



Dra. Margarita Villegas

Coordinadora Especialización Educación Inicial (2015-Actual)

margarita.villegas@ceed.edu.do

margaritavillega@hotmail.com

LA DOCENCIA EN EL NIVEL INICIAL Y SU IMPACTO EN DESARROLLO DEL NIÑO Y LA NIÑA.

Hablarles a Uds. hoy es un privilegio. Siempre consideré como Coordinadora, que debía darle oportunidad a otras profesionales que han hecho vida en la educación inicial dominicana. Para ello, desde la coordinación habíamos elegido a una profesional que ha sido precursora del currículo del nivel inicial en todo el país. No obstante, en conversación con doña Mercedes Hernández, Tía Mechy, como cariñosamente le llamamos, ella mostró interés en hacer el recuento de la Especialidad en el INTEC. Y en ese sentido, me invitó a realizar esta comunicación. Así que, con respeto y humildad acepté la invitación de Doña Mechy, tomando en cuenta que mi formación base es en Educación Inicial.

Provengo de una familia de profesionales de diferentes ámbitos: ingenieros, arquitectos, geógrafos, entre otros; pero, recuerdo que cuando me tocó escoger la carrera universitaria, sentía que no quería ser ingeniera, a pesar de que mis profesores de Matemática, Física y Química, me recomendaban que mi mejor opción era una carrera orientada hacia las ciencias básica; sin embargo, íntimamente, mis afectos y querencias se dirigían hacia la educación y, efectivamente, YO QUERÍA SER DOCENTE. Esta convicción, quizás se debió a que, fuera del horario de clases, conversaba y compartía durante largas horas con mis docentes, y PIENSO QUE ELLO CONTRIBUYÓ A DESARROLLAR MI VOCACIÓN.

Así que, CONVENCIDA DE MI VOCACIÓN DOCENTE, pasé a revisar las opciones de carrera en educación; fue así como escogí la de Licenciatura en Educación Preescolar, como se le llamaba en ese momento; mi argumento principal fue este: siempre habrá niños para educar, pues esa es una producción que no disminuye, al menos en nuestros países. Por ende, siempre tendré la opción de emplearme favorablemente, y así fue y ha sido hasta el momento.

Ahora, cuando miro hacia atrás, me doy cuenta, que mis razonamientos para decidir qué carrera estudiar no fueron académicos, sino más bien afectivos y pragmáticos. Sin embargo, examinando retrospectivamente esa decisión y tomando en cuenta los argumentos que hoy

en día se ofrecen en cuanto a la importancia de la educación en la primera infancia, me atrevería a decir que –intuitivamente– nos estábamos anticipando al reconocimiento que actualmente tiene la educación inicial, y los beneficios que se obtienen cuando se invierte en este nivel educativo. Hoy sabemos que la anticipación intuitiva se ve fortalecida cuando es sustentada con evidencias científicas; y esta es una de las funciones de la investigación: proporcionar evidencias que permitan dar argumentos y razones suficientemente convincentes para las decisiones que se han de tomar en los múltiples ámbitos de la vida, tanto de la individual como de la social.

Por ejemplo, algunos de los estudios realizados sobre el desarrollo del niño, señalan que es durante la primera infancia cuando el/la niño/a tiene mayores posibilidades de desarrollar todos sus sentidos; efectivamente, en esta etapa, el/la niño/a hace contacto, observa, saborea, huele, acaricia y se interroga sobre la naturaleza y significado de los objetos que le rodean, construyendo, mediante estas experiencias, sus primeros esquemas acerca del mundo que percibe (Piaget: *La construcción de lo real en el niño*, 1965; y *Psicología de la inteligencia* 1979). Pero no es solamente la cognición lo que se desarrolla en esta etapa, también ocurre algo semejante con el dominio afectivo, ya que esas experiencias se consolidan en función de las emociones que son capaces de activar en el niño o la niña. Si hay afecto y emoción será fácil que trascienda dicha experiencia (Francisco Mora, *Neuroeducación*, 2015). Ya Piaget decía que el afecto es la energía con la que se nutre el conocimiento (Piaget, 1979).

