institución en el ámbito educativo usualmente existen conflictos por diversos motivos ajenos a la institución, ya sean familiares, personales. Generalmente, los problemas que atraviesan los niños lo demuestran en el aula de clase o en la escuela con actitudes agresivas o de alguna manera llamando la atención.

El desarrollo social de los niños se inicia en su entorno familiar, debido a que todo lo que nos rodea es una manera indirecta de enseñanza. Conforme pasa el tiempo, los niños van ampliando su entorno y a la vez ampliando su pequeño mundo pues en el contexto en donde él vive, cada experiencia se convierte en una enseñanza. Formándose como alguien autónomo y modelando su personalidad, de acuerdo con las experiencias y a quien está imitando o vivenciando en el contexto donde se encuentre.

Tipos de exclusión que se presentan en la educación

Exclusión conductual

En la infancia se presentan diferentes conductas, las mismas que se pueden diferenciar por el tipo de personalidad, la educación que ha recibido, o el contexto en el que se encuentra. Sin embargo, existen niños que presentan conductas desafiantes a lo largo de su desarrollo.

Exclusión racial

En las formas de exclusión racial existen siempre dos grupos que tienen diferencias físicas, ideológicas, culturales, color de piel, forma de hablar... Y uno de estos prevalece como el superior haciendo de menos, rechazando y excluyendo de espacios sociales, interacciones y actividades a las personas que creen que son inferiores.

Exclusión por edades

La socialización entre pares se vuelve natural y no socializan con niños menores a ellos, porque se supone que ellos son mayores, ya no son chiquitos y al juntarse con aquellos, se sienten diferentes o piensan que los demás los ven como si fueran pequeños.

Exclusión por su cultura

Las personas empiezan a estereotipar, por ende, a excluir por la influencia que presenta la cultura en la que el niño se está formando, es donde se empieza a tener pensamientos racistas, excluyentes, estereotipados, y donde se piensa que una persona es mejor que la otra (Roth y Villegas, 2015).

Autoexclusión

Las evaluaciones de la misma persona como tal suelen producir estigma y discriminación, rechazo en sí mismos. El estigma influye de manera negativa al momento de la obtención de las oportunidades de vida y conduce a la autoexclusión. Por lo que la autoexclusión se relaciona y genera por los diversos contextos y pensamientos que adquiere la persona.

Factores que influyen en los procesos de exclusión

Contexto social

Las experiencias que adquiere el niño o la niña van moldeando su manera de pensar, de ser y de actuar. Es por esto por lo que la conducta de un niño puede ser diferente en diferentes escenarios en donde está interactuando, de igual manera depende mucho la manera de pensar de los adultos que están juzgando a los niños y su contexto social como para saber si este niño o niña presenta conductas agresivas o no.

Contexto familiar

La primera fase de la socialización viene a ser la familia debido a que esta tiene una gran carga emocional y sin esta relación emocional, sería más difícil la enseñanza.

Contexto escolar

La escuela, y en específico el aula, es un lugar donde pueden intercambiar ideas e intereses, diferentes mediante la comunicación y la interacción entre pares.

Agresividad

Proviene de la obstrucción de actividades dirigidas a varios fines, como la frustración. No obstante, las frustraciones en varios casos producen respuestas agresivas, donde estas pueden resultar modificadas por experiencias pasadas, diferencias personales o la justificación presentada para explicar el suceso frustrante.

Influencia de la autoestima

La autoestima es algo esencial en una persona porque involucra el valor en sí, es decir, si vale mucho o vale poco, se juzga a sí misma con aquellas acciones que se merece. Así es como Ramos Oliveira (2016) dice que la autoestima es el valor que se da a uno mismo como persona, y es muy importante en cuanto a lo evaluativo de cada uno, ya que es como se siente cada niño consigo mismo.

Metodología

La investigación se realizó mediante una metodología cualitativa. Esta metodología se basa en hacer un interrogatorio sistemático generado por preguntas, las cuales deben irse relacionando con varios conceptos. Por esta razón, este tipo de investigaciones no se basa en afirmaciones de descripciones, sino que los datos empíricos se los analiza a la luz de un marco teórico referencial.

Para la búsqueda bibliográfica se utilizó el método heurístico, mediante la búsqueda en base de datos: Scopus, Redalyc, SciELO y Google Scholar, los mismos que fueron enfocados en palabras

clave como “exclusión”, “exclusión infantil”, “exclusión en el contexto escolar”, “socialización”, “socialización de niños de 5 años”. Después de leer y analizar la información obtenida se seleccionaron artículos con información relevante y delimitando el tema a lo transcurrido durante los últimos seis años, teniendo en cuenta también que los artículos provengan de autores reconocidos.

La investigación se realizó en la Unidad Educativa Lapicitos Creativos, el Centro de Desarrollo Infantil Fiscal (CDIF) Montaña de sabiduría y el Centro de Desarrollo Infantil (CDI) Juguemos al saber,³ con 28 niños de 4 a 5 años, desde octubre del 2018 hasta enero del 2019. El método etnográfico contribuyó a conocer lo más cerca posible la realidad investigada, ya que es un estudio que se realiza directamente con personas o grupos por un cierto periodo de tiempo. Los datos recopilados fueron analizados a la luz del método fenomenológico, el cual permitió hacer una diferenciación entre datos reales, ideales o imaginarios, para poder describir los hechos de forma real.

Como instrumento de recolección de información se utilizó el diario de campo (DC), donde se registraron los sucesos recurrentes durante la observación. Además, se usó la técnica de la entrevista semiestructurada, debido a que al seguir preguntas puede surgir un diálogo encaminado a comprender la exclusión en los procesos de socialización de niños de 5 años con la finalidad de obtener datos como el qué y cómo se produce exclusión en un contexto educativo.

Se entrevistó a dos docentes del CDIF Montaña de sabiduría (docente A) y del CDI Juguemos al saber (docente B). Las dos profesoras tienen formación en Educación Inicial al igual que varios años de experiencia, en diferentes contextos socioeconómicos como fiscal y particular. A la docente de la Unidad Educativa Lapicitos Creativos no se pudo realizar la entrevista. Para la realización de las entrevistas se utilizó un guion de preguntas. Las entrevistas fueron grabadas y

3 Los nombres de cada uno de los centros educativos son ficticios con el fin de guardar la identidad tanto de las instituciones educativas, de los infantes y docentes.

transcritas para tener la mayor información posible relacionada con el tema de investigación.

Resultados y hallazgos

El siguiente análisis se basa en la observación realizada, el referente teórico, las observaciones y las entrevistas realizadas. En este se pudo determinar que el tiempo de experiencia laboral es un factor importante para las respuestas a las diversas situaciones que se dan con respecto a la exclusión en el nivel inicial.

A continuación, lo que se encontró:

Cómo se da la exclusión en los centros infantiles

En el CDI Jugamos al saber se observó exclusión por diversos motivos: económicos, comportamentales o tener liderazgo ante el grupo. En cada uno de los aspectos había niños excluyentes y excluidos. En estos casos el factor económico y ciertos niveles de agresividad constituyeron motivos para ser excluido. Al referirse al factor económico se evidenció empatía entre los niños que tenían materiales y rechazo ante los niños que no tenían la posibilidad de que sus padres les compren pinturas, lápices, borradores, etc.

Mientras que el liderazgo y el poder son también motivos para excluir, ya que quien lidera puede elegir quién puede pertenecer a un grupo y quién no, debido a la influencia que tiene cada uno con sus compañeros. En estas formas de relacionarse participaban tanto los estudiantes como la docente al momento de ser una mediadora entre ellos, quien sin darse cuenta también fomentaba la exclusión apoyando el rechazo hacia los otros estudiantes (DC, 18-04-2018).

En el CDIF Montaña de sabiduría la exclusión estuvo presente, pese a que tenían la oportunidad de escoger el grupo de acompañamiento educativo, es decir, en qué mesa sentarse. Los niños se sentaban según el grado de empatía para trabajar en el aula; algunos sentían el

poder de excluir creyendo que eran diferentes en cualquier aspecto. También se evidenció que el aspecto de la limpieza es un factor de exclusión, si alguien no mantenía una higiene adecuada (bañarse, lavarse los dientes, tener la ropa limpia) era motivo para que sus compañeros se expresaran a través de gestos y mencionar “no te llesves con la Juanita porque tiene piojos”. Además, en las actividades pedagógicas al jugar “agua de limón” no querían darle la mano y la niña agachaba su cabeza sintiendo vergüenza (DC, 8-11-2018).

En el CDI Juguemos al saber se evidenció exclusión por factores de imagen ante la sociedad, y un cierto nivel de vida que los padres han logrado alcanzar. En este caso, los padres fomentan en los niños que se relacionan solo con aquellas que tienen los mismos ideales, es decir, que si alguien es diferente, es rechazado (DC, 24-04-2019).

En las entrevistas realizadas a la docente del CDIF Montaña de sabiduría (docente A) y del CDI Juguemos al saber (docente B), se les preguntó si han evidenciado exclusión en el aula de clase. La docente A respondió que siempre ha habido exclusión, en el aula se evidencia más, ya que ellos hacen grupos afines escogiendo quién puede pertenecer al mismo y quién no. La docente B respondió que depende del momento y de la actividad que realicen, como hay niños que les gusta trabajar solos, mientras hay otros que no. Sin embargo, depende de la influencia familiar porque hay niños egocéntricos que son hijos únicos y hay niños más generosos porque tienen hermanos mayores o menores.

Cómo socializan los niños a los 5 años

La teoría nos explica que los niños de 5 años dependen del proceso de socialización desde el nacimiento, que es cuando empiezan a expresar sus necesidades como comer, jugar, dormir, etc. Al llegar a los 5 años empiezan a interactuar mediante el juego, pueden socializar con niños desconocidos que después se convertirán en sus nuevos amigos. La socialización aborda varios factores como actitudes, prejuicios, va-

lores, motivaciones, objetivos, intereses, así como también categorías y clasificaciones sociales como género, raza, etnia, etc.

La socialización es un proceso que da como resultado la interacción de factores individuales grupales y sociales.

En la Unidad Educativa Lapicitos Creativos, en el momento del receso, la docente solía entregarles una leche y galleta que distribuye el Gobierno ecuatoriano. En ese momento se juntan a compartir entre ellos. Sin embargo, muchos niños llevaban *snacks* aparte de la comida que les brindaba la escuela; se evidenció que los niños que no llevaban algo extra iban a pedir a sus compañeros y reciben la respuesta de “no, porque es muy poquito, tengo solo una galleta” y se la comían inmediatamente. Esto ocasionaba que los niños se sintieran inferiores y tristes.

Otra forma de exclusión se daba al momento de jugar. En aquel tiempo estaba de moda la novela “Soy Luna”, las niñas y niños que la veían se ponían a jugar; los demás se quedaban sentados viendo cómo jugaban. Esta desigualdad era debido a que solo había un grupo de niños que podían verla por YouTube y los demás no tenían acceso al mismo. Entre los niños que jugaban fútbol, si al momento de que le llegaba pelota no pateaba le decían: “Uh, malo, ya no juegas”. Así se vuelve un requisito saber jugar para ser incluidos en el juego (DC, 2-05-2018).

En el CDIF Montaña de sabiduría, los niños y niñas socializaban grupalmente en el patio: corrían, otros jugaban en la casita, otros jugaban en las gradas. Sin embargo, había niños a los cuales les consideraban agresivos y no les permitía que se acerquen, por lo que se quedaban solos (DC, 18-10-2018).

En el CDI Juguemos al saber tenían varios tiempos para socializar: al llegar a la institución, durante las clases, el receso y en el almuerzo. En cada lugar se generaban actitudes diferentes. Por ejemplo, en el inicio jugaban solos, esperando a que llegue su amigo.

A la hora de almuerzo se juntaban para competir quién comía más rápido; había dos niños que se demoraban, la docente los hacía sentar en la mesa de los niños de Inicial 1, por ende, sus compañeros se burlaban siempre en la hora de almuerzo diciéndoles: “Bebés, vayan a su mesa, acá vienen solo los fuertes y ganadores”. La reacción que tomaba la docente era de burla y se dirigía a la cocina a comentarles a sus compañeras. La docente de Inicial 1 iba al comedor y decía dónde estaban los bebés de preescolar, fomentando formas de exclusión y la burla de sus compañeros (DC, 12-04-2019).

En la entrevista realizada se les preguntó a las docentes sobre cómo socializan los niños. La docente A respondió que suelen llevarse con niños que sean parecidos a ellos, que tengan cierta química. Sin embargo, aún hay niños que se llevan con todos o que les gusta pasar solos. Esto también tiene que ver con que sean extrovertidos o introvertidos, es decir, que socializan buscando primero parecidos entre ellos y así escogen. Al realizar la misma pregunta la docente B respondió que el cómo socialicen depende totalmente de su entorno, porque la mayoría de niños son hijos de militares. Por lo que para ellos es importante respetar las órdenes, seguir las reglas, pero también quieren darlas, ya que tiene actitudes de liderazgo y es ahí donde no compaginan y miran quién tiene más “poder” sobre los otros niños.

Cómo influye la familia en las actitudes excluyentes de los niños

La familia cumple dos sentidos en los niños, el primero es la protección psicosocial y el segundo, externo a ella, cómo es la adaptación a la cultura y a la transformación de la sociedad. La familia es el inicio de la socialización, ya que se forma un vínculo afectivo y emocional, el cual es muy importante para su desarrollo. Los niños y niñas toman como ejemplo las actitudes que tienen los adultos de su entorno, o los más cercanos como padres, hermanos mayores, abuelos, tíos, incluso la docente. Es así que los niños no diferencian entre cuál actitud es buena y cuál no, solo la reproducen en la escuela.

En la UE Lapicitos Creativos se pudieron observar ciertas actitudes, por ejemplo, al momento de decir a alguien que haga silencio, uno de los niños se puso las manos en la cabeza y dijo con mucha ira: “Ya que hagan silencio, me tienen harto”. Al conversar con la docente acerca de esta actitud, confirmó que era igual a la madre (DC, 2-05-2018).

En otro momento, mientras se servían la colación, una niña que tenía colación se acercó a otro que no tenía y le dijo: ¿Quieres galletas? El niño sorprendido se acercó emocionado a comer con ella, quien mencionó: “Mi mamita siempre me dice que comparta”.

En el CDIF Montaña de sabiduría se observó a una niña que quería cuidar a todos sus compañeros, le gustaba recoger la basura. Sin embargo, un día le dijo a su compañera: “Come rápido, si no vas a ver, siempre, siempre es lo mismo” y golpeaba la mesa. En efecto, esa actitud no era propia a la edad, sino que era una reproducción de la actitud de algún adulto.

En otro caso, un niño no hablaba ni jugaba con nadie, más que con la docente y con la autora. Un día se le preguntó por qué no tenía amigos; él respondió: “Mi mamá no me deja llevarme con otros niños, solo puedo hablar y jugar con mi profesora”. Esto se debía a que ellos eran de nacionalidad venezolana, y por las condiciones sociales del país estaban enfrentando discriminación (DC, 21-12-2018).

En las entrevistas realizadas, los docentes hubo respuestas similares en cuanto a la influencia que tienen los padres en sus hijos. La docente A ha observado que el 80 % de la actitud que presentan los niños es la imitación de los padres, es decir, si los padres son agresivos sus hijos van a reproducir esa actitud. De igual manera, si la familia es justa, tiene valores, generosa, sus hijos también van a tener esta actitud. La docente B respondió que los niños imitan todo lo que ven, por lo que los papás son muy influyentes en sus hijos.

La autoexclusión, agresión y la autoestima como factores de la exclusión

La autoexclusión es un aspecto que influye negativamente en la distribución de oportunidades de la vida. Para que sea posible la autoexclusión es necesario tener capacidades individuales necesarias para identificar y proveerse de los medios destinados afines. Por un lado, se conoce que el comportamiento agresivo es una característica individual de los niños, que conlleva a un comportamiento antisocial. Las actitudes agresivas se pueden ocasionar por frustraciones, ansiedades, miedos, retraimiento. Por otro lado, la autoestima es el valor propio que tiene cada persona, puede ser exagerada llevándolo al egocentrismo o al contrario puede tener un valor de sí muy bajo, teniendo así inseguridades y sintiéndose inferior.

En la UE Lapicitos Creativos se pudieron evidenciar varias actitudes donde incluyen la autoexclusión, la agresividad y la baja autoestima. Por ejemplo, un día, un niño asistió a la escuela sin medias, ni calzoncillo y con un cordón como correa, él se sentía muy inseguro, aunque nadie se percataba de eso hasta ingresar al aula; una de sus compañeras se dio cuenta de que no traía medias y empezó a preguntarle y a burlarse de él por la situación. Él se sintió mal y reaccionó a la defensiva y empezó a gritar, a golpear a todos, porque se estaban burlando de él. Sin embargo, la docente le regañó por su actitud y le mandó atrás solo en una mesa, pero el niño se sentía peor en la hora del receso. Él no quería estar con nadie y pasó solo durante todo el día, enfadado y muy triste. Sin embargo, esto sucedía solo los días que asistían con el uniforme de parada; el niño sentía esa inseguridad de sí mismo debido a la situación al momento de vestir dicho uniforme (DC, 9-05-2018).

En el CDIF Montaña de Sabiduría se observó a un niño que estaba pasando por un momento de inestabilidad familiar: una semana vivía con su madre, la otra semana con su padre y así sucesivamente. Esto repercutió en la actitud que tomaba en la escuela, pues la mayor

parte del tiempo pasaba solo, y si los compañeros le decían corre, él lo hacía (DC, 21-11-2018).

En el CDI Juguemos al Saber, un niño buscaba llamar la atención a como dé lugar: se burlaba de todos y si alguien no hacía lo que él pedía les golpeaba. Al momento de subir o bajar las gradas empujaba a sus compañeros, si estaban cerca de él simplemente lo agredía. Esto causó un efecto contrario, ya que nadie quería estar junto a él. Él estaba consciente que sus compañeros lo excluían, pero él se sentía mejor así porque decía que a él le gusta pegar y por eso no tiene amigos (DC, 8-05-2019).

En la entrevista realizada se le preguntó a la docente A qué pensaba acerca de la influencia de la autoestima en la actitud de los niños. Respondió que es un factor muy importante en la exclusión y la autoexclusión, ya que si un niño tiene la autoestima alta, siempre va a estar bien consigo mismo y si alguien no se le acerca él solito va a buscar y hacer amigos sin miedo al rechazo. Caso contrario uno que siente inseguridad y no se siente bien consigo mismo, puede llegar a pensar que todos le juzgan, le están mirando, hablan de él, pero no es así, y empieza a excluirse por su falta de confianza. La docente B tuvo una percepción diferente, ya que dijo que la alta autoestima es un problema en esta institución, hay muchos niños consentidos y esto lleva a tener conflictos porque aquí no hay favoritos, aquí todos son iguales. Sin embargo, dijo que cuando un niño llega triste, quiere pasar solo, que nadie le hable y, a veces, reaccionan de forma negativa; mientras que cuando los niños están felices no hay problema, más bien hay ambiente de armonía.

Educación fiscal y particular, ¿motivo para la exclusión?

El factor económico siempre ha sido motivo de exclusión, rechazo o de admiración y respeto, ya que al pertenecer a un nivel socioeconómico bajo se limitan mucho a oportunidades por no tener los recursos necesarios. Y al pertenecer a un nivel socioeconómico

medio o alto los niños tienen más oportunidades por lo que piensan que son merecedores de todo. Sin embargo, esto también repercute en las actitudes de cada persona por guardar un tipo de apariencia o por defenderla.

La UE Lapicitos Creativos es una institución pública donde asisten principalmente niños vulnerables y de nivel socioeconómico bajo, de sectores como El Camal, Chimbacalle y La Ferroviaria. La mayoría de los padres únicamente tienen para comprar una sola vez materiales como pinturas, lápices. También asisten niños que sus padres sí les dan lo que necesitan durante el año lectivo. Estas diferencias son motivo de exclusión, se forman dos grupos: los niños cuyos papás tienen recursos, les prestan atención, cuentan con materiales, van aseados a las clases, les mandan colación; y los niños cuyos padres por diferentes motivos no se preocupan del aseo, van descuidados, no tienen materiales y no les mandan colación (DC, 23-05-2018).

El CDIF Montaña de Sabiduría es una institución que se encuentra ubicada en el sur de Quito, en el sector de La Mena 2, donde al igual que en la anterior institución asisten niños de bajos recursos. En esta son otros factores los que afectan más que el nivel socioeconómico; no se fomenta prejuicios y no necesitan materiales ni colación extra, porque todo les brinda la institución (DC, 18-01-2019).

El CDI Particular Juguemos al Saber es una institución donde la mayoría de los niños y niñas son hijos de militares. Por lo que están en un nivel socioeconómico medio y medio-alto. Aquí empiezan los problemas, ya que los padres influyen en las amistades de los hijos, al decir que no pueden tener amigos que sean “menos” que ellos, porque tienen una imagen frente a la sociedad. Los niños siempre pasan hablando de que se fueron a Disney, que les compran juguetes, que se van a Mr. Joy, cada vez que quieren, pero si alguien no ha ido es motivo de burla y de rechazo.

Por ejemplo, cierto día, al ingresar a la institución, uno de ellos empezó a decir que todos los viernes va al Mr. Joy y que estaba emo-

cionado por ir; un niño preguntó: ¿Qué es eso? Y le empezaron a decir: “¿No conoces el Mr. Joy?”. El líder del grupo le dijo: “Nadie puede llevarse con él porque no ha ido al Mr. Joy”. Y le ignoraron hasta el recreo. El niño se sentía supertriste; al momento de salir le dijo a su mamá que el viernes quería ir al Mr. Joy, la mamá le dijo que ya van a ver y él hizo un berrinche porque quería sentirse parte del grupo (DC, 28-06-2019).

En las entrevistas las docentes coincidieron con la observación realizada, ya que al preguntarles lo que opinan sobre el factor económico y cómo este influye en su institución, la docente A respondió que particularmente en el CDI Montaña de sabiduría no se dan a notar esas cosas, por el contrario, los problemas de exclusión se dan por otras cosas, pero no por el factor económico, aquí nos sentimos iguales entre docentes, padres de familia y los alumnos. La docente B respondió que primera vez trabajaba en una institución particular, y pudo percatarse que es diferente, aquí más se preocupan del aspecto físico, de la ropa que llevan puesta, los carros que tienen; en el caso de los niños si los juguetes son originales, por lo que sí hay una forma de exclusión entre padres y eso implica también a los hijos.

Algunas conclusiones

De la observación realizada en la UE Lapicitos Creativos, CDIF Montaña de Sabiduría, CDI Juguemos al Saber, y en las entrevistas a las docentes se pudo determinar tres aspectos que fomentan la exclusión en los niños y niñas: los factores de exclusión, los tipos de exclusión que afectan a la socialización y el comportamiento que tienen al momento de excluir o ser excluidos los niños de 5 años.

Uno de los principales factores de exclusión es la agresividad; Martínez y Duque (2008) dicen que la agresividad es una conducta que viene con cada niño. Esto puede traer repercusiones como ser posteriormente una persona antisocial. Sin embargo, en la observación realizada se evidenció que solo son ciertos niños los agresivos. Existe una razón para hacerlo, ya sea porque los agredieron de alguna forma

física o psicológica, por reproducción de actitudes de adultos, defensa propia o por inseguridad en sí mismo, generando rechazo en los otros niños y, por ende, exclusión.

Un segundo factor es la falta de aseo y preocupación de los padres en sus hijos. Según Rizo (2006) esta puede ser una conducta negativa de una persona, ya que al descuidar su aseo personal puede enfrentarse a dificultades como una baja aceptación, rechazo por otras personas, aislamiento, problemas emocionales y escolares que pueden repercutir en el futuro de los niños, incluso en la adolescencia y hasta la adultez. En la observación se corroboró que esto sí se da, una niña tenía problemas de higiene y sus padres no se preocupaban por su aspecto personal, lo que conllevaba a la autoexclusión y la exclusión de sus compañeros al no querer estar cerca de ella. Además, en las entrevistas realizadas las docentes afirman que es un gran problema la falta de higiene, pues los niños tienen prejuicios y afecta esto a la socialización entre pares.

