

Université de Montréal

**Saberes profesionales de docentes en educación preescolar que laboran con
niñez menor de tres años de edad: un estudio en Costa Rica**

Por:

Karla Martorell Esquivel

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Tesis presentada a la Faculté des sciences de l'éducation
para la obtención del grado de Doctorado
en Psychopédagogie

Mayo, 2016

© Karla Martorell Esquivel, 2016

Université de Montréal

Faculté des sciences de l'éducation

Esta memoria intitulada:

Saberes profesionales de docentes en educación preescolar que laboran con niñez menor de tres años de edad: un estudio en Costa Rica

Presentada por:

Karla Martorell Esquivel

ha sido evaluada por un jurado compuesto por las siguientes personas:

Manuel Crespo, Université de Montréal

Presidente del jurado

Cecilia Borges, Université de Montréal

Directora de investigación

Mónica Cividini, Université de Québec à Chicoutimi

Gabriel de Andrade Junqueira Filho, Universidade Federal do Rio Grande do Sur

Miembros del jurado

Resumen

La investigación aborda el universo de los saberes docentes desde la perspectiva de los profesionales que se desempeñan en educación preescolar en Costa Rica y teniendo como problemática los saberes que conforman la base de su trabajo durante la atención y educación de la niñez menor de tres años de edad. Siendo así, el objetivo general se enfocó en identificar, de acuerdo con las propias docentes, los saberes requeridos para el ejercicio docente, enfocándose en: (a) las fuentes de adquisición de los saberes docentes, (b) la percepción que los docentes de educación preescolar poseen de la población de 0 a 3 años, como de los saberes que necesitan tener en su actuación y (c) examinar cómo los docentes movilizan los saberes en el ejercicio de su profesión. Se trata de una investigación cualitativa de abordaje comprensivo que tiene la intención de encontrar datos con la pretensión de construir y reconstruir sus significados. El contexto de la investigación se dio en Costa Rica. Participaron 23 docentes que cumplieron con los criterios establecidos, como por ejemplo tener formación universitaria, poseer experiencia laboral y trabajar en el sistema tanto público como privado de educación. Como instrumentos metodológicos se utilizaron la entrevista semiestructurada y la instrucción al sosia. Todas las participantes respondieron bajo consentimiento libre aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Montréal. Los datos pasaron por un proceso de análisis que contó con el apoyo del *software* QdaMiner y la composición de etapas de creación de un sistema de clasificación y organización inicial de los datos, lectura general de las entrevistas y señalización de categorías preliminares, así como la creación de plantillas de codificación final. Los resultados pueden ser vistos de acuerdo con tres ejes: (1) *Fuentes de adquisición de los saberes*, que contempla los provenientes de su historia de vida personal, los de la formación inicial y continua y los brindados por la experiencia laboral con la niñez menor de tres años; (2) *Saberes necesarios para trabajar con infantes de 0 a 3 años de edad*, derivando varios tipos de saber que incluyen lo personal y profesional; los saberes disciplinares sobre el desarrollo del infante, los conocimientos sobre teorías de aprendizaje y diversas disciplinas afines a la educación; los saberes pedagógicos derivados de la experiencia, relacionados con el diseño de propuestas, la enseñanza, la metodología y la evaluación de infantes; saber gestionar su trabajo sabiendo las características que este posee, la rutina y las relaciones con la familia; finalmente (3) *Movilización de los saberes en su práctica pedagógica*, enfocado en los saberes construidos, reformulados y aprendidos en lo cotidiano del ejercicio de la docencia. Estos tres ejes están compuestos por subcategorías y después de su presentación y discusión fue posible notar que los saberes son adquiridos en contacto e interacción proporcionada por los diferentes espacios de desenvolvimiento con los otros, como lo es la formación profesional y la actuación docente. Siendo que la mayor valorización de las fuentes de saber fue otorgada en la práctica profesional y a la experiencia del ejercicio de la docencia dentro del aula, lo que permite reformulaciones, modificaciones y percepciones de enseñanza-aprendizaje. Las participantes registran una amplia gama de saberes que apuntan hacia una complejidad en su ejercicio profesional la cual trasciende la visión de “cuidadoras” y las colocan como profesionales que tienen gran repercusión en el desarrollo educativo de los niños y las niñas. De manera general, los saberes de estas docentes están fuertemente vinculados al contexto del trabajo y son constantemente sometidos a la comprobación, reflexión y modificación, debido a la movilidad en la práctica pedagógica. Además, fue

posible identificar las fallas, lagunas, críticas y necesidades que las participantes mencionaron como fundamental para ser repensadas, en lo relacionado con el proceso formativo inicial y continuo, así como el material de apoyo curricular y a las condiciones de trabajo. De esta forma, se concluye que el estudio atendió los objetivos propuestos y además se coloca como una contribución para pensar en mejoras en la formación de docentes que actúan en educación preescolar, siendo la inserción de la temática de los saberes oportuna para el proceso de reflexión sobre las prácticas profesionales.

Palabras claves: Educación Preescolar, Niñez menor de tres años, Saberes docentes, Práctica Pedagógica, Investigación cualitativa.

Résumé

La recherche aborde l'univers des savoirs enseignants depuis la perspective des professionnels qui travaillent en éducation préscolaire au Costa Rica et qui base la problématique dans les savoirs qui conforment la base de leur travail pendant l'attention et l'éducation des enfants de moins de trois ans d'âge. Ceci étant, le but général se centre dans l'identification, selon les enseignants eux-mêmes, les savoirs requis pour l'exercice enseignant, se centrant en: (a) les sources d'acquisition des savoirs enseignants, (b) la perception que les enseignants en éducation préscolaire possèdent de la population de 0 à 3 ans, ainsi que des savoirs qui ont besoin d'avoir une action et (c) analyser la façon dont les enseignants mobilisent les savoirs dans l'exercice de leur profession. Il s'agit d'une recherche qualitative de contact compréhensif qui a pour but de trouver des données avec la prétention de construire et de reconstruire leurs significations. Le contexte de la recherche a eu lieu au Costa Rica. Pour cela, on a eu la participation de 23 enseignants qui ont accompli avec les critères établis, comme, par exemple, le fait d'avoir une formation universitaire, posséder de l'expérience de travail et de travailler dans le système scolaire, aussi bien public que privé de l'éducation. Comme outils méthodologiques on a utilisé l'entretien semi-structuré et l'instruction au sosie. Tous les participants ont répondu sous leur consentement libre agréé par le Comité d'Étique de l'Université de Montréal. Les données sont passées par un processus d'analyse qui a eu le soutien du software QdaMiner et la composition d'étapes de création d'un système de classification et d'organisation initial des données, lecture générale des entretiens et signalisation de catégories préliminaires, ainsi que comme par la création de tableaux de codification finale. Les résultats peuvent être vus selon trois axes: (1) Sources d'acquisition des savoirs, qui contemple ceux en provenance de leur histoire de vie personnelle, ceux de la formation initial et continue et ceux offerts par l'expérience de travail avec les enfants de moins de trois ans; (2) Savoirs nécessaires pour travailler avec des enfants de 0 à 3 ans, se dérivant plusieurs types de savoir qui comprennent le vécu personnel et le vécu professionnel; les savoirs disciplinaires de disciplines sur le développement de l'enfant, les connaissances sur les théories d'apprentissage les diverses disciplines analogues à l'éducation; les savoirs pédagogiques dérivés de l'expérience, en rapport avec l'ébauche des propositions, l'enseignement, la méthodologie et l'évaluation des enfants; savoirs gérer leur travail sachant les caractéristiques que celui-ci possède, la routine et les relations avec la famille; finalement (3) Mobilisation des savoirs dans leur pratique pédagogique, centré dans les savoirs construits, reformulés et appris au jour le jour de leur travail enseignant. Ces trois axes sont composés par des sous-catégories et après leur présentation et discussion il a été possible de noter que les savoirs sont acquis en contact et en interaction fournis par les différents espaces de déroulement avec les autres, comme par exemple, celui de la formation professionnelle et l'action enseignante. Étant que la plus grande valoration des sources a été fournie dans la pratique professionnelle et dans l'expérience de l'exercice de l'enseignement dans la salle de classe, ce qui permet des reformulations, de modifications et de perceptions d'enseignement/apprentissage. Les participants enregistrent une large gamme de savoirs qui pointent vers une complexité dans leur exercice professionnel qu'ils ont une grande répercussion dans le développement éducatif des garçons et des filles. Plus largement, les savoirs de ces enseignants sont fortement relationnés au contexte de travail et sont

constamment soumis à la vérification, à la réflexion et à la modification, à cause de la mobilité dans la pratique pédagogique. En plus, il a été possible d'identifier les failles, lacunes, critiques et besoins que les participants ont mentionnés comme essentiels pour être repensés, en ce qui concerne le processus formatif initial et continu, ainsi que le matériel d'appui curriculaire et aux conditions de travail. De cette manière, on conclue que l'analyse a répondu aux objectifs proposés et en plus on le situe comme une contribution pour réfléchir sur les améliorations dans la formation des enseignants qui travaillent dans l'éducation préscolaire, étant l'insertion de la thématique des savoirs adéquate pour le processus de réflexion sur les pratiques professionnelles.

Mots clés: Éducation Préscolaire, Enfance de moins de trois ans, Savoirs enseignants, Pratique Pédagogique, Recherche qualitative.

Abstract

This research approaches the universe of the teaching knowledge from the perspective of the professionals who work in Preschool Education in Costa Rica. Its object of study is the problem of the knowledge foundation which is the basis of their work during the care and education of children below three years of age. Consequently, the general objective of the investigation is focused on the identification, according to the very same preschool teachers, of the knowledge required for teaching practice, focusing on: (a) the acquisition sources of their teaching knowledge, (b) the perception that the teachers in Preschool Education deal with the student population from 0 to 3 years, as well as the other necessary knowledge areas to be able to act and (c) to examine how the teachers move that knowledge in the exercise of their profession. This qualitative research was done from a comprehensive approach with the intention to find data and attempt to build and rebuild its meaning. The research took place in Costa Rica. Twenty three female preschool teachers who met the required criteria such as having a university degree, work experience and practice in both the private and public education sectors participated.

The methodological instruments provided were a semi-structured interview and the Instructions to Sosia. All the participants answered after signing a free consent letter approved by the Ethics' Committee of the University of Montreal. Data underwent a process of analysis supported with QdaMiner software and next came the creation of an initial classification and data organization stages, the general reading of the interview results and the assignment of preliminary categories as well as the creation of templates for the final encoding. The results can be seen according to three axes: (1) *Knowledge Acquisition Sources*, which contemplates those emanating from their personal life history, those from early and continuous education, and those provided by work experience with children less than 3 years of age; (2) *Necessary knowledge to be able to work with infants from 0 to 3 years of age*, comprising various types of knowledge which include personal and professional life; the knowledge from study disciplines regarding infant development, knowledge about learning theories and several other education-related disciplines; pedagogical knowledge derived from experience, related to educational proposal design, teaching, methodology and the evaluation of infants; work management suitable to the characteristics of the job description, its routine and relations with the family; finally (3) *Moving of knowledge in their pedagogical practice*, focused on built and reformulated knowledge learned throughout the daily teaching practice. These three axes are comprised by subcategories and after their introduction and discussion, it was possible to notice that knowledge is acquired through the contact and relation available in the different interactional spaces of development with the others, such as professional development and the teaching practice. The highest value from all these sources of knowledge was granted to the professional practice and the teaching experience inside the classroom, which allows the teacher to reformulate, to modify and reshape perceptions of the teaching-learning process. The participants registered a wide range of knowledge pointing towards a complexity of sources in their professional practice which transcends the vision of preschool teachers as "caretakers" and places them as professionals. This has a tremendous repercussion in the educational development of their pupils. In general, teachers' knowledge is strongly linked

with the job context and it is a constant subject to be tested, reflected upon and modified, due to the movement of knowledge in their pedagogical practice. In addition, it is possible to identify the failures, knowledge blanks, targets of criticism and needs that the participants mentioned as key aspects to reflect upon, the relationship between the early and the continuous educational background, just as with the curricular support material and the work conditions. In this way, it is concluded that the research satisfied the set objectives. In addition, it has contributed to the thinking of improvements in preschool teacher training, being a timely opportunity to insert the topic of knowledge as an area for discussion and reflection during the process of knowledge acquisition of the professional teaching practicum.

Key words: Preschool Education, Children less than three years of age, Teaching Knowledge, Pedagogical Practice, Qualitative research.

Tabla de contenidos

Resumen.....	iii
Résumé.....	v
Abstract.....	vii
Tabla de contenidos	ix
Lista de cuadros	xiii
Lista de figuras.....	xiv
Lista des acrónimos.....	xv
Agradecimientos	xvii
Introducción	1
Capítulo I: Problema de investigación.....	5
1.1 La primera infancia: atención, cuidados y educación.....	6
1.1.1 Políticas internacionales en atención y educación de la primera infancia	7
1.1.2 Revelaciones científicas y su aporte a la niñez.....	9
1.2 Educación preescolar de la niñez menor de tres años.....	11
1.2.1 Instituciones de atención y educación de infantes menores de tres años.....	13
1.2.2 La Educación Preescolar en Costa Rica.....	18
1.3 Formación profesional del docente en educación preescolar	22
1.3.1 Docentes de educación preescolar en Costa Rica	27
1.3.2 Retos en la formación de docentes en educación preescolar	29
1.4 Saberes docentes en educación preescolar.....	32
1.4.1 Lineamientos respecto a los saberes docentes	33
1.4.2 La investigación sobre los saberes docentes en educación preescolar	39

1.5 Objeto de la investigación.....	45
1.5.1 Pregunta general de la investigación.....	48
1.5.2 Aportes del estudio	48
Capítulo II: Marco Conceptual	50
2.1 Los saberes docentes.....	52
2.1.1 Evolución del estudio de los saberes docentes	52
2.1.2 El saber docente: definiciones, características y tipologías.....	57
2.2 Saberes docentes en el ámbito de esta investigación	79
2.2.1 Delimitación de los saberes docentes	80
2.2.2 Elementos conceptuales sobre los saberes docentes.....	81
2.2.3 Componentes del saber docente en educación preescolar (0 a 3 años).....	87
2.2.4 Integración de componentes teóricos al estudio	90
2.3 Objetivos de la investigación	91
Capítulo III: Metodología de la investigación	94
3.1 Presentación general del diseño metodológico.....	95
3.1.1 Tipo de investigación.....	96
3.2 Descripción de participantes y criterios de reclutamiento	98
3.2.1 Perfil de las participantes.....	101
3.3 Técnicas utilizadas para la constitución de los datos.....	105
3.3.1 Entrevista semiestructurada a docentes	106
3.3.2 La entrevista ‘instrucción al sosias’	108
3.4 Operaciones generales para el tratamiento de datos	115
3.5 Procedimientos para la preparación y análisis de los datos	118
3.5.1 Reducción y manejo de los datos: entrevista semiestructurada.....	119
3.5.2 Reducción y manejo de los datos: entrevista ‘Instrucción al sosia’.....	126

3.5.3	Discusión de categorías: obtención de resultados y conclusiones	127
3.6	Límites y aportes de la elección metodológica y ética de la investigación	129
Capítulo IV: Presentación y análisis de resultados		132
4.1	¿Cuáles son las fuentes de adquisición de sus saberes?.....	133
4.1.1	Elección profesional.....	134
4.1.2	Saberes provenientes de la formación profesional inicial.....	136
4.1.3	Saberes derivados de su experiencia ejerciendo la profesión, en el aula o de la interacción con colegas	138
4.1.4	Saberes procedentes de las experiencias personales	139
4.1.5	Saberes producto de la actualización profesional o educación continua	141
4.1.6	El valor asignado a las fuentes de saber.....	142
4.2	¿Qué saberes profesionales se requieren para ejercer el trabajo con niños y niñas menores de tres años?	144
4.2.1	Saber personales y profesionales	145
4.2.2	Saber Disciplinar.....	153
4.2.3	Saber pedagógico derivado de su experiencia profesional	160
4.2.4	Saber gestionar su trabajo	185
4.2.5	A modo de síntesis	198
4.3	Movilización de saberes en el ejercicio de su profesión	199
4.3.1	Saberes movilizados en la práctica cotidiana.....	200
4.3.2	Saberes adquiridos y/o producidos en la cotidianidad.....	217
4.4	Síntesis de ideas y reflexiones alcanzadas... ..	223
Capítulo V: Interpretación y discusión de resultados		236
5.1	Interpretación y discusión de resultados de investigación	236
5.1.1	Diversas fuentes para aprender la profesión	238

5.1.2	Los saberes específicos descubiertos en esta investigación.....	260
5.1.3	La movilización de los saberes en la acción cotidiana	302
	Consideraciones finales del estudio	317
	Respondiendo a nuestros objetivos.....	317
	Constataciones generales del estudio.....	322
	Limitaciones y perspectivas para futuras investigaciones	328
	Referencias bibliográficas.....	334
	Anexos	xix
	Anexo 1: Cuadro de lineamientos en atención y educación AEPI	xix
	Anexo 2: Entrevista semiestructurada a docentes.....	xx
	Anexo 3: Ejemplo de entrevista semiestructurada aplicada y transcrita.....	xxiii
	Anexo 4: Sobre la aplicación de la entrevista sosias	xxxiv
	Anexo 5: Entrevista Instrucción al Sosias	xxxv
	Anexo 6: Ejemplo de entrevista Instrucción al Sosias aplicada y transcrita.....	xxxvii
	Anexo 7: Formulario de consentimiento (entrevista semiestructurada)	xlvi
	Anexo 8: Formulario consentimiento (entrevista sosias).....	xlix
	Anexo 9: Carta autorización para institución.....	liii
	Anexo 10: Cuadro de registro de entrevistas semiestructuradas	liv
	Anexo 11: Matriz preliminar de categorías	lv
	Anexo 12: II Plantilla: códigos de categorías de análisis para entrevista semiestructurada	lvii
	Anexo 13: Definiciones de las categorías y subcategorías	lviii
	Anexo 14: Categorías utilizadas en software QDAMiner	lxi
	Anexo 15: Ejemplo recuperación de la categoría Saber gestión del trabajo, subcategoría Saberes sobre dificultades.....	lxiv
	Anexo 16: Certificado de aprobación Comité de ética	lxix

Lista de cuadros

Cuadro 1- Modelo de análisis de los saberes docentes según Tardif (2002)	65
Cuadro 2- Categoría del centro infantil	104
Cuadro 3- Contenidos por áreas de desarrollo abordados con infantes menores de tres años	171
Cuadro 4- Diferencias entre rangos de edad	187
Cuadro 5- Actividades sugeridas para la jornada	211
Cuadro 6- Correspondencia de fuentes de adquisición de saber respecto a los autores consultados.....	242
Cuadro 7 - Comparación de evidencias	255
Cuadro 8- Conjunto de saberes según las entrevistadas	262
Cuadro 9- Lineamientos para un perfil docente.....	263
Cuadro 10- Tipología de saberes por autores y resultados de nuestra investigación.....	265