Por ende, el juego, el lenguaje, el amor y la mediación son las alianzas perfectas para asegurar el desarrollo del niño. Es decir, el infante aprende con todo su cuerpo y en relación con los otros, siendo sus sentidos los canales clave para interactuar con el medio y enriquecer sus sistemas neuronales sin ninguna otra regulación que aquella que su actitud ingenua le dicte (Bárbara Rogoff, *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. 2001). Estos son argumentos suficientes para reconocer lo delicado que es la labor de quienes tienen la responsabilidad de gestionar los procesos formativos en educación inicial, puesto que su desempeño tendrá consecuencias directas sobre el desenvolvimiento de los/las niños/as que están en sus aulas.

Los/las niños/as poseen una gran sensibilidad para apreciar y distinguir la naturaleza de los signos. Cualquier discrepancia lo lleva a interrogar e interrogarse sobre lo que percibe. Así, oímos frecuentemente sus preguntas: ¿Qué es eso?, cuando observa algo extraño ¿qué fue eso?, cuando escucha un sonido no conocido. En otro momento, se activa su tacto al encontrarse con objetos nuevos, incluyendo personas, queriéndoles muchas veces morder, lamer, saborear, pellizcar, apretar, abrazar, etc; y así para poder construir una representación cónsona con lo que a él o ella le llama la atención de ese pre-esquema que está labrando en su cabeza.

Esto quiere decir que la personalidad del niño o de la niña se construye mediante la manipulación, verbalización e ideograficación representacional de los materiales, recursos y herramientas producto del modo de socialización con el cual subjetiva los objetos/entes/sujetos/discursos/fenómenos.

En la construcción de esas primeras representaciones mentales será esencial las actuaciones de los actores y actrices pertenecientes al triángulo conformado por quienes más inciden en la vida de los infantes: la cultura, la familia y la escuela. La manera como estos entes se reconozcan y se valoren resultará determinante en la edificación de las primeras nociones

que elaborará el niño o la niña, constituyéndose así en el soporte básico sobre el cual se sustentará el futuro desempeño del infante en las etapas posteriores de su vida.

Lo común es que cada uno de estos espacios (cultura, familia y escuela) actúe individualmente, manteniéndose alejados entre sí. Esto puede ser muy contraproducente ya que le delega al propio infante la responsabilidad para que articule los signos de expresión que vaya capturando de cada uno de los elementos del triángulo, quien, al ser una persona en sus estadios germinales, actúa ingenua y sensiblemente, con sus canales de comunicación abiertos, sin herramientas o cortapisas que le permita regular idóneamente la apropiación de la información que consume, en detrimento de su desarrollo personal social.

La mediación oportuna exige una comunicación permanente, encuentros para reflexionar acerca de la calidad del individuo que se quiere formar y de cómo cada uno organizará y dispondrá de los medios y recursos para coadyuvar en el alcance del fin. La institución llamada a liderar ese proceso es la escuela, la cual a través de su personal docente demanda configurar las acciones para hacerlo factible.

Tanto en el ambiente familiar como en el escolar, es necesario propiciar la observación y escucha atenta, pues cada uno requiere convocarse a aprender de ser niño o niña, desde la interpretación que vaya creando; contexto en el cual el lenguaje es uno de los vehículos más idóneos para interactuar con el pequeño. No para imponer nuestras ideas sino para intentar saber lo que él o ella va elaborando y a la vez ayudar a mediar las interrogaciones y las inquietudes que se formula. Esto es sumamente importante debido a que el lenguaje permite el desarrollo de la conciencia (Vygotski: *Pensamiento y lenguaje*. 1934/1977).

Acompañar al niño o la niña, ante los eventos con los cuales interactúa para poder apreciar lo que le llama la atención, manejándonos con un diálogo que le otorgue confianza y respeto por su acción o sentimientos. Lo contrario, significa negarlo y minar su pensamiento y su sentido de autonomía y de desarrollo social. No obstante, un adulto con poco conocimiento de lo que significa el desarrollo del niño/a o con una precaria inteligencia emocional, no tendrá las competencias básicas para otorgar las condiciones apropiadas de atención al infante.