Un tercer factor es la baja autoestima; según Ramos Oliveira (2016) la autoestima baja puede ser un sentido patológico de inseguridad e inferioridad, y la alta autoestima puede llegar a un excesivo ego, lo cual también es perjudicial. Se observó que los niños con baja autoestima son más propensos a sufrir de exclusión o autoexclusión, ya que seguramente piensan que todos les juzgan, les perjudican y dejan que les agredan, excluyan y no socializan con nadie. Al otro lado, los niños que tienen una buena autoestima pueden socializar fácilmente, no tienen problemas al trabajar en la escuela o con otros niños. Sin embargo, el exceso de autoestima también se torna perjudicial, ya que ellos tienen un abuso de poder. Ellos piensan que todos deben hacer lo que quieren y si no lo hacen empiezan a comportarse agresivamente y esto aleja a las personas, fomentando exclusión, o al creerse tan superiores a otros prefieren estar solos y autoexcluirse. Por otra parte, las docentes supieron expresar que la autoestima influye demasiado en los niños, ya que no es el mismo niño cuando está feliz que cuando está triste y esto influye a las actitudes que tomen, pue-

den autoexcluirse como ser excluido por sus actitudes o al contrario integrarse y conseguir amigos con los que pueda relacionarse.

Finalmente, otro de los factores es la influencia que los padres y adultos tienen sobre los niños. Espitia y Montes (2009) dicen que la familia es el principal maestro de todas las cosas, ya que ella guía a los niños a la adaptación a la cultura y transformaciones de la sociedad, como también en qué actitudes tomar frente a las adversidades. Los niños reproducen todo lo que ven, por lo que si ven que sus padres son delinquentes ellos también van a querer hacerlo, o si sus padres son honestos y generosos, también van a reproducir esta actitud, a esta edad no diferencian qué actitud es buena y cuál es mala, solo imitan a sus padres y adultos cercanos. En los centros investigados se evidenció, en muchos casos, que los niños no actuaban como niños, reproducen actitudes que no eran de ellos. Las docentes estuvieron de acuerdo, afirman que los niños son muy influenciados por sus padres, ya que son sus héroes, ejemplos a seguir; para todos los niños las actitudes de sus padres son las que van a querer hacerlas.

En lo que respecta a los tipos de exclusión que afectan a la socialización en la Educación Inicial, es decir, en niños de 5 años, son la autoexclusión, por comportamiento, económico, aspecto físico, por diferencia de edades. Según Rizo (2014) la autoexclusión afecta a las relaciones personales como las amistades y se ven limitados a la participación en eventos sociales. Como parte de la observación se obtuvo que los niños y niñas que se autoexcluyen permanecen solos, aislados de grupos y actividades, donde es importante su participación. La autoexclusión conlleva al niño a ser una persona introvertida, la misma que cuando crezca tendrá dificultades al interactuar con otra persona, ya que se siente inferior de las personas que lo rodean. El niño o la niña que se autoexcluye no puede desarrollarse bien a nivel social por su falta de interacción social.

En los procesos de exclusión por comportamiento, la mayoría de veces, el comportamiento es negativo, tiende a causar problemas sociales como rechazo, discriminación, baja aceptación, problemas

escolares y emocionales. En la práctica se evidenció que a los niños que tenían comportamientos negativos (egocentristas, agresivos, desaseados o egoístas), sus amigos les rechazaban, no querían estar junto a ellos y les hacían a un lado, al momento de jugar, comer o la realización de actividades lúdicas en la institución en dónde se encontraban. Por lo que el comportamiento de cada niño ayuda o perjudica a la socialización, ya que si se comporta de manera negativa sus consecuencias son quedarse solo, excluido de cualquier actividad o de tener amigos.

La exclusión económica también se presenta en los niños y niñas de 5 años, pese a que en su mayoría no lo hacen con una conciencia excluyente, es la reproducción o influencia de los adultos que lo rodean. El factor económico tiene más relevancia en las instituciones particulares que en las fiscales, ya que en estas últimas, como afirmaban las docentes en las entrevistas, nadie ve la situación económica de nadie, es decir, todos se sienten como iguales entre docentes, padres de familia y alumnos. En cambio, en las instituciones particulares se siente la tensión de quién es mejor o quién tiene más dinero, pues en las conversaciones de los niños están presentes viajes, parques de juegos famosos, videojuegos. Es una competencia de quién es mejor, haciendo así que exista la exclusión hacia aquellos niños que vienen de familias que no tienen dinero para viajar cada vacación o de llevarles cada semana a parques de diversiones costosos.

La exclusión por el aspecto físico es uno de los mayores motivos de exclusión, pues si no vas limpio, peinado, tienes la mochila de moda, o con un olor agradable, puede ser que te excluyan o rechacen. El aspecto físico da mucho de decir de las personas, y esto afecta al trato que se le da a la misma. En la práctica se observó que en las niñas lo más importante es tener todo a la moda o tener cosas de maquillaje, porque si alguien va puesto un brillo labial o una pulserita era considerada la más bonita, sin embargo, si había una niña desarreglada la rechazaban y no dejaban que esté en su grupo de amigas. En los hombres, el aspecto del olor predominaba, pues si alguien olía mal era motivo de burla y rechazo.

La exclusión por diferencia de edades es muy común, mucho más en los niños de 5 años, debido a que ellos ya pasaron por todo el desarrollo y adquisición de habilidades y madurez durante la etapa de Educación Inicial (Inicial 1-subnivel 1 a la Inicial 2-subnivel 2). Los niños que están en preparatoria ya se sienten los más grandes, y lo que les molesta es que les digan que son pequeños o que no pueden. En las prácticas se observó que se excluía mucho a los niños que lloraban, se les comparaba con un bebé; esto les hacía sentir terrible a los niños que se les excluía de las clases. Sin embargo, al momento del recreo nadie podía jugar o estar cerca de un bebé, ya que si jugaban con alguien más pequeño, los de su edad lo rechazaban diciéndole que es un bebé, excluyéndose todo el resto del día por no ser grande como los demás.

Finalmente, los comportamientos que presentan los niños excluidos, excluyentes y autoexcluidos son muy diferentes, cada uno tiene su particularidad. El comportamiento de los niños excluidos tiende a ser de tristeza, de soledad, lo mismo que conlleva a la agresividad, al querer estar solo, al autoaislarse y no querer pertenecer a un grupo, teniendo repercusiones en el nivel académico, pues no se sienten con ánimos de hacer los trabajos en clase.

Los niños excluyentes tienen un comportamiento de poder, de creerse superior a los demás, es por esto por lo que sienten que tienen el poder de decidir quién pertenece a un grupo y quién no. Estos niños o niñas tienen una autoestima muy elevada, que puede ayudar a lo largo de su vida, como ser un líder o lideresa, manejarse bien socialmente, asistir a eventos sociales, etc.

Los niños que se autoexcluyen tienen una actitud solitaria e independiente. En el ámbito educativo si las docentes piden realizar trabajos, los hacen sin distraerse, pero lo negativo es que no interactúan con las demás personas y no socializan, se convierten en personas introvertidas que, en un futuro, podrían tener problemas para relacionarse con otros.

Gracias a la investigación realizada se recomienda a los maestros de estos niveles educativos que tengan en cuenta los comportamientos de cada niño y no normalicen las actitudes porque son “pequeños”. Desde la edad en la que empiezan a reproducir las actitudes es el momento perfecto para corregirlo. Se puede dar charlas a los padres de familia o hablar con los padres del niño o niña en quienes se identificó las actitudes mencionadas anteriormente.

Referencias bibliográficas

- Espitia, R. E. y Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul del Sincejo. *Investigación y Desarrollo*, 17(1), 84-105. <https://cutt.ly/BXl0PWX/>
- Lacunza, A. B. y Contini de González, N. (mayo de 2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, III(1), 57-66. <https://cutt.ly/HXl9uQe/>
- Martínez, J. W. y Duque, A. (2008). El comportamiento agresivo y algunas características a modificar en los niños y niñas. *Investigaciones andinas*, 10(16), 92-105. <https://cutt.ly/mXl3jqu/>
- Ramos Oliveira, D. (2016). Autoestima personal y colectiva: asociación con la identidad étnica en los brasileños. *Anuario de Psicología*, 46(2), 74-82 <https://cutt.ly/7Xl3MqI/>
- Rizo, A. E. (2006). ¿A qué llamamos exclusión social? *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, (5), 1-13. <https://cutt.ly/CXzAGkV/>
- Rizo, A. B. (2014). Intervención cognitivo-conductual en un caso de trastorno negativista desafiante en una adolescente. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1). 89-100. <https://cutt.ly/WXzAvTs/>
- Roth, E. y Villegas, C. (2015). Preferencias étnicas: entendiendo el desarrollo de la identidad en los niños bolivarianos. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”*, 13(1), 54-75. <https://cutt.ly/oXl892h/>

La comunicación pedagógica en el desarrollo integral del niño y la niña: estudio de caso en dos centros educativos

Eliana Ibeth Cofre-Bolagay¹

María José Arízaga-Yépez²

La comunicación pedagógica es el intercambio de conocimientos, sentimientos y pensamientos entre el docente y el estudiante en el aula de clase; su buen uso potenciará un proceso de enseñanza-aprendizaje recíproco y el desarrollo integral favorable, por tanto, es importante que sea guiada de manera asertiva, respetuosa y cordial. De este planteamiento, surgió la necesidad de realizar la investigación, cuyo propósito fue analizar la influencia de la comunicación pedagógica en el desarrollo integral de niños de Inicial 2, edad comprendida entre 3-5 años.

La información que se presentará a continuación nace de la observación que se realizó en dos espacios educativos. El primero, una unidad educativa particular que la denominaremos UEP, ubicada en Sangolquí (cantón Rumiñahui) y el segundo, un centro de desarrollo infantil particular, localizado en Amaguaña (cantón Quito) al cual lo denominaremos CDI. La investigación se realizó desde el año 2017 hasta el 2019, periodo en el cual la autora asistió a los centros

-
- 1 Licenciada en Educación Inicial por la Universidad Politécnica Salesiana, docente y creadora de la página ImaginArte-aprendamos juntos, docente del Centro Infantil Bilingüe Tesoro Infantil.
 - 2 Licenciada en Ciencias de la Educación por la PUCE y Magister en Literatura Infantil por la UTPL. Docente de la Universidad Politécnica Salesiana en las carreras de Educación Inicial y Educación Básica, sede Quito.

educativos en calidad de estudiante practicante, con las funciones de docencia y ayudantía en los grupos de Inicial 2, que corresponde las edades entre 3-4 y 4-5 años. Cada uno de los grupos tenía asignada una docente titular, con estudios universitarios en Educación Inicial. El aula de la UEP estaba integrada por 18 niños y niñas y el aula del CDI tenía 24 niños y niñas.

Para realizar la recolección de datos se utilizó la metodología cualitativa, y en cuanto al método, el etnográfico, a través del cual se realizó la descripción y análisis de un campo específico. La técnica aplicada fue la observación participante, que permitió se detallen frases, diálogos, actitudes, vivencias, respuestas y comportamientos, tanto verbales como no verbales, de docentes y estudiantes durante las horas de clase, los cuales fueron compilados en un diario de campo. También se aplicaron entrevistas a los maestros de los centros infantiles, donde se realizó la investigación.

Para sustentar la investigación fue necesario partir de conocimientos teóricos, que fueron organizados en dos líneas: comunicación pedagógica y desarrollo integral.

Comunicación

Todo ser humano desde que nace se comunica, ya que es una necesidad el interactuar con las demás personas. Tanto es así que los bebés, a través de su llanto manifiestan sus necesidades y luego superando las etapas de adquisición y desarrollo lingüístico, lo hacen a través del lenguaje verbal y no verbal. Hablar es expresarse, decir lo que pasa, lo que siente y piensa, por tanto, es el instrumento de comunicación exclusivo entre las personas y se convierte en la clave principal para que las relaciones sean positivas y beneficiosas.

La comunicación es un elemento primordial en la cotidianidad de todo ser humano. Es un proceso que involucra a un emisor (fuente-envía), receptor (destino-recibe) y mensaje (canal-señales), por tanto, es una relación interpersonal que transmite un mensaje, con

el fin de que el mismo sea comprendido, asumido y contestado. Todo ser vivo tiene la necesidad de comunicarse y ser comunicado, transmitiendo sus sentimientos, pensamientos y deseos (Galiano, 2014).

Comunicación verbal

La comunicación verbal va acompañada de diferentes elementos, palabras y signos lingüísticos, que son exclusivos del ser humano; estos conllevan un proceso y contienen elementos que permiten que se produzca la comunicación. Los elementos son:

Emisor. Crea y emite el mensaje, así también es la persona o grupos de personas que expresan el mensaje, es la fuente donde se reproduce la información que se desea enviar (Santos, 2012).

Receptor. Quien recibe el mensaje, es el destino, la persona que recepta la información (Santos, 2012).

Mensaje. Una cadena finita de señales producidas por las personas que emitirán el mensaje, la esencia de la comunicación (Santos, 2012).

Canal. El intermedio físico por el que se trasfiere el mensaje (Santos, 2012).

Código. El procedimiento de señales o signos que se emplean para traspasar el mensaje, por ejemplo: lenguaje oral, escrito, gestual o de signos (Santos, 2012).

Comunicación no verbal

El medio a través del cual se participa un mensaje mediante gestos, símbolos, señales o movimientos corporales. Se conoce que esta comunicación se desarrolla en los infantes antes de la adquisición del lenguaje, por eso es necesario conocer que los gestos y expresiones en el ser humano ya estaban presentes e inmersos en niños y niñas antes de la comunicación verbal.

En nuestra vida cotidiana los seres humanos nos comunicamos y los gestos acompañan al lenguaje verbal que emitimos, así también las emociones como enojo, alegría, miedo y tristeza son expresiones innatas del ser humano. Desde el nacimiento se van manifestando y de a poco, las personas que rodean al infante, ayudan a desarrollarlas e identificarlas (Corrales, 2011).

Enseñar a niños y niñas a reconocer sus sentimientos y a gestionar sus emociones desde una edad temprana es de suma importancia. Manifiestan sus sentimientos y aprenden a comunicarse de una manera natural, afianza sus capacidades, inteligencia y autoestima, así también les permite mantener relaciones satisfactorias con las personas que le rodean, logrando una comunicación adecuada para su desarrollo social e integral.

Comunicación pedagógica

A lo largo del tiempo la comunicación pedagógica muchas veces ha sido considerada como la transferencia de información, incluso mediante gritos, gestos bruscos y amenazantes por parte del docente, quien es el único emisor, siendo una comunicación pasiva, pobre y sin interacción mutua, que crea un ambiente inadecuado para desarrollar habilidades, destrezas y aprendizajes de niños y niñas. También, ha habido prácticas educativas democráticas e innovadoras donde el diálogo prima en la comunicación pedagógica.

En los espacios educativos es indispensable que la comunicación pedagógica tome una nueva perspectiva. El componente básico de este dicho proceso es el diálogo y la interacción, para así llegar a la transmisión e intercambio de conocimientos entre docente y estudiante, con el propósito de lograr un bien común entre todos, es decir, una relación más humana (Martínez, 2012).

Es importante que el y la docente creen conciencia que la comunicación es el acto más importante de la interacción humana, que conlleva al conocimiento de la otra persona, sobre sus sentimientos,

deseos, vivencias, pensamientos. Es necesario que la comunicación sea presentada de forma natural y respetuosa de acuerdo con el contexto que se muestra, ya que “los sentimientos y las emociones son fundamentales para que exista una comunicación real” (Naranjo, 2005, p. 3).

Comunicación asertiva

La comunicación asertiva “implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a un niño o adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable” (Corrales *et al.*, 2017, p. 61). Esta nos permite mantener una comunicación más humana y al estar plasmada en la sociedad, representa el escalón fundamental hacia la sociabilización de las habilidades emocionales del ser humano.

La comunicación asertiva va más allá de una simple transmisión lingüística, sino que más bien, es el medio de interacción y expresión de lo que piensa, siente y necesita la persona. Por tanto, es importante que los infantes desde pequeños vayan desarrollando las habilidades comunicativas, así también, darles a conocer que siempre en su vida va a estar presente la interacción que debe ir acompañada de respeto, paciencia y empatía.

La comunicación asertiva permite transmitir el lenguaje y los sentimientos de una forma clara, para así intercambiar el mensaje con las demás personas, manteniendo la empatía con su interlocutor. La asertividad es una destreza personal que nos da la posibilidad de expresar nuestras emociones, acuerdos e ideologías, de manera oportuna, en orden y correcta. Se fomenta una interacción efectiva basada en el respeto (Llacuna y Pujol, 2004).

Es importante desarrollar una comunicación asertiva en el hogar y en los espacios educativos para que los niños y las niñas desarrollen habilidades comunicativas, que favorezcan expresar pensamientos, sentimientos y respetando los del resto. Es transcendental que el medio

que rodea al niño conozca la importancia para que el infante exprese lo que siente sin aprensiones.

Desarrollo integral

“Es la atención en los primeros años de vida, desde la gestación, nacimiento hasta el crecimiento, constituye hoy por hoy, una de las prioridades de más alto impacto para el desarrollo pleno y armonioso del ser humano” (Ministerio de Inclusión Económica y Social [MIES], 2013, p. 1). El desarrollo integral es importante porque durante este tiempo se definen las capacidades del niño y niña.

El proceso del desarrollo infantil demanda la participación de varios actores, por lo tanto, la comunicación tiene un cometido fundamental, ya que el medio que le rodea será el que cree en el infante los lazos afectivos que le permitirán desarrollar sus habilidades, experiencias y vivencias significativas, las cuales favorecerán comprender el mundo a través de la lengua, las costumbres y los valores de la cultura a la que pertenece su familia (MIES, 2013).

Hay que destacar que el niño y niña son los actores protagonistas de su desarrollo, pero también es necesario entender que el adulto es el mediador principal. Por la misma razón es importante que sus familiares sean los primeros en conocer y potenciar el desarrollo motor, socioafectivo, cognitivo y lingüístico, respetando su maduración y que sea de acuerdo con la edad, ya que cada niña y niño es diferente y atraviesa sus procesos de manera única.

Los cuidados eficaces dirigidos a las necesidades del infante le permiten conseguir su máximo potencial en cada etapa de su vida. Hay que destacar, que la interacción y comunicación con los individuos de su medio son cruciales para su desarrollo, destacando que, cuando estas relaciones están llenas de afecto, confianza y respeto, los efectos positivos darán frutos en su vida adulta (Martins y Ramallo, 2015).

La educación integral en la Educación Inicial

El desarrollo empieza en la persona desde su nacimiento. En la mayoría de casos, a partir de los 2 años es guiado en los espacios educativos, y está a cargo de las docentes. En este tiempo se busca desarrollar, fortalecer y potenciar habilidades y destrezas de cada infante (León, 2019).

La educación temprana llamada “La Educación Inicial o Preescolar comprende la atención de los niños y niñas desde su concepción hasta los 6 años. Su objetivo fundamental es contribuir con el desarrollo infantil” (Gil y Sánchez, 2004, p. 535). En la actualidad ha tomado gran importancia ya que potencializa las capacidades del niño y niña.

Los primeros años de vida de la persona son esenciales para el desarrollo posterior de habilidades, por tal razón la educación debe y requiere ser estimulada en todos los sentidos. Esta etapa es muy importante para el desarrollo del niño y niña, ya que se adquieren conocimientos previos para su educación más formal. Así también, la Educación Inicial tiene objetivos principales que al alcanzarse traerá grandes cambios en las nuevas generaciones. Considerar al infante como un ser único e irrepetible, respetando su proceso de desarrollo, potencia en el infante su autoestima, seguridad, confianza y felicidad, para adquirir y desarrollar sus conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas tanto físicas como psicológicas, las mismas que permanecerán en la persona a lo largo de su vida.

Resultados

A continuación, se procederá a describir la observación de varios procesos de aprendizaje dirigidos por la profesora a cargo del grupo, que se distinguirá como situaciones, las cuales han sido enumeradas y a los niños y las niñas que fueron protagonistas de la experiencia, se los reconocerá con números para obviar sus nombres. Se concluye la presentación de los resultados, a través reflexiones propias y argumentos teóricos.

Estudio de Caso UEP

Situación 1

Durante la revisión de las tareas, la docente se percató que el niño (1) realizó mal la tarea, lo llama y le dice que por qué lo hizo así, que está mal y la debe repetir. El niño se pone triste, la docente le recuerda que ayer él estaba jugando y por esa razón no prestó atención de cómo realizar la tarea y que se merece una carita triste. El niño regresa a su puesto apenado. Al finalizar la revisión, entrega los diarios y los cuadernos a los estudiantes y pide que sean guardados en sus mochilas respectivas.

Situación 2

El niño (2) no hace caso a las instrucciones de la docente por lo que ella se acerca, le da los cuadernos, el niño se niega a tomarlos y llora, mientras alega que quiere seguir jugando. La profesora le insiste y le toma de la mano, en ese forcejeo el niño lanza los cuadernos y ella se enoja, le dice que es un malcriado y lo lleva al grupo de Inicial 1 (2-3 años), mientras va diciendo que lo llevará allá porque los bebés se comportan de esa manera. El niño llora más y empieza a sacudirse más fuerte, ella lo regaña y finalmente lo conduce a la otra aula.

A esta edad es necesario usar palabras y acciones que motiven su aprendizaje y confianza, al ser el adulto el mediador del aprendizaje, estamos llamados a fomentar en los niños y niñas un contexto de calidad que beneficie su evolución y desarrollo integral (Gil y Sánchez, 2004).

Situación 3

La docente presenta el tema del número 4, hace relación al número con una silla al revés, al dar la vuelta le dice que se convierte en 4. Los niños y niñas se confunden y le dicen que dónde está el número con la punta, la docente contesta que cada uno tiene un diferente

vestido, posterior a esto coloca un 4 grande en el pizarrón y pide que los niños y niñas dibujen el número en el pizarrón, ayudándose con un pincel; sigue con las actividades, les da a los estudiantes una hoja de papel pergamino para que coloquen plastilina sobre el número 4.

La mayoría de estudiantes realizan la actividad sin dificultad excepto el niño (3) y el niño (4), quienes le dicen que no pueden, se enojan, lo que causa que lo dejan de intentar. La docente se muestra enojada y comenta que siempre son los mismos niños, y con un gesto y movimiento brusco, les dice que deben realizar la actividad. Al ver que los niños (3 y 4) no avanzan con el trabajo, pide de favor a su asistente que se encargue de ellos, ya que debe continuar con el texto escolar. Se acerca y les explica cómo deben ir elaborando la actividad, después de unos intentos lo logran y continúan con el texto escolar.

La docente, al ser la adulta que guía el aprendizaje, está llamada a conocer cómo aprende el niño y qué metodologías y estrategias orientan a que se dé el aprendizaje. Así como tendrá conocimiento sobre el proceso integral de cada infante y la manera para fomentar un clima educativo pertinente.

“El desarrollo infantil es un proceso continuo, donde el/la niño/niña va aprendiendo a dominar procesos cada vez más complejos de movimiento, pensamiento, afectos y relación con los otros” (Ostubo *et al.*, 2008, p. 15).

Situación 4

La docente va a tratar el tema *Números del 1 al 4*; para esta actividad, la asistente reparte las pizarras en A4 y marcadores de tiza líquida a cada estudiante. Al tener el material listo, la docente va realizando en el pizarrón los números, pide a los niños y niñas que vayan haciendo lo mismo, pero en sus pizarras, según la orden que les da. Mientras tanto, la profesora se toma el tiempo de revisar uno por uno para ver cómo están realizando los números, al llegar donde el niño (5) se percata que él no puede realizar ningún número y procede a enseñarle, mientras

su ayudante sigue revisando a los demás. La docente va enseñando a cada niño y niña cómo deben realizar los números. Luego se continúa con otra actividad, en la que deben colocar pedazos de fomi dentro de cada número y colocar algodón en unas cuatro ovejas.