Lista de figuras

<i>Figura 1-</i> Intereses temáticos encontrados en investigaciones indagadas.....	41
<i>Figura 2 -</i> Componentes específicos para ejercer la docencia en educación preescolar	87
<i>Figura 3-</i> Guía para el estudio de saberes docentes en educación preescolar	90
<i>Figura 4-</i> Etapas del proceso de investigación.....	95
<i>Figura 5-</i> Distribución de participantes por rango de edad	102
<i>Figura 6-</i> Distribución de participantes por grado académico	103
<i>Figura 7–</i> Orden de formulación de preguntas en una entrevista cualitativa	107
<i>Figura 8-</i> Procedimiento de análisis.....	116
<i>Figura 9-</i> Categorías preliminares	120
<i>Figura 10-</i> Ejemplo de identificación de segmentos del texto	121
<i>Figura 11-</i> Ejemplo de la plantilla confeccionada.....	122
<i>Figura 12 -</i> Retrato de pantalla: uso QDAMiner.....	124
<i>Figura 13-</i> Recuperación de los datos	125
<i>Figura 14-</i> Componentes del análisis de datos: modelo interactivo.....	127
<i>Figura 15-</i> Características de los saberes personales y profesionales, según docentes entrevistados	152
<i>Figura 16-</i> Saber disciplinar, según docentes.....	160
<i>Figura 17-</i> Síntesis del tipo de planificación.....	165
<i>Figura 18-</i> Procedencia de los contenidos o temáticas.....	168
<i>Figura 19-</i> Conjunto de saberes pertinentes para el trabajo con infantes menores de 3 años, según percepción de docentes.....	198
<i>Figura 20-</i> Evidencias de nuestra investigación respecto a Hedges (2012).....	249
<i>Figura 21-</i> Proceso secuencial de etapas atravesadas al ejercer la profesión.....	254
<i>Figura 22 -</i> Secuencia de adhesión de saberes para las docentes de educación preescolar según su procedencia.....	259
<i>Figura 23-</i> Esquema de la secuencia trazada para el saber pedagógico	294
<i>Figura 24 -</i> Jerarquización de conocimientos de profesores a partir de sus experiencias de trabajo	313

Lista des acrónimos

AEIP	Atención y Educación en la Primera Infancia
AICD	Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo
AMEI/WAECE	Asociación Mundial de Educadores Infantiles
CAIF	Centros de Atención Integral a la Familia
CEN-CINAI	Centro de Educación y Nutrición – Centro Infantil de Nutrición y Atención Integral
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONESUP	Consejo Superior de Educación
ECPI	Educación y Cuidado en la Primera Infancia
EDNA	Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia
MEP	Ministerio de Educación Pública
MFA	Ministère de la Famille et des Aînés
MS	Ministerio de Salud
NN.UU.	Naciones Unidas
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEA	Organización de los Estados Americanos
ONU	Organización Naciones Unidas
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PANI	Patronato Nacional de la Infancia
REDCUDI	Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil
UCR	Universidad de Costa Rica
UNA	Universidad Nacional de Costa Rica
UNED	Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica

Dedicatoria

*A mis padres y hermanos,
por su cariño y apoyo incondicional.*

*A mi esposo e hijo, mi pequeña gran familia:
por haberse sumado a esta aventura,
y por transformar mi mundo llevándolo
hacia un camino de amor,
de alegrías y de proyectos juntos.*

Agradecimientos

Realizar un doctorado no es tarea sencilla. Ha representado una labor ardua y una maravillosa experiencia de crecimiento personal y profesional.

Un reconocimiento y agradecimiento especial a la Universidad de Costa Rica, por haberme dado la oportunidad de estudiar en el extranjero respaldada con la beca otorgada para este fin. Es un honor pertenecer al equipo de docentes privilegiados que han salido del país a formarse profesionalmente en diversos campos de conocimiento. Gracias igualmente a mis colegas de trabajo de la Escuela de Formación Docente por el apoyo y confianza brindada.

Un gran agradecimiento a mi directora de investigación, la señora Cecilia Borges. Gracias a ella, a su apoyo, a su experiencia, a sus consejos y a su guía pude completar mi trabajo. Gracias por creer que era posible, gracias por las palabras de aliento y coraje pues fueron importantes para seguir. Gracias además al equipo del CRIFPE por su apoyo, amabilidad y cordialidad durante mi estancia en Montréal.

Igualmente gracias a los profesores que colaboraron en el programa del doctorado. Al profesor Manuel Crespo, quién apoyó tanto en la construcción de las ideas y diseño inicial de mi doctorado, como en etapas posteriores; a la profesora Mónica Cividini por sus aportes en la evaluación de mi devis des recherche; al profesor Alejandro Martínez por sus conocimientos, su empuje y su humor latino que contribuyó a ser más llevadero los pormenores del doctorado y al profesor Michel Laurier, por sus conocimientos y atención.

Un agradecimiento también a Larissa Benites por su amistad, su cariño y su valiosa orientación durante el desarrollo de esta tesis. También externo un agradecimiento a las amistades que construí en Montréal, gracias por el intercambio de culturas, de idiomas y de alegrías.

Mil gracias a las docentes participantes de este estudio por sus contribuciones de conocimiento que aportaron al desarrollo de esta tesis.

Finalmente, a mi familia: mis papás, mis hermanos, mis cuñados, mi sobrina, mi esposo y mi hijo, por la paciencia y por la motivación, por estar siempre a mi lado apoyándome y dándome fuerzas para seguir adelante.

Introducción

Los estudios acerca de los saberes docentes de profesionales en educación primaria y educación secundaria han venido desarrollándose por décadas en Estados Unidos, Europa y Canadá y más recientemente en países como Brasil (Tardif y Borges, 2001). De acuerdo con Gauthier y sus colaboradores (1997), el interés por desarrollar investigaciones sobre los saberes profesionales fue impulsado -entre algunos aspectos- por el movimiento de profesionalización docente que definió el comienzo de estudios acerca de esta temática en vías de constituir un repertorio de conocimientos para la enseñanza.

El caso particular de la educación preescolar, la literatura revisada revela la existencia de pocos estudios que contemplen como interés los saberes docentes presentes en este campo profesional (Hedges, 2012, Brock, 2012). Sin embargo, debido a la creciente incorporación de los niños en edades tempranas a las instituciones de atención y de educación en la actualidad -motivado principalmente por la incorporación de la mujer al mercado laboral- y al progresivo avance en la investigación científica sobre la importancia de los primeros años de vida y el impacto que genera una educación y cuidados oportunos para su desarrollo mediato y futuro, resulta imprescindible el estudio de los saberes docentes para profesionales quienes atienden poblaciones en sus primeros años de vida.

Por otra parte, existen evidencias sobre las lagunas presentes en los programas de formación profesional del personal que atiende la niñez menor de tres años (Peralta, 2008; Melograno, 2010), siendo necesario replantear, reajustar, actualizar y modificar los perfiles de estos docentes, determinando con más precisión lo que deben saber y saber hacer en tiempos recientes, en vista del importante papel que desempeñan.

Por ello, como un primer acercamiento para abordar la temática de los saberes docentes en la educación preescolar de niños menores de tres años, esta investigación se centra en conocer cómo estos profesionales se apropian de sus saberes, cómo los conciben, cuáles saberes poseen, cuáles son los saberes que de acuerdo con ellos son necesarios para laborar con infantes pequeños, dónde los adquirieron y cómo los movilizan en su trabajo cotidiano, en

relación con las dimensiones educativa, de cuidado y de atención que enfrentan al ejercer las funciones de su quehacer profesional.

En relación con la base teórica que acompaña esta investigación tanto para la constitución del objeto de estudio, como para el posterior análisis que se desarrolla, se eligió como referente bibliográfico autores que abordan temáticas relacionadas con los saberes docentes y su pluralidad, el conocimiento de los docentes y el manejo de contenidos, la movilización de los saberes en la construcción reflexiva de su profesión, la tipología de los saberes y algunos otros más.

La preocupación central de esta investigación está en identificar los saberes docentes requeridos para el ejercicio de la docencia en el área de educación preescolar (infantes menores de tres años), con el fin de comprender la naturaleza de los saberes adquiridos por los docentes a través de diferentes fuentes, así como descubrir los saberes considerados necesarios por las docentes para ejercer sus funciones y su labor, siendo de interés además la forma cómo movilizan sus saberes en la interacción con los niños y las niñas durante una jornada de trabajo. Cabe señalar que el contexto geográfico de exploración de esta investigación es Costa Rica.

Para el desarrollo de esta investigación se emplearon como instrumentos de recolección de datos la entrevista semiestructurada, a fin de conocer la percepción de las docentes sobre los saberes que implican su trabajo, así como la entrevista Instrucción al Sostén, que permitió un acercamiento profundo a la forma como movilizan los docentes sus saberes en el ejercicio de sus funciones.

Bajo el enfoque de investigación cualitativa, se pudo explorar los saberes docentes del profesional en educación preescolar que labora con niños y niñas menores de tres años, otorgándole 'voz' al propio docente que en el quehacer cotidiano de su profesión ha conseguido consolidar sus saberes y es quien detalla, explica y reflexiona a partir de sus vivencias y experiencias qué saberes se requieren, de dónde provienen y cómo se movilizan en la práctica docente.

Estudiar el tema de los saberes docentes a partir del discurso oral de las implicadas, permitió contrastar varios aspectos: el peso de los saberes adquiridos en la formación académica recibida y aquellos saberes procedentes de la experiencia personal u otras fuentes; la transformación y la movilización que experimentan los saberes con el paso del tiempo; contrastar los criterios encontrados entre los diferentes participantes, así como determinar los saberes considerados esenciales para el trabajo con población infantil menor de tres años.

Desde esta perspectiva, el capítulo 1 –*Problema de investigación*, representa el punto de partida, mostrando la idea del estudio y la importancia de investigar los saberes docentes para profesionales quienes laboran con niñez menor de tres años. En este capítulo, el lector podrá encontrar los elementos contextuales del estudio relacionados con la relevancia de la primera infancia, su educación y atención, así como con la formación del profesional que realiza la labor de docencia con esta población, destacándose algunos aspectos problemáticos que justifican la ejecución de esta investigación, para luego mostrar el planteamiento del objeto de estudio, la pregunta general y los aportes esperados.

En el capítulo 2 –*Marco conceptual*, se aborda el referente bibliográfico que contribuye a dar sustento a la investigación, se discuten componentes acerca del recorrido y la evolución del estudio de los saberes docentes, la conceptualización, la tipología y las particularidades que le son propias; asimismo, se argumenta cómo se comprenderá en este estudio la temática de saberes docentes, qué elementos teóricos están relacionados con el objetivo del estudio y finalmente se plantean tanto las preguntas, como los objetivos general y específicos.

En el capítulo 3 –*Metodología de la investigación*, se especifica en un primer término lo vinculado con la elección del tipo de investigación, la justificación de su elección y cómo se lleva a cabo el estudio. Se plantea también lo referente a la población y la constitución de la muestra, así como las estrategias de recolección de datos y el procedimiento para realizar el análisis de la información.

El capítulo 4 – *Presentación y análisis de resultados*, muestra los resultados extraídos de las percepciones manifestadas por las docentes entrevistadas. Este capítulo, se estructura en

tres apartados que responden a los objetivos específicos: las fuentes de adquisición del saber, los saberes profesionales requeridos para ejercer la docencia y la movilización de los saberes en la práctica.

En el capítulo 5 – *Interpretación y discusión de los resultados*, se brinda una discusión de los resultados con los referentes teóricos utilizados, destacando las diversas fuentes para aprender la profesión, los saberes específicos encontrados y la movilización de los saberes en la acción cotidiana de sus funciones.

Por último, en las consideraciones finales, se presenta un retorno a los objetivos y se evidencian las constataciones más destacadas respecto a los saberes profesionales para docentes de educación preescolar que laboran con niñez menor de tres años, se discuten además las líneas futuras de investigación. En la sección última del escrito, se encuentran las referencias utilizadas, así como los anexos.

Capítulo I: Problema de investigación

En este capítulo se sitúa la problemática de la investigación, específicamente se abordan las discusiones derivadas de investigaciones o de documentos oficiales resultantes de conferencias e informes mundiales (ONU, 1989; UNESCO, 1996; UNICEF, 2008; OCDE, 2001) acerca de la importancia de la primera infancia, la atención y la educación ofrecida a los niños y a las niñas, tales como el informe denominado “El cuidado infantil en los países industrializados. Transición y cambio” (UNICEF, 2008), y otro designado “Informe internacional: Niños pequeños, grandes desafíos. La Educación y Cuidado de la Infancia Temprana” (OCDE, 2001), asimismo, se presenta lo relativo a la formación de profesores en educación preescolar y sus saberes. El capítulo concluye con la presentación de la pregunta general y con los aportes esperados con este estudio.

La intención de este capítulo es exponer aspectos contextuales, relacionados con los elementos claves que componen la problemática de esta investigación: la importancia de la primera infancia, la atención y educación a los niños y las niñas, además de la formación profesional de las personas que trabajan con ellos. Al mismo tiempo, se busca mostrar la relevancia social y científica de investigar los saberes profesionales en el nivel de educación preescolar, evidenciando las contribuciones que se obtendrían con este estudio.

Inicialmente son presentadas las principales discusiones en torno de la importancia de la primera infancia, su educación y su atención; abordando lo relativo a las políticas internacionales así como los hallazgos científicos. En un segundo momento, se presenta un panorama mundial de la situación general de los niños y las niñas en cuanto a su educación y atención, destacándose particularmente el caso de Costa Rica. Finalmente, en la tercera sección, se expone la realidad de la formación del personal que trabaja en educación preescolar y se introduce la cuestión de los saberes necesarios para el trabajo junto a los niños y las niñas, recalando aspectos medulares que sirven como punto de análisis para el planteamiento del objeto de estudio, la pregunta general, así como las contribuciones esperadas con el desarrollo de esta investigación.

1.1 La primera infancia: atención, cuidados y educación

Generalmente, suele denominarse ‘primera infancia’, a la etapa de la vida, comprendida entre el nacimiento y los siete años de edad (UNICEF, 2008, 2010; UNESCO, 2010, Peralta, 2007). Este periodo se divide en dos etapas: de 0 a 3 años y de 4 a 7 años, siendo la de cero a tres años, la etapa más temprana de la vida y a la cual corresponderá este estudio. La elección de este periodo responde al hecho de que esta etapa desempeña un papel trascendental para determinar el destino de los años posteriores en la infancia, así como por el hecho de que es una etapa generalmente poco contemplada en los programas de formación profesional del personal que atiende esta población infantil y en las políticas gubernamentales de diferentes países.

Este lapso de edad (desde el nacimiento hasta los tres años) es de vital importancia pues, como se ahondará más adelante, la mayor parte del desarrollo del cerebro ocurre antes de que el niño cumpla tres años (UNICEF, 2001, 2010; Mustard, 2003; Shonkoff y Phillips, 2000). Asimismo, esta etapa reviste un interés destacado por el hecho de que el abordaje educativo, de cuidado y de atención de los niños y las niñas ha ido cambiando en los últimos años. Sobre esto, se observa un dinámico proceso de transformación y evolución de la definición misma de infancia y de la atención para los niños y las niñas, ya que durante mucho tiempo la educación fue responsabilidad de las familias o de algún grupo social, sin que existiera alguna institución responsable de compartir la niñez con sus padres y comunidad. No obstante, actualmente la educación infantil institucionalizada se realiza de forma complementaria a la familia (Craidy y Kaercher, 2007).

Es así que, en el ámbito mundial, se modificaron las maneras de concebir niñez gracias al aporte de políticas dictadas en diversas cumbres, reuniones y declaraciones internacionales (anexo 1), que formulan leyes, derechos y programas de atención integral a la primera infancia, para cubrir temas relacionados a su alimentación, salud, nutrición, educación, estímulos e intervenciones de aprendizaje; reforzándose que la niñez temprana (0 a 3 años de edad) requiere y merece una educación y cuidado oportuno. Pues “las condiciones enriquecedoras de los entornos donde los niños crecen, viven y aprenden –padres, cuidadores,

familia y comunidad– impactarán su desarrollo de modo significativo” (Irwin, Siddiqi y Hertzman, 2007; p.3). Para aunar más en estos aspectos, se desarrollará en el siguiente apartado lo concerniente a las políticas internacionales establecidas para resguardar la atención, el cuidado y la educación de la primera infancia.

1.1.1 Políticas internacionales en atención y educación de la primera infancia

Diversas organizaciones, tanto sociales como económicas, han insistido en la necesidad de modificar las políticas mundiales tendientes a mejorar el nivel educativo de las poblaciones infantiles por las implicaciones que traería a la sociedad. En consecuencia, existe en la actualidad un interés cada vez más pronunciado por reconocer la importancia de la atención y la educación a niños y niñas menores de tres años. En este sentido, Melograno (2010) menciona que las declaraciones finales de encuentros internacionales ratifican la importancia para el futuro de las personas, de enfatizar en la educación infantil (es decir, la etapa que va desde la misma concepción hasta el ingreso en la escolarización primaria) y en la formación inicial y actualización continua de los docentes.

Esta suma de encuentros, debates y cumbres (anexo 1), ha traído importantes contribuciones y ha generado reflexión y debate internacional, acerca de cuestionamientos como: ¿por qué resulta de tanta relevancia, ofrecer una adecuada atención y educación tempranamente en la primera infancia?, ¿qué consecuencia trae para la población infantil y la sociedad, no asumir esta responsabilidad? y ¿qué implicaciones reales se manifiestan a corto y largo plazo, al ofrecer una oportuna atención y educación a infantes pequeños?

En respuesta a estos cuestionamientos, ciertos logros y valiosas conclusiones en torno a esta temática merecen destacarse:

- Una sociedad sólida y equitativa con el sistema educativo, apoya un enfoque de aprendizaje permanente desde el nacimiento, fomenta las transiciones suaves para los niños y las niñas y reconoce a la Educación y Cuidado en la Primera Infancia (ECPI) como parte importante del proceso educativo (OCDE, 2001,2002).

- El interés por el cuidado y la atención en la primera infancia, es motivado por las investigaciones científicas que muestran la importancia de las experiencias tempranas de calidad en el desarrollo cognoscitivo, social y emocional de corto plazo en los niños y las niñas, así como la relevancia para su éxito en el largo plazo en términos de la educación escolar y las etapas posteriores (OCDE, 2001, 2002).
- La Atención y Educación en la Primera Infancia (AEPI) adquiere importancia, por el beneficio que otorga al crecimiento armonioso de los niños y las niñas y porque garantiza un tránsito de calidad por los diferentes niveles de enseñanza (X Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar, 2012).
- El reconocimiento de los derechos del niño y la niña, establecidos en la Declaración Universal de los Derechos del Niño, así como en la Conferencia Mundial: Educación para Todos, donde se acuñó además, la noción de necesidades básicas de aprendizaje, así como la introducción de un elemento central acerca de que la educación comienza con el nacimiento, lo cual exige el cuidado temprano y la educación inicial desde ese momento.

En términos generales, este conjunto de conclusiones derivadas de los foros internacionales, contribuyen a generar conciencia en la sociedad y vienen a puntualizar que la primera infancia requiere una atención urgente por tratarse de una etapa fundamental en el desarrollo del individuo. Recalcándose además que la educación inicial (desde el nacimiento hasta la educación primaria/básica) es una etapa en sí misma, en la cual se sientan las bases para la formación de la personalidad, el aprendizaje y el desarrollo afectivo. Factores que contribuyen eventualmente a fomentar la equidad social y la reducción de la pobreza, así como colaborar en la disminución de índices de repitencia y deserción de niveles educativos posteriores por los que atravesará el individuo.