El vínculo indisoluble que debe existir entre cultura, familia y escuela en la formación del infante que se incorpora a la educación inicial, ha sido puesto de manifiesto por diversos estudios; así, existen unos que revelan la importancia del universo lingüístico en el que se desenvuelve el/la niño/a; efectivamente, hay una gran diferencia entre la cantidad de palabras que oyen los hijos de padres profesionales y los de familias de clase trabajadora (Tyson y Mendonca, 2016). La cantidad de palabras que un niño oye en ese tiempo crítico de su vida incidirá profundamente en sus futuras capacidades intelectuales (UNICEF, *Desarrollo Psicosocial de los niños y las niñas*, 2004).

También, está demostrado que las actitudes favorables para la lectura se desarrollan en entornos no formales, tales como los hogares donde hay libros y bibliotecas; asegurando con ello que los infantes alcancen un mayor desarrollo intelectual y garantizando su propicia inserción laboral (*Plan Nacional Lee Chile*; Inés Miret y Cristina Armendano *Cultura escrita Lectura y bibliotecas escolares*, 2001)

No obstante, es común observar, en prácticamente todos los estratos sociales, una falta de comprensión sobre el papel fundamental que desempeña la palabra en el desarrollo de la

conciencia, tanto del pequeño como del adulto; ello se nota cuando la palabra del niño es restringida por el adulto para tratar de imponerle su visión y perspectiva, sin dejar que el niño comunique la que está elaborando, perdiéndose la oportunidad de saber qué hay en su mundo (Vygotski: Pensamiento y lenguaje. 1934/1977).

Es imprescindible reconocer que la transmisión de información no es tarea exclusiva de la escuela ni de la familia; hoy en día todos los seres humanos estamos inmersos en un universo enorme de información que es transmitida a través de los medios más diversos: puede decirse que navegamos cotidianamente en un mar de información, lo cual tiene un efecto cultural de inmensa trascendencia. Y la sociedad, a través de sus diversos medios, juega un rol muy importante en esa enculturación, puesto que frecuentemente, el tiempo de exposición a los factores sociales fuera del hogar, es mayor que el que se tiene dentro de éste. Esto es debido a la accesibilidad que se tiene hoy en día a dispositivos que nos permiten estar conectados con el mundo global y en tiempo real.

Ya que –gracias a tales dispositivos- cuando estamos en el hogar, si contamos con la conectividad adecuada, podemos acceder a lo que ocurre en el mundo externo a través de los medios que se usan regularmente en el hogar. Se está en el hogar, pero no ajeno al entorno social. Y los medios usan herramientas de persuasión que son muy poderosas y pueden tener una influencia –no siempre adecuada- en la formación del infante; por ello, el hogar y la escuela deben actuar mancomunadamente para que la formación del infante se dé armoniosa y en sintonía con los principios éticos y los valores que caracterizan a la sociedad que queremos. Todo depende de la responsabilidad y la presencia que asuma la familia y la escuela en la vida del niño.

En el contexto de la escuela y en la vida cotidiana y en las rutinas diarias de las familias, de un modo a veces inadvertido, se producen situaciones que podrían tener en la vida del niño un impacto mayor de aquel que suponen los adultos. Todos sabemos, pero continuamente lo olvidamos, que se educa más con el ejemplo, con el modelaje de aquello que más llame la atención al niño. Y cómo podemos saberlo si no es escuchándolo y mediando para que el/ella nos comunique la interpretación que más está acogiendo y, poder así, regular su propio proceso de actuación y de construcción, lo cual se revertirá en el desarrollo de una personalidad cónsona con los valores que sus adultos deseen para él o ella.

Así, por ejemplo, si queremos que nuestros niños sean felices, debemos serlo nosotros mismos; si queremos que a nuestros hijos les guste leer, tenemos que leer nosotros; si queremos hijos que valoren el trabajo debemos expresar satisfacción por el nuestro. Pero ¿Eso lo hacemos regularmente?