La docente pide nuevamente a su asistente que guíe al niño (5) que sigue sin poder realizar los números. Solicita que le ayude porque no se quiere enojar. El niño (5) está frustrado y enojado y repite en alta voz que no le gusta hacer y que no puede. Me siento a lado de él y con palabras afectuosas, le repito palabras como “tú sí puedes”, “tú eres muy inteligente”, posteriormente, le tomo de la mano para guiar la ejecución de los números, hasta que lo logra. Se siente muy feliz, le da un beso en la mejilla y me dice que la quiere mucho. Esta reacción fue inesperada.

Según Naranjo (2005), la auténtica comunicación germina de la empatía y del legítimo contacto entre los individuos, lo cual favorece a que los niños y las niñas se desarrollen de manera integral.

Al exponer las cuatro situaciones, se evidencia que la comunicación pedagógica en el aula es nula. No se experimenta una comunicación apropiada, lo cual crea un ambiente conflictivo y poco agradable para que los niños y niñas aprendan, interactúen y, por lo tanto, alcancen el desarrollo. Así también, al ser una comunicación poco interactiva, se generó desánimo, desinterés y frustración en los niños y niñas.

Estudio de Caso CDI

Durante la ejecución de los ejercicios, la maestra explicaba a la docente practicante, el uso de las diferentes acciones, procesos o temas que contribuyen a la investigación, por lo tanto, estos datos han sido resaltados con cursiva.

Situación 5

En el desarrollo de una clase la docente entrega a los estudiantes cuatro hojas de papel previamente recortadas, procede a indicar, paso a paso, la elaboración de un pez (origami), los niños y niñas asombrados observan y escuchan las indicaciones que la profesora les da con respecto a la realización del pez. Al entregar los papeles los infantes proceden a realizar la actividad, hay niños que se frustran en el intento, otros que lo hacen sin dificultad. La docente les dice: “recuerden que todos somos inteligentes, que sí podemos, querer es poder”. Posteriormente les alienta a los niños y a las niñas a continuar con la actividad.

Al escuchar estas palabras, ellos y ellas ponen más ánimo y con su dedo sobre su cabeza se dicen: “Piensa cerebro, piensa” y con la guía de la docente lo logran. Hay niños que se frustran porque no les quedó igual al pez que realizó la profesora, pero ella les dice: “recuerden que cada uno realiza a su manera y que debemos escuchar y observar para que la próxima nos salga mejor”.

Las palabras de la docente dan ánimo y entusiasmo para continuar y terminar la actividad, así también, hace énfasis, en que cada infante lo logra a su manera.

Según Campo (2009) el lenguaje es el modo de expresar el pensamiento y establece una posición necesaria para el desarrollo integral del infante. Desempeña un papel fundamental para clarificar organizaciones del pensamiento durante su desarrollo, aportando así su aprendizaje.

A continuación, la docente afirma:

Recuerde que cada niño es diferente y que aprende diferente, jamás se puede pedir perfección a su edad, y jamás ellos van a realizar la actividad igual a nosotras, por eso hay que respetar su trabajo, nunca decirle: ¡qué feo está!, jamás, de pronto utilizar palabras como “Lo puedes mejorar”, “a la próxima lo harás mejor”; de esta manera, incentivamos al niño a creer en él y en su trabajo.

Situación 6

La docente comienza la clase con las actividades iniciales. Al colocar la fecha, la numeración llega hasta el número 15, pide a las niñas y niños que cuenten por sí solos, si al contar algún niño o niña se equivoca, la profesora realiza una expresión graciosa, los estudiantes entienden que tuvieron alguna equivocación, así que lo vuelven a intentar. Si los infantes presentan dificultades al realizar la actividad, la docente los incentiva con palabras como “dale campeón”, “sí puedes”, “eres inteligente”.

Otra manera de incentivar, es cuando la docente hace barras, por ejemplo, en la actividad antes mencionada, si los infantes, tienen alguna dificultad para contar y llegar al número 15, la profesora hace barras acompañadas de aplausos y con una gran alegría repite: “A la bio a la bao, a la bim, bom, va, (nombre de la niña o niño) ra, ra, ra”. Quien ejecuta la acción, al ver que sus compañeros y compañeras la alientan, muestra felicidad y demuestra mayor empeño, hasta lograrlo. En el caso de la niña (6), al ver su logro salta de emoción, gritando: “Yupi”.

A través de estas acciones, gestos, palabras, la docente incentiva a tener confianza, alegría y entusiasmo, lo cual favorece a que se concluyan las actividades con éxito. La comunicación es asertiva y activa, aporta reflexiones, emociones y acciones que ayudan a lograr objetivos personales de forma socialmente admisible (Corrales *et al.*, Góngora, 2017).

Esta clase de incentivos y palabras motivadoras permite, en el infante, afianzar su autoestima, logrando que se cumpla con la actividad de acuerdo con el ritmo de aprendizaje de cada niño/niña y con éxito. La docente explica:

Al momento que un niño le dice: ‘Profe no puedo’, usted le responde: ‘Claro que puedes’, ‘campeón excelente’ (cambio de voz); usted le está cambiando su discurso no le dice solo ‘¿Por qué no sigues?’ (voz agresiva), usted siempre está ahí modulando la voz, cambiando, está trabajando su comunicación: ‘No campeón, sí puedes’, ‘¿quién te dijo

que no puedes?’, (en todos los diálogos hizo diferentes voces). Su expresión verbal ya cambió, pero usted ya trabajó la parte afectiva, la parte cognitiva, en la actitud del ‘ya no puedo’, él ya lo hizo y usted ve su satisfacción y esa es la mayor satisfacción del docente: ver que solo con una simple palabra para algunos el que él diga ‘guauuu’, ‘ya pude’, esa es la satisfacción del docente.

Situación 7

Para desarrollar la destreza de expresión artística, la docente inicia cantando una canción sobre las manos, ella dice que somos afortunados de tener nuestras extremidades completas y que con ellas podemos realizar maravillas, porque somos muy inteligentes; prosigue a presentar las imágenes de famosos pintores y artistas, que han obtenido reconocimiento por sus pinturas, después expone las imágenes de los cuadros. Los niños y las niñas están asombrados y admirados con los mismos, la docente va explicando sobre cada autor y cómo ellos pintaron estas obras de arte.

Los niños y las niñas, muy motivados, le preguntan a la maestra si pueden pintar. La docente les dice que por supuesto, les pide que escojan el cuadro de acuerdo con su gusto y criterio, posteriormente, divide a los infantes por mesas de acuerdo con la pintura escogida y empiezan con la actividad. Se observan niños un poco asustados y no saben por dónde comenzar, pero la docente les dice que confíen en ellos mismos y que analicen el cuadro, de esta manera, se les va a hacer más fácil. Los niños y niñas empiezan a pintar mientras se concentran la docente coloca música suave. Al finalizar la actividad, se nota una gran alegría y satisfacción en los estudiantes, al ver sus pinturas expuestas en el aula de clase.

Al presentarse un conflicto frente a las actividades propuestas, las docentes prestan atención a las dificultades y lo primero que hacen es colocarse al mismo nivel del infante. La docente pregunta sobre los obstáculos encontrados y prosigue con palabras motivantes, los alienta y provoca que la actitud del infante cambie por completo. Así también,

se nota que dentro del CDI existe una gran comunicación entre docentes y estudiantes, lo que permite que en el centro se experimente y se sienta un ambiente cálido, respetuoso y seguro para aprender.

Hay que destacar que las expresiones verbal y no verbal son fundamentales al momento de comunicarnos, pues están relacionadas entre sí. Al momento de dialogar con los demás, hay que presentar una comunicación precisa, adecuada y sencilla, de acuerdo con el desarrollo del niño y la niña, para que puedan cumplir con éxito las actividades propuestas.

Según Naranjo (2005) la comunicación real es la interacción e intercambio de los sentimientos y emociones, siendo la estrategia y la clave principal para el proceso de la comunicación pedagógica.

La comunicación verbal va de la mano con la no verbal, ya que muchas veces los gestos, movimientos y acciones que generan nuestro cuerpo, dice más que las palabras. No olvidemos que los niños y niñas se manifiestan ante estas acciones y que estas pueden beneficiar o perjudicar su desarrollo y aprendizaje.

En el acto educativo, la comunicación pedagógica pertinente, respetuosa, asertiva e interactiva, contribuye no solamente a que el niño y la niña aprendan, sino que va en favor de la autoestima, lo cual favorece a su desarrollo integral.

Así también, podemos decir que, al generar un ambiente cálido, de respeto y comunicación, provoca en el infante interés para aprender. El usar las palabras que motivan y destacan características propias, como “tú sí puedes” o “eres inteligente”, generarán satisfacción para conocer más y aprender; además, provocan deseo de superación, emoción y alegría.

El uso de términos comprensibles para el niño y niña permiten que se interese, que tenga ganas de participar en el proceso educativo y de interactuar con sus pares y con docentes.

Es importante saber que el niño y niña, al estar en pleno desarrollo, necesita un ambiente adecuado para aprender, desarrollarse, interactuar y fortalecer sus destrezas y habilidades. Los docentes estamos llamados a concienciar sobre los métodos y formas en las que intercambiamos este aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Campo, L. (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niño de edad preescolar. *Psicogente*, 12(22), 341-351.
- Corrales, A., Quijano, N. y Góngora, E. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 58-65. <https://cutt.ly/mXbRHuQ/>
- Corrales, E. (2011). El lenguaje no verbal: un proceso cognitivo superior indispensable para el ser humano. *Comunicación*, 20(1). <https://cutt.ly/dXbRVQT/>
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes*, 1, 83-103. doi:<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241/>
- Galiano, R. (2014). *La comunicación: Importancia, necesidad y procedimiento metodológico*. [Tesis de licenciatura en Educación Primaria]. Universidad de Jaén. <https://cutt.ly/lXbnCM6/>
- Gil, M. y Sánchez, O. (2004). Educación inicial o preescolar: el niño y la niña menores de tres años. Algunas orientaciones a los. *Educere*, 8(27), 535-543. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35602713>
- León, S. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *CIENCIA UNEMI*, 12(30), 143-159. doi:<https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp143-159p>
- Llacuna, J. y Pujol, L. (2004). *La conducta asertiva como habilidad social*. <https://cutt.ly/fXvdy78/>
- Martins, J. y Ramallo, M. (2015). Desarrollo infantil: análisis de un nuevo concepto. *Latino-Américana de Enfermagem*, 6(23), 1097-1104. doi: 10.1590/0104-1169.0462.2654
- Ministerio de Inclusión Económica y Social. (2013). *Desarrollo Infantil Integral*. Ecuador. <https://n9.cl/6ezle>

- Naranjo, M. L. (2005). Perspectivas sobre la comunicación. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(2), 1-32.
<https://cutt.ly/XBtqyLr/>
- Ostubo, N., Freda, C., Wilner, A., Díaz, A., Nessier, C. y Echeverría, H. (2008). *Manual de desarrollo integral de la infancia*. Pirámide.
- Santos, V. (2012). *Fundamentos de la comunicación*. México: Red Tercer Milenio S. C.

La diversidad cultural en los niños y niñas de Inicial 2 en una unidad educativa, ubicada en la ciudad de Quito

Sophia Bernal-Sung¹
María Elena Ortiz-Espinoza²

Introducción

Se analizaron los procesos educativos que contribuyen en la integración y socialización de los niños y niñas nacionales y extranjeros en la educación infantil, específicamente en el subnivel 2. La investigación se realizó durante el año 2019 en una institución educativa privada de la ciudad de Quito.

En la actualidad es común en los centros educativos encontrarnos frente a una diversidad cultural tanto dentro del aula como fuera de ella. Sin embargo, en los espacios educativos no siempre se valora la riqueza cultural y los aportes que esta puede dar a la labor docente. Por esta razón se buscó comprender y analizar qué procesos educativos contribuyen en la integración y socialización en los niños y niñas nacionales y extranjeros.

1 Licenciada en Educación Inicial por la Universidad Politécnica Salesiana.

2 Doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais. Coordinadora Grupo de Investigación en Políticas Curriculares y Prácticas Educativas. Docente investigadora en las carreras de Educación Inicial, Educación Básica y Filosofía de la Universidad Politécnica Salesiana.

La diversidad cultural en la Educación Infantil

Berger y Luckman (1968) demarcan los espacios de la realidad y del conocimiento. El artículo se centra en un punto largamente discutido y peleado de que la realidad se construye socialmente a partir de la lógica establecida entre la realidad construida y la que se está construyendo. Afirman, por un lado, que existe un terreno conflictivo, deslizante y hasta peligroso para la integridad. Por otro, se enfocan en que el contexto se edifica desde la lógica determinada justamente entre esta realidad que está edificada y la que se está edificando con el conocimiento propio de esta realidad que poseen los sujetos. Los autores dialogan sobre el contexto y el conocimiento traspasando su pertenencia al contexto social concreto.

Magendzo (2000) afirma que en el ámbito educativo se interpreta el anómalo de la discriminación. Una educación involucrada en la modernidad necesita examinar la diversidad como uno de sus grandes retos. En la investigación se precisa qué es la discriminación, esboza cómo se manifiesta en la sociedad y luego en la educación. También relaciona el respeto a la diversidad con el derecho a la educación, para así presentar de qué manera la discriminación está insertada en la vida cotidiana y en la vida estudiantil. Como punto final el autor realiza sugerencias precisas acerca de cómo la educación debe desarrollar el altercado contra la discriminación y cómo debe facilitar atención específica a la diversidad.

Savater (1997), en uno de sus últimos libros publicado en Barcelona, parte de una pequeña introducción acerca de la diversidad cultural, indica desde donde proviene y como ha llegado a ser actualmente; también cita a varios autores, quienes dan su punto de vista acerca de dicho tema, luego lo desglosa por varias ramas como la antropología, desde los estudios culturales, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, la Cultura.

Vargas (2008), a través de un enfoque cualitativo, indica las distintas dificultades que tiene la definición de diversidad cultural en

los distintos ámbitos: pueblos indígenas, dentro de la educación, el aspecto político, industrias culturales, etc., también nos habla sobre los derechos de la propia diversidad. En la investigación finaliza mostrando un panorama internacional de las recapitulaciones fundamentales del concepto diversidad cultural.

La diversidad cultural dentro del ámbito educativo

El marco teórico aborda la importancia de la diversidad cultural dentro del ámbito educativo. Se analizan los conceptos clave para tener un conocimiento de los términos relacionados; se hace hincapié en diversidad cultural, cultura, y migración. Se explica también la importancia de la diversidad en la escuela, los agentes de socialización y la integración.

Diversidad cultural

Para Val Cubero (2017), la palabra ‘diversidad’ desciende de la voz latina ‘divertere’, que representa ‘desviarse’. Desde sus inicios se la ha relacionado con la cultura (p. 112). La diversidad ayuda a interpretar lo complejo de la realidad, llena de conocimientos, creencias, arte, moral, tradiciones, derechos, costumbres, valores y capacidades obtenidas por el ser humano como miembro social.

La diversidad puede evidenciarse en las acciones que realiza cada grupo social, en la manera o el modo de adaptarse y de manifestar sus emociones o pensamientos. Según Magendzo (2000) “Las personas se reconocen como miembros de un propio grupo de identidad e identifican la existencia de otras identidades” (p. 178). Por otra parte, el término de diversidad cultural tiene diferentes interpretaciones y cambios derivados.

La diversidad cultural se muestra en entornos donde conviven grupos, cada uno de ellos con su propia manera de ver el mundo y con sus correspondientes manifestaciones culturales. Savater (1997) considera que:

La cultura es lo que el ser humano completa a otro, proporcionando más relevancia a la relación entre los sujetos que a los mensajes que intercambian: el instructor no es el mundo, las cosas naturales, incluso ese conjunto de técnicas y rituales que llamamos “cultura” el maestro es la vinculación intersubjetiva con otras conciencias. (p. 57)

Como lo enfoca Pérez y Sarrate (2013) en la diversidad cultural intervienen varios factores: contextual, geográfico, de desarrollo económico, cultural, social, religiosa inclusive de género (p. 88). Por un lado, recoge las diferencias existentes entre los sujetos respecto a capacidades individuales, estas pueden ser inherentes o conseguidas; por otro, alude a las señas de identidad cultural, lingüísticas, propias de cada sujeto, ocasionadas por su pertenencia a un determinado contexto.

Diversidad cultural en la escuela

La diversidad cultural en la escuela se ha transformado en un tema importante entre profesores. La gran variedad de estudiantes, ritmos de aprendizaje, distintos niveles de intereses, motivaciones y, sobre todo, el idioma han manifestado la necesidad de reflexionar en la escuela tanto desde el aspecto curricular como organizativo.

Dentro del proceso educativo nos encontraremos con niños y niñas que presentan diversidad de experiencias y actitudes, pues cada ser humano tiene registros previos distintos. Esto se debe a la diversidad de estilos, estrategias de aprendizaje, relaciones de comunicación, ritmos de trabajo, etc. Toda esta diversidad lleva a educar desde la igualdad, pensado en el respeto hacia el otro.

Abordar la diversidad cultural en la escuela es construir un arcóris de singularidades culturales donde intervienen la socialización y la integración las mismas que hacen referencia a la convivencia de la heterogeneidad cultural.

Agentes de la socialización desde la perspectiva de la diversidad cultural

Los seres humanos necesitan cuidados físicos, afectivos y culturales; el desarrollo de la persona necesita el trasvase de la cultura de la sociedad a la que pertenece. Los agentes de la socialización son los grupos que contribuyen de manera directa o indirecta en el proceso de socialización.

La socialización es un asunto del sujeto y un proceso de la sociedad. Como lo enfoca Zanden (1986) es el progreso por el cual los individuos, en su interacción con otros, desarrollan las maneras de especular, apreciar y actuar que son esenciales para su colaboración efectiva en la sociedad (p. 87). En este proceso interviene la familia, la escuela y el grupo de pares.

Familia

La familia forma uno de los primordiales agentes de socialización; los padres e hijos marchan como un régimen biopsicosocial, cuyo objetivo es atestiguar y manifestar las demandas sociales de formar un hogar, dada la necesidad del ser humano de relacionarse con otros, en el caso de los padres a los hijos, presume la necesidad de nutrirles, protegerles y darles afecto.

Las familias son las responsables de los valores culturales y quienes forjan las actitudes y prejuicios acerca de ellas y de los demás; en las relaciones cotidianas los adultos conversan de la realidad sin darse cuenta de la presencia de los niños, de tal modo que estos son más probables a formarse una visión del mundo desde los comportamientos espontáneos que observan. La socialización entre la familia es un proceso interactivo necesario para los hijos, ya que es aquí donde reparan sus necesidades y asimilan la cultura de la sociedad en la que se desarrollan.

Escuela

El sistema educativo tiene como objetivo tanto una formación académica centrada en contenidos curriculares, como contenidos informales, propios de un aprendizaje de conocimiento social (Wentzel y Looney, 2007). El plantel educativo para desenvolverse adecuadamente debe conseguir habilidades específicas, como la capacidad de sistematizar los objetos propios con los ajenos, regular la actuación para integrarse con los demás y postergar ciertas gratificaciones para así cumplir con los deberes propuestos. Además, el trato con los maestros es más alejado que el trato con la familia o con los pares en general.

La escuela es aquella que ablanda una actividad de socialización y una social. Aquella como un escenario de socialización debe conformarse como un lugar donde los sujetos que asisten a la misma se sientan incluidos y motivados para ser ellos mismos; la escuela es un agente de transformación de nuevas prácticas culturales, es decir, de la creencia del otro.

Grupo de pares

Según Wolf (2008) un grupo de pares es una colección de sujetos que comparten cualidades sociales comunes y algunos ámbitos de interacción en el conjunto. De esta manera, los grupos de pares se acomodan principalmente de acompañantes de clase, mientras que en la juventud lo hacen de personas que participan en los mismos intereses, en las mismas actividades o un mismo estatus socioeconómico.

Integración

Un punto fundamental es la integración, la cual en este caso surge en la escuela: primera institución formal de la que forman parte los estudiantes, así como el contexto donde las personas asimilan importantes modelos de relación con su grupo de iguales y establecen lazos de amistad. La integración es la forma o son los contextos en que los inmigrantes se integran y entran a formar parte de la comunidad

de acogida. Es decir, constituyen un todo, completan un todo con las partes faltantes o hacen que alguien o algo prosiga a formar parte de un todo, denota un sentido de pertenencia al todo o a una parte y desarrolla un sentido de identidad.

Podemos entender a la diversidad cultural como la variedad de estudiantes que existen dentro de nuestro entorno. Cada persona es diferente en género, cultura, estilos de aprendizaje, ritmos de aprendizaje, posibilidades físicas y discapacidades. El cuidado a la diversidad implica estar pendientes de todos los estudiantes, tomando en cuenta sus distinciones y sin que esto cree un impedimento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como educadoras no debemos valorar las diferencias de manera negativa, puesto que, además de las diferentes razones e intereses para atender a la diversidad, también se suman los valores. Un valor esencial que debemos tener es el respeto a la diferencia. Un docente debe conocer siempre las razones por las que interviene de una manera u otra, también debe estar abierto a una alteración cuando considere que los resultados de sus actuaciones son contrarios a la finalidad de la educación.

Metodología

Para realizar la investigación y analizar los procesos educativos de los sujetos para la integración y socialización de los niños y niñas nacionales y extranjeros, se observaron a quince estudiantes de sub-nivel 2 de una unidad educativa y se realizó la entrevista a la docente del mismo subnivel.

Nos guiamos en una metodología cualitativa que se enfoca en profundizar los fenómenos, examinando desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Sampieri y Baptista, 2010, p. 364). Se empleó la técnica de la observación porque involucra adentrarse a fondo a situaciones sociales manteniendo un papel activo, así como el estar atento a los eventos e

interacciones de los sujetos (Sampieri y Baptista, 2010, p. 411). Como instrumento de recolección de datos se empleó el diario de campo, pues es una especie de diario personal, donde se incluye la descripción del contexto, cuadros, diagramas, etc. (Sampieri y Baptista, 2010, p. 380).

Resultados y hallazgos

Análisis de los resultados

La observación participante se realizó en los meses de abril-julio del 2019, durante tres días a la semana, seis horas diarias con un total de 240 horas, en un plantel educativo particular ubicado al norte de la ciudad de Quito, con un estatus social medio alto. Se dividió en dos momentos: en el primero se observaron las prácticas escolares de integración, discriminación y socialización desde la perspectiva de la diversidad cultural; y en un segundo el trabajo didáctico por parte de las docentes dentro de la institución educativa.

Se realizaron entrevistas y lo observado se registró en un diario de campo. A continuación, se presentan los principales resultados.

Primer momento (Prácticas escolares)

En las prácticas escolares existen dos momentos claves: la integración y la socialización que pueden convertirse en espacios de inclusión o exclusión. Este depende de la forma, actitudes, actividades que realiza tanto las docentes como los mismos compañeros.

Integración

La integración es fundamental en la escuela, pues es la primera institución formal donde los niños y niñas socializan con otras personas. Además, el contexto incide porque los sujetos aprenden importantes modelos de relación con su grupo de iguales y establecen lazos de amistad. En la observación se pudo ver que para los niños y niñas extranjeras se les dificulta integrarse por el idioma, por la actitud

de las docentes, incluso en los momentos de socialización como el recreo. Cuando las docentes intervienen, los procesos de integración suceden de mejor manera.

En el primer acercamiento a la institución educativa se observó a los niños y niñas y a las docentes de Inicial 2. Dentro del salón de clase la mayoría de niños y niñas ayudaban a los estudiantes extranjeros que no saben el idioma (español) a entender ciertas palabras o expresiones. Sin embargo, cuando salen al patio de juegos cada uno juega con los compañeros con quienes tiene más afinidad y muchas veces los estudiantes extranjeros se quedan solos y juegan por su propia cuenta (DC, 3-04-2019).

Cuando a la profesora se le preguntó por qué en el patio los niños extranjeros no se integraban, contestó que en este caso ella interviene.

Bueno en ese caso para ellos es difícil involucrarse en el grupo, en este caso en los juegos, entonces yo tengo que intervenir, más que todo conversar con los niños y decirles que él sabe otro idioma y que tenemos que integrarle.

Que es de otro país para que los niños un poco concienticen porque ellos muchas veces no socializan (respiración fuerte), pero haciéndoles caer en la cuenta estas cosas, ellos se portan muy amigables, sobre todo, en el momento de jugar, y también son una fortaleza porque les ayudan a los demás niños.