Esta insistencia en considerar la etapa como trascendental para el desarrollo de los individuos es apoyada igualmente por diversas investigaciones científicas. Así, la UNICEF en su informe *“El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio”*, menciona al mismo tiempo que se ha estado presentando un cambio en el cuidado de los más

pequeños -que durante siglos estuvo a cargo predominantemente de la familia y ahora es una actividad fuera del hogar- una revolución paralela respecto al entendimiento de la importancia de la primera infancia se ha ido extendiendo en la investigación neurocientífica, considerándose estos primeros años trascendentales para el desarrollo emocional, psicológico y cognitivo del niño (UNICEF, 2008).

A continuación, se muestra un breve recorrido por algunos aspectos que sobresalen en materia de investigaciones científicas, con el fin de exponer lo relativo a las conclusiones sobre lo que sucede en el cerebro del infante, su evolución y las implicaciones futuras.

1.1.2 Revelaciones científicas y su aporte a la niñez

Los aportes científicos a los programas de atención y de educación de la primera infancia suelen observarse en varias líneas de investigación; una de ellas son los estudios longitudinales que evalúan programas de primera infancia, para luego emitir pruebas sobre la mejora en las experiencias, el rendimiento escolar y los efectos positivos sobre los niños y las niñas durante toda su vida. Otra línea, destacada en décadas recientes, está en los estudios de neurociencias y otras ciencias que estudian el cerebro, las cuales han permitido determinar que gran parte de la arquitectura cerebral de los niños se desarrolla en los primeros cinco años de vida.

Entre los estudios longitudinales destaca el *Proyecto de Preescolar High Scope Perry*, llevado a cabo por Weikart durante 30 años en los Estados Unidos, identificando los efectos a corto y largo plazo de un programa de educación preescolar interactivo de alta calidad para niños y niñas en edades tempranas que vivían en pobreza (Siraj-Blatchford y Woodhead, 2009). Este estudio y otros similares como por ejemplo, Campbell et al., (2002) y Reynolds et al. (2004) concluyen que los programas de alta calidad para la primera infancia destinados a los niños y las niñas que viven en la pobreza contribuyen al desarrollo en la niñez, al éxito en la escuela y al rendimiento económico en la edad adulta, reduce la delincuencia entre los adultos y genera elevados beneficios respecto al costo inicial, es decir, ayuda a mejorar significativamente la realización personal, social y laboral de las personas (Weikart, 1996; Center on the Developing Child, s.f).

Los estudios realizados desde las neurociencias muestran además que antes de los tres años de edad hay algunos períodos sensibles durante los cuales el desarrollo de los niños y las niñas puede verse afectado si no reciben estímulos adecuados (OIT, 2012), pues

“...las neuronas del niño o niña proliferan, las sinapsis establecen nuevas conexiones con asombrosa velocidad (...) adquieren capacidad de pensar y hablar, aprender y razonar y se forman los fundamentos de los valores y los comportamientos sociales que los acompañarán durante la vida adulta”. (UNICEF, 2001; p.9).

Investigadores como Mustard (2003), presidente y fundador del Instituto Canadiense para las Investigaciones Avanzadas, han demostrado el efecto que tiene una buena intervención en el desarrollo infantil temprano. Sus estudios, han evidenciado que:

- existe una relación entre el desarrollo basado en las experiencias tempranas y las trayectorias que se sellan durante la infancia que afectan tanto la salud, el aprendizaje y la conducta a lo largo de la vida;
- los patrones de crianza en los primeros años de edad ejercen un gran efecto en el desarrollo cerebral;
- en los primeros años se crea una base de funcionamiento cerebral con importantes consecuencias en el aprendizaje, la conducta y la salud (para muchas de estas funciones, el cerebro es más sensible y maleable durante los primeros años) (Mustard, 2003).

Al mismo tiempo, este tipo de investigaciones argumenta que los niños y las niñas que carecen de experiencias estimulantes o que crecen en ambientes pobres de recursos, pueden presentar menor desarrollo cognitivo en habilidades verbales y matemáticas, así como conductas antisociales, problemas físicos o de otra índole en su vida adulta. Los investigadores en neurociencias señalan que los estímulos ambientales desencadenan las instrucciones para generar las conexiones neuronales y propiciar de esta manera el desarrollo integral del niño (Bransford, Brown y Cocking, 2003).

Desde esta perspectiva, tal como señala Peralta (s.f.) “hay que tener presente que las posibilidades del cerebro humano son mayores que lo que se pensaba y conocía” (p.16), dependiendo de los ambientes en los que participan los niños y las niñas, lo que plantea desafíos relevantes, ya que fundamenta que hay que preocuparse en forma muy exhaustiva con lo que sucede educacionalmente antes de los tres años.

Al término de este apartado sobre primera infancia, su atención, cuidado y la educación, se puede resaltar que se han producido cambios importantes en la forma en cómo se abordaba en épocas pasadas el cuidado y la educación de la niñez temprana (0 a 3 años) respecto a la actualidad. Se considera además la necesidad de brindar soporte y acompañamiento a las familias en la crianza de los niños y las niñas con un enfoque integral, que ofrezca una atención educativa y de cuidado mediante la cual los menores puedan desarrollarse en forma armoniosa y secuencial acorde con las necesidades y particularidades de un período de edad en el cual los seres humanos requieren estímulos y ambientes enriquecedores para el desarrollo de la cognición y de lenguaje, de habilidades sociales y motoras.

Igualmente, producto de las declaraciones de encuentros internacionales e investigaciones, se han gestado cambios en la forma en cómo es abordado la educación preescolar actualmente, específicamente la que vela por la atención del niño y la niña menor de tres años, surgiendo la premisa sobre la importancia que tiene el hecho de que el personal que atiende esta población posea las facultades, los saberes y los conocimientos que les permitan ejercer sus funciones ajustado a los requerimientos actuales.

1.2 Educación preescolar de la niñez menor de tres años

Como reflexión inicial, interesa señalar que existen múltiples designaciones para referirse a este ciclo educativo, por cuanto la mayoría de los países utiliza su propia terminología. En ocasiones esto trae confusiones y provoca que se utilicen palabras diminutivas que tienden a conferirle a este nivel educativo un rango inferior al merecido, lo que puede ser contradictorio en vista que los niños de cero a tres años merecen un sistema educativo acorde a sus necesidades y particularidades, así como oportunidades de desarrollo

para la adquisición de bases educativas y de otra índole que le servirán para niveles superiores (Peralta, 2007).

En este sentido, algunos expertos señalan la urgente necesidad de homogenizar el término educación preescolar y de establecer ciertos parámetros que permitan asignarle a este ciclo educativo la misma relevancia que se le asigna a ciclos educativos superiores, como la educación primaria, la educación secundaria y la educación universitaria (Peralta, 2007; Melgrano, 2010; UNESCO, 2010).

La revisión bibliográfica sobre las denominaciones básicas empleadas para identificar este ciclo educativo, detalla que en la región latinoamericana existe una extensa gama de denominaciones: estimulación precoz o temprana; educación maternal, educación inicial, educación infantil, educación del primer ciclo, educación preescolar, pre-básica o pre-primaria, educación de la primera infancia, educación parvularia y nivel cero (Peralta, 2007). En el caso de Europa y Estados Unidos, se utiliza el término ‘primera infancia’ de manera global, para referirse a ese lapso de edad entre el nacimiento y los 7 años de edad (OCDE, 2001, 2002).

La diversidad terminológica empleada en varios países, puede vincularse con el enfoque conceptual que se tenga de esta etapa, así como con la proyección de lo que debe ser, abarcar o incluir. En este sentido, la denominación utilizada para referirse a la educación en la primera infancia, tiene una importancia conceptual de peso, de ahí que sea preciso encontrar fórmulas de consenso internacional (Melgrano, 2010). Pues esta diversidad conceptual destacada “cuando se hace referencia al ciclo de los primeros tres años de vida, no se reduce sólo a un ámbito netamente semántico, sino que, se refleja una variedad de posiciones sobre lo que es en definitiva la atención en este período y cómo se implementa” (Peralta, 2007, p.3).

Respecto a esta variedad terminológica, cabe destacar que para efectos de esta investigación se utiliza el denominador de *‘Educación Preescolar’*, pues es el que responde a la terminología empleada en Costa Rica, país sobre el cual se realiza este estudio.

Finalmente, es importante señalar que la relación encontrada entre la terminología y el enfoque conceptual que se le asigna, se ve reflejada en la respuesta que las políticas

gubernamentales de los países le den al tratamiento institucional de este lapso de edad. Por esa razón, a continuación se presentan algunos aspectos del panorama mundial sobre las instituciones educativas y de cuidado de niños y niñas menores de tres años, con el fin de visualizar el valor que se asigna a este nivel educativo en diferentes países.

1.2.1 Instituciones de atención y educación de infantes menores de tres años

Antes de presentar la situación respecto a las instituciones de atención y educación de la niñez temprana (0 a 3 años), resulta interesante abordar desde la Sociología de la primera infancia (Plaisance, 2004; Rodrigues da Luz, 2008;) la conceptualización que se maneja acerca del menor que asiste a estas instituciones y su rol protagónico como actor social, “...entendiendo al niño como un ser que participa activamente en la construcción de su propia historia y en la producción de una cultura infantil...” (Rodrigues da Luz, 2008; p.11).

Para Morrison (2005), el concepto de niño ha ido evolucionando a través de los años, así por ejemplo, en la Época Medieval, se le concebía como un adulto en miniatura (la noción de infancia no existía); para los siglos XIV al XVIII, el niño era visto como algo pecaminoso (basado en la creencia religiosa del pecado original); luego se le visualizó como tabla en blanco o tabla rasa pues de acuerdo con John Locke, el niño venía sin conocimiento alguno al mundo, y era trabajo del profesor llenar de conocimientos, sin considerar sus intereses, necesidades o preparación para el aprendizaje.

De hecho para Coll (2003), hay innumerables estudios que rescatan las concepciones de infancia en la historia de la humanidad, y de forma general esos estudios mencionan que la niñez siempre existió desde los primeros registros históricos, “pero el sentido de infancia, de preocupación y de inversión de la sociedad y de los adultos sobre los niños, de crear formas de regulación de la infancia y de la familia son ideas que surgen con la modernidad” (p.1). Y es gracias a esta evolución de la concepción de la niñez, desde un punto de vista contemporáneo, legal y humanista, que se reconoce a los niños como personas con derechos propios. En este sentido, Sarmiento (2002) menciona que “conocer a ‘nuestros’ niños es decisivo para la revelación de la sociedad, como un todo, en sus contradicciones y complejidades. Pero es también la condición necesaria para la construcción de políticas integradas para la infancia,

capaces de reforzar y garantizar los derechos de los niños y su inserción plena en la ciudadanía activa” (p.1).

Chamboredon y Prévot (1973), citados por Plaisance (2004), en un esfuerzo por evidenciar lo que significa la infancia, realizaron un análisis sobre el ‘oficio de ser niño’, en el cual trataron de discernir la definición social de primera infancia, así como su difusión en las diferentes clases sociales. De acuerdo con Plaisance (2004), para estos autores, existe un “nuevo valor conferido a la primera infancia” (p. 312), que cambia el límite de las edades de la niñez que requerían principalmente cuidados higiénicos y resalta la niñez con necesidad cada vez más temprana de recibir además una atención cultural y pedagógica.

Así, inicialmente la creación de las instituciones dedicadas a la atención de los niños y niñas menores de tres años, tiene su origen en la respuesta asistencial al problema del abandono infantil. Estas instituciones vienen a desempeñar funciones de custodia y cuidado de los niños y las niñas, pero sin considerar los requerimientos educativos. En cambio, los programas con inclinación hacia lo educativo que buscan promover el desarrollo infantil, surgen y se desarrollan influenciados significativamente por las ideas de Froebel, Montessori y Decroly, por nombrar algunos, y más recientemente por estudios científicos y declaraciones promulgadas por organismos internacionales que hacen hincapié en la importancia de la atención educativa temprana (Egido, 2000), como se expuso al inicio de este capítulo. Es común, como lo indica la UNESCO, que:

Los programas de educación y cuidado de la primera infancia se caractericen por tener una amplia gama de dependencias y modalidades. En lo referido al ámbito del Estado existen programas que dependen de los ministerios de Salud, Trabajo, Bienestar Social, de la Familia, Educación u Organismos responsables de las políticas de la primera infancia. También en esta etapa educativa es muy frecuente el desarrollo de programas por parte de iniciativas privadas, las Iglesias, Organismos no Gubernamentales, y Agencias de Cooperación Internacional (UNESCO, 2010, p.27).

En Europa, las modalidades más representativas de atención infantil (para menores de 3 años) suelen estar a cargo del Ministerio de Bien Social o similares y no del Ministerio de Educación, como en Alemania, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Países Bajos, Portugal e Italia. Mientras que en España y Suecia, es el Ministerio de Educación el responsable de dicha atención. Además, hay algunos países en donde no se contempla la atención de menores

de tres años, tal es el caso de Austria, Irlanda y Reino Unido (Egido, 2000). Otros países europeos dentro de las modalidades de atención incluyen la educación de los infantes menores de tres años en guarderías especiales y, de acuerdo con Lalonde-Granton (2004) entre esos países están: Dinamarca (guarderías para niños y niñas de 0 a 3 años); Francia (guarderías colectivas y familiares para niños de 0 a 2 años); Italia (guarderías colectivas –nido- y familiares para niños de 0 a 2 años); Noruega (guarderías para infantes desde los 6 meses); y Portugal, que para el grupo de 0 a 3 años, ofrece dos modalidades: la formal, que incluye guarderías y la no formal, constituida por la familia, amigos o vecinos, por empleadas domésticas o “nanas” no licenciadas (Vasconcelos, 2000).

En Norteamérica, en Canadá, para los infantes entre 5 y 6 años está habilitado el grado de preprimaria (kindergarten) en la mayoría de provincias, mas no es obligatorio, como si lo es para los niños, niñas y jóvenes entre los 7 y 15 o 16 años; además, existen numerosos centros de educación pública y privada que prestan servicios de guardería (centros de la pequeña infancia) para menores de 4 años. La situación en Estados Unidos es similar, la atención en la educación básica va desde los 5 hasta los 18 años y cuentan con servicio de guardería para infantes menores de cuatro años (Conafe, 2004).

En América Latina, la atención y educación de infantes pequeños se inició en distintos momentos del siglo XIX y comienzos del XX, a partir de iniciativas dispersas y sectoriales provenientes de los campos de la protección, salud y educación (UNESCO, 2010). No obstante, la institucionalización de la educación inicial es de reciente época, en Brasil en 1998, en Chile en 1991, en Colombia en 1991, en El Salvador en 1993, en México en 2004, en Paraguay en 1993, en Perú en 1993, en Uruguay en 1998 y en Venezuela en 1999 (Fujimoto 2009). En la mayoría de los países, la educación inicial pertenece a la Dirección de Educación Básica o General en el Ministerio de Educación. (Palacios y Castañeda, 2009).

Actualmente, las instituciones que atienden este ciclo son diversas y son denominadas de diferente manera: Sala Cuna, Guarderías, Hogares de Cuidado diarios, Casas-cunas, Salas-Nido, Jardines Infantiles, *Creches*, Escuelas Maternales y *Nurseries*, Kinder, Jardín Maternal, Centros de atención integral para niños, etc. (Peralta, 2007). Vale señalar que en Latinoamérica, el grupo etario más atendido históricamente por modalidad formal ha sido el

de 4 a 6 años, por la continuidad con la Educación Primaria o Básica, posteriormente se fue extendiendo paulatinamente la atención a los grupos etarios más pequeños, llegando a desarrollarse “Salas Cunas” educativas, “Creches”, que se diferenciaban de las “guarderías” que tenían un rol claramente asistencial (Fujimoto y Peralta, 1998).

Conforme adquiere mayor impulso la atención educativa, como potenciadora del desarrollo infantil, aumenta el número de instituciones dedicadas a este fin (Egido, 2000). No obstante, para Peralta (2008), la situación actual es confusa: los currículos educativos nacionales oficiales en muchos de estos países, preconizan en sus fundamentos una educación inicial abierta y actualizada y considera al párvulo como sujeto de la educación; sin embargo, los programas y otros instrumentos curriculares se presentan poco coherentes con estos planteamientos.

En la región centroamericana, la atención de la niñez de 0 a 6 años se maneja por tramos de edades (Elvir y Asensio, 2006). Y, la administración de este nivel educativo es variado: Ministerios de Educación, Direcciones Educativas, Ministerios de Familia, Ministerios de Salud, Ministerios de Trabajo y Seguridad Nacional o Juntas de Bienestar Social.

Por ejemplo, en Costa Rica la educación preescolar de 0 a 6 años es obligatoria y establece dos niveles o ciclos: de 0 a 5 años (Materno Infantil) y 5 a 6 años (Ciclo Transición); en El Salvador se divide en dos ciclos: de 0 a 4 años (Educación Inicial) y de 4 a 6 años (Educación Parvularia), siendo obligatorio este último tramo; en Guatemala no es obligatoria y se manejan los ciclos de 4 a 6 años (Párvulos) y de 6 años (Pre-primaria); en Nicaragua y Honduras no hay obligatoriedad para este nivel educativo y presenta tres ciclos: pre- kínder (3 a 4 años), kínder (4 a 5 años) y preparatoria (5 a 6 años); en Panamá se subdivide en tres grupos: de 0 a 2 años, de 2 a 4 años y de 4 a 6 años, únicamente es obligatorio para niños de 4 a 6 años.

En líneas generales, existen en América Latina dos modalidades: los programas formales o escolarizados (cuentan con una infraestructura y un conjunto de recursos disponibles, sus actividades se ajustan a una pauta curricular nacional o similar y el personal a

cargo es docente) y los programas no formales, no escolarizados (que no necesariamente se ajustan a una pauta curricular general y tienden a integrar directamente a padres y comunidad en el trabajo con los niños y las niñas) (SITEL, 2009; Melograno, 2010; Peralta, 2008).

En países como Brasil, la Educación Básica tiene tres etapas: Educación Infantil, ofrecida en guarderías (nacimiento hasta los 3 años) y preescolar (de 4 a 6 años); Enseñanza Fundamental (niños de 7 a 14 años, compuesto por 8 series) y Enseñanza Media (compuesta por 3 series) (Aguilar de Azevedo, Barker, Nascimento, y Segundo, 2007). La constitución política establece que los trabajadores tienen derecho a la asistencia gratuita para sus hijos e hijas, desde el nacimiento hasta los seis años de edad, en guarderías y preescolares (Craidy y Kaercher, 2007). Estas últimas son instituciones de carácter educacional y no simplemente asistencial (Craidy y Kaercher (2007).

En Argentina, el Nivel Inicial está conformado por el ciclo Jardín Maternal (desde los 45 días a los 2 años) y el ciclo Jardín de Infantes (3, 4 y 5 años); la Sala de 5 años es obligatoria desde el año 1993 (Ley Federal de Educación). Destaca el programa nacional de desarrollo infantil “Primeros años”, impulsado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, que acompaña y fortalece a las familias en la crianza de los niños desde el nacimiento hasta los 4 años de edad y genera conciencia a nivel nacional acerca de los derechos de la primera infancia y de la importancia en garantizar a los más pequeños un adecuado desarrollo desde un enfoque integral (UNESCO, 2006a).