El papel de padres, abuelos, cuidadores y maestros es fundamental en el desarrollo intelectual y emocional durante los primeros cinco años de vida de los niños. Y en ese escenario, la escuela cumple un rol de primer orden, máxime en los contextos más desfavorecidos, que es de donde proviene la mayoría de los estudiantes que asisten regularmente a las escuelas públicas. Tal es la situación que caracteriza a los niños y niñas que participan en el nivel inicial en el distrito 15 04 de la ciudad de Santo Domingo. En las familias de estos niños y niñas, son menos los/as que provienen de hogares constituidos por ambos padres, cuyo nivel de estudio apenas alcanzan el grado medio. La mayoría son de clase trabajadora y de trabajadores informales, sin las condiciones esenciales para brindar la atención y el cuidado

a la niña y el niño. Siendo este escenario, uno de los más demandantes para los docentes que trabajan en las instituciones escolares.

Allí les toca a las docentes –digo “las docentes”, porque en el nivel inicial predominan docentes del sexo femenino- asumir un rol que le facilite al niño y la niña compensar las carencias que se derivan de las características de los hogares de donde provienen. En consecuencia, es necesario abrir escenarios para: (a) estudiar la cultura que se filtra a través de los medios de comunicación, las cuales se proyectan en el comportamiento del niño en el aula; (b) vincularse con las familias para que juntos pueden interpretar las expresiones de los niños y las niñas que revelan signos de actuación en sus espacios cotidianos, tales como las relaciones con sus demás compañeros, en lo que le gusta comer, en los valores que sostiene, en la actitud que asumen frente a ciertas circunstancias, en su evolución emocional, etc.

Por ello es necesario, tal como lo he dicho anteriormente: analizar su adecuación con los principios y valores que propugnan los derechos del niño y del modelo pedagógico que promueve la sociedad y con los cuales queremos educar. Así, el rol de la escuela es primordial. Y es vital abrir espacios para estudiar la vida que comunica el niño y la niña en su andar diario. No para juzgarlo sino para organizar y adecuar una planificación de un quehacer didáctico más cónsono con las metas educativas a las que se han comprometido los gobiernos con la infancia. Cada vez hay más evidencias de que los primeros años de vida son cruciales para el desarrollo del niño y de la organización más rica de su cerebro. Y en ello es vital el afecto, cuidado y atención que se le brinde al niño. Estudios de larga duración indican que la educación del nivel inicial puede suponer un aumento de ingresos en la edad adulta de entre 1,3 y 3,5%.

Por ende, queda claro que la inversión en educación temprana redundará en grandes beneficios económicos y financieros a largo plazo para la sociedad. En el ámbito de la OCDE, los estudiantes con un año o más de asistencia a preescolar obtienen importantes diferencias de puntaje (30 puntos) en las pruebas de lectura de PISA (el programa de evaluación internacional de estudiantes) (Tyson y Mendonca, 2016)

En función de la importancia de la emoción para alcanzar la adecuada atención y por ende, el acceso a sus canales de apropiación de conocimiento, se considera esencial para la educación temprana la actividad del juego, la cual demanda crear condiciones con espacios más abiertos y recursos que le brinden seguridad a la vez que le animen a usar todos sus sentidos para explorar y recrear situaciones que le apresten para la vida social, afectiva, cognitiva y corporal articulados a los principios para el desarrollo humano libre, crítico y autónomo.

La conciencia sobre el panorama anterior fue el impulso para propiciar la naturaleza de este seminario. El reconocimiento de quién es el niño o la niña pasa por el diálogo con él/ella. No podemos conocerlo si no nos acercamos a su vida y su modo de apreciar el mundo. Esto no solo significa colocarnos físicamente a su mismo nivel, que ya es bastante, pero no es suficiente. Se requiere también, procurar colocarnos muy cerca para comprender sus sentimientos y los impulsos que le animan a actuar, pensar y sentir. Y ello no es posible, si los miramos desde afuera.