A pesar de lo que nos dijo en la entrevista, realmente en el tiempo de la observación no se miró a la docente buscando que los pequeños se integren. En varias ocasiones se pudo acompañar a varios niños y niñas de nacionalidad extranjera a través de juegos en la hora del receso para integrarles con los demás estudiantes nativos. Al comienzo era complicado debido a que no estaban acostumbrados a jugar con todos al mismo tiempo. Fuimos dando paso a paso con juegos no tan complicados de indicar (serpiente de tierra caliente). Con este juego a través de la canción también los niños y niñas se familiarizaban con palabras en el idioma español (DC, 24-04-2019).

Incluso a través de este tipo de juegos que realizaba con los niños y niñas, poco a poco, fueron integrándose y jugaban más con los estudiantes, su relación mejoraba notablemente. No podemos olvidar que el afecto, tratar a los niños y niñas con cariño y amor, los anima y les ayuda a seguir y se convierte en un elemento clave durante todo el proceso.

Socialización

Otro aspecto clave es la socialización, la cual inicia desde que el sujeto se hace miembro práctico de una comunidad, así adquiere la cultura propia de ella. Se puede observar que el ejercicio social está condicionado interna y externamente por la sociedad y es un proceso que transcurre durante toda la vida del individuo.

El colegio es bilingüe y hay varios niños y niñas que saben las palabras básicas del idioma inglés y eso le ayuda a que intenten comunicarse con sus compañeros extranjeros. La docente del grupo de Inicial 2 “B” (K. F.) nos dice:

Para ellos es difícil involucrarse en el grupo, en este caso en los juegos. Entonces yo tengo que intervenir, más que todo conversar con los niños y decirles que él sabe otro idioma, que tenemos que integrarle, que es de otro país para que los niños un poco concienticen porque ellos muchas veces no socializan.

Tal como indica la docente en varias ocasiones se la pudo ver que mantiene un diálogo con sus estudiantes especificándoles e indicándoles que son niños y niñas de otro país que hablan otro idioma. Sin embargo, son los mismos compañeros quienes los integran, quienes le ayudan a realizar, a entender y, sobre todo, a repetir las palabras en español o en inglés. Cuando los estudiantes extranjeros repiten las palabras todos se llenan de emoción y quieren seguir enseñándoles (DC, 10-05-2019).

A medida que pasaba el tiempo se observó que paulatinamente van socializando. El recreo terminó y para poder subir al salón de clases

las docentes deciden realizar varias rondas de juegos, comenzaron a hacer un círculo y a tomarse de las manos, las compañeras de la niña asiática corrieron a sujetarle la mano y le iban guiando en la actividad. La mayoría de las veces realizan contacto visual y de esta manera la niña asiática logra entenderles a sus compañeras que debe seguirles (DC, 08-05-2019).

Segundo momento (Trabajo didáctico)

En lo que respecta al trabajo didáctico y la diversidad cultural es un tema importante entre los pedagogos. La multiplicidad de estudiantes con distintos ritmos de aprendizaje, varios intereses, motivaciones y, sobre todo, el idioma han expuesto la necesidad de reflexionar la escuela tanto desde el aspecto curricular como organizativo. En lo que respecta al trabajo didáctico observamos varios momentos durante las horas de clases.

Ingresamos al salón de clase y vimos a la docente del área de Inglés impartiendo sus clases. Les explicaba la actividad a realizar en español, nos percatamos que los estudiantes que hablan este idioma comprenden claramente la actividad que deben hacer, sin embargo, los estudiantes extranjeros no tienen idea de lo que deben hacer, observan su libro y el de sus compañeros y deciden hacer lo mismo que los demás (DC, 3-04-2019).

La docente (K. F.) está al tanto de lo que realizan los estudiantes y nos comenta que: “El mayor inconveniente es que les cuesta bastante entender y realizar el trabajo. Ellos deben ver al resto lo que están haciendo y lo copian”.

En varias ocasiones la docente iba por los distintos puestos de sus estudiantes observando que estén realizando el trabajo, se acercó a la niña asiática y observó su libro, se percató que lo está haciendo bien y continuó revisando a los demás estudiantes; la docente es consciente que la niña extranjera copia a sus compañeros y no realiza nada al respecto (DC, 3-04-2019).

Observamos que esto pasaba muy seguido y la docente no realizó cambios dentro de su enseñanza, a pesar de ello en la entrevista nos comentó que:

Los niños extranjeros aquí manejan el inglés, entonces esa es una fortaleza para mí porque yo puedo comunicarme con ellos en inglés; si es que no me entienden entonces tengo que aplicar mímica o imágenes o señas para poder comunicarme con ellos, pero en ese caso la comunicación no es muy efectiva.

Sin embargo, durante las horas de clase se vio que no existe coherencia entre lo que dijo y lo que hizo: a la hora de dar clase ella se enfocó más en los niños y niñas que manejan el español; los demás veían lo que hacía el compañero de al lado, pero la docente no se acercó para indicarles y hacerles comprender lo que están aprendiendo para que así ellos interioricen los conocimientos.

La docente de primero de básica durante sus clases intenta hablar el 15 % o menos en español, en este salón también podemos percatarnos que hay estudiantes extranjeros, sin embargo, la docente comenta que ellos sí hablan inglés entonces no tiene mayor problema en el tema de la comunicación con los estudiantes extranjeros (DC, 15-05-2019).

Comenta que con quien tiene mayor problema en las clases de inglés es con los estudiantes de habla española debido a que en la casa no les hablan inglés y que el hecho de escuchar inglés solo durante las clases no les fortalece en su aprendizaje del idioma.

Dentro de la institución, específicamente en el área del pre-escolar, las docentes no se enfocaban en que los niños y niñas tanto extranjeras como nacionales comprendan las actividades y tengan una enseñanza-aprendizaje de manera correcta. En el caso de la profesora de Inicial, la gran mayoría de estudiantes comprenden las actividades a realizar porque les habla en español; en cambio, la docente de primero de básica les hablaba en inglés y solamente dos estudiantes extranjeros comprendían la actividad.

Hallazgos

La investigación permitió mirar que la diversidad cultural en la unidad educativa con los estudiantes de Inicial 2 y sus respectivas docentes está presente. Sin embargo, no se aprovecha como tal esta diversidad, pues se enfocan en impartir sus clases como normalmente lo realizan sin tomar en cuenta a los estudiantes extranjeros.

También se encontró durante las horas de recreo que las docentes no se enfocan en realizar juegos apoyados en una integración para que así las estudiantes extranjeras se sientan parte de la institución. El repensar en la diversidad requiere extender nuestro horizonte, envolver a todos, construir en ese entorno y registrar a cada individuo en sus particularidades para seguir avanzando en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, muchas veces son los mismos niños y niñas hispanohablantes quienes se interesan en ayudarlo o intentan comunicarse con sus compañeros extranjeros apoyándose en las pocas palabras del idioma inglés que ellos saben. Recalcando que esto pasa más dentro del salón de clase que en el patio de juegos.

Algo importante que resaltar es que muchas veces las docentes se contradecían, en la entrevista comentaron que daban importancia a los niños migrantes, pero durante la observación podíamos percatarnos que no era así, les llevaba tiempo enfocarse en los niños y niñas extranjeros y decidían seguir con la clase sin darle importancia al aprendizaje de estos estudiantes.

Durante el tiempo de la investigación, se pudo estar en varios eventos de la institución y también en distintas festividades del país. Como la mayoría de las estudiantes eran de nacionalidad ecuatoriana les explicaban las distintas celebraciones muy por encima, generando exclusión a los estudiantes extranjeros. Esto se podía evidenciar en sus rostros, ya que no comprendían lo que se estaba festejando.

La docente debería aprovechar la diversidad cultural de su entorno educativo para generar distintos aprendizajes. Preparar sus

clases para abarcar a los diferentes integrantes, sean migrantes, con necesidades especiales o con discapacidades, permitiría que los niños y niñas comprendan las actividades que deben realizar. Se conseguiría generar inclusión e integración entre todos.

Se debe ser consciente que dentro del proceso educativo existen niños y niñas que muestran diversidad de ideas y experiencias según su procedencia y esto debe ayudar a que todos respeten y acepten la diversidad cultural en la cual estamos inmersos.

Conclusiones

Es una realidad visible el hecho del incremento del número de estudiantes extranjeros. Los docentes se enfrentan al problema para atenderlos apropiadamente, ya que en muchas situaciones soportan condiciones sociales desfavorables y condiciones de alto riesgo.

Los procesos educativos para la integración y socialización de los niños y niñas nacionales y extranjeros deben primar en las distintas actividades tanto dentro del aula como fuera de ella. Las docentes son quienes deben generar distintos aprendizajes apoyadas en la diversidad cultural en la que están inmersas, de esta manera, no se genera ningún tipo de discriminación o exclusión.

No todo se aprende de la misma manera, sea por la forma o el modo de enseñar y el aprender cambia según la naturaleza de cada individuo. Por lo tanto, las distintas estrategias para la atención a la diversidad cultural dentro del salón de clase requieren un conocimiento de las necesidades de cada uno de los niños para conseguir una verdadera integración. La diversidad recalca el rol de la institución como un entorno sin exclusión.

Todas las personas deben ser respetadas y aceptadas sin asignar ningún tipo de discriminación, sea por su raza, su cultura, la estructura familiar, por su género o por sus capacidades y habilidades. La diversidad tiene que ser reconocida; al apreciar de manera positiva

las diferencias crearemos una sociedad con una mentalidad flexible, donde se reconozcan, respeten y acepten las capacidades individuales, culturales, étnicas, familiares, etc.

La escuela debe educar para edificar una sociedad intercultural con el fin de vivir en un ambiente heterogéneo donde se cimiente una sociedad desde la diversidad cultural. Ante la presencia de estudiantes extranjeros, la escuela debe responder con una aproximación cultural a las tradiciones, la cultura y sus costumbres de todo el mundo, contadas en primera persona. Esto es algo favorable dentro del ámbito educativo, garantizando así el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades.

Referencias bibliográficas

- Berger, P. y Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Carbonell, F. (1999). *Desigualdad social, diversidad cultural y educación*. En *la inmigración extranjera en España: los retos educativos*.
- Darretxe, L., Goioetxea, J. y Fernández, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y exclusoras en dos centros educativos del país vasco. *Revista electrónica Actualidades investigativas en Educación*, 13(2), 1-30. <https://cutt.ly/XXQ6WHn/>
- De Grande, P. (2013). ¿Plaza o vereda? Espacios de juego y socialización barrial en la Argentina. *Lúdicamente*, (3), 1-16. <https://cutt.ly/vXQ6uml/>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://bit.ly/2WOjsVD/>
- Magendzo, A. (2000). La diversidad y la no discriminación: un desafío para una educación moderna. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 26(1), 173-200. <https://cutt.ly/TXQ50FU/>
- Pérez, G. y Sarrate, M. (2013). *Diversidad cultural y ciudadanía: hacia una educación superior inclusiva*. Educación XXI.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel, S. A.
- Val Cubero, A. (2017). La diversidad cultural: ¿es posible su aplicación al sector audiovisual? *Comunicación y Sociedad*, (28), 11-130. <https://cutt.ly/aXQ5jbT/>
- Vargas, K. (2008). *Diversidad cultural: Revisión de conceptos y estrategias*. <https://cutt.ly/iXQ7CPV/>

- Wentzel, K. y Looney, L. (2007). Socialization in school settings. In J. Grusec y P. Hasting (eds.), *Handbook of socialization*, (pp. 382-403). <https://cutt.ly/TXYRU5U/>
- Wolf, S. (2008). Peer groups: expanding our study of small group communication. Sage Publications, Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452224848/>

TERCERA PARTE

LA ESCUELA, ESPACIO DE SENSIBILIZACIÓN HACIA LA DIFERENCIA

Adaptaciones curriculares para estudiantes con coeficiente intelectual bajo: estudio de caso en una unidad educativa del sur de Quito, en aula de Tercero de Educación General Básica

Dayanne Valeria Jaramillo-Caizapanta¹
Sylvia Tatiana Rosero-Palacios²

Introducción

El interés por este tema se desprende de conocer la manera concreta con la cual se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de un estudiante que presenta una necesidad educativa especial (NEE), catalogada como coeficiente intelectual (CI) bajo promedio, más allá de lo que plantea el Ministerio de Educación del Ecuador. Y de lo que se coloca en la misma adaptación curricular elaborada por el centro. Este estudio aporta al campo educativo con datos veraces sobre la situación que se vive en el aula con respecto a la inclusión en la educación básica y sobre la manera en la cual un niño con CI bajo logra o no un aprendizaje significativo, por medio de las estrategias que se proponen en la adaptación realizada por la docente y la institución.

Para el desarrollo del trabajo de investigación se siguió un enfoque teórico pedagógico para analizar tanto documentos oficiales

-
- 1 Licenciada en Educación Básica por la Universidad Politécnica Salesiana. Cursa estudios de maestría en Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
 - 2 Licenciada en Educación, especialidad Educación Prescolar por el Instituto Superior Pedagógico Pinar del Río, Pinar del Río-Cuba. Máster en Educación con mención Educomunicación. Docente de la Universidad Politécnica Salesiana en la carrera de Educación Inicial.

como el rol que desempeñan las docentes y el alumno con CI bajo en el espacio educativo. El enfoque psicológico también es empleado para comprender las causas de la NEE del estudiante, y para conocer cómo potenciar las habilidades del niño; por último, está el enfoque inclusivo usado para estudiar la manera en la cual la inclusión es reflejada o no en el espacio educativo.

Esta investigación es importante desde tres niveles; en primer lugar, a nivel social. La correcta elaboración de la adaptación curricular para escolares con NEE debe otorgar un ambiente de aprendizaje completo y adecuado para desarrollar al máximo sus capacidades, y así promover una sociedad libre de discriminación y exclusión en la cual exista una verdadera construcción del conocimiento y se formen ciudadanos que no visualicen obstáculos. Según los objetivos del Ministerio de Educación del Ecuador (2013), en el acuerdo N.º 0295-13 del capítulo 3, artículo 12 se menciona que:

La educación inclusiva en todos sus sentidos busca avivar en la cultura el respeto a la diferencia, la tolerancia, la convivencia armónica, la solidaridad, la práctica del diálogo y resolución de conflictos. Eliminar las barreras del aprendizaje para formar ciudadanos autónomos, independientes, capaces de actuar activa y participativamente en el ámbito social y laboral. (p. 6)

En segundo lugar, está la importancia a nivel académico; el implementar una adecuada adaptación curricular que se ajuste al perfil del estudiante con NEE es trascendental, porque a través de este instrumento se lograrán las metas cognitivas propuestas. A nivel académico también la función del docente en su papel de elaborador de las adaptaciones curriculares y de pedagogo al tener un estudiante con NEE es fundamental, para promover su inclusión y las oportunidades educativas necesarias para su desarrollo. Es importante que los docentes tengan claridad sobre las modificaciones posibles a los objetivos, destrezas, metodología, estrategias, recursos y evaluación cuando así se requiera. En el acuerdo N.º 0295-13 del capítulo 3, artículo 17 del Ministerio de Educación del Ecuador (2013) se menciona que:

Para las adaptaciones curriculares, las instituciones de educación escolarizada ordinaria, harán énfasis en el principio de flexibilidad establecido por la LOEI, que permitan una mayor atención a estudiantes con NEE. Las adaptaciones curriculares deberán basarse en el documento individual de adaptación curricular (DIAC) tomando en cuenta la evaluación y tratamiento psicopedagógico que necesite cada estudiante con NEE, las actividades curriculares deberán programarse para que el estudiante actúe, experimente y descubra nuevos esquemas cognitivos; siempre haciendo énfasis en la interdisciplinariedad de contenidos, que faciliten el refuerzo constante de conocimiento y que se dirija hacia la resolución de problemas de la vida diaria. (p. 8)

Por último, está la importancia a nivel personal; la investigación se basa en estudiar lo trascendental de implementar una adaptación curricular que tome en cuenta las necesidades, características y habilidades que puedan ser trabajadas en un estudiante que presenta coeficiente intelectual (CI) bajo. Los docentes debemos desarrollar en todos los alumnos un verdadero aprendizaje por medio de las mejores estrategias y recursos que la institución educativa pueda y deba brindarle al estudiante, para así promover su permanencia y desarrollo en el sistema educativo. Para conocer más sobre el tema, se analizaron varios artículos que contribuyeron a enriquecer la propia perspectiva sobre la problemática, y para conocer los avances que se han realizado en este campo.

Algunos de estos son: *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*, escrito por el Ministerio de Educación y Ciencia con la coordinación de Rosa Blanco Guijarro y la colaboración de Pilar Alonso, Soledad Carrascosa y Rosa Torres Sáez. Las autoras elaboraron una propuesta de planificación de aula, la cual es una guía para desarrollar una clase con niños con CI bajo, ya que tienen en cuenta a los estudiantes con NEE de manera individualizada. Para la elaboración de la propuesta recogen e interpretan, ciertas características de alumnos con NEE, lo cual es fundamental conocer para pensar en distintas metodologías y estrategias, también señalan

que las adaptaciones curriculares no deben alterar al currículo oficial ni cambiar sus criterios.

En el texto *El alumno con NEE en la escuela ordinaria*, escrito por Gerardo Echeita y Carmen Minguillón en España, se analiza al estudiante con NEE en función de la sociedad, de su etnia, del establecimiento, de sus limitaciones y de sus características con distintos grados de retrasos mentales. Se los examina en la escuela ordinaria, y si la misma facilita o no su acceso y su permanencia, tomando en cuenta sus capacidades y adaptaciones de la institución. Los resultados marcan la necesidad de que las instituciones y los ministerios u organismos de control capaciten al profesorado para que miren a las adaptaciones y a la misma educación como un proceso individual por medio del cual se respeten los estilos y ritmos de aprendizaje. Sobre todo, con los estudiantes de NEE se debe trabajar tomando en cuenta sus fortalezas.

En el documento *Las adaptaciones curriculares y su relación con las necesidades educativas especiales en estudiantes de educación general básica*, escrito por Mayra Banegas, se señala que para comenzar a generar cambios en el espacio escolar se debe analizar a los principales actores educativos en función de cuánto saben, que deberían saber y cómo deberían actuar frente a educandos con NEE. La autora propone implementar una propuesta integradora de capacitación sobre adaptaciones curriculares para mejorar las competencias docentes, debido a que nuevamente se señala la falta de conocimiento sobre las mismas, lo que desencadena en que se hagan uso de metodologías poco significativas y con pocas competencias estudiadas para desarrollar el aprendizaje de estudiantes con NEE.

Metodología

Para cumplir con el fin investigativo se asumió una metodología cualitativa, para comprender el fenómeno desde el interior del mismo, por medio del papel activo que asume el investigador, provocando una interacción directa con el objeto de estudio. La investigación cualitativa

trabaja con la interpretación para comprender conductas humanas colectivas o individuales dentro del propio contexto, además de que así se realiza una lectura holística de la realidad (Sarmiento, 2009).

La investigación es presentada como un estudio de caso atípico. Muñiz (2010) indica que estos casos se refieren a personas que cuentan con alguna particularidad propia, la cual los hace diferentes a otros, y que pueden tener algún trastorno o habilidad excepcional. Estos casos también se refieren a personas que están pasando o han pasado por circunstancias especiales, ya que se trata de enfatizar en comprender el significado o las causas del fenómeno o situación específica.

El estudio de caso es aplicado para comprender las causas de la problemática identificada, que es el caso de un estudiante de tercer año de educación general básica, que presenta una necesidad educativa especial (NEE) identificada como “coeficiente intelectual bajo promedio” (trastorno específico de aprendizaje, adaptación curricular grado 2, no asociado a una discapacidad, según la tipología de las adaptaciones curriculares). En el estudio de caso se aplicó también el método inductivo, para analizar los hechos observados y así llegar a planteamientos, detalles o causas generales del mismo.

La investigación toma un corte microetnográfico al centrarse en un caso específico. Nolla (1997) indica que para llevar a cabo la microetnografía se necesita adentrarse en el grupo, familiarizarse con ciertos aspectos como su lenguaje y costumbres, para así llegar a interpretar los sucesos dados, teniendo en cuenta sus significados. La microetnografía no se trata de conseguir una imagen con los detalles externos, sino de ir más lejos y lograr examinar los puntos de vista de los sujetos de la muestra y las condiciones histórico-sociales en las cuales se dan. Esto ayudó a comprender de manera más profunda y cercana el problema dentro del aula de tercero de básica sobre las adaptaciones curriculares y la necesidad educativa especial del estudiante.

El alcance del estudio se determina como explicativo y descriptivo porque procede a exponer, describir y relacionar lo que causa la

problemática identificada, para así entender los resultados que arroja la investigación, comprender el problema y llegar a conclusiones sobre el mismo.

Observación

La observación participante se empleó para cumplir un doble rol en el aula de clase. En primer lugar, se observaron las pautas de conductas o actitudes de la docente hacia al estudiante. Al mismo tiempo, la formulación y aplicación de las adaptaciones curriculares, para saber si en estas se trabajan las aptitudes del alumno, si las actividades incluidas van acordes con su NEE y si son cumplidas en el desarrollo de la clase. Todas estas actividades se realizaron según el horario de clases de 7:00 a 12:50, las asignaturas observadas fueron Matemática, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura.

Además, para comprender de cerca el caso del estudiante con CI bajo la técnica pensada para recoger datos fue la observación directa en su propio entorno, es decir, se observó al estudiante en el aula, durante las materias ya mencionadas. El instrumento que ayudó a recabar la información en este caso fue un diario de campo. La investigación se desarrolló durante el año escolar 2018-2019 en el aula de tercero de educación general básica elemental, paralelo “C”, los miércoles, jueves y viernes durante 12 horas de clase de 40 minutos.

Entrevistas

La entrevista a profundidad se empleó por medio de preguntas puntuales y abiertas para conocer el parecer de los maestros escogidos en cuanto a las NEE, la importancia de conocer sobre la formulación de las adaptaciones curriculares y el rol que desempeñan en el espacio educativo. Para recoger la información se usó como instrumento guía un cuestionario, después se transcribió la información para su posterior análisis.

Población de estudio

La población estuvo conformada por el estudiante de 3.º “C” con una NEE, identificada como CI bajo promedio y está ubicado dentro de los 7 y 8 años. El propósito de haberlo seleccionado se debe a que la investigación requiere conocer de forma continua y directa la manera cómo trabaja el niño y la variedad de propuestas adaptadas que se le ofrecen, si realiza las actividades conjuntas con el grupo, sus niveles de comprensión y así determinar lo significativa o no que pueda llegar a ser la adaptación realizada por la docente.

El segundo grupo estuvo conformado por dos docentes, una es la docente titular del aula de 3.º “C”, quien tiene 64 años, género femenino, con una experiencia en el sistema escolar de 38 años y con estudios de tercer nivel en educación primaria realizados en una universidad de sostenimiento particular. La razón de considerar a esta participante se debe a que es la tutora del estudiante con CI bajo. En aula está conformada por 35 estudiantes, dos de los cuales tienen una NEE confirmada. Esto permitió conocer de cerca el trabajo que realiza con el estudiante, la manera en que planifica las adaptaciones, el tipo de metodología que utiliza para enseñar y cuánto sabe acerca de la NEE del estudiante.

La segunda docente seleccionada es la tutora de 6.º “B”, tiene 35 años, género femenino, con una experiencia en el sistema escolar de diez años y con una formación académica de tercer nivel desarrollada en una universidad pública. El propósito de considerarla como sujeto de la investigación subyace en que la profesora no tiene estudiantes con NEE en su aula, pero interesaba saber cuánto sabe acerca de las adaptaciones curriculares, las NEE y sobre el trabajo o metodología que siguen los demás docentes que cuentan con estudiantes con NEE (coeficiente intelectual bajo promedio).

El tercer grupo de la población se compone por el director del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de la institución, quien tiene 40 años, de género masculino, con una experiencia laboral

de veinte años y con estudios tercer nivel desarrollados en la ciudad de Quito. Fue seleccionado para contar con un punto de vista más “técnico” sobre las adaptaciones curriculares y las NEE, ya que el director de este departamento maneja el tema, conoce a los estudiantes con NEE y sigue de cerca el trabajo que las docentes realizan en los diferentes casos.