En cuanto a Chile, el responsable para la educación parvularia es el Ministerio de Educación a través de la Unidad de Educación Parvularia (Tokman, 2009). En este país, “los niños ente 0 y 3 años son considerados parte del primer ciclo de educación parvularia y comprenden los niveles de sala cuna, medio menor y medio mayor, mientras que el segundo ciclo incluye a niños entre 4 y 6 años, en niveles denominados de transición, que corresponden a prekinder y kínder” (Tokman, 2009; p.5).

En general, aun cuando muchos países de Latinoamérica han definido criterios básicos de calidad de la educación inicial y del currículo en los planes de estudio para niños y niñas de 0 a 6 años, para algunos expertos existen serias deficiencias en la aplicación práctica y

pedagógica de algunas instituciones de índole educativa, tanto como asistencial, pues los avances en la práctica pedagógica son mínimos (Fujimoto, 2009). Por ello, vale recalcar que la educación de niños y niñas en edades tempranas, implica necesariamente dos procesos complementarios e indisolubles: educar y cuidar. Ya que este grupo etario además de tener necesidades de atención, de cariño y de seguridad, sin las cuales difícilmente podrían sobrevivir, empiezan también a tomar contacto con el mundo que les rodea a través de las experiencias directas con las personas y las cosas de este mundo y con las formas de expresión que en él ocurren. Conseguir esta inserción de los niños y las niñas solo es posible si las actividades dirigidas contemplan paralelamente la educación y el cuidado (Craidy y Kaercher, 2007).

Al ser Costa Rica, el país en donde se desarrolla esta investigación, a continuación se presenta información puntual sobre la temática que viene desarrollándose en esta nación, señalando los aspectos más sobresalientes respecto a la situación actual y los desafíos que se enfrentan.

1.2.2 La Educación Preescolar en Costa Rica

Costa Rica está suscrita a las convenciones internacionales establecidas para los derechos de la niñez, lo que la vincula y obliga a pensar en las formas que garanticen el pleno cumplimiento de estos derechos a través de iniciativas para el cuidado y el desarrollo integral de la niñez. El cuidado y la educación de los niños y las niñas, especialmente en la primera infancia (hasta los 5 años), es un tema cuya relevancia a nivel nacional ha venido aumentando con el tiempo (Sauma, s.f.). Desde esta perspectiva, las redes de apoyo social que buscan satisfacer las necesidades de protección, cuidado y desarrollo integral con calidad, tiene una alta atención de la población en general y un especial interés de las instituciones públicas y privadas del sector relacionado con la niñez (UNICEF et al., 2010).

El gobierno de la República de Costa Rica ha manifestado un compromiso por la formación integral de las poblaciones menores de edad (desde el nacimiento hasta los 18 años), creando diversas entidades que velan por los derechos y la integridad de esta población. Entre ellas el Patronato Nacional de la Infancia (PANI), la institución rectora en materia de

derechos de la niñez y la adolescencia; el Centro de Educación y Nutrición y el programa Centro Infantil de Nutrición y Atención Integral (CEN-CINAI), perteneciente al Ministerio de Salud (MS), dos instituciones que surgieron como respuesta a la crisis entre los años 50 y 56, cuando dicho ministerio firmó un convenio con el Fondo de las Naciones Unidas de Ayuda a la Infancia (UNICEF) para la creación de un programa nacional de nutrición, con el fin de educar en materia de salud y nutrición (Acuña, 1990), más adelante en 1972, se le incluyó el componente educativo al programa.

Además, el Ministerio de Educación Pública (MEP), el ente rector de la educación del Estado, publica el Plan Nacional de Desarrollo Educativo en 1973, en el cual se define la educación preescolar como el primer nivel del Sistema Educativo Costarricense. Sin embargo, no es sino en 1979 cuando se crea el Departamento de Educación Preescolar del MEP, que segmenta este nivel en dos ciclos denominados: Ciclo Materno Infantil (corresponde a los niños y a las niñas desde su nacimiento hasta los cinco años) y Ciclo de Transición (abarcando las edades entre los 5 y 1/2 a 6 y 1/2 años). (Ministerio Educación Pública, 2000).

Considerando la diversidad de edades de la población infantil menor de 7 años de edad, el MEP por razones estrictamente didácticas estableció en el programa del Ciclo Materno Infantil una división para trabajar por edades: Bebés I (de dos a seis meses); Bebés II (de seis a doce meses); Maternal I (de un año a dos años y seis meses); Maternal II (de dos años y seis meses a tres años y seis meses); Interactivo I (de tres años y seis meses hasta 4 años y seis meses) e; Interactivo II (de 4 años y seis meses a 5 años y 6 meses) (Ministerio Educación Pública, 2000).

Algunos datos estadísticos que ilustran la situación enfrentada por el país, de acuerdo con el Cuarto Informe del Estado de la Educación en Costa Rica (2013), indican que en el censo de población del 2011, se registraron 472.572 niños y niñas de 0 a 6 años, representando el 11,0% de la población nacional y que de ellos 338.717 eran menores de 5 años (7,9% de la población). Además, este informe señala que “la asistencia a centros educativos entre los niños de 4 años es baja: 38,1%. En los centros públicos la asistencia es alta entre los menores de 1

año (70,9%) y los mayores de 4 años (más del 70%), no así entre los de 1 a 3 años (menos del 50%)” (p.77).

Asimismo, los datos indican que el porcentaje de asistencia regular de la población infantil a la educación preescolar, se incrementa conforme aumenta la edad de los niños: un 2,5% de niños y niñas con edad de 2 años, un 30% con 4 años y un 70,4% con 5 años. De acuerdo con este informe, actualmente los niños menores de 3 años no son atendidos por el sistema educativo público del MEP, pues no cuenta con el soporte financiero suficiente, lo que obliga a las familias a buscar otros servicios de atención estatales y privados, cuya oferta es además limitada y no cubre a la totalidad de esa población.

La limitada oferta de cobertura brindada por el MEP para la niñez menor de 3 años, es cubierta por otras alternativas de carácter público como:

- El Programa de Atención a la Niñez: Centro de Educación y Nutrición, Centro Infantil de Nutrición y Atención Integral (CEN-CINAI, Ministerio de Salud).
- Albergues para las Poblaciones en Riesgo. Patronato Nacional de la Infancia (PANI).
- Hogares Comunitarios para las poblaciones en riesgo, habilitados por el Consejo de Atención Integral (CAI); el servicio es pagado por la familia beneficiaria con ayuda económica del Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) (UNESCO, 2006b). Actualmente, dichos Hogares se rigen por la Ley General 8017 de Centros de Atención Integral y el Consejo de Atención Integral, que forma parte del Ministerio de Salud.

Asimismo, a partir del 2010, el gobierno impulsó la Ley 9220 para la creación de la Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil (REDCUDI), que busca garantizar el derecho de los niños y las niñas de cero a seis años a participar en programas de cuidado y desarrollo infantil, así como colaborar en la inserción laboral y educativa de los padres y las madres. En ese esfuerzo colaboran diferentes CEN-CINAI del país, centros de municipalidades, el PANI y Hogares Comunitarios, así como centros de cuidado y desarrollo infantil de administrados por organizaciones de bienestar social, asociaciones de desarrollo, asociaciones solidaristas, cooperativas o empresas privadas (Foro Ley 9220: Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil "lecciones aprendidas y desafíos", agosto 2014).

Igualmente, existen otros centros infantiles que funcionan en instituciones de educación superior del sector público, tales como el Taller Infantil del Instituto Tecnológico de Costa Rica y los Centros Infantiles Laboratorios y Casa Infantil Universitaria ubicados en varias sedes de la Universidad de Costa Rica (Cerdas y Martorell, 2006). Existen además Centros Infantiles de carácter privado, situados en instituciones autónomas del país como RECOPE (Refinadora Costarricense de Petróleo), el ICE (Instituto Costarricense de Electricidad) y el INS (Instituto Nacional de Seguros). Se cuenta asimismo con un número considerable de instituciones privadas que funcionan como guarderías situadas en todo el país y que son reguladas por el MEP.

Al concluir este apartado sobre la evolución de las instituciones preescolares que atienden poblaciones infantiles menores de tres años, se recalca una evolución en el enfoque de las concepciones sobre la atención brindada a la niñez; desde un modelo asistencial, cuya prioridad era el resguardo y cuidado de los niños y las niñas, hasta uno con componente educativo, apoyado por políticas gubernamentales (ministerios de educación y de salud), así como por instituciones públicas y privadas, que han implementado en diferentes países programas más específicos de atención, educación y cuidado infantil, que muestran la necesidad de contar con profesionales que posean saberes específicos para implementar dichos programas.

Respecto a la situación en Costa Rica, se observa que es relativamente reciente el interés por esta población infantil (0 a 3 años), reflejada en las pocas instituciones habilitadas para este fin, cuya cobertura pública no es suficiente, siendo necesario el apoyo de instituciones de carácter privado. Finalmente señalar que, aun cuando es notable el avance en criterios de oferta y calidad de la educación inicial (para niños y niñas de 0 a 3 años), hay ciertas deficiencias en la atención y desarrollo de la forma cómo se aborda el componente pedagógico en las instituciones, pareciendo necesario reforzar la formación y capacitación en esta área.

Una vez conocido el panorama general sobre la situación de la educación preescolar en varios sitios del mundo y en Costa Rica en particular, interesa ahora abordar lo concerniente a la formación profesional de los docentes que laboran con este grupo de edad (menores de tres

años). En vista que la preparación profesional del personal que atienden niños y niñas en edades tempranas, carece muchas veces de formación y/o capacitación requerida para desarrollar su trabajo (UNESCO, 2006, 2010; OCDE, 2002) y sufre de deficientes condiciones de trabajo, acceso limitado a la capacitación y limitada movilización profesional (OCDE, 2002), situaciones que podrían incidir en la calidad de la atención y educación de estos niños y niñas, tal como advierte la OCDE (2002, p.19): “...una educación y cuidados durante la primera infancia de calidad depende de una sólida capacitación del personal, así como de condiciones de trabajo justas en el sector”.

De igual forma que fue presentada la información anterior, se procurará detallar la situación enfrentada por varios países en materia de formación profesional del personal encargado en educación preescolar, para luego mostrar la situación de Costa Rica, en particular en un esfuerzo por mostrar la situación del país.

1.3 Formación profesional del docente en educación preescolar

Al iniciar este capítulo, indicamos que la evolución de la educación infantil había evidenciado la necesidad de formar profesionales capaces de responder a las orientaciones actuales en atención y educación de infantes menores de tres años. De hecho, este es uno de los aspectos destacados en diversos informes de encuentros o investigaciones científicas, que señalan la necesidad de profesionalizar y actualizar la formación del personal docente que trabaja con poblaciones infantiles en edades tempranas, con el afán de ofrecer una atención y educación actualizada y ajustada a los niños y las niñas; ya que para algunos expertos, es trascendental la formación que posea la persona que labore con esta población, pues de eso depende alcanzar la efectividad en los programas de cuidado y educación (Burchinal, Cryer, Clifford y Howers, 2002; OCDE, 2002; Barnett, 2004; UNICEF, 2008; Rivas y Sobrino, 2011; Branscomb y Ethridge, 2010; Recchia y Shin, 2010).

De acuerdo con Siraj-Blatchford y Woodhead, (2009), lo ideal es contar con personal calificado, que posea un diploma profesional que los habilite para la docencia, sobre la base de una licenciatura en educación, en desarrollo infantil u otro ámbito relacionado. Además, se espera que dicho personal tenga conocimientos teóricos sólidos y una práctica pedagógica

real, que cuente con apoyo constante, con supervisión relacionada con el currículo y con posibilidad de continuar desarrollándose profesionalmente a través de capacitaciones, congresos y otros.

No obstante, resulta preocupante que en algunos países se siga considerando que se requiere poca o ninguna formación para cuidar de los lactantes e infantes pequeños y que la formación es únicamente necesaria para aquellos que se ocupan de los niños y niñas con edades comprendidas entre los tres y los cinco años (UNICEF, 2008). Vale señalar además que estos profesionales suelen situarse en el nivel más bajo de la escala de sueldos y gozan de escasa seguridad laboral y de oportunidades para desarrollar su carrera profesional, lo cual va en detrimento de la profesión (UNICEF, 2008) y contribuye a desvalorizar el esfuerzo y el trabajo de los docentes encargados de la niñez menor de tres años, frustrando en muchas ocasiones cualquier intento de actualización profesional y de superación personal.

Esta situación es desalentadora pues: “El desarrollo y retención de personal calificado es crucial para el éxito de los programas de desarrollo infantil. [...] un personal bien calificado, entrenado y remunerado contribuye decisivamente a lograr los mejores resultados posibles para los niños y las familias” (Center on the Developing Child, s.f.)

En relación con la formación del personal que atiende esta población infantil, la situación enfrentada en diferentes países es muy variada, pero apunta por lo general a dos niveles académicos, uno de tipo universitario para la educación de los niños desde los tres años en adelante y otro con mayor frecuencia situado en el nivel de formación media, para la atención de los niños desde el nacimiento hasta los tres años (Peralta, 2008; Melograno, 2010).

En muchos países de Europa se han reorganizado los sistemas de formación del profesorado de educación preescolar, incrementado los requisitos de acceso, su nivel y su duración, como medida para responder a esta creciente demanda de atención infantil en edades tempranas. Sin embargo, aun en países industrializados que gozan de una fuerte tradición en educación de los primeros años, se destaca la limitación de considerar a los tres primeros años

del niño como parte de la formación de un educador de la primera infancia, siendo una carencia en los planes de formación universitaria (Melograno, 2010).

En el escenario europeo se destaca además que la formación del personal a cargo de los infantes menores de tres años puede ser obtenida en instituciones técnicas o vocacionales, tal es el caso de Países Bajos y Portugal; o en universidades, como sucede en España, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda y Suecia; asimismo, existen diferentes titulaciones en países como Austria, Bélgica, República Checa, Finlandia, Hungría, Suecia e Italia, donde el título otorgado es el de Especialista en Desarrollo Infantil, Pedagogo o Maestro en la Primera Infancia; mientras que en países como Irlanda, Francia, Países Bajos, el título universitario correspondiente es de Educación Primaria (OECD, 2002).

Con respecto a Latinoamérica, desde principios de siglo XX ha habido una formación con especialización en el ámbito, denominados maestros, parvularios o *kindergarterinas* en nivel de Institutos Normales en Cuba, Guatemala, Panamá, México y Uruguay; y a nivel Universitario en países como Chile, desde 1944, extendiéndose posteriormente a Costa Rica, Argentina, Perú, Brasil, entre otros (Fujimoto y Peralta, 1998).

Según Peralta y Fujimoto (1998), en algunos países, entre los educadores y los agentes comunitarios, se encuentran agentes educativos con una formación de nivel técnico o terciario, cuya formación comprende uno o dos años en Centros de formación Técnica o en cursos especiales anexos a los establecimientos secundarios o en algunos casos post-secundarios. Los títulos van desde Técnicos en Educación Parvularia, Puericultura, Recreación Infantil, hasta Auxiliares en trabajo comunitario u otros. Encontrando que la fuerza de trabajo esté dividida por maestros y por cuidadores, siendo los primeros los que poseen mejores calificaciones y salarios (SITEAL, 2009).

En Centroamérica la situación presenta igualmente algunas peculiaridades. Costa Rica y El Salvador, son dos de los países centroamericanos donde la formación profesional para laborar con niños y niñas preescolares es ofrecida en las universidades. Otros países como Guatemala y Panamá brindan preparación al personal a cargo, en Escuelas Normales o Institutos técnicos. Por otra parte, en Nicaragua, los maestros de educación primaria son

quienes laboran en preescolar (no existe la carrera específica para este nivel). Otro dato relevante es que en algunos países, quien labora con niños preescolares, es un docente que posee un Título en Educación Primaria o Licenciatura en Educación, pero con un énfasis en Educación Preescolar, como es el caso de Honduras (Peralta, 2008).

Algunos países de la región suramericana no escapan a esta realidad, en países como Chile con trayectoria en este nivel educativo, se han encontrado algunas debilidades en la formación universitaria, en lo referente a la atención y educación de los niños y niñas menores de 3 años. Ciertas carreras orientan la formación en el segundo ciclo de la Educación Parvulario (niños de 3 a 6 años), ofreciendo una formación débil y poco especializada en el primer ciclo (niños menores de 3 años), a pesar de que incluyen temas vinculados con el cuidado y los avances del conocimientos de los primeros años de vida, no quiere decir que los egresados estén preparados suficientemente para laborar con este grupo de edad (Falabella y Rojas, 2008).

En el caso de Brasil, el profesional responsable por la educación de niños de 0 a 6 años, ha ido modificándose (Garanhani, 2004). En la historia de las guarderías y los preescolares, los adultos que actuaban directamente con los infantes (en los años 70-80) presentaban diferentes perfiles de escolaridad y formación algunas veces voluntarios o semivoluntarios sin ninguna formación específica (Barreto, 2005). Sin embargo, años después cuando las guarderías (niños de 0 a 3 años) y los preescolares (niños de 4 a 6 años) ya estaban legalmente incluidas como deber del Estado (según artículo 208, de la Constitución brasileña), la formación y valorización de los profesiones fue considerada al inicio de los años 90 como uno de los pilares de la política nacional de la Educación Infantil (MEC, 2009). De manera que, "...la formación inicial para desempeñarse en los grados iniciales de la enseñanza fundamental y en la educación infantil, empieza a suceder en el ámbito de las Universidades e instituciones de enseñanza superior, de acuerdo con las nuevas directrices curriculares para los cursos de Pedagogía" (Vieira, 2009; p. 232).

En el caso de Argentina, los programas de atención y educación a niños y niñas menores desde los 45 días hasta los 6 años, están a cargo de profesores de Educación Inicial, cuyo título es otorgado en las instituciones universitarias de formación docente para el nivel

inicial o bien cursando la carrera docente en institutos de formación docente, cuya educación superior es no universitaria (UNESCO, 2006a).

En Latinoamérica existen desafíos en la formación a docentes en educación preescolar, entre ellos fortalecer la preparación para laborar con niños y niñas menores de tres años e iniciar una reconstrucción en la formación de docentes de preescolar, la cual está marcada por una historia de formación con finalidad de asistir o preparar, hacia la construcción de currículos de formación inicial o continua que preparen al profesional para actuar con infantes activos, participativos, competentes, actores sociales, históricos y culturales, con diversidades y realidades muy distintas y con la necesidad de desarrollarse (Guimarães et al., 2008).

Ahora bien, tanto en Canadá como Estados Unidos, los docentes quienes laboran en instituciones preescolares (para infantes mayores de cuatro años), son generalmente formados en el mismo nivel y en la misma institución como maestros de escuela primaria; el objetivo de la educación infantil temprana es la preparación para la escuela, incluyéndose un concentrado de introducción a la alfabetización y la aritmética, siendo insuficiente o nula la formación profesional para laborar con infantes en los primeros años (OECD, 2006). Además, en Canadá existen otras opciones de formación para el personal que labora con niños y niñas a partir de los cero años, brindada por instituciones técnicas, tal es el caso de Québec, en donde otorgan un certificado técnico que les califica para laborar con dicha población infantil en carreras denominadas: *Techniques d'éducation à l'enfance* o *Éducateur (trice) à l'enfance 0-12 ans*.