Esto demanda una interacción permanente con él o ella durante su estadía en el aula procurando dejar fuera los prejuicios y preconcepciones que hayamos cultivado a lo largo de

la vida. Se requiere acompañarlos no para decirles cómo hacer las cosas sino para mediar sus reflexiones a fin de que sean el/ellas mismo/as quienes elaboren sus nociones conceptuales y tome decisiones en función de las responsabilidades y riesgos que ello implica.

También exige una comunicación fluida con los adultos significantes de su familia para tratar de articular las percepciones que se elaboran sobre ciertos aspectos en función de su mundo personal, social y familiar, con los principios del modelo de formación que se está administrando, a fin de que juntos se pueda construir una interpretación más ajustada a las realidades infantiles.

Así durante mi ejercicio como docente del nivel inicial procuré mirar los ojos de los niños, acercarme más a su mundo, escuchar sus historias, el énfasis que le colocaban, las interpretaciones que hacían. Todo ello me maravillaba: apreciar la lectura que realizan de la vida, sobre muchas cosas que uno, como adulto no se detiene a mirar y ellos con su capacidad de verlo todo, son capaces de enseñarte a reconocer las más variadas diferencias y semejanzas de los objetos que nos rodean.

Por ejemplo, el otro día, busqué a mi nieto de 3 años en su colegio y nos fuimos caminando a casa. Una de las primeras cosas que llamó su atención fue ver un carro con la goma desinflada. No fue suficiente que le dijera que estaba desinflada. Él se agachó para ver bien cómo era la goma desinflada. También otro asunto que llamó su atención fueron los árboles que se encuentran en el camino. Vio unos más grandes que otros, con troncos más gruesos que otros. Se detenía, los miraba y acariciaba su corteza.

Yo aproveché este interés para animarlo a valorar el ambiente natural y reconocer los árboles como fuente de beneficios, en el contexto de lo que él podía identificar: nos proporcionan sombra y embellecimiento. En ese sentido, le animé a que los abrazara para que midiera su ancho.

Y así, entre otras cosas compartí un recorrido de 3 cuadras pero que duró 20 minutos y de cómo yo como maestra tuve una gran oportunidad de aprender con él. Así podemos ver que como docentes podríamos aprovechar esta actividad para hacer un proyecto con ellos. Ya sea sobre los árboles, las gomas de los carros, etc. Lo cierto es que cualquiera que sea el evento que te comunique el niño o la niña, debe orientarse a dejar que sea él o ella quien exprese y comunique sus inquietudes; situación ante la cual, uno como docente, se desenvuelva como una participante más de la experiencia para aprender con ellos. Por supuesto, con el nivel de conciencia y de conocimiento que permitan guiar el autoaprendizaje de los más pequeños.

Esos aprendizajes deben estar orientados a permitirles comprender los fenómenos que componen su mundo (Litwin, 2008). Y ¿cómo saber qué le interesa?: escuchándolo, observándolo, haciéndole preguntas, tomando nota de todo lo que dicen para, luego en calma poder mirarlo mejor y analizar la información recogida e interpretarla a la luz de los principios y fundamentos que sostienen la formación de las edades tempranas.

Un estudio de UNICEF (2015), indica que los niños hoy reclaman más afecto que objetos, indicando que quieren que los padres griten menos y que acuerden más; que sus padres apaguen sus celulares; que abracen más... Que quieren tener menos horas encerrados en los colegios y tener más actividades para mover el cuerpo; que quieren ver más gente contenta y que no se quieren mudar.

Por ende, es vital estar cerca de los niños y no dejarlos solos para evitar las crisis emocionales que sufren los niños y que los pueden llevar a asumir posturas de violencia, aceptar incorporarse a bandas, entre otras inadecuaciones, ya que la necesidad de sentirse querido y reconocido no se resuelve con dinero, ni objetos, ni tareas escolares.

hambre no necesariamente significa quedarse en solo suministrar el alimento, sino acompañar al niño en sus actividades. Estar más con él o ella. Y esa es uno de los objetivos de la mediación social y el enfoque constructivo y de aprendizaje enseñanza basada en proyectos.