Además, por medio del director del DECE se logró revisar la metodología planificada en el Proyecto Curricular Anual (PCA) y en el documento individual de adaptaciones curriculares (DIAC) realizados por la docente de 3.º “C” para tratar la NEE del estudiante, con CI bajo. El instrumento en el cual se apoyará esta técnica es una guía de análisis de información, donde se categorizarán aspectos como el tipo de NEE, metodología, estrategia-actividades, temas, destrezas e indicadores de logro.

Resultados

Al analizar la información obtenida en la entrevista a la docente A, tutora del niño con CI bajo promedio, ella conceptualizó las adaptaciones curriculares como parte de la inclusión, y como un tipo de atención personalizada para alumnos con problemas en su aprendizaje, también resaltó que deben ajustarse a la necesidad específica. Sin embargo, en la práctica se evidenció que sus acciones eran diferentes. En el aula existían dos niños con NEE distintas, y al presenciar la manera en la cual la docente planificaba las adaptaciones se constató que “copiaba y pegaba” las mismas estrategias pensadas para el estudiante con CI bajo, para uno con trastorno de déficit de atención por hiperactividad (TDAH).

Las adaptaciones curriculares deben diseñarse desde la necesidad individual detectada en un estudiante y deben servir para mejorar su aprendizaje, no pueden ser algo estándar, sino una herramienta flexible, tal como lo indica uno de sus principios. La excesiva carga administrativa a cumplir para tener evidencias de los procesos de planificación para todo el grupo de clase y de las adaptaciones curriculares para

los dos estudiantes con NEE es el factor que explica la docente como causa de su no ejecución. Según su opinión esto le restaba tiempo para pensar en qué podría hacer con el estudiante con CI bajo o qué recursos debe emplear para que aprenda de mejor manera.

En el desarrollo de la entrevista, la docente A admitió que le hace falta una mayor capacitación sobre el tema para saber cómo trabajar con el niño de CI bajo y con otros estudiantes, y precisamente la escasez de saberes pasa a ser otro factor para que la docente no planifique como se establece desde los instrumentos normativos de planificación educativa, e incluso esto puede derivar en vacíos de aprendizaje en los niños. Durante el trabajo de campo se observó que en la planificación en la parte de la adaptación curricular tanto para Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Estudios Sociales la docente colocaba como estrategias “actividades pedagógicas personalizadas”, “sentar al niño primero” y “trabajar con material concreto”. Sin embargo, en ninguna de las cuatro materias se observó que la docente cumpliera con los aspectos antes mencionados, salvo el de sentar al niño primero.

Durante la entrevista la docente A manifestó que el planificar para el niño con CI bajo conlleva varios aspectos y que esta es una labor trabajada en conjunto con el DECE, pensada desde el plan anual, la unidad didáctica, el plan semanal y el DIAC. La docente expresó que para elaborar la adaptación curricular (AC) para el estudiante puede modificar desde los objetivos, destrezas hasta la metodología y recursos, pero declaró no conocer sobre la guía de estrategias pedagógicas para atender las NEE propuesta por el Ministerio. En dicho documento se señala que para la adaptación de grado 2, como en este caso, no es necesario modificar los objetivos o destrezas, ya que solo se abarca la parte metodológica, recursos y evaluación.

En el trabajo de campo que se llevó a cabo con el estudiante con CI bajo se constató que el niño tenía varios vacíos de aprendizaje. En las clases de Lengua y Literatura, cuando debían escribir un cuento el estudiante no sabía diferenciar entre la letra B y D, escribía la letra

E como un 3, no realizaba la pinza para sujetar el lápiz y escribía la letra N en lugar de las M en un dictado, además de que su letra era poco legible. Lo suscitado evidencia debilidades en el desarrollo de destrezas previas a la escritura como la lateralidad, la direccionalidad del trazo y la discriminación auditiva. En las clases de Ciencias Naturales y Estudios Sociales la situación no cambiaba. La propuesta de “actividades pedagógicas personalizadas” no era aplicada, pues si bien el niño participaba poco, cuando la docente le pedía que lo haga solía quedarse callado, o no hacía las actividades lo que desencadenaba en que la docente no lo tome en cuenta u opte por enviarlo a la practicante para que le ayude.

En las clases de Matemática y en comparación con los demás alumnos, el estudiante en ocasiones no discriminaba los números o los escribía al revés y presenta una considerable dificultad para realizar operaciones sencillas como multiplicaciones de una cifra, sumas y restas de tres cifras. Pero esta no era solo la situación del estudiante con CI bajo, sino también de tres niños más que presentaban una NEE en el aula. Aquí se evidenciaba que la poca o nula planificación y aplicación de las adaptaciones curriculares por parte de las autoridades, desencadenaba en vacíos de aprendizaje significativos en los niños con NEE. Además, de que cuando se inició la observación del estudiante la docente trataba de explicarle individualmente los temas, pero al pasar el tiempo fue dejándolo de lado y no revisaba sus trabajos. En el diario de campo se registró que la docente para calificar la tarea del libro de Matemática se fijaba a quien pertenecía cada libro. Cuando vio el nombre del niño con CI bajo expresó que no lo revisaría porque todo debe estar mal, colocó unos vistos, varias equivocaciones, y lo puntuó con 6 para qué así completara 7. Sin embargo, desde lo dicho por la docente su accionar se justifica, debido a que en ocasiones anteriores tuvo intervenciones y altercados con la representante del niño debido a que el alumno no quería ir a la escuela porque la docente le prestaba más atención a él en las clases.

Durante la entrevista al hablar sobre lo que son las NEE, la docente A las asoció con niños con CI bajo, con problemas de sociabilización y aprendizaje, también resaltó que el trabajo con ellos se debe realizar de manera desapercibida, y con actitud positiva para que se sientan parte del grupo. En el espacio educativo los docentes deben informarse y autoeducarse sobre la condición que presentan sus estudiantes, no se puede trabajar con algo que se ignora. A diferencia de lo expresado en la entrevista, y a partir del trabajo de campo, se identificó que la docente no realizaba su labor de esta manera. Durante las clases pedía participar a todos los estudiantes, sin embargo, cuando se equivocaban asociaba sus errores a personas con retraso mental o con síndrome de Down, realizaba imitaciones de estas personas y les decía que así solo actúan ellos, pero que sus alumnos sí “piensan”. Esto lo hacía sin tomar en cuenta de que uno de sus alumnos presentaba CI bajo.

En cuanto a los resultados de la segunda entrevista y el trabajo de campo que se realizó a la profesora de sexto EGB (docente B). La docente empezó manifestando que ha tenido casos de niños con NEE en años anteriores, y admitió que su trabajo en el año lectivo actual era mejor y “más sencillo” al no tener estudiantes con NEE en su aula, ni en los demás grados del subnivel, expresamente por el tiempo que debe emplear tanto para elaborar las AC, como para intentar aplicarlas. Según su criterio y coincidiendo con lo expresado por la docente (A) las NEE implican “papeleo” y trámites por las adaptaciones. En el espacio educativo la elaboración de adaptaciones curriculares, del DIAC y el hecho de tener alumnos catalogados dentro de una NEE, se ha convertido en una problemática para las profesoras, por el trámite que esto implica y por el trabajo que demanda. Esto desencadena en que las docentes no reporten la existencia de otros alumnos que puedan tener una NEE, prefieren evadir el reporte y dejar que el profesor del siguiente año se haga cargo, pero ¿qué pasaría si los docentes de años lectivos siguientes piensan igual?

Durante la entrevista la docente (B) expresó que el trabajo con niños de NEE se complica, ya que realmente no se puede enfocar en

un grupo “minoritario”. Si bien es cierto, los estudiantes con NEE representan un determinado porcentaje, pero esta no debería ser una condición para que no reciban la educación, que por derecho merecen. El plantear la idea de contar con un docente auxiliar no es algo “descabellado”, incluso podría servir como apoyo para que las profesoras disminuyan su carga, planifiquen de forma individualizada y se acerquen a cumplir el objetivo previsto tanto con el estudiante de NEE como con los demás.

La docente (B) manifestó sin reserva el no estar de acuerdo con que los niños con NEE sean incluidos en el sistema regular, puesto que considera que en realidad no aprenden y son promovidos al siguiente año. El sentir de la docente probablemente no sea distinto al de otros profesores, que, aunque no lo expresan abiertamente comparten esta forma de pensar. Como ya se ha mencionado los niños con NEE son vistos como un problema, ya sea por los papeles que implican las adaptaciones, o por el hecho de que las docentes no saben cuál camino tomar para que alcancen los aprendizajes. Sin embargo, en la educación actual el sugerir la exclusión de estos estudiantes tampoco llega a ser el camino adecuado para solucionar el desafío que representa el trabajo, es por esto por lo que el cambio debe ir en primer lugar desde la sociedad, luego desde el pensamiento de los educadores y así continuar con las formas de trabajo que se llevarán a cabo.

Para finalizar, la docente (B) agregó que los profesores deben preocuparse de alcanzar el objetivo con la mayoría. Con los distintos testimonios y acciones de las docentes cabe preguntarse si en realidad la inclusión está siendo trabajada. La inclusión va más allá de las actividades que se puedan realizar con las adaptaciones o con el DUA. La inclusión implica un cambio mucho más grande y difícil de lograr, porque debe responder a una verdadera transformación del proyecto educativo nacional e institucional. En el espacio educativo, la inclusión se vuelve ficticia cuando la docente apoya a inclusión y la permanencia de los estudiantes con NEE, pero sus acciones no reflejan lo que expresa. El número de niños y niñas que tiene a su cargo, más

los que tienen NEE y la carga administrativa no permite realizar el trabajo de la mejor forma. Así mismo, es contradictorio pensar en una docente que no apoye la inclusión y que desde su perspectiva su trabajo se facilita y sus actitudes son distintas, por el hecho de no tener estudiantes con NEE en su aula.

La última entrevista se aplicó al director del DECE, en este caso el trabajo se llevó a cabo por medio de la técnica de revisión documental del PCA, el DIAC y de las planificaciones microcurriculares, tomando en cuenta, sobre todo, la parte de adaptaciones curriculares para el estudiante con CI bajo. Durante la entrevista el director conceptualizó a las adaptaciones curriculares de forma breve, refiriéndose a ellas como una forma de adecuar estrategias individuales para niños con dificultades neurológicas, de aprendizaje o sociales desde su propio diagnóstico. Se le indicó la existencia de estrategias que se replicaban tanto para el niño indicado como para uno con TDAH de la misma aula, únicamente indicó que se ha evidenciado que así ha funcionado en años anteriores para los dos.

En el trabajo de campo y como se ha registrado en los primeros resultados, la docente en realidad no aplica estrategias individualizadas y tampoco lleva a cabo lo colocado en la adaptación como “actividades pedagógicas personalizadas”. Al preguntarle al director del DECE sobre el seguimiento, la supervisión y el cumplimiento de las AC que su departamento debe cumplir, indicó que él supervisa la realización del DIAC con la profesora, mira las notas y de vez en cuando habla con el niño. (Cabe recalcar, que durante el tiempo que se realizó el trabajo de campo el director del DECE no realizó ninguna visita al aula del niño). El trabajo de supervisión que se lleve con respecto al cumplimiento de las AC debe ser cercano, de acompañamiento e incluso de apoyo para las docentes. El personal que forme parte del DECE debe estar completamente informado sobre la labor efectuada con los niños de NEE.

Durante la entrevista, el director conceptualizó a las NEE como una “manera especial de adquirir un aprendizaje, siendo fundamental

para la docente conocer las NEE de los niños para optar por el refuerzo apropiado”. Sin embargo, el DIAC pensado para el estudiante con CI bajo, se diferenciaba del DIAC del estudiante con TDAH únicamente en la zona de datos informativos, antecedentes familiares y características del diagnóstico. En la parte de la propuesta curricular adaptada y competencia curricular donde se supone se deberían colocar las estrategias individualizadas, se constató que se repite lo mismo que se observó en la adaptación curricular. Las actividades propuestas para cada asignatura, así como los recursos, metodología y criterios de evaluación, son los mismos para trabajar con los dos estudiantes, aunque el niño con TDAH no presentaba un cuadro neurológico, sino una dificultad en el ámbito social y comportamental. Mientras que el niño con CI bajo claramente advierte un cuadro neurológico, pero sin ningún inconveniente con lo social o comportamental.

Aunque en esta ocasión no se haya previsto realizar trabajo de observación se logró registrar que mientras revisábamos el DIAC llegó un niño con NEE (TDAH). El niño dijo que la profe lo había mandado para que lo ayude porque no entiende. Él lo volvió a mandar al aula y luego de diez minutos, regresó acompañado de otra alumna quién le indicó que la profe había dicho que no le iba a dejar entrar porque no quiere trabajar.

En el desarrollo de la entrevista el director admitió que las AC propuestas por el Ministerio de Educación no funcionan para la parte cognitiva porque es complicado que aprendan, pero por la parte de inclusión social sí sirven. El DIAC y el trabajo planteado sobre la inclusión en el sistema si bien abarcan la parte social, tratan de llegar a lo cognitivo, justamente para que no sean desplazados a una escuela “especial”. Sin embargo, en la realidad escolar observada, y en conocimiento de la autoridad del departamento del DECE, este objetivo no se cumple.

Estas acciones y testimonios llevan a pensar que los estudiantes con NEE son promovidos a cursos superiores, sin haber adquirido las destrezas mínimas y necesarias para lograr desarrollar su apren-

dizaje. Es aquí donde cabe cuestionarse si los docentes en realidad están asumiendo un rol que fortalezca a la inclusión o simplemente están “cumpliendo”. Desde los puntos de vista de ambas docentes, del director del DECE y considerando lo observado durante los trabajos de campo, queda claro que por lo menos en el espacio educativo seleccionado, las políticas pensadas por el Gobierno para trabajar con alumnos de NEE no funcionan, no cumplen con las metas previstas y no han sido lo suficientemente socializadas. La idea de inclusión en la educación es un punto positivo que debe ser trabajado, pero contando con el apoyo de lineamientos reales, más pragmáticos y ajustados a los contextos, con doctrinas menos “perfeccionistas” y menos idealistas con respecto a la situación.

Las políticas o metodologías de trabajo que se planteen para ser aplicadas con estudiantes con NEE deben ser elaboradas con participación de los docentes. Los docentes, que conviven a diario con alumnos de NEE y con otros treinta estudiantes con estilos y ritmos de aprendizaje distintos, no se limiten simplemente a presentar los papeles solicitados, sino que traten de llegar más allá con el estudiante tanto en lo cognitivo, como en lo social. De lo contrario, en los diferentes escenarios educativos ecuatorianos, la falsa idea de inclusión seguirá siendo “trabajada”. Incluso aplaudida por las mismas autoridades que solo demuestran no estar al tanto sobre lo que ocurre más allá de los lineamientos escritos en un papel. Aparte que no ofrecen el apoyo humano necesario para que los docentes desarrollen su trabajo en contextos reales. Ellos trabajan con grupos de treinta o más estudiantes y en los que, además, hay dos o más alumnos con NEE que necesitan una adaptación curricular.

Discusión y conclusiones

El dominio que las docentes e incluso el director del DECE manejan sobre las adaptaciones curriculares y las necesidades educativas especiales, en este caso, se podría definir como escaso. Las autoridades entrevistadas mostraron poco interés por conocer más

sobre la formulación de las adaptaciones curriculares. A breves rasgos sabían la manera en la cual debían construirse, pero no se evidenció predisposición por ir más allá de lo normativamente establecido. No había investigación sobre las formas de trabajo que encierran tanto la necesidad educativa especial del niño de coeficiente intelectual bajo como la de los demás estudiantes que presentaban otro tipo de NEE. El interés que los docentes muestren en su papel de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de los infantes, es fundamental, ya que a través de ellos los niños y niñas lograrán alcanzar los objetivos establecidos mediante las estrategias, metodologías y recursos adecuados.

La propuesta educativa para los estudiantes con CI bajo o retraso leve debe centrarse en la metodología, los recursos, las formas de evaluación y en la mediación pedagógica que el maestro debe llevar a cabo para fortalecer tanto el aspecto social como académico de su estudiante. Tales elementos se vuelven fundamentales, pues en las adaptaciones de nivel 2, las destrezas y los objetivos no ameritan ajustes. En el trabajo de campo se constató que la profesora no formulaba una verdadera propuesta centrada en el PEA del niño, sino que colocaba “estrategias” como sentar al estudiante primero para ayudarlo, pero en el proceso didáctico de la clase no apoyaba al niño, ni revisaba su trabajo. Se daba por sentado que no lo realizaría correctamente. Tampoco los recursos han sido un aspecto trascendental, ya que en la mayoría de ocasiones las clases se desarrollaban sin ningún tipo de recurso didáctico.

El rol o papel que la familia desempeñe dentro del PEA de los estudiantes con CI bajo y de alumnos con NEE, es otro aspecto que se vuelve fundamental. La aceptación de la familia en cuanto a la condición de la NEE del educando es importante, porque el trabajo que tanto las autoridades como los representantes desarrollen en conjunto hará que el alumno alcance los objetivos y las destrezas establecidas para él o ella. En estos casos el núcleo familiar se vuelve la segunda escuela, donde el infante deberá afinar los aprendizajes recibidos en la unidad educativa. Es preciso que los representantes cuenten con un

amplio conocimiento sobre la NEE, así como sobre los lineamientos proporcionados por la escuela para que puedan seguir y apoyar en casa el desarrollo de la parte cognitiva. La familia debe estar al tanto sobre la manera en la cual se lleva el trabajo con el educando en el espacio escolar, para que la labor en casa se complemente siguiendo la misma orientación que la docente trabaja en el aula. El trabajo en equipo de ambas partes es reflejado precisamente al lograr articular el interés, la forma de trabajo y el seguimiento necesario sobre la NEE del alumno.

La inclusión de educandos con NEE en el espacio escolar tiene objetivos tanto académicos como sociales definidos desde la LOEI y desde varios acuerdos ministeriales, en los cuales se menciona la importancia de cumplir objetivos académicos personalizados con los niños de NEE. Sin embargo, esto no siempre es tomado en cuenta en el espacio educativo. En la realidad de la escuela el aspecto social es donde se pone más énfasis, y el cual es visiblemente desarrollado; mientras que lo cognitivo se deja de lado, tal como se vio en el trabajo de campo, donde la docente no se enfocaba en conocer si el estudiante con CI bajo en realidad interiorizaba y comprendía los conocimientos enseñados con la metodología que se aplicaba, y solo colocaba la calificación mínima requerida.

En las entrevistas realizadas, ambas docentes coincidieron en que el trabajo se vuelve difícil al tener que atender dos o tres NEE diferentes, además de ocuparse por el PEA de los demás alumnos. Sin embargo, desde el rol de los docentes no se puede simplemente colocar la nota mínima y pasar de año al estudiante, se necesita desarrollar mejores metodologías, emplear el apoyo de asistentes en el aula que apoyen en los procesos cognitivos y mejorar las formas de seguimiento en cuanto al trabajo con las adecuaciones curriculares. Es así que al conocer la realidad sobre la educación de los estudiantes con NEE, hace cuestionarse si el proceso por medio del cual se lleva su aprendizaje es el mejor, e incluso si los docentes están preparados para trabajar con la pluralidad de sus educandos.

Referencias bibliográficas

- Acuerdo N.º 0295-3*. (15 de agosto de 2013). Ministerio de Educación del Ecuador. <https://cutt.ly/ZXWtg6f/>
- Muñiz, M. (2010). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. <https://cutt.ly/JXWrZcS/>
- Nolla, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Revista Cubana Educación Médica Superior*, 11(2), 107-115. <https://cutt.ly/RXWrDuW/>
- Sarmiento, A. (2009). La investigación cualitativa en educación y la relación con el campo pedagógico. *Respuestas*, (2), 41-48. <https://cutt.ly/IXWei9E/>

La práctica docente y los procesos de inclusión/exclusión en estudiantes

Jessica Jazmín Rivadeneira-Peñañiel¹

Daniel Gustavo Llanos-Erazo²

Introducción y estado de la cuestión

El presente artículo es parte de la investigación realizada como trabajo de titulación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación Básica³ de la Universidad Politécnica Salesiana. La importancia de esta investigación recae en la necesidad de analizar la influencia que tiene la práctica de un educador⁴ en las situaciones de socialización de los estudiantes debido a que, según el rol del docente, se puede promover la generación de procesos de inclusión o exclusión entre los educandos. En el ámbito educativo, los estudios realizados a nivel nacional se enfocan principalmente en el acceso de los estudiantes a una institución educativa y su permanencia en ella o en las adaptaciones curriculares para educandos con discapacidad.

1 Licenciada en Ciencias de la Educación Básica y maestranda en TIC para la Educación, Universidad Politécnica Salesiana (UPS), Ecuador. Miembro del Grupo Editor de *Alteridad: Revista de Educación de la UPS*.

2 Doctor en Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Cuyo. Director del Área de Educación. Profesor investigador de la Universidad Politécnica Salesiana.

3 Se extiende un agradecimiento a la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación – SENESCYT como entidad auspiciante por otorgar la beca nacional “Eloy Alfaro” para los estudios de tercer nivel de Jéssica Jazmín Rivadeneira Peñañiel.

4 Se utilizará el genérico masculino en todo el texto y en todos los casos para hacer referencia tanto a hombres como a mujeres e identidades y diversidades sexuales para facilitar la comprensión lectora.

Mientras que, esta investigación enfatiza los procesos de inclusión/exclusión entre estudiantes como resultado de la interacción social influenciada por el discurso y comportamiento docente. Esto considerando que la discapacidad no es el único motivo para que se generen dichos procesos. De ese modo, se ha logrado identificar que, a pesar de la inclusión educativa buscada, aún existen situaciones de exclusión entre educandos que, en ocasiones, pasan desapercibidas; especialmente en cuestiones de género. Así, el objetivo fue analizar la relación que tiene la práctica docente con los procesos de inclusión/exclusión en los estudiantes de 4 EGB en una unidad educativa particular de la ciudad de Quito.

Después de realizar una revisión de las investigaciones que se han realizado sobre práctica docente y procesos de inclusión/exclusión, se seleccionaron las más relevantes, a continuación, se presentan algunas. La investigación de García *et al.* (2009) fundamenta la importancia de las prácticas áulicas en la construcción de la inclusión o exclusión de y entre los estudiantes y estudia a miembros de instituciones escolares españolas abordando las maneras en las que una institución educativa debe atender la diversidad, mismas que pueden darse desde tres enfoques: exclusión, integración e inclusión.

Además, se evidencia el artículo de Corchuelo (2015) que resalta la gran influencia que tienen las prácticas docentes “buenas” en la prevención de la exclusión social del contexto educativo y en la disminución del fracaso escolar. En esta investigación cualitativa, los resultados indican la relevancia del rol docente en la inclusión o exclusión que se genera en el aula. En el artículo de Polo y Aparicio (2018), se expone información teórica sobre la perspectiva internacional de la discapacidad priorizando un enfoque educativo. Asimismo, se abordan las barreras existentes y las variables que se correlacionan con la actitud docente en relación con la inclusión como formación profesional, género, edad, experiencia y contacto con la discapacidad. Consecuentemente, concluyen que la relación mencionada es de gran importancia, ya que la actitud docente es un factor relevante para predecir la calidad educativa para la inclusión estudiantil.

Finalmente, el artículo de Rojas-Avilés *et al.* (2020) plantea un análisis de la política educativa en el país sobre la inclusión y de la gestión pedagógica desde su aplicación en la cotidianidad. La investigación explica cómo la educación nacional está lejos de responder a la inclusión de educandos con NEE por la discriminación. Además, se basa en un enfoque pedagógico para posicionar al informe de Warnock como un medio para transformar la percepción docente sobre esta temática. Como resultado, se expone como necesario el fomento de una postura que considere la diversidad estudiantil.

Partiendo de este marco referencial, se determina que la presente investigación tiene un desarrollo teórico desde una perspectiva socioeducativa empleando presupuestos teóricos de diversos autores que aportan saberes y reflexiones a la comprensión del problema de estudio. La práctica docente como categoría tiene una gran variedad de definiciones que van desde la programación didáctica, la gestión administrativa y la formación cognitiva estudiantil hasta la función social que un educador cumple en la escuela. Esta última tendrá mayor análisis en el presente.