Según Early y Winton (2001), en Estados Unidos, el estado y las políticas nacionales están cada vez más conscientes de que existe una gran discrepancia entre lo dicho en la investigación sobre el importante papel de los educadores de la primera infancia y el conjunto de políticas y prácticas no compatibles con una adecuada compensación profesional, pues aunque el rango de la primera infancia suele extenderse desde el nacimiento hasta los ocho años, muchos de los programas de formación docente no cubren adecuadamente los primeros tres años (Ray, Bowman, y Robbins, 2006). Como resultado, iniciaron cambios en los requerimientos de contratación y en la formación profesional, mejorando los estándares educativos para profesores preescolares e incentivando a la obtención de un título universitario de 4 años y formación especializada (Barnett, 2004).

Se puede apreciar que el tratamiento de formación recibido el personal a cargo de la atención de niños y niñas preescolares es muy distinto, algunos países no tienen del todo claro cómo resolver la formación profesional de los docentes que laboran con niños y niñas de 0 a 3 años y aun cuando se reconoce la importancia de los primeros años, no se ha conseguido articular dichos conocimientos con la formación de los docentes. A continuación se presenta el caso de Costa Rica, con el fin de visualizar su realidad y las lagunas en relación a esta temática.

1.3.1 Docentes de educación preescolar en Costa Rica

En Costa Rica, la denominación utilizada para referirse a los profesionales que laboran en la educación de la niñez es ‘docente en educación preescolar’, de manera que en adelante en este documento esta será la denominación a utilizar cuando se refiera a estos profesionales. En este país, los docentes que trabajan para el MEP o el Ministerio de Salud, a través de los CEN-CINAI, deben ser docentes de educación preescolar con título universitario que lo certifique. No obstante, en algunas instancias como los Hogares Comunitarios, quienes atienden esta población son las madres de la comunidad, quienes muchas veces poseen una formación académica básica (UNESCO, 2006).

La formación profesional en Educación Preescolar existe en Costa Rica desde el año 1966, cuando se creó el primer plan de estudios en Educación con énfasis en Preescolar de la Universidad de Costa Rica, desde entonces ha habido un enorme crecimiento de los programas académicos (Tercer Informe del Estado de la Educación en Costa Rica, 2011; Chaves, 2007). Además, hay una alta variabilidad entre los planes de estudio que actualmente se ofrecen, en cuanto a contenidos, duración de las carreras y créditos en programas de formación.

La carrera de Educación Preescolar se brinda tanto en universidades públicas como privadas del país. Dentro de las universidades públicas que brindan la carrera están la Universidad Estatal a Distancia (UNED), la Universidad de Costa Rica (UCR) y la Universidad Nacional (UNA). Asimismo, en la última década las universidades privadas duplicaron la oferta de programas de formación en Educación Preescolar y para mayo del 2006, 28 de las 67 universidades reconocidas por el Consejo Superior de Educación

(CONESUP) ofrecen carreras en la rama de la educación preescolar, todas brindan el grado de bachillerato y únicamente el 64% cuenta con nivel de licenciatura (Rojas, 2008). Igualmente, debido a la alta demanda, varias universidades privadas optan por ofrecer esta carrera con diferentes especialidades, promoviéndose carreras bilingües (inglés), con orientación infantil, con terapia de lenguaje, con dificultades de aprendizaje, entre otras.

En cuanto a estudios de posgrados en el país, la UNA ofrece una maestría en pedagogía con énfasis en atención y desarrollo integral de la primera infancia; mientras que en el ámbito privado, el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Privada (CONESUP) ha aprobado ocho programas de maestría en el área de preescolar. De todas estas carreras, solo dos están acreditadas: de la UNA (Rojas, 2008) y recientemente la carrera de la UCR en marzo del 2014.

Ante la urgente necesidad de reforzar la educación preescolar para la población menor de tres años, así como la formación profesional, algunas universidades están realizando esfuerzos para mejorar tal realidad. La carrera brindada en la UCR, donde hasta hace pocos años ofrecía una carrera centrada en el trabajo con los niños y niñas de edades entre cinco y seis años, tomando en cuenta la demanda actual y la concepción de educación inicial que abarca los primeros seis años de vida, consideró necesario incorporar procesos de formación específicos, tanto para atender a los niños y niñas con edades entre cuatro y cinco años, como para la atención del infante menor de tres años (Cerdas y Martorell, 2006).

Estos esfuerzos continúan siendo insuficientes, pues se requiere de programas de formación profesional que enfaticen en la niñez desde su nacimiento, abordando con profundidad el desarrollo humano infantil integral, así como el fortaleciendo de áreas específicas de la labor docente, como los son el planeamiento didáctico, el manejo de grupos, el desarrollo de la práctica y el trabajo de campo en las realidades del aula y de los contextos de los niños, entre otros (Rojas, 2008). En este sentido, adicional al abordaje desarrollado en los párrafos anteriores acerca de la formación de docentes en educación preescolar, conviene señalar a continuación cuáles son algunos retos en materia de formación docente en educación preescolar, de manera que se aprecie las especificidades que se sugieren para este profesional.

1.3.2 Retos en la formación de docentes en educación preescolar

Existen discusiones acerca de las diferencias entre las teorías sobre la enseñanza adquirida en los cursos de formación profesional y la enseñanza real de experiencias en la educación de infancia temprana. Algunos recalcan que lo que saben los estudiantes en formación sobre la infancia a menudo sigue siendo información muy teórica, académica y superficial, evidenciando muchas lagunas en el conocimiento y la experiencia profesional para este grupo etario (Garvis, Lemon, Pendergast y Yim, 2013). Muy pocos programas de formación profesional contemplan la oportunidad para que los estudiantes tengan experiencia de trabajo con lactantes y niños pequeños en grupos y como resultado, son poco expertos en la aplicación del escaso conocimiento teórico de este grupo de edad en la práctica del aula real (Recchia y Shin, 2010; Garvis et al., 2013). Este aspecto es una realidad que enfrentan la mayoría de los programas de formación de docentes en educación preescolar en el mundo.

En vista de que el docente de educación preescolar lleva a cabo su labor profesional con niñas y niños que están en su etapa más temprana de construcción de la personalidad y del desarrollo cognitivo y psicomotriz y dado que su influencia puede impactar su vida y desarrollo, su formación profesional representa un tema serio y complejo. En efecto, la formación del personal involucrado en la atención y educación de la primera infancia es clave, ya que "...la calidad de los programas de educación y cuidado de la primera infancia es escasa en muchos países debido al bajo nivel de calificación del personal" (UNESCO, 2010, p. 51). De hecho, al analizar el estado actual de los currículos de los centros de formación docentes para esta área, se detecta que precisan de cambios y actualizaciones urgentes, pues la formación profesional en la carrera de educación preescolar enfrenta una serie de particularidades que provoca el desmejoramiento de la profesión, lo cual repercute en la educación brindada a los niños y las niñas (Melograno, 2010; Peralta, 2008; UNESCO, 2010).

Una de esas particularidades es el hecho de que existe un criterio generalizado acerca de que estudiar para ser docente de la primera infancia es algo fácil, al considerarse que trabajar con infantes pequeños es sencillo y que puede, por lo tanto, no ser necesaria una formación a nivel universitario, sino solo a nivel técnico medio o derivar en una carrera más compleja (Melograno, 2010).

Otra peculiaridad de los planes actuales de formación de docentes en educación preescolar es el hecho de que se observa una formación heterogénea del nivel de competencia del educador infantil, lo cual es consecuencia de la concepción que se tenga de esta etapa del desarrollo; así, por ejemplo, existen currículos de formación para docentes centrados en la atención institucionalizada para niños y niñas de tres a seis y otros que responden más a la realidad actual, en la cual dentro de la formación del docente, se considera a la etapa infantil que va desde el nacimiento hasta los 7 años. Pero de acuerdo con expertos, lo que prevalece es una formación profesional que no ofrece experiencias teóricas, ni prácticas para el trabajo con bebés y niños pequeños (Peralta, 2008; Garvis et al., 2013).

Ante este panorama, según Reveco (2012), es un hecho irrefutable, el cual requiere definir los lineamientos y los fundamentos teóricos acerca del tipo de formación que se necesita en la actualidad, a fin de recuperar la integridad de lo que implica el concepto de profesión pedagógica (Godoy, 2012). Lograr definir dichos lineamientos y fundamentos teóricos, permitirá precisar la formación profesional de un docente en educación preescolar que sea técnicamente capaz y esté psicológicamente preparado para enfrentar lo que implica el trabajo con bebés e infantes pequeños, cuyas estructuras mentales y desarrollo físico y psíquico (fundamental para etapas posteriores), están en plena etapa de conformación y maduración.

Vinculado con lo anterior, urge la redefinición de un perfil de agente educativo, que considere las características que éste debe tener, las funciones a desempeñar en una sociedad concreta y que a partir de ese perfil se revise el currículo de formación, de manera que se puedan luego introducir los reajustes y modificaciones necesarias para que el docente de este nivel cumpla su rol de educador de niños y niñas, orientador de la familia y promotor y coordinador de las acciones pedagógicas (Córnick y Fujimoto, 1993).

En este sentido, García-Huidobro (2006) agrega que se requiere determinar aquello que debe saber y lo necesario para responder a las reformas experimentadas en este campo y a las nuevas necesidades educativas que el mundo actual requiere. Esto porque un modelo del profesional se concreta gracias a la definición de un perfil profesional, que considere las

aptitudes (cualidades, habilidades, conocimientos) y las actitudes que debe asumir el profesional para solucionar los problemas de la educación inicial de las niñas y los niños.

En consecuencia, Reveco (2012), plantea que para conseguir reformular la formación profesional, es necesario primeramente proyectar: "...¿cuál es el tipo de formación que un educador debe tener para liderar procesos educativos en los cuales las niñas y los niños aprendan aquello que deben aprender, sean felices al asistir a un Jardín Infantil...?" (p.21).

Finalmente, siempre en relación con los retos en la formación profesional, específicamente el caso de Costa Rica, el Tercer Informe del Estado de la Educación en Costa Rica (2011), llama a que la educación preescolar requiere trabajar en diversas líneas de investigación para conseguir mejoras en este ciclo educativo, en vista de los desafíos pendientes de resolver. Entre dichas líneas de investigación sugeridas están:

- Diseñar mecanismos de acompañamiento a los docentes en ejercicio: instrumentos de apoyo, retroalimentación y perfeccionamiento de su trabajo.
- Mejorar la fiscalización de la calidad de los programas de formación docente en Preescolar y elaborar un perfil de entrada de estos profesionales por parte del MEP (Ministerio de Educación Pública).
- Investigar sobre la formación docente, con la intención de actualizar los programas de formación docente en Preescolar, tanto de universidades públicas como privadas, incluyendo el análisis de la práctica profesional efectiva que realizan las y los estudiantes.
- Indagar acerca de opciones y características de formación continua que se ofrecen a los docentes de preescolar (presenciales y en línea) tanto por parte del MEP como de otros actores clave como las universidades.

Se aprecia que la formación profesional del docente en educación preescolar, está ante una enorme tarea de reformulación, empezando por la definición de un perfil docente más apegado a la realidad actual, así como el replanteamiento de los planes de formación profesional, partiendo de la investigación y el análisis de aquello que se supone deben conocer

los docentes para brindar una atención y educación de mayor calidad a la niñez menor de tres años.

Cabe señalar sin embargo, que existen actualmente perfiles para docentes de este nivel establecidos por las autoridades gubernamentales de los países, así como criterios provenientes de expertos, que sugieren los saberes con los que debe contar el docente para preescolar, los cuales según expertos merecen redefinición y actualización. En la siguiente sección se aborda esta temática con el propósito de tener un panorama general de la situación que se presenta y determinar cuáles son las particularidades a profundizar.

1.4 Saberes docentes en educación preescolar

En la primera parte de este capítulo se discutió acerca de la preocupación actual por la educación y la atención de niños y niñas menores de tres años. Se insistió en el hecho de que lo que les ocurre a los infantes a partir de su nacimiento tiene mayor importancia en el proceso que determinará el tipo de personas que van a llegar a ser y que esto supone una gran responsabilidad para quienes les atienden durante los principales años de su formación (Goldschimid y Jackson, 2007).

Sin duda las características del trabajo docente en general y particularmente en el nivel educativo de preescolar, así como los contextos donde se desempeña (formales o informales), constituyen elementos claves a la hora de considerar los saberes requeridos por los docentes y los que pueden formular en el curso de su actuación, precisamente porque la docencia en el nivel preescolar es una profesión con características singulares. De manera que, responder a la pregunta ¿qué necesita saber un docente para cumplir con las disposiciones actuales sobre la asistencia/cuidado y la educación de niños y niñas en la primera infancia?, requiere de una profunda reflexión.

En este apartado, se expondrá lo concerniente a los saberes que se suponen necesarios para desempeñarse como docente de niños y niñas menores de tres años, de acuerdo con autoridades gubernamentales de algunos países, así como los aportes de expertos en educación preescolar con relación a esta temática.

Este cuestionamiento, sobre lo que se supone deben conocer los docentes de educación preescolar, ha sido abordado por diversos investigadores, asociaciones e instituciones preocupados por sistematizar aquellos conocimientos, procedimientos, disposiciones, prácticas, entre otros aspectos, con los que deben contar un docente (Espinosa, Goldrine, Rojas y Marinkovich, 2012). La revisión de la literatura sugiere que la pregunta ha tenido algunas respuestas pero, a criterio de este estudio, estas no acaban de resolver el problema de determinar los saberes necesarios (actualizados) para ejercer la profesión docente de quienes atienden a esta población infantil menor de tres años, sobre todo porque pareciera que ha sido omitido el criterio de los propios docentes en ejercicio de su profesión, criterio sumamente necesario para la obtención de pistas sobre qué saberes son esos, en vista que son ellos quienes desarrollan a diario su profesión, creando y movilizand o saberes en la cotidianidad de su quehacer.

1.4.1 Lineamientos respecto a los saberes docentes

Los gobiernos de la mayoría de países, a través de los departamentos de educación preescolar o infantil pertenecientes a Ministerios de Educación o en algunos casos por medio de Ministerios de Salud/Familia, establecen lineamientos, estándares u orientaciones acerca del perfil o rol esperado para docentes de educación preescolar. Pretender hacer un análisis de los perfiles descritos por cada país, sería una tarea muy ambiciosa, por tal razón, se abordarán solo algunos extractos de los perfiles que han sido planteados por algunos países, a modo de ejemplificar las particularidades y el enfoque que le dan los distintos gobiernos.

En Chile (país con tradición en la atención y la educación de infantes pequeños en Latinoamérica), el Ministerio de Educación cuenta con un documento denominado Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia, desarrollado durante el año 2010 y 2011 (MINEDUC, 2012), en el cual se establece un conjunto de estándares para orientar la formación inicial de educadores de párvulos (infantes desde el nacimiento hasta los 6 años), definiendo qué conocimientos, habilidades y actitudes avalan prácticas educativas adecuadas para egresados de la carrera de ‘educación parvularia’ (Cousiño y Foxley, 2011). Dichos estándares están organizados en dos grandes categorías: Pedagógicos (conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza) y

Disciplinarios (conocimientos sobre el contenido sustantivo de las experiencias pedagógicas propuestas para favorecer el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo del niño), además expone al inicio las habilidades básicas comunes (comunicarse oral y escrito, análisis cuantitativo, uso de tecnologías información, etc.) que se esperaría de un profesional en esta área (MINEDUC, 2012).

En la región de Québec (Canadá), la situación es particular pues posee dos ministerios que velan por la atención y educación de niños y niñas entre cero y seis años. Uno de ellos es el Ministère de l'Éducation, (2001), el cual elaboró un documento denominado Formación de Docentes. Orientaciones. Competencias Profesionales (La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles), donde se especifican los requerimientos que las Universidades deben seguir en sus programas de formación de Licenciatura en Educación Preescolar (4 a 5 años) y Enseñanza Primaria, que permita la adquisición de competencias profesionales propias de la profesión docente.

Con respecto al personal que trabaja con niños y niñas menores de tres años en esta región, recordemos que la preparación profesional se da en instituciones técnicas de nivel postsecundario y es regido por lo que dispone el Ministère de la Famille et des Aînés (MFA), quien a través de su programa educativo de servicios de guardería para Québec, "Accueillir la petite enfance", establece un perfil para el personal (denominado educatrices) con las cualidades y los conocimientos que debe poseer, destacándose: madurez afectiva, capacidad de trabajo en equipo, sentido de organización, resistencia física, capacidad para comunicarse, creatividad, humor y conocimientos teóricos y prácticos en variedad de campos: educación nutricional, psicología, comunicación, salud, sociología (MFA, 2010).

En Argentina, uno de los países más influyentes e innovadores en materia de primera infancia en América Latina, se rige bajo lo estipulado por el documento Diseño Curricular para la Educación Inicial, en donde se establece el rol docente (para laborar con niños entre los cero y los 5 años) y los requerimientos de una formación sólida, sustentada en conocimientos teóricos y prácticos (características de los niños y las niñas de estas edades, así como la aptitud para la interacción con las familias de los alumnos y la comunidad), contruidos a partir de sus propias experiencias y confrontadas con los principios que sostiene

la didáctica actual y los lineamientos curriculares (Secretaría de Educación, 2008).

En Brasil, el Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación Básica, en un documento denominado: “Referencial curricular Nacional para la Educación Infantil”, establece que los profesores de educación infantil (que laboran con niños y niñas entre los cero y los seis años), deben tener una formación inicial sólida y consistente, acompañada de una adecuada y permanente actualización en servicio (MED, 1998). Señala además, que el trabajo directo con infantes pequeños exige que el profesor tenga una competencia polivalente, es decir, para trabajar con contenidos de naturaleza diversa que incluyen desde cuidados básicos esenciales hasta conocimientos específicos sobre diversas áreas del conocimiento. También se manifiesta que este carácter polivalente, exige una formación amplia, a la vez que el profesor es también aprendiz, reflexionando todo el tiempo acerca de su práctica, debatiendo con sus iguales, dialogando con las familias y comunidades, buscando información para su trabajo, entre otros (MED, 1998).

En Costa Rica, el Ministerio de Educación Pública (MEP), a través del Departamento de Educación Preescolar, creó los programas de estudios dirigidos a los niños preescolares. Uno de ellos es el Programa de Transición (para niños de 5 a 6 años) y el otro es el Programa Materno Infantil (que abarca las edades desde el nacimiento, hasta los 5 años). Más recientemente (2016), dicho departamento puso en práctica un programa de estudios para esta población infantil, el cual agrupa el grupo interactivo II del ciclo materno-infantil (niños de 4 a 5 años), junto con el ciclo de transición (niños de 5 a 6 años). Estos programas sirven de guía y delimitan el quehacer de este nivel educativo del sistema nacional de educación. Igualmente en dichos programas está expuesto el perfil del docente, definido como un conjunto de rasgos que reflejan comportamientos, actitudes, conocimientos, valores, destrezas y habilidades propias de quien asume la responsabilidad de atender a los niños pequeños (MEP, 2000; 2014).