No obstante, muchos de nosotros sabemos que no fuimos educados ni criados bajo un enfoque donde se estimule la autonomía y el pensamiento crítico, haciéndose difícil asumir esta perspectiva de acompañar a los niños y las niñas a vivir su infancia, solo porque alguien te lo diga. Así en mi particular experiencia reconozco que cuando yo llegué al aula de inicial yo no creía que los niños fueran capaces de trabajar por proyectos. Fue una de mis colegas de esa escuela, allá por el año 1987, quien me dijo, sí pueden Margarita. Vente conmigo al aula y verás cómo si es posible.

Entonces, ella me modeló esa metodología, lo cual hizo que yo cambiara mi postura epistemológica. De ahí en adelante, aprendí a ser mejor docente. Reforzada con la reforma curricular del nivel que se vivió en mi país a partir del año 1986 en adelante, centrada en la pedagogía activa, como el llamaron en ese momento.

Con lo antepuesto quiero mostrar que no es suficiente pregonar modelos teóricos, hacer simulaciones en el aula de postgrado, hacer lecturas de materiales. Es vital acompañar al docente en su propia aula, propósito del enfoque de acompañamiento pedagógico que propone el MINERD y que suscribe el INTEC. Es decir, que desde el aula de postgrado se invita a los estudiantes a transferir lo aprendido a sus aulas, que sean adecuadamente registradas y documentadas, para posteriormente analizarlas en el salón de postgrado, para que juntos, docentes estudiantes y profesoras facilitadoras, aprendamos desde la práctica.

A la anterior actitud de aprender con la práctica, actualmente yo le otorgo dos interpretaciones: Una se sostiene sobre el enfoque de la epistemología de la práctica. Dos, sobre que se aprende con todo el cuerpo.

De la primera podemos decir que el modelo docente con el que se identifican muchos profesionales de la educación, no se construye sólo con base en los contenidos teóricos, sino que es más un producto de las experiencias vividas a lo largo de su formación y de sus prácticas (Gorodokin, 2005, Villegas, 2014; Schön, 1998; Stenhouse, 1985; Arentd, 2008; Alliaud, 2006; Contreras Domingo, 2008).

Del segundo planteamiento, actualmente han surgido estudios que revelan que se aprende con todo el cuerpo y no solo con el cerebro. Esto significa que el cuerpo es un ente mediador que se construye en la corporeidad, lo humano es corporeizado y la conciencia es hecha gesto, movimiento o palabra: presencia y comunicación (Pateti, 2007:107).

...El concepto de cuerpo vivido y protagonista, encuentra fundamento en el significado de dos palabras alemanas – *körper* y *leib* – con las cuales se designa al cuerpo, pero con dos significados diferentes: *körper* alude al cuerpo objeto, mientras

que “*leib*” identifica el carácter vital, existencial, experiencial: totalidad viviente y actuante (Pateti, 2007:106).

Por ende, se hace necesario que se proporcione al cuerpo la oportunidad de participar en el proceso de aprendizaje. Y en la clase tradicional de nuestras aulas, regularmente está presente solo la mente. El cuerpo es reiteradamente ignorado por los sistemas formales de educación. Este es un reservorio de experiencias, de historias, de culturas que se construyen en el espacio topológico corporal y que revelan las huellas de nuestras experiencias vividas. (Villegas, 2008: 182). La corporeidad es, entonces, el cuerpo protagonista de todo acto humano, visible e invisible (Pateti, 2007:106).

Es por ello, conveniente que planifiquemos para los procesos de formación que facilitamos en nuestras aulas universitarias, la transferencia de los conocimientos teóricos a experiencias de prácticas de aula, con los niños, que les permitan subjetivar la información y con ello, facilitar la comprensión del conocimiento. Ya sabemos que la construcción del conocimiento es un proceso subjetivo, a través de la toma de conciencia afectiva y efectiva de la vivencia y objetivable por medio del lenguaje y la comunicación en contextos situados (Villegas, 2014).