Se considera que la práctica docente hace referencia a aquella actividad de carácter reflexivo y dinámico que abarca los sucesos desarrollados durante la interacción educativa entre educador y educandos (B. García *et al.*, 2008). Cabe mencionar que la práctica docente es *in situ*, es decir, se lleva a cabo dentro del contexto donde se desenvuelve el acto educativo e involucra a los sujetos que intervienen en él. En este caso, el interés recae principalmente en los estudiantes y los docentes y, por esta interacción de sujetos, se atribuye a dicha práctica un carácter social.

Rol y función del docente en la educación

La función académica del docente suele ser la más analizada a nivel educativo, sin embargo, aquí se hace hincapié en la función social porque las personas con las que trabaja, los estudiantes, son sujetos sociales. Dicho rol social se basa en la transmisión de normas,

tradiciones, prácticas morales y valores sociales que permite formar individuos con aptitudes para convivir de forma armónica; siendo este el fin de la educación. Por tanto, el docente debe encargarse de “crear las condiciones adecuadas” (Martins *et al.*, 2018, p. 528), donde los educandos interactúen en un ambiente que propicie la convivencia y el respeto mutuo. Parte de la función social de la educación involucra las situaciones de socialización entre los sujetos educativos y, por consiguiente, la interacción social entre ellos.

La interacción social se define como el conjunto de procesos en los que sujetos conscientes se asocian entre sí, generándose entre ellos un intercambio y la modificación conductual de algunos en relación con los demás (Blandón *et al.*, 2005). En este caso, los tipos de interacción social se determinan por las relaciones entre docente-estudiantes y entre educandos o “entre pares”. Aquí se resalta que el tipo de interacción dada entre estudiantes ocurre cuando “al estudiante se le posibilita relacionarse horizontalmente con sus pares, cuyas relaciones estarán decididas o supervisadas por el docente” (Artavia, 2005, p. 2). A partir de ello, es importante realizar un análisis más comparativo y significativo sobre la relación entre la práctica docente y la interacción social, destacando el papel fundamental que tienen los maestros en la interacción producida entre sus estudiantes; recordando que, al hablar de práctica docente, se considera también la interacción dada entre educador y discentes.

Inclusión y exclusión

La inclusión se define desde distintos ámbitos, aquí se tomarán en cuenta aproximaciones desde lo sociológico y educativo. A nivel general, se considera que hace referencia a una concepción de la sociedad donde todos los individuos o grupos tengan la misma opción y condiciones de participar activa y protagónicamente en todos los aspectos de un sistema social. Para ello, se requiere un entorno organizado donde dicha participación genere bienestar y equidad en todos los involucrados (Chuaqui *et al.*, 2016).

Para evitar la exposición de un vasto compendio de aproximaciones conceptuales desde varias posturas teóricas que presentan aportes similares entre sí, en el presente escrito se realiza un análisis de inclusión desde varios autores considerando sus características esenciales como categoría. Consecuentemente, se la define como un derecho fundamental, no solo para las personas con discapacidad, sino para todos sin importar su condición, pues la inclusión abarca a toda la diversidad humana. Por tanto, se convierte en un pilar básico de la educación que aún se considera como un desafío tanto a nivel nacional como internacional por su carácter procesual, ya que no basta con el simple acceso de los estudiantes a una institución educativa.

Por otro lado, la exclusión podría considerarse como la ausencia de inclusión, pero para tener una aproximación teórica a esta categoría, se la podría definir como el hecho de rechazar o discriminar a alguien afectando el goce total de sus derechos ciudadanos dentro de un grupo social (Jiménez *et al.*, 2009). Dicha afectación podría darse por diversas razones que parten de la existencia de las diferencias y una posible superioridad entre individuos. Además, cabe indicar que la exclusión es una construcción social y la educación, por su carácter socioideológico, la reproduce (Jiménez *et al.*, 2009).

Procesos de inclusión/exclusión en el ámbito educativo

Después de conceptualizar la inclusión y exclusión de forma separada como categorías, es necesario mencionar que, en términos simples, “la palabra incluir, tiene como significado ‘formar parte de alguna cosa’ y excluir, su antónimo, significa ‘mantener fuera de, expulsar’” (Moreno, 2010, p. 115). Mientras que, un proceso es definido como el “conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial” (Real Academia Española, s. f.). Como consecuencia, se afirma que un proceso de inclusión/exclusión educativa es la serie de acontecimientos que suceden dentro de un contexto educativo determinado donde se generan fenómenos sociales que conllevan, a

su vez, a situaciones ya sean inclusivas o excluyentes, de acuerdo con las circunstancias en las que se desenvuelven las prácticas pedagógicas.

Por esa razón, esta investigación se desarrolla en función del análisis de la dicotomía que se da entre la inclusión y exclusión; considerando a la inclusión como la ausencia de exclusión y viceversa, pero sin descartar la dinámica de la sociedad y su estructura y organización variante. Hay varias causas por las que un educando puede experimentar procesos de inclusión/exclusión, entre estas: “El género, la etnia, las necesidades especiales, la orientación sexual, la edad, la clase social, el nivel profesional, el tipo de trabajo realizado, el nivel educativo alcanzado, la apariencia física u otros aspectos que pueden ser causa de discriminación” (Ion *et al.*, 2013, p. 124).

Sin embargo, en el presente trabajo de investigación se profundizará en aquellos relacionados con cuestiones de género y de conducta. El que aborda el género es uno de los más habituales en la sociedad y, el contexto ecuatoriano no es la excepción, debido a que varias prácticas de exclusión de género se han legitimado a lo largo de la historia. Esta legitimidad se ha construido sobre la base de ideologías que determinan una distinción entre hombres y mujeres y el conjunto de características que, según la perspectiva y estereotipos del contexto social, son “adecuadas” para cada sujeto según su género. En virtud de ello, este tipo de procesos de inclusión/exclusión se basa en las “concepciones tradicionales sobre los diferentes roles que les corresponde a hombres y mujeres en la sociedad y que influyen de manera notable en su forma de pensar y de vivir” (García, 2012, p. 1).

Debido a estos estereotipos, las cuestiones de género aún se dirigen más a prácticas de exclusión y, socialmente, se han asociado de forma mayoritaria a las mujeres donde incluso el discurso excluyente suele presentarse en mayor cantidad en la perspectiva de los hombres. Sin embargo, no abarca solamente algún tipo de desventaja para las mujeres; al abordar el tema de género, se considera de forma amplia a la equidad entre ambos, en razón de que estos estereotipos también generan procesos de exclusión que afectan a los hombres.

Por otro lado, existe el tipo relacionado con la conducta de cada persona o de un grupo de individuos. Por ejemplo, cuando existen procesos de inclusión/exclusión referidos a los estudiantes que no cumplen con las normas sociales comportamentales que se plantean en su contexto, ya sea por parte del docente o entre pares, y se consideran “aceptables” en la dinámica del grupo social. En este caso, como ideal de inclusión, está el objetivo de que la práctica docente contribuya a que estos estudiantes “con *alteraciones* de conducta sientan que forman parte de su grupo, que forman parte de su centro, que no son excluidos de las prácticas ordinarias arrojándoles a programas específicos o a grupos homogéneos con la etiqueta de ‘conductuales’” (Moreno, 2010, p. 123).

Relación del discurso inclusivo y la práctica docente

Después de analizar la práctica docente y la inclusión/exclusión desde diversas perspectivas teóricas, se ha determinado que el estudio de lo que proponen los entendidos en el tema ha arrojado interrogantes sobre la efectividad práctica de los postulados sobre inclusión principalmente. Puesto que, si bien es cierto, la inclusión defiende la relevancia de lograr que los centros educativos sean más justos y equitativos (González, 2008). Pero lo que suele pasar en la cotidianidad de un aula de clase es lo contrario, cayendo en una brecha entre lo que se dice sobre inclusión y lo que sucede en realidad. Es así que, “podríamos considerar que existe una brecha entre lo ‘oficialmente escrito’ y lo ‘realmente vivido’” (Ion *et al.*, 2013, p. 136).

Metodología

La metodología se define como “la teoría de los métodos empleados en la investigación científica y a las técnicas conexas con estos métodos” (Bernal, 2010, p. 24). La investigación se produce en todos los ámbitos de interés científico y se define de acuerdo con la disciplina donde se desenvuelva. En el ámbito educativo, la investigación comprende “un largo camino que intenta comprender el papel de los

sujetos y la interacción entre las personas, experimentando la incertidumbre, la duda y la certeza” (Sarmiento, 2004, p. 41).

Teniendo eso claro, en la investigación, al ser de tipo socioeducativo, se utilizó una metodología cualitativa para obtener datos empíricos. Esta posibilita la significación subjetiva de los actos humanos, la comprensión cultural del grupo social que se está investigando y la intervención de los sujetos para conocer su realidad a partir de sus percepciones e interpretaciones. Además, mediante esta, la información se puede recolectar dentro de la cotidianidad del grupo social para comprender su realidad (Sarmiento, 2004).

A partir de ello, la investigación fue un estudio descriptivo enmarcado en el desarrollo de un estudio de caso de la población donde se evidenció la problemática determinada. La mencionada corresponde a 41 estudiantes de un paralelo de 4 EGB de una institución educativa particular religioso (católica) situada en el centro-norte de la ciudad de Quito, Ecuador. La composición socioeconómica de la población que asiste a la institución seleccionada como espacio de investigación es de clase media y media-alta.

El “estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (Martínez, 2006, p. 167). La razón por la cual se determinó al 4 EGB como el año de básica del grupo social de investigación es la edad de los educandos, la cual está entre los 8-9 años. Esto se debe a que, durante las prácticas preprofesionales realizadas en diferentes subniveles de EGB, se evidenció desde la observación que, a partir de esta edad, los estudiantes se muestran más comunicativos por lo que la recolección de información fue más accesible.

La metodología mencionada se sirvió de la teoría proveniente del interaccionismo simbólico para levantar datos informativos a partir de los componentes simbólicos presentes en la interacción social de acuerdo con el espacio o contexto; es decir, la palabra, el

discurso y la comunicación no verbal utilizada de una forma determinada según la situación (Cisneros, 1999). Para esto, en este caso, se aplicó la técnica de la observación participante y la técnica de la entrevista semiestructurada.

La observación participante “busca describir los comportamientos de los seres vivos en su medio natural o medio social, es el investigador el que se traslada a estudiar de forma directa los fenómenos” (Bracamonte, 2015, p. 136). Para esta técnica, se usó como instrumento el diario de campo donde se registraron los datos, producto de la observación, y se dio primacía a las situaciones de inclusión/exclusión generadas dentro del aula. En estas se involucró tanto a los estudiantes como a los docentes del grupo social mencionado, teniendo en cuenta gestos, comportamientos, discursos y reacciones de los actores ante dichas situaciones. Esta observación se realizó durante tres días a la semana en el horario de la jornada escolar (7:00 a. m. a 1:00 p. m.) por tres meses; este tiempo se determinó en relación con las prácticas preprofesionales de docencia que posibilitaron el uso de la observación participante como técnica.

Por otro lado, las entrevistas semiestructuradas “parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Díaz-Bravo *et al.*, 2013, p. 163). Las entrevistas se aplicaron a los educadores del grupo a la par del trabajo de observación realizado usando como instrumento una guía de preguntas que sirvió como directriz.

Debido a que en esta población había un total de cinco maestros, se seleccionaron a dos como muestra teórica de forma estratégica de acuerdo con los distintos procesos de inclusión/exclusión presenciados durante el tiempo de observación; es decir, se eligieron a los docentes que fueron partícipes de estas situaciones con mayor frecuencia. Para la variabilidad de la muestra teórica, se consideraron indicadores de género, edad, experiencia y asignatura que imparte el educador.

Como resultado, se eligió a un docente de Educación Física con diez años de experiencia aproximadamente y una edad situada entre los 25 y 45 años y a una docente de las cuatro áreas principales (Matemática, Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) con un aproximado de treinta años de experiencia y una edad situada entre los 45 y 65 años.

Resultados

Después de haber obtenido los datos necesarios, se presentan los resultados más relevantes. De ese modo, la práctica docente se analiza según la influencia que tiene en la interacción social entre estudiantes y el rol que desempeña el profesor en la educación; dicho rol abarca no solo el aspecto académico, sino también social como se explicó teóricamente. Sin embargo, el docente entrevistado afirmó: “Me dedico a mi clase, hago lo que tengo que hacer y nos vemos, no me voy a estar enfrascando en que ellos son así o eso”, refiriéndose a las dificultades presenciadas en la socialización estudiantil de la muestra investigada.

El testimonio anterior demuestra un escaso interés en la interacción social de los discentes, caracterizando así un papel docente indiferente a la socialización estudiantil. Una de las posibilidades explicativas para esta postura del educador obedece al hecho de que, al impartir una “asignatura especial”⁵, se limita a la función académica de un educador para cumplir con el horario y la planificación didáctica establecida. Debido a que el mencionado tiene varios paralelos a su cargo, deja de lado su función social y no se involucra con un grupo en específico; lo que dificulta el establecimiento de interacciones sociales adecuadas con los discentes. Él no dedica tiempo para interactuar con ellos o para intervenir de alguna manera en su socialización.

5 Dentro del contexto ecuatoriano, se consideran como “asignaturas especiales” a aquellas que no pertenecen a las cuatro áreas básicas de conocimiento (Ciencias Sociales, Matemática, Ciencias Naturales y Lengua y Literatura); por ejemplo, a Educación Cultural y Artística, Educación Física e Inglés.

A diferencia del educador, durante el trabajo de campo, se registró que la docente asigna espacios de tiempo para hablar sobre el respeto, la importancia de convivir y los conflictos que se presentan con sus educandos para buscar una solución. Incluso, les invita a hacer “acuerdos” para mejorar la relación entre todos. Además, cuando se producen situaciones problemáticas entre ellos, la educadora interviene inmediatamente con el discurso: “No hagas a otro lo que no quieres que te hagan a ti” (Docente tutora).

Esto podría explicarse por la gran cantidad de tiempo que la maestra convive con los educandos durante todo el año escolar por ser su tutora. A su vez, podría contribuir a la generación de un vínculo más cercano en el cual la docente está más involucrada en la interacción social de los estudiantes. Y, por ello, interviene para que su desarrollo social se encamine a una convivencia armónica a través del cumplimiento de normas, como se busca con la función social de la educación. De esa manera, se evidencia también cómo la interacción docente-estudiantes (producto de la práctica docente) condiciona la interacción entre pares dentro del aula.

Dentro de la interacción social estudiantil, se generan los procesos de inclusión/exclusión, que son de diversos tipos por su multifactorialidad. Durante la observación, resaltaron los procesos relacionados con cuestiones de género y de conducta, los cuales han sido explicados teóricamente líneas arriba. Cabe mencionar que los docentes no toman en cuenta el aspecto de género como una forma de exclusión ni lo consideran como relevante a pesar de que en sus clases sí se presentan situaciones de este tipo; en el caso del educador con mayor recurrencia que la educadora. Una explicación de ello puede ser que, como se expresó teóricamente, este tipo de exclusión ha sido de alguna forma legitimado por la sociedad, la cual ha definido los “roles” de cada género.

Esto se evidencia también en la realidad educativa, pues en una ocasión registrada en los diarios de campo, el docente ingresó al aula y vio que un estudiante tenía unos zapatos de color fucsia para jugar

fútbol porque ese día había un encuentro deportivo. El educador le llamó la atención⁶ por no usar zapatos blancos de acuerdo con la normativa institucional y afirmó “esos no son de Educación Física, se ha traído los zapatos de la hermana y así ha de querer jugar fútbol”. Todos sus compañeros se rieron causando un proceso de exclusión entre ellos e insinuando que una mujer no juega “bien” fútbol. Este estereotipo relacionado con los colores y los deportes (específicamente al fútbol) continuó presente en la siguiente vez que hubo un cotejo deportivo, el niño usó los zapatos blancos, sus compañeros recordaron el hecho y uno de ellos le dijo burlándose: “Ahora sí has de jugar bien”.

Una explicación de eso es la formación profesional del docente de Educación Física, donde por lo general el fútbol tiene que ver los hombres como parte de estos “roles” definidos socialmente por su carácter “brusco” como lo considera. Esta concepción estereotipada de la “delicadeza” o “debilidad femenina” que ha caracterizado el “rol” social de una mujer también se evidencia cuando el docente, en la entrevista, se refiere a los estudiantes con la diferenciación de “machito” y “mujercita”. Esta diferencia se complementa con su creencia de que las niñas son “delicadas” por lo que el trato debe ser más condescendiente con ellas.

Esta percepción del docente se refleja también en su accionar cotidiano con los estudiantes, quienes la reproducen, pues, según los diarios de campo, se registra que los educandos utilizan apodos para burlarse de sus compañeros, causar enojo en ellos o indicar alguna muestra de sensibilidad de un niño. Dichos apodos denotan la concepción de la mujer “débil” o “sensible”, como muestra de ello, en lugar de decir el apellido “Castillo”, sus compañeros le dicen “Castilla” o, cuando están “jugando” con golpes (por ejemplo: golpes con el puño en el brazo del compañero), se escuchan comentarios como “pegas como niña”. Estas situaciones demuestran la influencia que puede tener

6 “Llamar la atención” se refiere a la acción realizada por el docente para expresarle a un estudiante que está cometiendo un error de acuerdo con la normativa institucional con las reglas acordadas entre el educador y el grupo de estudiantes.

la práctica docente en la socialización estudiantil, recordando que, teóricamente, el discurso de un educador es parte de dicha práctica.

Del mismo modo, la docente afirma en su entrevista que no existen casos de exclusión por género en el grupo de estudiantes dado que tanto las niñas como los niños pueden participar en todas las actividades académicas y deportivas que se organizan. La participación es un proceso de inclusión que sí se produce en los estudiantes en cuestión porque, en efecto, todos participan en las actividades que planifica la educadora (al igual que en el caso del educador) según los registros de observación. Sin embargo, esta no garantiza la inclusión en su complejidad como expresa la teoría.

La práctica de la educadora también contribuye a la generación de procesos de exclusión de este tipo. Según los diarios de campo, estos estereotipos se reforzaron cuando se proyectó un video a los estudiantes titulado *A las mujeres no se les pega*. Este, en lugar de fomentar el respeto a todos por igual y el diálogo para solucionar los problemas, transmitía la idea implícita que entre hombres sí pueden agredirse físicamente, pero un hombre no puede golpear a una mujer por dicho estereotipo.

Ante esto, la docente no intervino de ninguna manera, los estudiantes simplemente volvieron al salón de clase después de ver el video y no se trató el tema de nuevo, pero en las dos semanas siguientes los estudiantes repetían dicho título cuando había alguna discusión entre niños y niñas. De ese modo, se evidencia en la realidad cómo influencia la práctica docente en los procesos de inclusión/exclusión. En este caso, la falta de intervención por parte de la educadora provocó que esa forma de exclusión estereotipada haya pasado desapercibida o legitimada y se reproduzca en la interacción social de los estudiantes.

Otro tipo de procesos de inclusión/exclusión evidenciado en dicho grupo de estudiantes es el relacionado con la conducta, que, como se explica teóricamente, hace referencia al cumplimiento de normas sociales sobre el comportamiento considerado “aceptable”.

En este caso, cabe indicar que los procesos de inclusión también se caracterizan por la presencia y participación de todos los educandos en el grupo en la cotidianidad de los dos docentes, en términos generales.

No obstante, se presentan principalmente procesos de exclusión en ambas situaciones porque los docentes manifiestan de forma explícita en sus entrevistas que una forma de exclusión que observan entre los estudiantes del grado es por conducta, ya que los compañeros aíslan al “malcriado”, “molestoso” o al que no acata órdenes. Eso se puede corroborar en los diarios de campo, pues los “buenos estudiantes” o los “educados” como los caracterizan los docentes, prefieren mantenerse distantes de los “indisciplinados” o “fastidiosos” para evitar que los educadores les llamen la atención por el comportamiento de los mencionados. Este aislamiento se da también por parte de los maestros, un ejemplo de ello es la emisión de comentarios como “ojalá que no me toque con ese niño” cuando el año escolar inicia; sin embargo, ambos afirman en sus testimonios que solo es una observación carente de aplicación en su práctica porque “no excluyen a nadie”.

A pesar de ello, la cotidianidad refleja otra realidad, considerando que, la práctica de ambos profesores influye en la generación de procesos de exclusión por conducta entre sus educandos. En lo que respecta a la educadora, según los diarios de campo, en una ocasión expresó: “No les hagan caso a esos niños malcriados, si siguen así no van a tener amigos, ni les vean”, refiriéndose a cuatro niños; y, como consecuencia, sus compañeros se alejaron y no conversaban con ellos, justificándose al decir: “La profe nos dice que nos hacemos malcriados cuando nos juntamos con niños así”. Incluso, cuando tuvieron que hacer un trabajo en grupo, los compañeros de uno de estos cuatro niños expresaron su molestia a la docente diciendo: “¿Por qué nos tocó hacer con él?”, “Él no quiere hacer y está molestando”.

Cabe indicar que, en este caso, se pudo observar que el niño estaba en silencio y sí quería trabajar, pero los compañeros le ignoraban cuando hacía un comentario sobre la actividad, aquí se evidencia cómo influyó la práctica de la docente en este proceso de exclusión por

conducta, especialmente su discurso. Ante dicha situación, la educadora le separó al niño del grupo y le pidió que haga solo sin tener en cuenta el ámbito emocional, fundamental en la educación como se ha explicado teóricamente; dado que, en ese momento, el niño se alejó del equipo de trabajo con un gesto de tristeza en su rostro causado posiblemente por dicha situación de rechazo o exclusión por sus pares.

Por su parte, en el caso del educador, es necesario indicar que los procesos de exclusión por conducta también son matizados por estereotipos de género. Un elemento ejemplificador de esto es que, según el registro en los diarios de campo, el docente cataloga a los cuatro estudiantes que la profesora también identificó como “indisciplinados” y expresa: “Esos cuatro son los fastidiosos, niños... porque las niñas son tranquilas”. Esta afirmación no es cierta porque se observó que hay niñas que se comportan de la misma manera “indisciplinada” que esos niños, pero su conducta pasa desapercibida por el docente.

Igualmente, un día cuando el educador regañaba al grupo estudiantil por temas comportamentales, se observó que su mirada se dirigía casi en su totalidad a los niños. Además, en las veces en las que un grupo de niños y niñas hacía bulla en clase o no seguía una de sus consignas, el docente llamaba la atención solamente a los niños. A las niñas solo les pedía que se sienten en sus sillas, sin importar quién era el que se comportaba de forma indisciplinada o presentaba la conducta que causaba su desaprobación. Esta práctica generaba, a su vez, conflictos en la interacción social entre los estudiantes, ya que los niños realizaban gestos de enojo hacia las niñas y se alejaban cuando esto ocurría.

Una explicación de la práctica de los docentes en estas situaciones es que su accionar y postura de rechazo a los estudiantes que no cumplen con la caracterización de conducta “aceptable” se puede deber a la búsqueda de educandos “obedientes” que no generen algún tipo de perturbación en el clima de aula. Adicionalmente, es posible que los docentes encuentren una “solución” en la separación del estudiante

“conductual” del grupo como se menciona en el marco teórico, para mantener de alguna manera la disciplina.

Discusión y conclusiones

La práctica docente cuenta con un papel fundamental en el logro de los fines inclusivos; pues, de acuerdo con su postura y reacción ante una situación de socialización entre discentes, un educador facilitará la generación de inclusión o exclusión en la interacción social estudiantil. Por ello, se relaciona de manera directa con los procesos de inclusión/exclusión en los educandos ya sea de forma positiva o negativa, siendo esta última la que refleja mayor prevalencia en la muestra teórica de la presente investigación.