Dicho perfil está organizado en dos categorías: cualidades personales y cualidades profesionales. Algunas de las cualidades personales expuestas son: conducta coherente, buena salud, creatividad en la búsqueda de soluciones, capacidad de escucha, respeto por deberes y derechos humanos, protección del medio ambiente, diversidad de género, etnia, etc., calidez y afecto, disposición para trabajar, entre otros; dentro de las cualidades profesionales propuestas

están: reflexión e investigación sobre fundamentos de la práctica pedagógica, del desarrollo infantil, las teorías de desarrollo humano y la realidad nacional; participación activa en la propuesta curricular, desarrollar acciones a partir de diagnósticos de necesidades, capacidad para promover experiencias significativas, poseer conocimiento de herramientas tecnológicas, tener habilidades de expresión verbal y escrita, capacidad de análisis y síntesis, participar en procesos de formación y actualización en los nuevos enfoques pedagógicos relacionados con el desarrollo infantil y los procesos de aprendizaje, entre otros.

Se puede constatar que por lo general los países cuentan con regulaciones acerca de los requerimientos para ejercer esta profesión docente en educación preescolar, estableciendo roles o características deseables para estos profesionales, denominados perfiles. Empero, es oportuno revisar si lo planteado por los gobiernos coincide con la visión que tienen los docentes y con los desafíos que exige la atención, cuidado y educación de la primera infancia (0 a 3 años), ya que en ocasiones los requerimientos planteados detallan un perfil profesional enfocado más al trabajo con niños y niñas mayores de tres años.

Otro aspecto destacado respecto al planteamiento de los perfiles o roles de los docentes, es que los saberes, conocimientos, actitudes y habilidades que se espera posean los docentes, son planteados muy brevemente en un listado básico de acciones a desarrollar, sin detalle preciso de cuáles son exactamente esos saberes que se requieren para enseñar y trabajar con menores de tres años. Parece necesario además examinar si existe articulación entre la formación profesional ofrecida a docentes por parte de universidades o institutos, respecto no solo a las disposiciones que plantean los ministerios de educación sino también a los nuevos conocimientos científicos de la actualidad, pues lo ideal es que exista concordancia para que el resultado de la preparación profesional esté ajustada a lo que se espera y necesita un docente en estos tiempos.

El hecho que los perfiles planteados por los gobiernos carezcan de especificidad en el planteamiento sobre el tipo de profesional requerido y los conocimientos, las acciones, los saberes y las características que necesita para trabajar con una población infantil entre los cero y los tres años, hace pensar que el campo de la primera infancia enfrenta desafíos para avanzar

en su profesión, en específico el área de formación del profesorado para atender bebés y niños pequeños (Branscomb y Ethridge, 2010).

Cabe señalar igualmente que algunos investigadores reconocidos en el campo de la educación preescolar como Morrison (2007), de la University of North Texas, han aportado a esta temática desarrollando estudios que incluyen la definición de elementos centrales futuros de la educación de la primera infancia, el cambio de roles en los docentes, la aplicación de mejores prácticas para la educación de esta población, entre otros. En esta línea de investigación, el autor llama a reflexionar acerca del profesional de la primera infancia y si éste está preparado para enseñar a los niños y niñas desde su nacimiento.

En su propuesta, el autor concibe a un profesional de la infancia como poseedor de ciertas características de personalidad, conocimientos y habilidades para enseñar y llevar a cabo programas de forma que todos los niños y niñas aprendan, y además, poseedor de la destreza para informar a la sociedad sobre los asuntos que conciernen a los niños y a las familias, estar continuamente mejorando y ampliando sus habilidades y conocimientos (Morrison, 2007).

También Laura Pitluk, docente, especialista e investigadora, con trayectoria profesional en el campo de la educación inicial, ha señalado que el docente debe saber para poder enseñar. Argumenta que pueda ser que el docente conozca de manera práctica los contenidos a trabajar, pero la docencia debe sostenerse en un saber profesional (Pitluk, 2012). Lo que implica que una docente

... debe conocer y decidir qué contenidos trabajar y saber el modo de abordarlos con los niños pequeños, reflexionando sobre el lugar de sus gestos y actitudes, y sobre, la importancia de su disponibilidad corporal y lúdica en la apropiación de aquellos. Las situaciones de enseñanza en las primeras etapas de la escolaridad implican un compromiso incomparable, requieren una búsqueda constante de las estrategias pertinentes y una conexión profunda con el sujeto que ese está formando. Lejos de ser considerada como una tarea para quienes no pueden acceder a otras supuestamente más complejas, la docencia en edades tan tempranas es una profesión que implica formación específica, capacitación constante y un encuadre de reflexión continuo que permita sostener el desarrollo de acciones específicas con alto grado de responsabilidad. Se requiere un docente crítico y reflexivo, que analice sus acciones, considere alternativas y tome decisiones fundamentales; un docente responsable que asuma el valor de sus actitudes (Pitluk, 2012; p.122).

Por último, la autora apunta que se requiere de un docente que pueda reflexionar sobre qué propuestas de enseñanza plantear, cuándo y cómo intervenir en su desarrollo, cómo se enseña y qué estrategias docentes se utilizan; en este sentido, que sea capaz de construir los andamios que el niño necesita y saber cuándo retirarlos para construir nuevos andamios para sostener nuevos aprendizajes.

Asimismo, han contribuido a esta temática distintas organizaciones que velan por la atención y la educación de la primera infancia, como lo son la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI), para quienes el educador debe tener una preparación psicológica y pedagógica que le permita conocer y abordar integralmente el trabajo con los niños, familia, comunidad e institución educativa. De igual forma, la Asociación Nacional para la educación de los niños pequeños de EE.UU. (NAEYC, 2001), la cual establece que los profesionales de la primera infancia deben dominar algunos estándares de profesionalización como la promoción del desarrollo infantil y el aprendizaje, la construcción de relaciones con la familia y la comunidad, capaz de observar, documentar, evaluar y apoyar a los niños pequeños y sus familias, usar enfoques efectivos desarrollados para conectar a los niños con las familias y emplear el conocimiento del contenido para la construcción de un currículo significativo.

Por su parte para la Children's Workforce Development Council de Inglaterra (CWDC, 2006), los estándares mínimos que debe desarrollar y demostrar un profesional de la primera infancia en su práctica pedagógica, reflejados en un perfil del profesional son: conocimiento y comprensión, práctica efectiva, relaciones con los niños, comunicación y trabajo en colaboración con las familias, trabajo en equipo y colaboración y desarrollo profesional.

Puede concluirse que se considera esencial un profesional con cierta personalidad, con conocimientos y con habilidades para enseñar a infantes pequeños, quien posea una serie de saberes relacionados con conocimientos sobre su profesión y la forma en cómo puede colaborar en el desarrollo y el aprendizaje del infante menor de tres años. Además, se requiere que el docente sea un experto que decida qué procesos desarrollar, qué contenidos priorizar y qué propuestas son adecuadas para trabajar con infantes pequeños. Sin embargo, es importante mencionar que se tiene poco resuelto cómo es exactamente que se traducen o movilizan esos saberes en la enseñanza que se brinda a un niño o niña menor de tres años. De

ahí que las propuestas sobre lo que ha de poseer un docente resulten algo teóricas, no ajustadas a la realidad y a la praxis.

También, la literatura sobre la formación para la enseñanza, como profundizaremos en nuestro cuadro teórico, ha enfatizado que los docente no siempre aplican lo que se ha dicho o escrito en los programas de formación. Más bien, en la práctica, los docentes combinan o movilizan múltiples saberes y mucho del trabajo tiene una gran influencia de su propia experiencia o de sus creencias personales. De hecho, siendo la atención y la educación de niños y niñas menores de tres años una práctica relativamente reciente en las instituciones, es posible que el personal se apoye sobre sus propias experiencias como madres, tías y hermanas mayores, para desarrollar mejor sus labores con dicha población infantil o de experiencias adquiridas en otros contextos que acontecieron a lo largo de sus vidas.

Para ampliar las ideas anteriores, el siguiente apartado contribuye a esbozar cuáles son algunas de las contribuciones presentadas por expertos o investigadores del tema, así como por estudios relacionados con los intereses de esta investigación (saberes de los docentes en el área de educación preescolar para trabajar con infantes entre los cero y los tres años), con la finalidad de detallar los aspectos que se han investigado y determinar aquellos que deben ser profundizados.

1.4.2 La investigación sobre los saberes docentes en educación preescolar

En primera instancia cabe reseñar que los estudios sobre la formación de los docentes y sus saberes son numerosos en la literatura, sin embargo, ellos abordan principalmente la educación primaria y la educación secundaria. En este sentido, desde hace décadas estos dos niveles educativos han tenido cierta tendencia internacional y consenso en términos del discurso sobre la profesionalización de los docentes, sobre la necesidad de aumentar el nivel de formación universitaria, sobre la importancia de construir una base de saberes propios a la enseñanza, así como sobre conseguir vínculos más estrechos entre la teoría y la práctica.

Es así que, estudios como los desarrollados por Tardif, Darling-Hamond, Gauthier et al., entre otros, han sido trascendentales, pues han abonado a los conocimientos sobre la

profesionalización de los docentes de primaria y secundaria y han insistido acerca de lo imprescindible que resulta contar con una buena formación y con profesionales calificados para garantizar un alto nivel de excelencia en la enseñanza. En el caso de la educación preescolar, la historia es diferente.

Es importante indicar que debido a la diversidad del tratamiento conferido a la educación infantil en los diferentes países, se procuró priorizar estudios que se interesaran notablemente en el tema de formación y saberes abordado desde este nivel educativo. Pues en educación preescolar y principalmente la que abarca a niños y niñas menores de tres años, se están dando los primeros pasos con respecto a la definición de currículos y mejoras en la formación para llegar a una situación más homogénea como la obtenida en la educación de niños y niñas en edades entre los 4 y 6 años. En ese sentido, en comparación con lo logrado en niveles superiores (primaria y secundaria), la educación preescolar está apenas comenzando y de un país a otro existen muchas diferencias en su abordaje.

La indagación de la literatura sobre el tema de la formación y los saberes docentes en educación preescolar se desarrolló mediante un proceso de búsqueda que abarcó distintas bases de datos, como: *Redalyc*, *Scielo*, *Maestro*, *Érudit*, *Francis*, *ERIC*, *EBSCO*, *J Stor interdisciplinaria*, *ProQuest* y *Springer.innk*, *CAIRN*, *Repère* y *Google Scholar*. Además, se consultaron directamente algunas revistas destacadas en temas de Educación, para depurar la búsqueda, entre ellas: *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *Educação e Pesquisa*, *Acción Pedagógica*, *Educación*, *Expansiva En Foco*, *International Journal of Early Childhood*, *American Educator*, *Early Years: An International Journal of Research and Development*, *Journal of Teacher Education*, *Early Childhood Research Quarterly*, *Canadian Journal of Education*, *Calidad de Educación* y *Revista Ibero-Americana de Educación*.

Para recuperar los textos obtenidos de la literatura, se emplearon diferentes palabras o frases clave tales como: *teacher formation preschool*, *teachers' formation education preschool*, *professional knowledge*, *education preschool*, *early childhood*, *toddler care and education*, *education for children under three years*, *educação infantil*, *children under three years*, *savoir des enseignant*; *saberes docents*, *compétences professionnelles des enseignants*; *formação profissional*, *formación profesional docente*, *teachers' knowledge* y otros.

Algunos estudios que llamaron la atención por su relación con esta investigación, fueron localizados en países como Brasil, Nueva Zelanda, Canadá, Portugal, Reino Unido y Chile. Estos estudios exploran temáticas similares sobre formación, profesionalización y conocimientos en profesionales de educación infantil, los cuales sirvieron como punto de referencia para resaltar algunos cuestionamientos que los investigadores intentaron entender, vinculados con el desarrollo del trabajo con infantes pequeños, las características que presenta los conocimientos y el perfil profesional requerido para desempeñar esta labor.

De la cantidad de textos arrojados, se obtuvo un número importante de documentos que abarcaron diferentes intereses temáticos (figura 1), vinculados con:

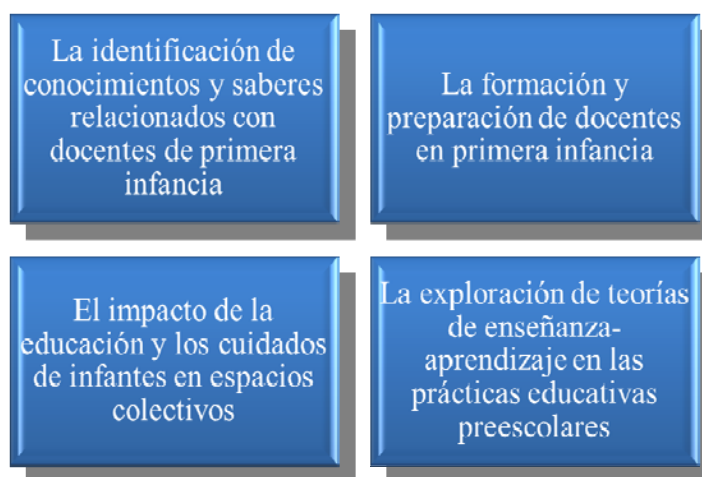


Figura 1- Intereses temáticos encontrados en investigaciones indagadas

El primer grupo de estudios busca identificar, entender y utilizar el criterio de educadores de primera infancia acerca de sus conocimientos y saberes, para crear una tipología del profesional (perfil necesario), así como para comprender la gama de conocimientos que los profesores utilizan para apoyarse en la toma de decisiones curriculares y pedagógicas (Brock, 2012; Hedges, 2012; Coelho, 2004; Galvão y Brasil, 2009, Larivée, 2004; Sarmiento, Fossatti y Gonçalves, 2012; Morales, Quilaqueo y Uribe, 2010).

Otros estudios identifican los saberes que los futuros profesores de primera infancia consideran necesarios para el desarrollo de los niños entre cero y tres años (Simões, Correia y Marcelino, 2010; Rêgo, 2012, Recchia y Shin, 2010). Así como algunos escritos de maestrías

desarrolladas en Brasil, los cuales exploraron la concepción de las profesoras de niños de cero a tres años sobre los saberes necesarios para ser buena profesora de bebés y para el trabajo con ellos (Fischer, 2007; Curado, 2009).

De los estudios más destacados en este grupo, sobresale el desarrollado por Brock (2012), que consistió en determinar una tipología para los profesionales en primera infancia que comprendió siete dimensiones interrelacionadas: conocimiento, cualificaciones, formación y desarrollo profesional, habilidades, autonomía, valores, ética y, recompensas. Dicha tipología se derivó de un proceso de dos fases y su objetivo fue contribuir al debate actual sobre los aspectos que integran la práctica profesional con niños menores de cinco años.

También se destaca el estudio de Hedges (2012), quien investigó la complejidad de la práctica y la gama de acciones puestas en marcha por las docentes para la toma de decisiones, así como el acceso y el uso del conjunto de conocimientos personales de los docentes (adquiridos en contextos informales y espontáneos), que desde el punto de vista de la investigadora puede ser fructífero para explorar futuros procesos de formación de docentes y aprendizaje profesional.

El estudio doctoral de Coelho (2004) es de igual forma destacado, en él la investigadora toma como referencia el ‘paradigma del pensamiento del profesor’ y a través de un abordaje cualitativo (a *grounded theory*) obtuvo la formulación de un modelo comprensivo de las conceptualizaciones, creencias y teorías implícitas de un grupo de educadoras acerca de la educación y los cuidados de niños en guarderías de Portugal. De los ámbitos o tipos de conocimiento y competencias extraídas por la investigadora que fueron señaladas como esenciales en la práctica profesional en guarderías; la investigadora remarcó la relación ambigua manifestada por las educadoras frente a los saberes profesionales. Por un lado, la valorización de los saberes en el dominio del desarrollo, sobre todo los conocimientos derivados de la psicología del desarrollo esencialmente descriptiva, centrada en la definición de adquisiciones a conseguir por el niño (en sus fases de desarrollo). Por otro, la percepción de que la educadora deberá dominar competencias interpersonales y de interacción (no solo con los niños y las niñas, también con los padres), así como conocimientos en el área de la salud,

abarcando aspectos diversos como los cuidados básicos y enfermedades infantiles, nutrición y seguridad.

Por otro lado, dentro de las conclusiones extraídas por Galvão y Brasil (2009) en su estudio, se destacó el hecho de que los participantes recalcaron el conocimiento sobre la niñez en general y específicamente sobre su desarrollo como aspectos fundamentales que guían la calidad del trabajo a realizar. Además, enfatizaron el juego como un recurso pedagógico de gran valor, junto con la importancia de desenvolverse en un ambiente que privilegie las relaciones afectivas como base para toda la acción pedagógica, siendo la consideración de ‘gustar de los niños’ un requisito fundamental para el perfil de esta profesión.

Estudios como el de Morales, Quilaqueo y Uribe (2010), extraen un conjunto de saberes que manejan los educadores quienes trabajan con niños y niñas menores de tres años en Chile respecto a las categorías saber, saber hacer y saber ser. De los principales descubrimientos se encuentra que los participantes evidenciaron carencia en el manejo conceptual y desconocimiento de los aportes científicos más recientes y los cambios de énfasis de la pedagogía actual, apoyados en los hallazgos de la neurociencias en el ámbito de la educación.

En esta misma línea, también aparecen estudios que exploran las competencias necesarias para trabajar en Educación y Atención de la Primera Infancia (EAPI) con niños y familias en situación de riesgo (Peeters, 2008; Peeters y Vandebroek, 2011) citados por Peeters y Sharmahd (2014). De acuerdo con los autores mencionados, las competencias requeridas tienen que ver con la capacidad para buscar soluciones en contextos desfavorecidos, capacidad para centrarse en la satisfacción del otro, capacidad de co-construcción de conocimientos con los demás (colegas, padres, niños) y capacidad para actuar con un enfoque para el cambio social.

En el grupo de estudios que indagan aspectos relacionados con la formación y la preparación profesional en instituciones de educación superior, se encuentran los desarrollados por Branscomb y Ethridge (2010), Recchia y Shin (2010), además de Early y Winton (2001). Están igualmente estudios que tienen la hipótesis de que los mejores programas de calidad para niños pequeños dependen de la formación de los docentes (Burchinal, Cryer, Clifford y

Howers, 2002; Barnett, 2004; Burchinal, Hyson, Zaslow, 2008; Saracho y Spodek, 2007; Peeters y Sharmahd, 2014) y otros que exploran cuáles deberían ser las nuevas competencias de futuros maestros (Vujičić, Čeplé, Papak, 2010).

Se encuentran igualmente algunos estudios interesados por examinar el impacto de la intervención y/o interacciones del docente de primera infancia con los niños en la adquisición de habilidades cognitivas, así como la evaluación de variedad de modelos de programas, prestación de servicios, calidad de los centros (Leow, Hilado, Limlingan y Howard, 2014; Ruzek, Burchinal, Farkas y Duncan, 2014; Quan-McGimpsey, Kuczynski y Brophy, 2011; Musatti y Picchio, 2010; Rayna, 2010) y políticas para la educación y cuidado de la primera infancia (Petrogiannis, 2010; Broström y Hansen, 2010).