Es decir, con situados aludimos al lugar, lo cual nos convoca a reconocer que un lugar muy diferente es el aula de postgrado y otro el aula de clase con los niños. Éstos condicionan modos de prácticas y de pensamiento diferentes. Por ende, cada fenómeno exige ser leído desde las condiciones causales y desde la dinámica de la unidad como sistema del acontecer condicionado por los múltiples asuntos que convergen sobre él en ese preciso lugar y momento no como un elemento aislado y sin conexión con aspectos de mayor amplitud, lo cual lo propugna el enfoque histórico cultural (Rodríguez, 2008).

Así mismo, se hace necesario tener en cuenta que si las sociedades se cristalizan en habitus como modos particulares de actuar y pensar que se objetivan en esquemas (Bourdieu, 1989), éstas se constituyen en sistema de producción de prácticas y en esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. Por ende, todo proceso de formación requiere tener en cuenta la inmersión y reflexión desde la práctica de aula. No pueden ser actividades eventuales y ajenas al aula. Demanda la inmersión prolongada, mediada, crítica y orientada a la reflexión.

Por supuesto, es evidente que las docentes, somos seres humanos y por ende, se cometen errores durante el ejercicio. Es parte del proceso de ser humano-docente. El problema está en cometer el error e ignorarlo. Se requiere afrontarlo, primero preguntándose qué ocurrió y por qué. También es común dudar. La duda es la fuente de la formación. Esta nos anima a estudiar y reforzar nuestra profesionalidad. Un elemento para valorar si lo estamos haciendo bien es percibir el estado de satisfacción y de emoción que le otorguen los niños a la actividad. Si muestran poco interés y aburrimiento, esto revela que no está adecuada a sus expectativas.

Así mismo, en determinados momentos, se puede estar afectado en el estado emocional. En ese particular, se recomienda comunicar a los niños el estado que le aflige, no el evento en sí que le afecta ni cómo le afecta, si no diciéndole simplemente que se siente en tal o cual condición. Esto es conveniente debido a que los niños perciben las situaciones. Y si el docente las simula, ellos pueden inferir que no se debe comunicar los sentimientos. Que no está bien hacerlo. Que es demostrar debilidad y que por ello, pueden ser rechazados.

Comunicarlo, por el contrario, facilitará que los niños entiendan que pueden llevar sus situaciones emocionales al aula y ser bien acogidas. Que sus sentimientos y estado emocional importan, reforzando su autoestima. Por ejemplo, puede ser que la docente esté cansada, agotada, desanimada o con dolor en alguna parte del cuerpo. Por supuesto, que ello no sea reiterativo. Ya que los niños y las niñas, no cuentan con la estructura emocional para afrontararlo. Solo es adecuado si es eventual, en el sentido de permitirle entender alguna actitud que afecte a la docente.

La labor docente es un trabajo delicado, pues es nuestras manos está el desarrollo cónsono con los principios humanos el bienestar de los más pequeños. Por ende, solo no lo podemos hacer. Se requiere el trabajo conjunto entre los profesionales que compartimos la labor escolar, educativa y familiar. Para facilitar un mejor desempeño es favorable el trabajo en comunidades de práctica o de profesionales de la educación; constituyéndose como escenario idóneo para llevar y analizar cualquier situación que afecte el ejercicio en el aula. En ese sentido, se hace necesario valorar que la formación es inacabada y temporal. Por ende, se demanda del ejercicio de la formación continua y permanente a lo largo de la vida

Finalmente, quiero expresarles mi satisfacción por el cambio en la perspectiva que todos ustedes han podido alcanzar a lo largo de formación. Eso lo he podido constatar a través de sus reafirmaciones sobre los logros en el postgrado. Yo ahora quiero reforzarles sus logros, invitándoles a que cuando estén frente a un/a niño/a que:

- ...*esté cerca*, acompáñalo, míralo a sus ojos y sonrío
- ...*llore o esté triste*, socórrele, dándole consuelo
- ...*ejerza la violencia*, invítalo a expresarse verbalmente
- ... *intenta hacer algo por sí solo*, transmítele confianza
- ... *pregunte cómo hacer algo*, oriéntalo
- ... *realice una acción, por sí mismo*, anímalo a culminarla
- ...*exprese su rabia y malestar*, respétalo
- ...*quiera realizar algo*, apóyelo
- ... *pida algo*, atiéndelo
- ...*exprese felicidad*, goza con él o ella
- ...*rechace algo*, dale su tiempo
- ...*resista compartir*, modélale el comportamiento adecuado
- ...*alcance un progreso por pequeño que sea*, reconócelo.
- ...*exprese su estado emocional*, acógelo con empatía
- ...*comunique su relato personal*, escúchalo atentamente
- ...*narra sus acciones y experiencias*, refuérzale lo positivo

Bibliográficas

- Alliaud, Andrea. (2006). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Conferencia pronunciada el 11 de junio de 2006 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Buenos Aires.
- Arendt, Hanna. (2008). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós. (4ta reimpresión).
- Bourdieu, Pierre. (1989), Prólogo: Estructuras sociales y estructuras mentales en: Bourdieu, Pierre. *La nobleza de Estado. Grandes Ecoles y espíritu de cuerpo*, Paris: Minuit, s/n.
- Contreras Domingo, José. (2008). *Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado*. Conferencia pronunciada en el I Congreso Metropolitano de Formación Docente Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires Buenos Aires – 26, 27 y 28 de Noviembre de 2008.
- Gorodokin, Ida Catalina. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología *Revista iberoamericana de educación*. 37(5). Recuperada <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>.
- Litwin, Ethin (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Mora, Francisco (2015). *Neuroeducación. Solo Se Puede Aprender Aquello Que Se Ama*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Pateti, Yesenia. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma* [online]. vol.28, n.1 [citado 2010-10- 16], pp. 105-130. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000100006&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1011-2251
- Piaget, Jean (1965). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Proteo.
- Piaget, Jean (1979). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Plan Nacional Lee Chile; Inés Miret y Cristina Armendano *Cultura escrita Lectura y bibliotecas escolares*, 2001
- Rodríguez Arocho, Wanda. (2014). *Enfoque Histórico-Cultural: Apuntes para un Acompañamiento Situado Centrado en los Aprendizajes para la Vida*. Mimeo
- Rodríguez, Wanda. (2008) Los aportes de Lev S. Vygotski a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 4(8), 43-59.
- Rogoff, Bárbara (2001). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, Donald. (1998). *La formación de Profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Stenhouse, Lawrence. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid: Morata
- Tyson, Laura y Mendonca, Lenny (2016). *La educación preescolar para todos*. Número: 2 Mes: Septiembre Año: 2016 Traducción de Esteban Flamini. Disponibe en: <https://www.project-syndicate.org/commentary/early-childhood-education-i...> Y <http://digaloahidigital.com/articulo/el-secreto-del-preescolar>
- UNICEF (2004) *Desarrollo Psicosocial de los niños y las niñas*. Colombia.

- Vigotsky, Lev (1977). *Pensamiento y Lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*: Buenos Aires: La Pleyade.
- Villegas, Margarita. (2011). La construcción del conocimiento a partir de uno. Una experiencia autobiográfica. *Revista Pedagogía*. Vol. 44, 95-112. Universidad de Puerto Rico, Recinto Río Piedras. *Disponible en:* http://revistapedagogia.uprrp.edu/wordpress/?page_id=102.
- Villegas, Margarita. (2014). Epistemología de la práctica y narrativas docentes. Una estrategia para la construcción de saberes desde la realidad. Conferencia ofrecida durante el Seminario Internacional Formación Docente Centrada en la Escuela y su Impacto en la Mejora Continua de los Aprendizajes. INTEC – Santo Domingo, RD. Noviembre.
- Villegas, Margarita. (2014). La perspectiva histórico-cultural y su impacto sobre la investigación de la docencia. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 14, (1, Enero - Abril), 1-17. *Disponible en:* <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/13386>.