Esta relación, por tanto, también es el resultado de la influencia de la práctica de un docente en la interacción social estudiantil por la cantidad de tiempo de convivencia que existe entre el educador y sus educandos. La función social de la educación y la mediación del docente en los mencionados procesos de socialización, generalmente, se caracterizan por situaciones de exclusión como se evidencia en el presente estudio. En ese sentido, hay que recordar que, en algunos casos, el mismo educador puede provocar estas situaciones, de forma consciente o no de los efectos que pueda tener su práctica. Pues, en ocasiones, los estudiantes reproducen estereotipos presentes y manifiestos en la práctica docente y eso conlleva a que se conviertan en hacedores y reproductores de procesos de exclusión que caracterizan el tipo de interacción social entre pares.

Los procesos de inclusión/exclusión son de distintos tipos por su característica multifactorial. Sin embargo, se ha realizado un análisis más profundo en los tipos causados por conducta y por cuestiones de género que son los evidenciados en el trabajo de campo con una mayor cantidad de situaciones de exclusión. Esto se debe a que los procesos de inclusión tanto en el ámbito conductual como por género se limitan a la presencia y participación del estudiantado en las diferentes actividades escolares. Mientras que, en cuanto a las situaciones

de exclusión, aquellas relacionadas a la conducta se caracterizan por la separación de los estudiantes “conductuales” del grupo por no cumplir con el comportamiento considerado “aceptable” por parte de los docentes y, en el caso del educador, esta distinción también se matiza por estereotipos de género.

En cuanto a las situaciones de exclusión por género, estas han posibilitado debates por la tradicional “naturalización” de las relaciones de exclusión que aún persisten en la sociedad y que denotan estereotipos con una afección mayor a las mujeres. A pesar de que los profesores no consideran la existencia de este tipo de exclusión en sus estudiantes, esta realidad se evidencia con mayor recurrencia en el caso del educador, a saber, que, en su práctica, se observan diferencias en el trato hacia mujeres y hombres. Lo habitual, en el comportamiento de los docentes, conduce a la presencia de estereotipos sobre colores, deportes y concepciones de la mujer “delicada” y “débil” que posicionan al hombre en el rol contrario. Además, su práctica contribuye a la generación de procesos de exclusión representando una figura de autoridad que legitima e indirectamente aprueba y reproduce estos estereotipos. Por su parte, la práctica de la docente también influye en la generación de procesos de exclusión especialmente por la perspectiva de la “debilidad” femenina y por la naturalización de dichos procesos.

Según lo expuesto, es necesario reflexionar sobre los desafíos que se presentan para contrarrestar estas situaciones de exclusión y generar procesos de inclusión en los estudiantes. Hay que considerar que el discurso educativo de inclusión está respaldado por varias fuentes que la definen, explican e incluso ejemplifican, pero cuando este es analizado desde la cotidianidad y con el soporte de datos empíricos como en la presente investigación, se puede registrar la escasa efectividad que tiene en la realidad educativa, donde se muestra la permanencia de procesos de exclusión y reproducción de estereotipos.

Teniendo en cuenta que existen varios tipos de exclusión, el profesor debe estar consciente de su actuar, discurso y comportamientos con los cuales aborda una situación excluyente de cualquier índole;

puesto que eso incidirá también en la postura de los estudiantes frente a esta problemática. Por esa razón, todo docente debería reflexionar sobre el impacto, positivo o negativo, que tiene su accionar en el desarrollo y producción de la inclusión; en especial, aquellos aspectos que generalmente pasan “desapercibidos” como son la prosémica, las narrativas con muletillas y calificativos y, por supuesto, su conducta frente a los procesos de exclusión generados.

La inclusión es un camino progresivo que requiere del involucramiento de todos los sujetos de la educación. Para avanzar por este camino de derechos y justicia social es necesario partir del autoanálisis de su práctica y la autorreflexión acerca del comportamiento y la actitud individual frente a la diversidad para identificar los elementos a mejorar y seguir con un cambio paulatino de la mentalidad teñida de una historia tradicionalmente excluyente que la sociedad aún sigue reproduciendo; recordando la necesidad de desnaturalizar los procesos de exclusión, de tratar al estudiante con respeto y como un ser integral y de considerar a la inclusión desde la diversidad y no solo desde las NEE.

En definitiva, el presente artículo aborda una temática actual y pertinente que permite establecer un parteaguas entre los debates clásicos de la inclusión/exclusión que centran su foco de atención en las discapacidades en el espacio educativo y los estudios que se concentran en temas vinculados a la desigualdad. En ese sentido, el abordaje de la inclusión/exclusión desde la práctica docente, se constituye en un trabajo que pretende abrir el camino a futuros estudios que den cuenta sobre las relaciones e interacciones que se producen entre docentes y estudiantes en el espacio educativo. Sabiendo que, dichas interacciones se encuentran atravesadas por lógicas hegemónicas y de verticalidad.

Asimismo, el trabajo invita a reflexionar que los procesos de inclusión/exclusión también pueden verse influenciados por el entorno familiar y prolongarse a los espacios escolares donde eclosiona toda esta problemática; por ello, se requiere ampliar los debates para considerarla desde estos distintos abordajes y orígenes de la problemática.

A la par, otra de las líneas para futuras investigaciones corresponde a una profundización de la consideración del tema desde la alteridad y sus principios.

Referencias bibliográficas

- Artavia, J. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualizadas Investigativas en Educación*, 5(2), 1-19. <https://bit.ly/2WJ7Fca/>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson.
- Blandón, M., Molina, V. y Vergara, E. (2005). Los estilos directivos y la violencia escolar. Las prácticas de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 87-103. <https://bit.ly/2EL5rAO/>
- Bracamonte, R. (2015). La observación participante como técnica de recolección de información de la investigación etnográfica. *Arjé*, 9(17), 132-139. <https://bit.ly/3gHMDjs/>
- Chuaqui, J., Mally, D. y Parraguez, R. (2016). El concepto de inclusión social. *Revista de Ciencias Sociales*, 69, 157-188. <https://bit.ly/2ST2fHI/>
- Cisneros, A. (1999). Interaccionismo simbólico, un pragmatismo acríptico en el terreno de los movimientos sociales. *Sociológica*, 14(41), 104-126. <https://bit.ly/2Gad0lw/>
- Corchuelo, C. (2015). Buenas prácticas docentes en contextos de exclusión social. *Cuestiones pedagógicas*, 24, 25-42. <https://bit.ly/2YOR5rp/>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://bit.ly/2TBKZEZ/>
- García, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1-15. <https://bit.ly/1jpbLLR/>
- García, M., García, D., Biencinto, C. y González, C. (2009). De la exclusión a la inclusión: Una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares. *Revista Psicopedagogía*, 26(79), 108-123. <https://bit.ly/3cLwVT1/>
- García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 1-18. <https://bit.ly/2Y8KLXr/>
- González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Iberoamericana*

- sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 6(2), 82-99. <https://bit.ly/3gEtWgv/>
- Ion, G., Duran-Bellonch, M. M. y Bernabéu, M. D. (2013). El profesorado y su percepción sobre la igualdad de género en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 123-140. <https://bit.ly/31ByIac/>
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 11-49. <https://bit.ly/2HI044W/>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193. <https://bit.ly/2C6ipEB/>
- Martins, M., Borges, M. L. y Gonçalves, T. (2018). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527-542. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299/>
- Moreno, F. (2010). Mejorar la convivencia para avanzar en la inclusión. Una experiencia en un Instituto de Educación Secundaria. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 113-123. <https://bit.ly/2QWf2Ii/>
- Polo, M. T. y Aparicio, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 365-379. <https://bit.ly/2C4fxJP/>
- Real Academia Española. (s. f.). Proceso. En *Diccionario de la lengua española*. <https://bit.ly/2JoyNEh/>
- Rojas-Avilés, F., Sandoval-Guerrero, L. y Borja-Ramos, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1), 75-93. <https://bit.ly/2ZeVow3/>
- Sarmiento, A. (2004). La investigación cualitativa en educación y la relación con el campo pedagógico. *Respuestas*, 9(2), 41-48. <https://bit.ly/3gG4LKx/>

La familia y los intereses profesionales de estudiantes de Tercero de Bachillerato General Unificado de una institución educativa privada de la ciudad de Quito

José Ignacio Guamán-Acosta¹

María Elena Ortiz-Espinoza²

Introducción

El estudio y conceptualización en torno a las concepciones de familia y su relación con los intereses profesionales han sido poco investigados en la región, sobre todo, en Ecuador. El interés social de esta temática radica al presentar a la familia como institución y los actores sociales —estudiantes y padres de familia— dentro de los procesos educativos y los intereses profesionales. Así, las líneas teóricas giran alrededor de tipos de familia e intereses profesionales. Se utilizó una metodología cuantitativa y cualitativa con la finalidad de comprender de manera más amplia la relación entre origen familiar e intereses profesionales.

La familia como núcleo básico de la sociedad

La familia es considerada una institución y el núcleo fundamental en la sociedad, pues a partir de esta se generan otros grupos o asociaciones humanas que conocemos como comunidades, pue-

1 Licenciado en Educación Básica por la Universidad Politécnica Salesiana.

2 Doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais. Coordinadora Grupo de Investigación en Políticas Curriculares y Prácticas Educativas. Docente investigadora en las carreras de Educación Inicial, Educación Básica y Filosofía de la Universidad Politécnica Salesiana.

blos, ciudades y países. Desde sus orígenes, la familia se concibió con el objetivo de procreación y el propósito de conservación de la humanidad, “ha requerido primero la protección de la maternidad y después la paternidad o lo que llevó a la convivencia de la pareja” (Torres, 2014, p. 4).

Parece fácil mencionar que la concepción de familia involucra a los miembros de un hogar, compuesto por un padre, una madre y los hijos; y en algunos casos abuelos u otros miembros consanguíneos o no. Resulta cómodo responder desde las concepciones transgeneracionales que nos propone la sociedad y la cultura en que nacemos y crecemos. Sin embargo, en lo simple, se vuelve difícil y complejo dar una respuesta acertada. Así lo menciona Rowland (1993) acerca del estudio de las instituciones y aspectos sociales. Estas se evidencian en torno a la visión personal del mundo; las cuales se tornan difíciles de concebir o dar un significado veraz, pues parten de la realidad que intentamos representar.

Es difícil encontrar una definición acertada, pues tampoco existe un concepto uniforme de familia. A esto se añade la evolución y los cambios estructurales familiares sucedidos en los diferentes trechos históricos, como también, en los factores políticos, sociales, culturales y económicos a través de los tiempos. Actualmente, nuestras sociedades —venciendo la tradición— intentan ser más inclusivas y respetuosas frente a las diferencias, mencionando la de género, por ejemplo, por lo que conlleva a admitir nuevas formas familiares.

Así, para establecer un primer acercamiento Oliva y Villa (2014) mencionan familia como un grupo nuclear en la población universal. Este grupo societal, dejando de lado las creencias o tendencias personales, converge en objetivos de vida, así como los lazos de consanguinidad o no. Igualmente, los autores consideran familia como un ambiente que permite a las personas vivir y convivir de manera integral, crecer y compartir costumbres, valores, afectos, tradiciones que son importantes para el desarrollo societal.

Zamudio (2008) insiste en denominar a la familia como la red primordial de relaciones sociales, culturales y afectivas. Añadiendo, Carbonell *et al.* (2012) comparten la idea de familia como lugar primordial para compartir y gestionar los riesgos sociales de cada uno de sus miembros.

En contraste con las ideas anteriores y con el fin de elaborar una concepción de familia desde los aspectos particulares de relaciones sociales de vínculos consanguíneos entre los miembros de una familia, Febvre menciona “el conjunto de individuos que viven alrededor de un mismo lugar” (1961, p. 145). De igual modo, Torres *et al.* (2008) refieren “la familia es un sistema de interrelación biopsicosocial que media entre el individuo y la sociedad y se encuentra integrada por un número variable de individuos, unidos por vínculos de consanguinidad, unión, matrimonio o adopción” (p. 32).

Considerando las concepciones antes mencionadas, en este estudio se define familia como una institución —natural, nuclear y abierta—conformada por personas relacionadas por medio de vínculos consanguíneos o de afinidad afectivo-social. Cada miembro de esta institución se encuentra en diferente estadio evolutivo y comparten un espacio común, en el cual generan relaciones e interacciones sociales que responden al contexto geográfico y cultural con el fin de satisfacer las necesidades biológicas, físicas, afectivas y psicológicas.

Los tipos de familias

La familia tradicional clásica propuesta por Engels (1989) evolucionó en respuesta a los distintos cambios de la sociedad y la influencia de factores, ya sean de tipo social, económico, cultural o tecnológico. Por ello a lo largo del tiempo, esta institución social ha evolucionado en estructura, forma y funcionamiento, así como también, ha incorporado de tradiciones y costumbres, en respuesta a la dinámica de la sociedad, más aún en la era de la globalización.

Benítez (2017) menciona cómo estas transformaciones reflejan en las estructuras familiares, por tanto, aumentan las alternativas de nuevas formas familiares: hogares con número pequeño de integrantes, matrimonios tardíos, alto crecimiento de divorcios, la aparición de familias monoparentales, aumento el número de hijos fuera del matrimonio, descenso de la fecundidad, nacimientos tardíos, entre otros. Todas estas transformaciones familiares resultan de la construcción sociohistórica.

A partir de estas construcciones sociohistóricas de familia enfatizando en el origen familiar, a continuación, se presenta un acercamiento particular sobre los tipos de familia que se pueden observar en nuestro contexto y realidad.

En Ecuador no se puede imaginar que sea rígido el tratamiento de familia conformada por hombre-mujer-hijos y se mantenga como tal. De manera concurrente se ha dicho que la familia responde a la evolución y adaptación de la sociedad, así las personas se relacionan de manera afectiva y sexual desde su libre albedrío. Por tanto, existen diversas formas familiares, que responden a una diversidad sexual, gustos, intereses, entre otros.

Esta búsqueda de reconocimiento por parte del Estado hacia la diversidad y opción sexual abre horizontes hacia la comprensión de la diversidad de modelos de familia que existen, y son fruto de la lucha de los sectores “minoritarios”. Como consecuencia de esto, en la sociedad ecuatoriana se ha generado una adaptación paulatina hacia los diversos tipos de familias, las cuales son aceptadas y reconocidas, como es el caso de familias monoparentales, familias de acogida, familias de adopción y las familias homoparentales.

Acercamiento a los intereses profesionales

El acercamiento teórico hacia los intereses profesionales de los adolescentes ha sido fundamentado por autores desde el siglo XX con el enfoque de la psicología vocacional. De esta forma, entablar una

posición frente a una definición precisa acerca de los intereses profesionales, moviliza hacia la búsqueda de diferentes teóricos y concepciones.

Para comenzar, Gati y Nathan (1986) presentan a los intereses profesionales como representaciones afectivas del sujeto que expresa frente a estímulos ocupacionales de relevancia; de esta manera, las preferencias del individuo son percibidas mediante los estímulos. Rivas (1995) refiere a los intereses profesionales como una representación motivadora y reforzante; lo central en la conducta vocacional del sujeto. Por tal razón, es razonable admitir que los intereses se convierten en los elementos precisos y esenciales de elección y satisfacción profesional como del empleo. Rocabert (1987) menciona que los intereses profesionales se aprenden en la interacción con los contextos próximos, así también, con la presentación de mecanismos psicoevolutivos cuya manifestación poco sólida se evidencia hasta la adolescencia, juventud y vida adulta.

Para cumplir el objetivo de esta investigación se pretende establecer relaciones entre el origen familiar, los factores socioambientales, posición socialfamiliar, contextos sociales.

Intereses profesionales y realidad socialfamiliar

La familia es la primera institución en la sociedad. Zúñiga (1993) explica que la determinación de la conducta de los adolescentes está influenciada por la familia. Al mismo tiempo, “las elecciones vividas se dan a partir de modelos familiares, que terminan influyendo en el juicio de valores del sujeto acerca de las profesiones” (Lucchiari, 1997, p. 141).

Cortada (1991) expresa que los padres y madres influyen sobre la elección profesional. Esta doble influencia se presenta en el aspecto psicológico o individual originado por proximidad afectiva; o también a través de los elementos sociales y económicos de la familia que determinan las perspectivas o ambiciones de los hijos.

El rol familiar en la elección profesional

La familia en la sociedad espera que un adolescente escoja una carrera al finalizar la secundaria, considerando que esta elección representa una importante decisión en la vida de los adolescentes, sus familias y su contexto social. Esta “elección”, Lucchiari (1993) afirma que no solo inquieta al joven, sino al grupo familiar quien directa o indirectamente es afectada porque algunos padres buscan una realización, por medio de sus hijos.

Asimismo, Bock y Aguiar (1995) reflexionan acerca de la familia como un factor importante que ayuda o hace difícil la elección de una profesión en su momento. Esto debido a que el adolescente pertenece a una familia que tiene una historia y características propias. Por tal razón es importante considerar que en el momento de elegir no solo se tenga un conocimiento propio, sino también un conocimiento del proyecto de los padres, el proceso de identificación y el sentimiento de pertenencia hacia la familia.

Según los autores, Rappaport *et al.* (1982) la elección de una profesión por el adolescente provoca crisis y estas resuenan en la familia. Andrade (1997) y Preto (1995) mencionan que la adolescencia transforma a la propia familia, por tanto, durante este periodo ocurre una reestructuración del papel de padres como de los hijos. Así la estructura familiar es considerada por los autores como esencial para superar esta fase.

Madeiras dos Santos (2005) menciona que estas crisis vividas por el adolescente y su familia incluyen dudas en la definición profesional, sobresaltando preguntas que abordan la elección de una profesión rentable, segura, pero que no satisface, o la otra opción es elegir una actividad que atrae, pero que no genera estabilidad financiera. De esta manera, los padres pueden revivir situaciones o conflictos de su adolescencia.

De Gaulejac en Lucchiari (1997) demuestra que el proyecto de los padres está orientado por dos lógicas contradictorias. La primera,

relacionada con la reproducción, en el cual el deseo de los padres es ver a su hijo continuando con su propia historia, mientras que la otra lógica responde a que los padres desean que los hijos realicen todo lo que ellos no pudieron realizar, alentando la autonomía, independencia y la oposición. Así también, Lucchiari (1997) afirma que los padres e hijos se influyen mutuamente y que las actitudes de los padres dependen de las acciones de los hijos.

Continuando con Lucchiari (1997) menciona que la historia familiar es el meollo en la construcción de conceptos que los jóvenes tienen de sí mismos, así como de sus aptitudes. Estas experiencias o elecciones vividas responden a un modelo familiar que también emite un juicio de valor sobre las profesiones.

Metodología

La investigación se realizó durante un periodo de dos años de las prácticas preprofesionales. Los paradigmas cuantitativo y cualitativo permitieron comprender la complejidad de esta realidad socioeducativa.

Sarmiento (2009) menciona que la investigación cualitativa requiere de una interrelación entre sujeto y objeto de acciones. El conocimiento e información parten de la conducta humana y el funcionamiento las sociedades en un contexto cultural. La utilización del enfoque cualitativo sirve para esta investigación diseñada a partir de la incorporación de posturas investigativas que parten de procesos micro-socio-psicológicos y culturales.

Mientras que para la investigación cuantitativa Calero (2000) refiere este enfoque como más fuerte en eficacia externa, puesto que una muestra representativa hace inferencia de una población, siempre y cuando la misma sea construida con seguridad y exactitud. Además, Cadena-Íñiguez *et al.* (2017) afirman que los eventos de la realidad que se investigan pueden verificarse, cuantificarse y darse a conocer o no.

Paralelamente, en este enfoque, el investigador aplicó las técnicas adecuadas y desarrolla el análisis de acuerdo con los conocimientos científicos.

Participaron estudiantes de Tercero de Bachillerato General Unificado de un centro educativo particular, religioso católico de la ciudad de Quito. La muestra fue elegida al azar dentro de los cuatro paralelos, y se consideró el atributo edad comprendida entre 16-17 años, periodo en que los estudiantes manifiestan un posible interés profesional. Finalmente, la muestra estuvo conformada por 33 estudiantes del paralelo “C” de Tercero de Bachillerato General Unificado. Con respecto a la construcción de la muestra, Scribano (2008) explica como una porción del universo de los componentes de análisis y permite recoger información en conjunto del estudio.

El acercamiento a la institución se lo hizo a luz del método etnográfico con influencia de la antropología y la sociología de André y Gatti (2008). Para el estudio se utilizó las técnicas de mapeo y la entrevista. Al grupo de estudiantes se aplicó las técnicas de mapeo de actores con el instrumento encuesta que estaba compuesta por cincuenta preguntas en cuatro ejes: vivienda, familia, intereses personales e intereses profesionales. Fue elaborada en formato virtual, utilizando la herramienta Google Forms. También se realizó una entrevista. De esta forma, se aplicó el guion de preguntas como instrumento que dirigió la entrevista-conversación con los estudiantes. Los estudiantes entrevistados fueron cuatro: tres hombres y una mujer elegidos al azar. Los momentos para realizar la entrevista fueron previamente establecidos; estos se llevaron a cabo durante los dos recesos o en la clase de Educación Física

Resultados

La información recolectada a través de los instrumentos previamente mencionados: encuesta al grupo muestra y las entrevistas a cuatro estudiantes se triangularon (Hernández *et al.*, 2010) con la finalidad de hacer una validación cruzada de información cuantitativa y cualitativa. Los datos estadísticos cuantitativos y las “citas”

cualitativas se confrontaron. La información recolectada, codificada y comprendida sobre las familias y organización, trayectorias educativas de los padres, intereses personales y profesionales de los estudiantes de la muestra se presenta a través de gráficos e interpretaciones. A continuación, los diferentes análisis.

Familia: Estructura-trayectorias de sus miembros

Para el reconocimiento de modelos de familias y los contextos que existen en cuanto a la constitución de estas, se realizó una aproximación de las características de las familias de los adolescentes que participaron en la investigación con la intención de conocer y comprender las posibles interrelaciones entre el origen familiar e intereses profesionales de adolescentes en esta investigación.

Con la intención de describir el contexto socialfamiliar se procedió al análisis de las trayectorias familiares: examinar la estructura de las familias de la muestra con respecto al tipo de familia y composición de hogares. Considerando la importancia del grado de escolaridad de los padres, describir el tipo de trabajo para establecer una aproximación a las familias del grupo investigado.

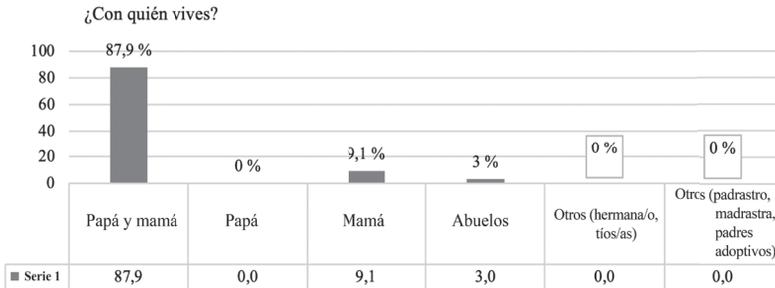
Por medio de la entrevista se pudo determinar que algunos de los chicos viven en casa de abuelos o familiares cercanos. Así, “como vivimos todos en una sola casa, aquí en El Pintado, vive toda la familia de mi mamá, vivimos con mi abuelita, mis primos...” (Estudiante D). De igual modo, otro estudiante menciona que vivía con un familiar cercano “... Vivo aquí en La Magdalena, desde muy pequeño... antes vivía con mi abuelita... y después pase a vivir un poquito más abajo... en un terreno que se compró mi madre, vivimos casi cerca de la familia de mi madre...” (Estudiante A).

La vivienda propia es construida sobre el terreno de los padres o familiares. Otros viven junto a los padres. “Yo vivo en el tercer piso, es un departamento... mis abuelos viven en el segundo” (Estudiante C).

Tipos de familia

Figura 1

Miembros del hogar



En el eje familia, y con la intención de lograr determinar el tipo de familia, se aplicó una pregunta en la encuesta. Esta arrojó los siguientes resultados: el 87,9 % viven con papá y mamá y el 9,1 % vive con solo mamá y el 3 % vive con los abuelos.

En cuanto al número de miembros de la familia en su mayoría son familias extendidas: el 82 % viven con 4-6 integrantes de familia; el 15 % representa a familias con 1-3 integrantes y el 3 % a familias viven más de seis integrantes.