Otro grupo de estudios indagados tienen que ver con la educación de bebés en espacios colectivos, el trabajo pedagógico realizado con niños pequeños y las prácticas de cuidado y creencias sobre las necesidades de los bebés (Tristão, 2004; Ramos, 2012; Becker, Bernardi y Martins, 2013; Greve y Solheim, 2010). Conjuntamente, hay estudios de caso sobre prácticas pedagógicas y movilización de saberes por las profesoras de la escuela y del preescolar (Townsend y Tomazzetti, 2007; Cardoso, 2013).

Algunas investigaciones consultadas han explorado temas asociados o derivados al nuestro, que sirvieron de referencia pero que no forman parte de los intereses de este estudio, son los que abordan temáticas acerca de:

- la incorporación de los conocimientos e intereses que los niños aportan en su aprendizaje a los programas de educación infantil, así como el compromiso de los docentes de considerarlos dentro de las propuestas que les proponen a los niños (Cullen, 1999; Heges, Collen y Jordan, 2011; Sommer, Pramling, Hundeide, 2013),
- el criterio de selección de los padres de las guarderías/instituciones, también el grado de satisfacción respecto al cuidado diario, el conocimiento acerca de la filosofía central, la formación del profesorado y la calidad de medio ambiente (Howe, Jacobs, Vukelich y Recchia, 2013; Bahia, 2008),

- los índices de colaboración entre padres y el profesorado de educación infantil en países europeos (Hujala, Turja, Gaspar, Veisson y Waniganayake, 2009).

Gracias a la búsqueda realizada, se puede estimar que el estudio de los saberes docentes de profesionales en educación preescolar y de su trabajo con niños menores de tres años, es un campo de investigación poco explorado hasta ahora en el mundo, por ende también en Costa Rica. Siendo que como lo remarcan Genishi, Ryan, Ochsner y Yarnall, (2001; p.1179) “durante la mayor parte de este siglo, la investigación concerniente al aprendizaje y al desarrollo de niños –no a la práctica de los docentes– es la que ha sido tomada como punto de partida para encuadrar los métodos y programas de la Primera Infancia”. A este respecto, se observa un número escaso de investigaciones que aborden la visión del profesional en educación preescolar respecto al quehacer docente y a la enseñanza de los niños menores de tres años, así como a su propia formación (Hedges, 2012; Brock, 2012; Coelho, 2004).

1.5 Objeto de la investigación

A la luz de los elementos precedentes que revelan que desde hace más de dos décadas la educación y el cuidado infantil ha sido foco de debates en el mundo, realizándose numerosos foros internacionales e investigaciones científicas que revelan la importancia de los primeros años de vida del ser humano por ser este un tramo de edad crucial para el desarrollo y el aprendizaje del niño y la niña, a corto, mediano y largo plazo (OCDE, 2001, 2002; Mustard, 2003; Peralta, s.f.), así como la urgente necesidad de ofrecer servicios adecuados a los infantes menores de tres años (UNICEF, 2008; Jessel et al., 1997; Weikart, 1996) considerando que un personal docente bien calificado, formado y preparado contribuye decisivamente a lograr mejores resultados para los niños y sus realidades (UNICEF, 2001; 2008; UNESCO, 2010), se plantean algunas reflexiones que captan nuestra atención.

Primero. Para mejorar los servicios ofrecidos a los niños menores de tres años, es necesario elevar la formación del personal que interviene con la población infantil. En este sentido, si bien los ministerios de Familia y/o Educación de diversos países se dotan de políticas que buscan asegurar las condiciones favorables al desarrollo integral de los niños, deberían también verificar que los programas de capacitación y formación de docentes estén

siendo encaminados hacia una mejor preparación del personal que trabaja con niños pequeños (0 a 3 años) a fin de asegurar que a ellos se les brindará una atención y educación óptima para el desarrollo y la adquisición plena de capacidades (cognitivas-lingüísticas, socioafectivas, psicomotrices).

Segundo. La definición de directrices y de fundamentos teóricos que están a la base de los diferentes programas de formación profesional de docentes que trabajan en educación infantil fue establecida hace décadas. Muchos de ellos poseen esquemas antiguos de formación y aunque recientemente algunos países han tratado de crear programas que integren los saberes y los conocimientos necesarios para el trabajo con infantes, aún existe una centralización en la formación universitaria dirigida a la atención institucionalizada para niños y niñas mayores de tres años sin contemplar los años previos del desarrollo del infante.

Tercero. Si bien los perfiles profesionales han sido planteados en la búsqueda por definir el conocimiento, el saber hacer y el saber ser de los docentes en la educación de los niños, persiste una tensión entre los investigadores, autoridades gubernamentales y formadores acerca de lo que un docente de este nivel debe saber para desarrollar su trabajo con niños menores de tres años. Para algunos, el énfasis sobre la salud y la nutrición es central, mientras que para otros, el binomio salud y nutrición unida a la dimensión educativa sería primordial para asegurar el pleno desarrollo del infante y futuro éxito escolar. Y ante este panorama se desconoce ¿qué piensan los profesionales que trabajan en el terreno con los infantes de 0 a 3 años?, ¿qué saberes son de acuerdo con ellos necesarios para realizar su trabajo de forma eficiente? ¿ha sido considerado el parecer de los docentes en la mejora de los programas de formación inicial y continua, así como en la creación de perfiles de su área?

Cuatro. La revisión literaria realizada indica que los estudios están notablemente más interesados en el análisis de la situación de los infantes, de su desarrollo, de su aprendizaje, de sus necesidades sociales, educativas y de cuidados (Genishi et al. 2001), que por analizar la preparación y formación de los docentes en la primera infancia, explorar las teorías de enseñanza y aprendizaje utilizadas en las prácticas con los niños e identificar los saberes y los conocimientos a la base de los programas de formación de docentes (Hedges, 2012, Brock, 2012).

En este sentido, muy pocos estudios han buscado conocer cómo los actores en acción, conciben los saberes necesarios para realizar eficazmente su trabajo, dónde adquieren ellos sus saberes, cuáles saberes son movilizados y qué percepción tienen ellos sobre las diferentes dimensiones a la base de los saberes que ellos son llamados a movilizar en su trabajo, en las dimensiones de atención y cuidado, salud y educación de niños pequeños.

Considerando lo expuesto y entendiendo que la experiencia del trabajo y el contacto con los niños contribuyen tanto al distanciamiento crítico de su formación, como a la apropiación personal de los saberes que componen su profesión (Tardif y Lessard, 1999), es relevante para este estudio conocer ¿cómo definen los docentes los saberes que están a la base de su profesión con niños menores de tres años?, ¿en qué sentido su experiencia del terreno determina sus saberes y su percepción misma sobre su profesión?, ¿cómo los docentes obtuvieron sus saberes y sobre todo cómo han logrado integrar, incorporar, elaborar, emplear, aplicar y transformar dichos saberes en función de los límites y de los recursos inherentes a sus tareas cotidianas de trabajo?

La problemática de este estudio, concierne entonces a los *saberes que conforman la base del trabajo de docentes en educación preescolar con población infantil menor de tres años en Costa Rica*.

Esta investigación busca determinar los saberes necesarios para el ejercicio de la docencia en el campo de la educación en la primera infancia, en particular con niños y niñas menores de tres años de edad, de acuerdo con los propios docentes que intervienen en este dominio, como una manera de obtener de primera fuente la información que brinde respuesta a las interrogantes antes planteadas. Se espera además comprender la naturaleza de sus saberes, la fuente de su adquisición, el peso que les asignan a los saberes de su formación profesional y a los saberes que han desarrollado con el devenir de la experiencia al ejercer su profesión, así como el papel que desempeñan en el proceso de identidad profesional.

Abordar esta temática desde la percepción de los docentes es igualmente una forma de validar y ratificar los saberes que se encuentran establecidos o propuestos por diferentes entidades (gobiernos, organizaciones y expertos), así como comprender los saberes

movilizados en la actividad cotidiana que se desarrolla en las instituciones preescolares que atienden estas poblaciones, de tal forma que se obtengan insumos que contribuyan no sólo con la definición de un perfil más actualizado para estos profesionales, sino también con el aporte de lineamientos para la formación inicial y continua de los docentes en esta área específica.

1.5.1 Pregunta general de la investigación

Siendo que al docente de educación preescolar se le atribuye un rol de mediador entre el infante menor de tres años y sus propios procesos de aprendizaje y desarrollo, el objetivo general de esta investigación versa en determinar los saberes que orientan las acciones pedagógicas, de atención y de cuidado a partir de las percepciones que tienen los propios docentes respecto a diferentes componentes del trabajo cotidiano que desarrollan. La pregunta general que orienta esta investigación se define de la siguiente manera:

De acuerdo a la percepción de los propios docentes y considerando las dimensiones educativas, asistenciales o de cuidado, presentes en su quehacer cotidiano, ¿cuáles son según ellos los saberes necesarios para ejercer la profesión de educación preescolar con niños y niñas menores de tres años?

1.5.2 Aportes del estudio

Se recalca que la pertinencia de esta investigación tiene directa relación con la considerable importancia y el lugar que está adquiriendo la educación infantil en el contexto nacional e internacional, especialmente en niños y niñas menores de tres años, por la edad vulnerable de desarrollo en la que se encuentran y por el hecho que se requiere replantear qué tipo de saber es necesario para que el docente consiga desempeñarse eficientemente en este nivel del sistema educativo.

Además, gracias a este estudio se atiende a la responsabilidad social que tienen las instituciones académicas universitarias con trayectoria en la formación de docentes en la carrera de educación preescolar, por ser este un tema que no ha sido estudiado lo suficiente en

Costa Rica. Situación que urge resolver para subsanar este vacío teórico en relación a los saberes docentes en el nivel de educación preescolar que laboran con niños y niñas menores de tres años, por las implicaciones en las políticas de docencia del gobierno, en los programas de formación de docentes de las universidades del país y en el ejercicio mismo de docentes y de su práctica pedagógica y de cuidado en las instituciones educativas.

Las contribuciones esperadas con el desarrollo de esta investigación posibilitarían actualizar el perfil docente para este nivel educativo, así como brindar lineamientos derivados de la experiencia profesional de docentes en educación preescolar (niños y niñas 0 a 3 años) a los programas de formación profesional inicial y continua, con la intención de actualizarlos a la realidad que se enfrentan actualmente los docentes. Al mismo tiempo se estaría atendiendo al llamado social de los Estados y Políticas Internacionales dictadas que reconocen los primeros años de vida del ser humano como vitales para el desarrollo mediato y futuro, así como el reconociendo de las necesidades y los derechos de la niñez de contar con profesionales que les brinden las mejores oportunidades de educación y de cuidados.

Capítulo II: Marco Conceptual

Tal como fue señalado en el capítulo precedente, el objetivo general de esta investigación es identificar a partir de las percepciones que tienen los docentes de educación preescolar, cuáles son los saberes profesionales que poseen, considerando aquellos utilizados en su trabajo cotidiano con infantes menores de tres años, en relación con las dimensiones pedagógicas y asistenciales o de cuidado con esta población infantil.

Para algunos expertos (Reveco, 2012; Rivas y Sobrino, 2011; Branscomb y Ethridge, 2010; Melograno, 2010; Recchia y Shin, 2010; UNICEF, 2008; García-Huidobro, 2006; UNICEF, 2008; Peralta, 2008; Barnett, 2004; Burchinal, Cryer, Clifford y Howers, 2002; OCDE, 2002; Cómack y Fijimoro, 1996) urge la redefinición de un perfil docente con los saberes que estos profesionales precisan para atender los nuevos requerimientos sobre la atención, el cuidado y la educación a infantes pequeños.

Replantear perfiles docentes, reformular los programas de formación, mejorar la tarea docente, entre otros, implica analizar e identificar cuáles saberes son necesarios para el trabajo de los docentes con niños de 0 a 3 años. De manera que, ante la escases de estudios sobre saberes de los docentes de Educación Preescolar (0 a 3 años), se recurrirá entre otros a los trabajos desarrollados por Tardif (2000, 2001, 2004, 2011), Gauthier et al. (1997) y Shulman (1987, 2005), quienes en sus estudios a través de los años, han conseguido identificar las características de los saberes y delimitar su naturaleza, sus fuentes y sus tipologías. Señalamos que los trabajos de Tardif y Gauthier escritos en lengua francesa y los de Shulman en lengua inglesa tienen gran repercusión internacional y hasta hoy innumerables estudios tanto en América del Sur, como América del Norte y en Europa se inspiran o apoyan en los trabajos de estos autores.

Es importante indicar también, que la producción de estudios en el ámbito de los saberes docentes ha crecido considerablemente y una de las tendencias, a la cual interesa aproximarse en esta investigación, es la que tiene como objetivo estudiar los saberes docentes a partir de las percepciones que tienen ellos mismos sobre su práctica (Tardif, 2000). De

manera que nos permita obtener lo que ellos mismos en el ejercicio de su quehacer cotidiano consideran como saberes indispensables para su profesión.

La síntesis de los autores que se presentará en este capítulo, tal como se mencionó anteriormente, concierne a estudios desarrollados con docentes pertenecientes a niveles educativos de educación primaria y educación secundaria, pues no se hallaron investigaciones de esta envergadura inscritas para el caso de educación preescolar. En este sentido, de acuerdo con Hedges (2012), “aunque la investigación para generar modelos de conocimiento de los maestros se ha producido durante los últimos 30 años en los sectores de Primaria y Secundaria, el estudio exhaustivo de conocimientos de los maestros de primera infancia todavía no se ha llevado a cabo” (p.9) y en parte porque la formación de los docentes de educación infantil es relativamente reciente, de manera que todavía “es un campo poco explorado por los estudios que investigan el saber docente” (Leão de Aquino, 2005; p.3).

Es por esto que, se procurará hacer una transferencia de los autores estudiados al ámbito de los docentes de educación preescolar, en vista que este cuadro teórico permitirá comprender la naturaleza de los saberes (uno de los fines de esta investigación), su evolución, sus concepciones y sus particularidades.

A continuación se presentará la revisión de la literatura, exponiendo en un primer momento, un breve panorama de la evolución del estudio de los saberes docentes, seguido de la exploración del concepto, posturas, clasificación y características que le son propias, vistas por diversos investigadores en este campo y de acuerdo con su pertinencia para esta investigación. En un segundo momento, se ilustrará la forma en la que se entenderá la cuestión de saberes docentes para efecto de esta investigación, así como los elementos teóricos asociados al objeto de estudio, lo cual permitirá plantear en un tercer momento las preguntas específicas que guían esta investigación.

2.1 Los saberes docentes

2.1.1 Evolución del estudio de los saberes docentes

La preocupación por los saberes docentes es relativamente reciente y viene desarrollándose con mucho auge desde finales del siglo pasado. Gauthier y sus colaboradores (1997), examinando la evolución de las investigaciones pedagógicas con la intención de comprender las transformaciones que marcan el campo de la investigación sobre la enseñanza, lograron identificar cinco períodos importantes que preceden a las investigaciones sobre saberes docentes y que presentamos a continuación:

- 1) El enfoque de los rasgos de la personalidad, popular durante la primera mitad del siglo XX, y cuyas investigaciones, se remontan a la expansión de la escuela pública norteamericana, en el ámbito de la edificación de sistemas de enseñanza en masa cuando se pasó a cuestionar la “eficacia docente” y las “características de un buen profesor” (Borges, 2012).
- 2) El enfoque sobre la evaluación de la eficacia de diversos métodos de enseñanza, desarrollado después de la Segunda Guerra, cuyos resultados no fueron verdaderamente concluyentes.
- 3) El enfoque basado en la observación en el aula, desarrollado por Ned Flanders, denominado análisis de interacción (herramienta para observar lo que sucede en el salón de clases como apoyo a la investigación sobre la enseñanza) uno de los más conocidos y utilizados en formación de docentes o programas de entrenamiento/modificación de la conducta docentes en servicio (Flanders, 1965), consolidado a mediados de los años cincuenta y en los sesenta.
- 4) El enfoque de investigación sobre la enseñanza denominado “investigaciones proceso-producto”, el cual es derivado de la preocupación que se generó a inicio de los años setenta, cuando varios investigadores comenzaron cuestionarse acerca de si el profesor hacía una diferencia por favorecer el aprendizaje de sus estudiantes, es decir, si ejercía un efecto sobre la enseñanza. Las investigaciones en este campo pasaron por un

proceso gradual de evolución y, de acuerdo con Borges (2012), dichas investigaciones son influenciadas por el behaviorismo, preocupándose en definir “el efecto docente” (eficacia de los comportamientos del profesor en relación al aprendizaje de los alumnos) y aún hoy representan uno de los campos de estudio más fructífero en educación.

- 5) El enfoque de las ciencias cognitivas desarrollado antes que los enfoques comprensivos e inspirados en la etno-metodología, que surgen a partir de los años 80. Este enfoque comienza cuando al sistema educativo estadounidense se le atribuyó la responsabilidad por los problemas económicos que vivía esa nación, lo cual condujo a la publicación de numerosos reportes, entre ellos los del grupo Holmes (1986), a partir del cual las ideas de la profesionalización e investigación de la enseñanza iniciaron su trayectoria. Para los miembros del Grupo de Holmes, la profesionalización de la enseñanza exigía la determinación de una base de conocimientos para la enseñanza.

Como se puede notar con Gauthier y sus colaboradores, el enfoque de la investigación sobre la enseñanza evoluciona poco a poco, hasta que el interés por los saberes de los docentes se hace presente en las investigaciones, sobre todo impulsadas por el movimiento de la profesionalización docente. Borges (2012) agrega que es a partir de los años 80 y 90, que este movimiento por la profesionalización de enseñanza, marca el desarrollo de investigaciones sobre los saberes docentes en Estados Unidos, amparado por políticos e investigadores universitarios, quienes lanzaban un llamado para que se constituyera un repertorio de conocimientos profesionales para la enseñanza.

Además, de acuerdo con Tardif (2011), teniendo como referencia los campos profesionales de la medicina y del derecho, la intención de este movimiento era la valorización de los docentes, que pasarían a ser reconocidos socialmente como profesionales poseedores de conocimientos de alto nivel, adquiridos en una formación inicial de nivel universitario, de larga duración y con un fuerte anclaje en la práctica profesional. Dicho movimiento pretendía a su vez, “la búsqueda de la formación profesional del profesor al nivel superior y la demanda por transformar la estructura de la enseñanza de la carrera, elevando los salarios y el estatus profesional” (Alves, 2007, p.265).

Este movimiento enfatizaba que los docentes debían apoyarse en un repertorio de conocimientos validados por la investigación y que fueran susceptibles de garantizar la legitimidad y la eficacia de sus acciones en el aula. En este sentido, se reflexionaba acerca de que los docentes como profesionales eran poseedores de saberes que los distinguían de un ciudadano común que no fue formado para enseñar en las escuelas (Borges, 2012).

Bajo este principio, algunos estudiosos investigan y sistematizan esos saberes, para edificar una base de conocimientos (*knowledge base*), entre ellos Shulman (1981; 1987), quien es uno de los investigadores que “direccionaron sus objetos de estudio para esta cuestión, buscando la identificación de los saberes que constituyen la base de la docencia y la delimitación de una base de conocimientos para la enseñanza” (Borges, 2012, p.3). Además, tal como lo resumen Alveida y Biajone (2007) este tipo de estudios que pretendía identificar los saberes de la base de la docencia y su delimitación de conocimientos,

Buscaban comprender la genealogía de la actividad docente y así, convalidar un *corpus* de saberes movilizados por el profesor con la intención de mejorar la formación de profesores. Buscaban, también, iniciar un proceso de profesionalización que favoreciera la legitimidad de la profesión y, de esa forma, transpusiese la concepción de docencia ligada a un hacer orientado. Se compartía de este modo, la creencia de que la base del conocimiento permitiría estructurar la educación del profesor e instruiría directamente las prácticas de formación (p.283).