A través de las entrevistas se pudo determinar que la organización de las familias va más allá de las nucleares. Existen familias ensambladas, extendidas, monoparentales y las nucleares con rasgos particulares. Además, se encontró que existen otros núcleos secundarios: hijos que no logran constituir sus propias familias, la existencia de madres solteras o las familias de alguno de los integrantes.

A continuación, testimonios sobre esta variedad de tipos de familia:

Ensambladas. Familias conformadas por individuos separados que integran hijos de matrimonios anteriores. Así:

Es que mi mamá tenía una familia y se divorció, mi papá tenía otra. Entonces yo soy la única hija que tienen de los dos... En total somos seis. Son tres... mi papá es once años mayor a mi mamá, entonces como ya se jubiló y todo mi papá tiene gemelos de 40, que ya tengo sobrinos, y una hija, que tiene 39... Entonces, mi mamá tiene dos hijos... mi hermana mayor, que con ella sí vivo... y mi hermano (...). (Estudiante D)

Tres de los estudiantes entrevistados viven en familias ensambladas y extendidas.

Otro rasgo de este tipo de familia ensamblada: “Mis papás (piensa). Le podría decir que yo vivo con mi mamá y el papá de mis hermanos es mi padrastro, o sea, tengo hermanos de madre. Mi mamá tiene 39 años y mi padrastro igual 40” (Estudiante B).

Extendida. “Vivimos todos en una sola casa, aquí... vive toda la familia de mi mamá, vivimos con mi abuelita, mis primos... entonces yo me crecí con mi abuelita y mi hermana, no fue con mis papás...” (Estudiante D).

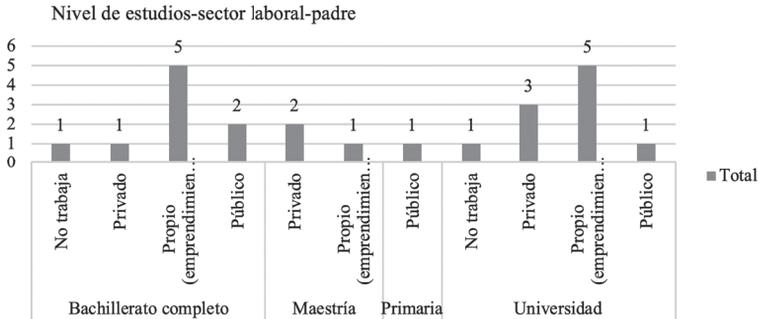
Monoparental. Ahora son muy frecuentes, debido a que en su mayoría son familias que se han separado o divorciado, o madres o padres solteros que están a cargo de los hijos. Con respecto a esto, un estudiante menciona: “Mi padre y mi madre se separaron... no se divorciaron. Tengo una media hermana, de parte de mi papá... que ha sido más como mi madre, ella me ha criado... solo crecí con mi hermana” (Estudiante A). Este estudiante vive con su madre, pero pasa más tiempo con su hermana, quien ha sido un referente fraterno y social en su vida.

Nucleares. Cabe destacar que a pesar de que los encuestados mencionan que viven en familias nucleares, de este grupo de estudiantes, uno describe a su familia nuclear de la siguiente manera: “En mi infancia pasé más con mi mamá... a mi papá no le veía mucho... los fines de semana a veces pasaba en la casa o a veces salía con los amigos...” (Estudiante C).

Nivel de escolaridad de los padres y madres de familia

Figura 2

Nivel de estudios del padre-sector laboral del padre



Por medio de las entrevistas se amplió la información y se pudo determinar que algunos padres tienen negocios propios, independiente del nivel de estudios y algunos están jubilados.

Uno de los estudiantes menciona que su padre ha terminado sus estudios: “Mis padres tienen educación hasta bachiller y crearon su propia microempresa de distribución de huevos y ahorita, mi madre ya se está saliendo de eso... Está queriendo conseguir otro trabajo... ya no trabajan juntos a partir de la separación” (Estudiante A). El padre tiene su propio emprendimiento con nivel de escolaridad bachillerato completo, a lo que refiere lo siguiente “Mi padre si siguió con eso (emprendimiento)... ahora tiene una distribuidora... ya no de huevos, ahorita ya tiene arroz y azúcar... aumentó la empresa...” (Estudiante A).

Otro estudiante menciona que su padre cuenta con nivel de estudios de tercer nivel y es él quien mantiene el hogar: “Tienen una empresa propia... de venta de piezas de computación... Mi papá (padrastro) es ingeniero en sistemas y siempre ha tenido la empresa o trabajado en lugar distinto de ese mismo tipo de negocio” (Estudiante B).

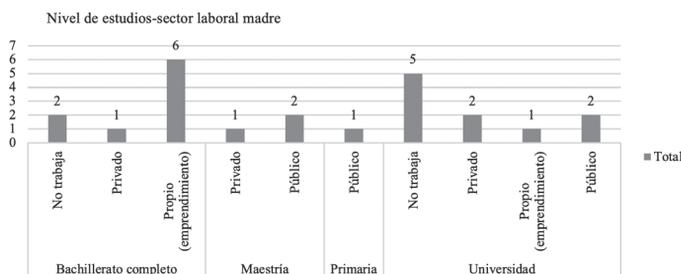
En la misma línea, un estudiante menciona que su padre estudió en la universidad, pero no alcanzó el título universitario: “Mi papá

estudió, pero no hizo su tesis... una ingeniería estudió en la ESPE y ha tenido sus emprendimientos... Actualmente pusieron una lavandería de ropa, antes trabajaban... distribuían vidrio... los dos trabajan, eran dueños de la empresa” (Estudiante C).

Uno de los padres de una estudiante es profesional y trabajó en el sector público. La estudiante menciona: “Mi papá ya se jubiló, pero antes estaba en el CNE, mi papá trabaja... Entonces él, siempre trabaja ahí, y también daba clases en la universidad en la noche” (Estudiante D).

Figura 3

Nivel de estudios-sector laboral de la madre



Madre profesional, trabaja en el sector público. La estudiante menciona: “... ingeniera, en administración de empresas... o sea, tiene la universidad y otro nivel más... maestría... ajá” (Estudiante, D). En el sector que labora menciona lo siguiente “Trabajaba primero en el Ministerio de Finanzas, luego le llevaron de comisión a la Vicepresidencia, y ahora está en el Banco Central...” (Estudiante D).

Madre emprendedora con título universitario, participa de los emprendimientos junto a su esposo. El estudiante menciona: “Mi mamá es profesional... Ella es ingeniera en sistemas... Mi mamá trabaja... tiene una empresa propia, de venta de partes de computación y servicio técnico” (Estudiante B).

También se encontró que algunas de las familias incluyen a los hijos a este tipo de actividades, para ahorrar un trabajador extra. Dos estudiantes lo mencionan así: “Si les ayudo las tardes, o en algunos

momentos libres atendiendo el local” (Estudiante B). Asimismo, otro estudiante dice: “Desde pequeño ayudaba a hacer cuentas, como ya sabía las sumas... ahora les sigo ayudando en lo que puedo... pero sí les ayudo siempre” (Estudiante A).

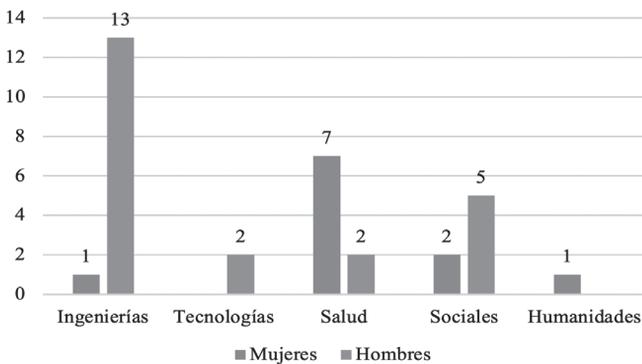
Intereses profesionales de los estudiantes

Con respecto a los intereses profesionales de los estudiantes por medio de la encuesta, se consiguió identificar que en su mayoría tienen el deseo de continuar sus estudios académicos superiores. Los 33 estudiantes revelan interés sobre las siguientes áreas de profesionalización ordenadas de mayor a menor: Ingenierías (14), Ciencias de la Salud (9), Ciencias Sociales o Jurídicas (7), Tecnologías (2) y Humanidades (1). Así también, el interés está encaminado hacia los estudios en un centro educativo superior de sostenimiento público (25), frente a (8) estudiantes, quienes desean estudiar en establecimientos de sostenimiento privado.

Interés de carrera universitaria por sexo

Figura 4

Interés de carrera universitaria por sexo



En esta muestra se confirma la segregación horizontal por sexo. Esta diferenciación se establece por el futuro desempeños profesionales al mostrar profesiones que compaginan con el sexo del sujeto investigado.

De la información recuperada de las entrevistas se realizó un cruce de información con los datos de la encuesta. Esto permitió encontrar puntos en común sobre los intereses profesionales de los estudiantes. Para este análisis se tomó como referencia la propuesta de Bandura (1987).

Figura 5

Propuesta de Bandura (1987) sobre los intereses profesionales de los estudiantes



Con relación al primer aspecto **interés profesional y bienes materiales**, los estudiantes desean alcanzar una profesionalización que les permita generar una retribución económica y estabilidad laboral, adquisición de bienes materiales, posición, poder. Por ello prefieren profesiones relacionadas con Ingenierías, Ciencias de la Salud y Ciencias Militares.

Así, la estudiante (D) lo menciona: “Mi papá quería que fuera azafata o algo así, pero la verdad yo quiero una carrera de verdad, yo quiero algo que... o sea, yo quiero, que en serio tenga garantía, de poder tener trabajo, de tener una estabilidad”.

El estudiante (B) influenciado por sus padres, busca también estabilidad económica: “Estaba... inclinado por entrar a la Policía o seguir la ingeniería, entonces... mi papá dijo... la Policía también sí

me da plata... el cargo más bajo es bien remunerado... eso fue como que me motiva a entrar...”

Hace unos cinco o seis meses atrás ya me decían que si ya sé que voy a seguir en la universidad o qué quiero hacer... Le decía que si... porque estaba indeciso si entrar a la Policía o entrar a ingeniería automotriz... Me decían que si... que si quiero que entres a la Policía porque sí es una carrera con futuro y estabilidad... con un buen estatus económico... y que a los 25 años me puedo jubilar... y me siguen pagando un buen sueldo... (Estudiante B)

Adquisición de bienes materiales: “que o sea en poco tiempo puedo tener así... mi carro... aunque sea... no mi casa, pero... sí mi carro... no del año... pero ya tengo un carro... sin tener que endeudarme... como que me he motivado” (Estudiante B).

Estabilidad económica y prestigio:

Tener mi estabilidad económica... de ahí ponerme así mi negocio o empezar a hacer cosas... y tener mi plata... y así... después de unos cuatro o cinco años tener... o sea querer viajar a otros lugares... países ya sea por visita, por conocer o por estudios... No trabajar para alguien... O sea... no sé... tal vez prefiero tener mi empresa propia... mi negocio propio. (Estudiante B)

Repercusiones sociales como tener estatus y poder. Otro estudiante habla sobre una profesión que le genere un estatus o poder frente a los otros, así cuenta:

Mi plan A es entrar a la FAE, para ser piloto... algo que siempre me gustó de pequeño es lo que es volar... Entonces dije a mi papi que quiero ser piloto, entonces... mi plan era entrar... primero entrar a ser piloto comercial, pero como que no me gustaba la idea de tener un copiloto o yo ser el copiloto, era como que tiene que ser mi avión y... entonces le dije no... Quiero entrar a la FAE, me dijo que bueno que me iba a ayudar. (Estudiante C)

Solo una de las estudiantes entrevistadas se contrapone a esta posición de prestigio y estatus frente a un posible interés profesional.

Todas las personas buscan superarse, a lo que estaban antes, obviamente tienen que ver económicamente, pero siento que... no me va a servir de nada tener mucho dinero, si es que no es lo que yo quiero, a veces la gente dice... Pero si es que no ganas dinero para qué haces esto... pero es que no se trata de ganar dinero, sino que se trata de... o sea, de vivir tu vida. (Estudiante D)

En lo que respecta al interés personal, algo que sobresale al momento de elegir una carrera universitaria y profesionalización es la satisfacción personal de las actividades debido a situaciones que han implicado o han formado parte de su historia de vida. De las entrevistas se constata la influencia familiar y de la sociedad, y responden de acuerdo con lo que ellos consideran autorrealización.

Si bien las expectativas personales sobresalen ante una posible opción profesional, predomina los gustos o afinidades que marcan una infancia o adolescencia. Es así que la familia toma un papel de escucha y de orientación hacia ciertas opciones, pero deja en libertad a la elección del joven.

Uno de los estudiantes entrevistados afirmó:

Pero eso fue antes... Ahora ya llegué a la conclusión de que me gusta armar y desarmar cosas, los carros, y es algo que no haría en la Policía... Además, como le dije antes, no me gustaría trabajar para alguien más, siempre me ha llamado la atención, tener mi negocio, mi trabajo y hacer mi trabajo hasta cuando yo quiera... Mis papás ya saben... (Estudiante B)

El estudiante (C): "Algo que siempre me ha gustado es volar, siempre pasaba con mis aviones, si me pedían un juguete era avión, definitivamente un avión".

Desde las historias vividas en la familia, el deseo de una estudiante sobre un interés profesional responde al grado de autorrealización:

Desde que era chiquita vi a mujeres... como a mi mamá, abrirse paso, a mí... siempre me hizo pensar que no tengo por qué... no... o sea... soy completa, tengo todas las posibilidades del mundo para hacer lo

que yo quiera, y no tengo que depender de nadie, por lo tanto, de manera profesional yo no busco depender de nadie. (Estudiante D)

Hallazgos y conclusiones

Del análisis de los datos recopilados de la encuesta y entrevistas se constata que la familia sí incide significativamente en los intereses de los adolescentes al momento de realizar una futura elección profesional. Esto se debe a que los adolescentes se encuentran en relación cercana con los contextos sociales, además, algunos participan junto a sus padres de las diferentes actividades laborales o de producción económica.

Con relación al abanico de carreras universitarias que los estudiantes desarrollan como posible interés profesionalizante, se encontró que las opciones son mínimas y se encuentran jerarquizadas de la siguiente manera: Ingenierías, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas y se centran en las llamadas carreras tradicionales y liberales.

Lo interesante de esto es que los y las estudiantes se interesan por este tipo de carreras porque consideran que les permitirán alcanzar un prestigio y estabilidad económica. Que de acuerdo con Bandura (1987) un interés profesional está relacionado con la búsqueda de alcanzar éxito, remuneración económica, elevado reconocimiento y prestigio social sin dejar de lado esa estabilidad laboral.

Además, Acosta y Jorrat (2004) refieren el interés por parte de los estudiantes hacia este grupo de profesiones se debe a que existe un objetivo común que depende de los contextos sociales y las estructuras de prestigio construidas por la sociedad. En esta muestra, los estudiantes corroboran su interés profesional hacia carreras que desde su perspectiva les permitirán generar un prestigio, entendido a este como una persona que alcanza un alto nivel de reconocimiento personal, social y profesional, además de una estabilidad económica.

Como se mencionó, la mayor cantidad de estudiantes tienen un interés sobre el grupo de carreras universitarias mencionadas. Este grupo de carreras universitarias se denominan profesiones liberales. Estas profesiones son calificadas y acreditadas por una institución educativa que da validez de la formación y competencias de individuos formados (Ballesteros, 2007).

Considerando la interrelación interés por algunas profesiones liberales y la dinámica de clases sociales de los estudiantes, González (1960) menciona que, desde la estructura social, este tipo de profesiones liberales constituyen uno de los grupos característicos de la sociedad. Además, afirma que las profesiones liberales pertenecen a la clase media porque los sujetos intentan alcanzar poder social y elevado estatus.

Esto da cuenta en el grupo de estudiantes que mediante la encuesta validan el dato de pertenecer a familias de clase media y media-baja por los ingresos económicos de las familias. Mediante las entrevistas se evidencia que uno de los objetivos personales con el interés de la profesión es lograr alcanzar y superar la clase social media en la que se encuentran, aunque ellos lo denominan tener una “estabilidad económica”.

En relación con lo anterior, la búsqueda de mantener un cierto nivel de vida y asegurar cierta estabilidad económica a través de un grupo restringido de profesiones o incluso a la idea de tener un negocio propio. González (1960) refiere estos aspectos como una representación colectiva y el sujeto conoce que pertenece a esta, aunque no por voluntad propia. A partir de la elección de las profesiones liberales o incluso no ser mandados se refleja la conciencia de grupo que proponen estas; el individuo no solo sabe y siente que vive en este grupo, sino que desea continuar perteneciendo al mismo. Por tanto, esta muestra de estudiantes pertenecientes a la clase media y media baja demuestra que su interés por no dejar de pertenecer a ellas y buscar un ascenso social, autonomía, organización e independencia profesional (González, 1960).

En cuanto a la segregación profesional por sexo. Esta diferenciación se establece por el interés y desempeño profesional que se relacionan con el sexo del sujeto investigado. Así, en este grupo la mayoría de estudiantes hombres prefieren una carrera de Ingeniería, mientras que las estudiantes mujeres prefieren carreras relacionadas con Ciencias de la Salud. Estableciendo así la inclinación femenina “vocacional” hacia el cuidado y atención de los demás frente al dominio y estatus que buscan los hombres, reforzando la segmentación profesional y los estereotipos de sexo.

Con respecto al contexto familiar y el interés profesional de las estudiantes se puede ver también diferencias, ya que a pesar de que los estudiantes viven en el mismo entorno familiar y algunos padres tienen un emprendimiento en la familia. Los chicos desean emprender, buscar una forma de continuar con los negocios familiares o generar otro tipo de emprendimiento o profesión que marque un estatus o prestigio personal y social. Mientras que en las chicas no inciden las actividades de los padres. Ellas en su mayoría buscan profesiones liberales con estudios relacionados con el cuidado del otro, defensa o influencia sobre los derechos de los demás. También buscan profesiones compatibles con el ejercicio libre de la carrera junto a otras actividades, sin olvidar la visión de alcanzar una estabilidad laboral, económica y social.

Finalmente, los intereses personales corresponden en poca medida a su generación. Estos sujetos “*centennials*” o generación Z son adolescentes nativos digitales, se encuentran vinculados sobremanera con la conexión a internet y la era de la información. Estos manejan diferentes lenguajes digitales y utilizan estos entornos y redes sociales como medio de comunicación, obviamente teniendo el máximo de precaución en esta interacción y socialización. Sin embargo, las decisiones están encaminadas hacia profesiones que les den estatus y estabilidad económica.

Definitivamente, a los sujetos de esta generación les interesa su futuro, ellos prefieren tener la garantía de que no serán pobres, lucharán

significativamente por obtener un estatus y reconocimiento social. Es por eso por lo que sus perspectivas laborales están vinculadas con el emprendimiento para tener una autonomía auténtica e independencia y profesional como lo descrito en párrafos anteriores.

Referencias bibliográficas

- Acosta, L. y Jorrat, J. (2004). Escalas de prestigio y de estatus socioeconómico de las ocupaciones. En *Escalas de prestigio y de estatus socioeconómico de las ocupaciones*. Editorial Dunken.
- Andrade, T. (1997). A Família e a estruturação ocupacional do indivíduo. *Psicodinâmica da escolha profissional*. Artes Medicas.
- André, M. y Gatti, B. (2008). *Métodos qualitativos de Pesquisa em Educacao no Brasil: origens e avaliaçao*.
- Ballesteros, A. (2007). *Max Weber y la sociología de las profesiones*. UPN. <https://bit.ly/2W94pnJ/>
- Bandura, A. (1987). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Benítez, M. (2017). La familia: Desde lo tradicional a lo discutible. *Novedades en Población*, 13(26), 58-68. <https://bit.ly/36K4Glt/>
- Bock, A. y Aguiar, W. (1995). Por uma prática promotora de saúde em Orientação Vocacional. En *A escolha profissional em questão* (pp. 9-24). Casa do Psicólogo.
- Cadena-Íñiguez, P., Rendón-Medel, R. y Sangerman-Jarquín, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 9(7), 1603-1617. <http://bit.ly/33bV8gY/>
- Calero, J. (2000). La investigación cualitativa y cuantitativa. Problemas no resueltos en los debates actuales. *Revista Cubana de Endocrinología*, 11(3), 1603-6017. <http://bit.ly/2Zth6Kk/>
- Carbonell, J., Carbonell, M. y González-Martín, N. (2012). Las familias en el siglo XXI: Una mirada desde el Derecho. En *Estudios Jurídicos* (Issue 205). Universidad Autónoma del Estado de México.
- Cortada, N. (1991). *El profesor y la orientación vocacional*. Trillas.
- Engels, F. (1989). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. Editorial Colofón.
- Febvre, L. (1961). *La Tierra y la evolución humana. Introducción geográfica a la historia*. Editorial Hispanoamericana.

- Gati, I. y Nathan, M. (1986). The role of perceived structure of occupations. *Journal of Vocational Behaviour*, 29(2), 177-197. <https://bit.ly/3aFY5dj/>
- González, L. (1960). La independencia de las profesiones liberales. *Revista de Estudios Políticos*, 113-114, 147-158. <https://bit.ly/37jOOYM/>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://bit.ly/2WOjsVD/>
- Lucchiari, D. (1993). O que é Orientação Profissional? *Pensando e vivendo a orientação profissional*. Summus.
- Lucchiari, D. (1997). Uma abordagem genealógica a partir do profissiograma e do teste dos tres personagens. En *Levenfus, Psicodinâmica da escolha profissional*. Artes Medicas.
- Madeiras dos Santos, L. (2005). O papel da Família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia Em Estudo*, 10(1), 57-66. <https://bit.ly/2WTmEhW/>
- Oliva, E. y Villa, V. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10(1), 11-20. <http://bit.ly/2Xk4tU2/>
- Preto, N. (1995). Transformação do sistema familiar na adolescência. *As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar*. Artes Medicas.
- Rappaport, C., Fiori, W. y Davis, C. (1982). *Psicologia do Desenvolvimento: a idade escolar e a adolescência*. EPU.
- Rivas, F. (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Síntesis.
- Rocabert, E. (1987). *La opción universitaria: un sistema de exploración de la conducta vocacional basado en los intereses y preferencias vocacionales* [Universidad de Valencia]. <https://bit.ly/2WwzUIs/>
- Rowland, R. (1993). Población, familia y sociedad. En *Instituto Mora: Historia de la familia*. Instituto Mora.
- Sarmiento, A. (2009). La investigación cualitativa en educación y la relación con el campo pedagógico. *Respuestas-Universidad de Paula Santander*, 9(2), 41-48. <https://bit.ly/3bDF62Z/>
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo.
- Torres, D. (2014). *Inexistencia de régimen patrimonial de las parejas cuyo vínculo no se encuentra reconocido en el ordenamiento jurídico ecuatoriano* [Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <https://bit.ly/3f1gWBI/>
- Torres, L., Ortega, P., Garrido, G. y Reyes, A. (2008). Dinámica familiar en familias con hijos e hijas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 31-56. <http://bit.ly/2ImEe7b/>

- Zamudio, L. (2008). *Un trabajo por la familia en el contexto municipal*. Red de gestiones sociales.
- Zúñiga, T. (1993). Familia y elección de carrera. *Perfiles Educativos*, 60. <https://bit.ly/3fjZMQN/>



CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Grupo de Investigación Políticas Curriculares y Prácticas Educativas

El libro recopila investigaciones realizadas por estudiantes de las carreras de Educación Inicial y Educación Básica, junto con sus tutoras/es, en un trabajo donde se conjugan el ejercicio docente en el espacio de las prácticas preprofesionales y la investigación. Cada capítulo aborda diversas problemáticas en distintos centros infantiles e instituciones de educación básica de la ciudad de Quito. Los interesados en la educación ecuatoriana encontrarán una fuente de consulta que les permitirá comprender la complejidad que implica el trabajo educativo en estos dos niveles. Podrán conocer de primera mano aspectos relacionados con el trabajo docente desde la cotidianidad y se harán preguntas que les llevarán a nuevas premisas en el sistema educativo.



ABAYA
YALA | UPS



ISBN: 978-9978-10-750-8



9 789978 107508