De acuerdo con Jiménez (2013) lo desarrollado por Shulman constituye un aporte importante, ya que desde 1985 fue uno de anglosajones pioneros en la propuesta de un modelo sobre los dominios del conocimiento de los profesores, y en la existencia de un conocimiento específico de los docentes, denominado ‘Pedagogical Content Knowledge’ (PCK), que llegó a convertirse en un modelo de inspiración para la investigación educativa de Estados Unidos y resto de países del mundo. Es este sentido, es importante insistir que este movimiento reformista, que comenzó a gestarse en Estados Unidos, fue propagándose a países como Canadá, Australia e Inglaterra, luego a Europa francófona (Bélgica, Francia y Suecia) posteriormente, a países de América Latina como Brasil, a partir de la década de 1990 (Tardif, 2000; Nunes, 2001).

Por otra parte, Tardif (2011) indica que en el transcurso de los años, se han desarrollado investigaciones que distan de los antiguos abordajes normativos o

experimentales, mismo como el *behaviorismo*, que confinaban el estudio de la enseñanza a las variables medidas en laboratorios o, de aquellas normas provenientes de la investigación universitaria desligada de la práctica de la actividad docente. Encontrándose más recientemente estudios en el campo de la Ergonomía (en países de Europa y en Brasil), que proporciona a los investigadores, disponibilidad de análisis bastante exacto para estudiar el trabajo de los actores en la propia escuela. Así con el pasar del tiempo, se puede constatar que actualmente el tema de los saberes de los docentes cuenta con una abundante producción de trabajos focalizando los ‘saberes’ o ‘conocimientos’ del profesor, resaltando la diversidad conceptual y metodológica de las investigaciones (Borges, 2001).

Esta acumulación teórica, genera una base suficiente para producir trabajos considerados síntesis, que permiten captar las diversidades teóricas y metodológicas de las investigaciones, así como establecer agrupamientos, clasificaciones y tipologías de las investigaciones desarrolladas sobre la enseñanza, la docencia y los saberes docentes (Borges, 2001; Nunes, 2001), colocándose en evidencia, la complejidad y el carácter polisémico que envuelve la noción de saber docente y, en este sentido, los saberes que son movilizados por el profesor en su práctica pedagógica (Tardif, 2001; Gauthier et al., 1997; Nunes, 2001).

Siempre en relación a este aspecto sobre la diversidad de enfoques y tipologías, Borges (2003), destaca los diferentes enfoques teóricos desde los cuales ha sido abordada la temática de los saberes docentes, concluyendo que hay numerosos tipos de estudios sobre saberes, formación y trabajo de los docentes, con perspectivas variadas:

Del lado de la psicología y de las ciencias de la cognición, están el comportamentalismo o behaviorismo, el cognitivismo, el cognitivismo computacional, el constructivismo, el socio-constructivismo, el neo-behaviorismo. Del lado de la ciencias humanas y sociales, la etnometodología, el interaccionismo simbólico, la sociología de las profesiones, la fenomenología, la antropología cultura. En fin, los estudios de carácter mixto como la psicología social, la ergonomía cognitiva, entre otros (Borges, 2004, p.21).

En resumen, según Borges (2004), los autores se interesan por los saberes de los docentes, desde el ángulo de los comportamientos, desde la perspectiva del pensamiento de los docentes o de sus procesos cognitivos o también desde el enfoque de los significados que los docentes atribuyen a sus saberes y a sus trabajo o de las relaciones de poder en el ámbito del

trabajo. Y esto sin mencionar los enfoques didácticos que se interesan en la transformación de los conocimientos enseñados por el profesor en su trabajo.

Tal como se aprecia, estos enfoques han permitido abordar varios aspectos que integran la gran y compleja ‘tarea de la enseñanza’, en la cual convergen varios actores y elementos (los profesores, los estudiantes, los currículum, la formación, los contextos de trabajo, entre otros). Lo más destacado de la síntesis de los enfoques de las investigaciones, es poder visualizar que el estudio de esta temática (saberes, formación y trabajo docente) es extenso, requiere de posicionarse en una corriente y de definir claramente hacia dónde va dirigido el estudio: al comportamiento del profesor, su percepción sobre su tarea docente, al aprendizaje de los estudiantes, a la experiencia del desempeño de su labor, a la formación inicial y continua, entre otros.

Asimismo, para Tardif y Borges (2001), el crecimiento sustancial de investigaciones ha sido tanto cuantitativo como cualitativo, en lo que se dice respecto a los enfoques y metodologías utilizadas, así como en relación a las disciplinas y a los cuadros teóricos de referencia. De modo que,

Las diferentes tipologías y clasificaciones dan una idea de la diversidad de enfoques y de eclecticismo presentes en algunas investigaciones. La diversidad y el eclecticismo son el reflejo de la expansión del campo, en el cual los investigadores buscan lanzar luces sobre las diferentes facetas, aspectos, características, dimensiones, etc. que envuelven la enseñanza y los saberes de los profesores. Las diferentes tipologías engendradas por algunos investigadores, además de contribuir para organizar el campo, corroboran para identificar su complejidad y, también, las lagunas aún no exploradas en los diferentes estudios (Borges, 2001, p.60)

Estas numerosas tipologías, según lo expone Tardif (2011) presentan dos problemas primordiales: el hecho que su número y su diversidad muestran el desmembramiento de la noción de “saber”; y que cuando se comparan, se percibe que se basan en elementos incomparables entre sí: algunos tratan fenómenos sociales, otros principios epistemológicos, otras corrientes de investigaciones o modelos ideales, provocando una visión poco comprensible de los saberes de los profesores como un todo.

Se presenta a continuación algunos conceptos claves retenidos de la documentación teórica revisada, que pretende ofrecer una mirada sobre las concepciones, características,

tipologías, fuentes y naturaleza de los saberes docentes.

2.1.2 El saber docente: definiciones, características y tipologías

Como fuera señalado en la sección anterior, a partir del reconocimiento de la existencia de saberes específicos que caracterizan la profesión docente (gracias al movimiento de profesionalización iniciada en la década de los 80, entre otros aspectos), se han desarrollado diversas investigaciones en educación primaria y secundaria, ubicando los saberes docentes como su objeto de estudio, permitiendo así una creciente y una extensa variedad de conocimientos respecto a este campo de investigación evidenciando el impacto de su estudio para la formación, el accionar profesional y el progreso de los profesores.

Reconociendo el valor que han aportado estos estudios durante tanto tiempo, es pertinente que nuevas investigaciones como la nuestra, que pretenden desarrollar en otros niveles educativos (como la educación preescolar) la temática (saberes docentes) consideren buscar el apoyo en las producciones teóricas trazadas hace décadas por investigadores en este campo, con el fin de respaldarse teóricamente y poder así analizar qué hay de común y diferente en las conclusiones alcanzadas por estos investigadores con relación a los hallazgos que se obtengan en recientes estudios.

De ahí que para esta investigación, se tomarán aportes teóricos desarrollados por varios investigadores reconocidos internacionalmente por su trabajo investigativo. Principalmente, son los trabajos de Shulman (1987), Tardif (2000, 2002, 2004, 2011) y Gauthier et al. (1997) los que se encuentran en la base de nuestra investigación. Y esto porque dichos autores abordan el estudio de los saberes docentes, su tipología, las características que poseen, la forma como esos saberes son movilizados y apropiados por los docentes, las fuentes y naturaleza de los saberes entre otras temáticas relacionadas con los intereses de este estudio. Aun así, estaremos estableciendo además un diálogo con otros autores, los cuales, inspirados en los primeros, también reflexionan sobre los saberes docentes. Es el caso de Pimenta (1996), Leão de Aquino (2005), Albieri y Biajone (2007), Crahay, Wanlin, Issaieva y Laduron (2010), Hedges (2012), Cardoso et al. (2012), entre otros.

Una vez más señalamos que estos autores, aunque no hayan estudiado los saberes de los docentes que laboren con niños de 0 a 3 años, serán considerados en nuestro cuadro teórico. Puesto que, tal como se ha mencionado anteriormente, la educación preescolar es un campo poco explorado por los estudios que investigan el saber docente y resulta necesario recurrir por ahora a aportes de estudios procedentes de otros niveles educativos. Sobre todo porque hasta el momento, no existen suficientes estudios reconocidos en el campo de la educación preescolar que permitan trazar una epistemología del saber docente de estos profesionales y darle un mayor valor a la especificidad del trabajo educacional y de cuidado destinado a niños y niñas en edades preescolares menores de tres años (Leão de Aquino, 2005).

Así, aunque la síntesis teórica que se mostrará a continuación pertenece a conclusiones de investigaciones realizadas en otros niveles educativos (primaria y secundaria), se procederá a abordar la temática con precaución ajustándola al objeto de estudio de esta investigación, pues las referencias teóricas que se usarán parecen esclarecedoras para comprender la naturaleza, la complejidad y la diversidad que encierra la conceptualización del saber docente y en ese sentido, contribuyen a profundizar la forma en cómo el docente en educación preescolar (0 a 3 años) concibe, adquiere, transforma y moviliza los saberes en la práctica pedagógica y de atención que lleva a cabo diariamente.

2.1.2.1 Definiciones y características de los saberes docente

Antes de abordar la concepción de saber docente, conviene en primera instancia comprender la definición de saber para visualizar la globalidad que encierra este término. En su escrito *“El maestro como «actor racional»: racionalidad, conocimiento, juicio”*, Tardif y Gauthier (2005) señalan que “el saber se ha definido de tres maneras, en función de tres “lugares”: la subjetividad, el juicio y la argumentación” (p.323). Los autores en mención, reflexionando sobre estas tres concepciones del saber, delimitaron y precisaron algunos rasgos semánticos fundamentales vinculados con la noción de saber y la definieron de la siguiente forma:

...llamaremos saber únicamente a los pensamientos, las ideas, los juicios, discursos y argumentos que responden a ciertas exigencias de racionalidad. Yo hablo o actúo racionalmente cuando soy *capaz de motivar* mi discurso o mi acción (con la ayuda de razones, declaraciones, procedimientos, etc.) frente a otro actor que me pregunta acerca de su pertinencia, su valor, etc. Esta “capacidad” o “competencia” se mide en la argumentación; es decir, en un discurso en el que yo aduzco razones para justificar mis actos. Estas razones son discutibles, criticables y revisables. (Tardif y Gauthier, 2005; p.328).

Puede concluirse de acuerdo a la definición brindada anteriormente que, saber “es determinar una certeza subjetiva racional; siendo el fruto de un diálogo interior del sujeto marcado por la razón” (Trisotto, 2011; p.745). En este sentido, la definición propuesta Tardif y Gauthier (2005), resulta crucial para este estudio que se inclina por resaltar las percepciones de las docentes respecto a los saberes que poseen y la forma como racionalizan su discurso al referirse a los saberes que integran y movilizan cotidianamente durante su trabajo con niños y niñas menores de tres años.

En cuanto a la concepción sobre saber docente, Tardif (2000) menciona que existen diversas concepciones, que responden a variadas tradiciones teóricas e intelectuales. Sin embargo, para efectos de este escrito interesará básicamente retomar las concepciones de algunos autores que orientan su estudio. Estos autores tienen en común la premisa de que existe una base de saberes para la enseñanza, destacan que la enseñanza es una actividad profesional que se apoya sobre un sólido repertorio de saberes que los docentes adquieren a través de diferentes fuentes y reconocen a los docentes como profesionales reflexivos de su quehacer (Shulman, 1987; Tardif, 2000, 2002, 2004, 2011; Gauthier et al., 1997).

Vale recalcar que en relación al estudio de los saberes docentes, existen otros términos que han precedido o acompañado al estudio de esta temática, en vista que el tema ha sido tratado desde diferentes perspectivas o explorado a partir de diversas categorías (competencias, representaciones, creencias, conocimientos, saberes...). Es así como en la mayoría de los artículos, los cuadros teóricos y definiciones revisadas, sugieren el abordaje del estudio de la profesionalización de los docentes, desde tres campos de estudio: conocimientos que se suponen necesarios en la docencia; saberes requeridos para la docencia y competencias esperadas para ejercer la docencia (Albieri y Biajone, 2007). No obstante, para efectos de este

trabajo se manejarán los conceptos antes señalados como equivalentes, pero procurando destacar los elementos que les son representativos a cada cual, de acuerdo al tratamiento que cada autor le da.

Así por ejemplo Kagan (1992) citado por Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010), propone considerar las creencias de los docentes como una forma de conocimiento personal, compuesto de conjeturas, más a menudo implícitas, concernientes a los alumnos, al aprendizaje, la clase, el proceso de enseñanza y los objetos a enseñar. Entendida como la mezcla de elementos tomados de la experiencia propia del docente, de la inspiración en el seno común de la comunidad docente o de la comunidad cultural a la que él pertenezca y de otros más venidos de teorías científicas psicológicas, lingüísticas, etc. (Crahay y otros, 2010).

Este conocimiento personal o creencias de los docentes, representa nuestro interés para esta investigación, pues se quiere conocer qué tipo conocimientos tienen los docentes de educación preescolar, respecto a la forma como desarrollan su trabajo.

También Shulman (1987; 2005) buscó en su trabajo investigativo desarrollar un marco teórico que permitiera explicar y describir los componentes de lo que él denominó “conocimiento base” (o “*knowledge base*” en el texto) de la enseñanza, por lo que estaba interesado en investigar el desarrollo del conocimiento profesional tanto en la formación del profesorado como en la práctica profesional y, especialmente, cómo los profesores transforman el contenido en representaciones didácticas que utilizan en la enseñanza (Bolívar, 2005).

En este sentido, su foco se centró en los conocimientos que los profesores tienen de los contenidos de enseñanza y el modo como estos se transforman. Y aunque los docentes de nuestro estudio no poseen contenidos de enseñanza como los desarrollados en la educación primaria y secundaria, estos trabajan con los niños de edades tempranas diferentes aspectos que tienen que ver con el desarrollo de sus áreas (psicomotriz, socioafectiva, cognitiva-lingüística), la adquisición de habilidades y destrezas, la comunicación y la expresión, el juego, la incorporación de rutinas, entre otros. Aspectos que vendrían a ser el tipo de

contenido que nos interesa abordar y estudiar como lo veremos más tarde cuando presentemos la tipología de Shulman.

Volviendo a Tardif (2011), por su parte, se refiere al término saber docente definiéndolo como “un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes oriundos de la formación profesional y de los saberes disciplinares, curriculares y experienciales” (p.36). Esta pluralidad del saber profesional de los profesores a la cual hace referencia el autor, es derivada de su argumento sobre que el saber docente es un saber compuesto de diferentes saberes originarios de fuentes diversas y producidos en contextos institucionales, profesionales y personales variados.

Siendo entonces que para este investigador, la cuestión de los saberes de los docentes no puede ser separada de otras dimensiones de enseñanza, ni del estudio del trabajo realizado diariamente por los profesores, considerando irracional hablar de saber, como si se tratase de una categoría autónoma y separada de otras realidades sociales, organizacionales y humanas en las cuales los profesores se encuentran inmersos. A propósito de esto, Tardif (2011) agrega que,

En realidad, en el ámbito de los oficios y profesiones, no creo que se pueda hablar de saber sin relacionarlo con los condicionantes y con el contexto de trabajo: el saber es siempre el saber de alguien que trabaja alguna cosa en intención de realizar un objetivo cualquiera. Además de eso, el saber no es una cosa que fluctúa en el espacio: el saber de los profesores es el saber de ellos y está relacionado con la persona y la identidad de ellos, con su experiencia de vida y con su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en sala de aula y con los otros actores escolares de la escuela, etc. Por eso, es necesario estudiarlos relacionándolos con esos elementos constitutivos del trabajo docente (Tardif, 2011, p.11).

De lo expuesto por el autor para efectos de nuestro estudio, retenemos como idea central el hecho que los saberes están anclados a la realidad y al contexto del trabajo de los docentes, a su formación, a sus experiencias de vida personales y profesionales, de manera que el saber docente no es un saber aislado, de ahí que sea prudente investigarlo integradamente.

En la propuesta de Gauthier y sus colaboradores (1997), los investigadores retoman la concepción de que varios saberes son movilizados por el docente, la cual fuera destacada en los estudios de Tardif, argumentando que es “pertinente pensar en la enseñanza como la

movilización de numerosos saberes que componen una especie de reservorio del cual el profesor se abastece para responder a las exigencias específicas de su situación concreta de enseñanza” (Gauthier et al., 1997; p.20). Esta idea manifestada por los autores, nos invita a analizar los saberes que movilizan los docentes de educación preescolar de nuestro estudio, así como a determinar cuál es el reservorio de saberes que poseen para desarrollar sus labores de cuidado, de atención y de educación de poblaciones infantiles menores de tres años.

Por otra parte Gauthier y otros (1997) sostienen que el saber del profesor puede ser racional sin ser un saber científico, así como un saber práctico ligado a la acción que el profesor produce. En este sentido, se trata de un saber que no es de la ciencia, más que no deja de ser legítimo, es decir, que la concepción de saber no impone al profesor un modelo preconcebido de racionalidad (Nunes, 2001). De acuerdo con esta aseveración, se podría concluir que un saber es considerado como resultado de una producción social, sujeto a revisiones y revalidaciones, fruto de una interacción entre sujetos y de una interacción lingüística inserta en un contexto, que tendrá valor en la medida en que permite mantener abierto el proceso de cuestionamiento y reflexión.

En relación a las características de los saberes docentes, considerando el contexto de su trabajo, Tardif (2011) caracterizó los saberes como: plurales, compuestos y heterogéneos, pues traen a la luz, en el propio ejercicio de su trabajo, conocimientos y manifestaciones del saber-hacer y del saber-ser muy diversificados y provenientes de fuentes variadas, las cuales pueden ser de naturaleza diferente. Para clarificar y comprender mejor la idea anterior, acerca de la caracterización de los saberes, es necesario hacer mención de ciertas particularidades de los saberes profesionales de los docentes que Tardif (2011) menciona:

- 1) Son temporales en tres sentidos:
 - a- una parte importante de lo que los maestros saben, proviene de su propia historia de vida y sobre todo, de su historia de vida escolar;
 - b- los primeros años de práctica profesional son decisivos en la adquisición del sentimiento de competencia y en el establecimiento de las rutinas de trabajo, es decir, en la estructuración de la práctica profesional;

- c- se utilizan y desarrollan en el ámbito de una carrera, o sea, de un proceso de vida profesional de larga duración del que forman parte dimensiones de identidad y de socialización profesional, así como facetas y cambios.
- 2) Son plurales y heterogéneos, en tres aspectos porque:
- a- provienen de diversas fuentes y es en su trabajo donde el docente se sirve de su cultura personal (historia de vida y cultura escolar anterior), de ciertos conocimientos disciplinares adquiridos en la Universidad, de determinados conocimientos didácticos y pedagógicos procedentes de su formación profesional, de conocimientos curriculares transmitidos por los programas, guías y manuales escolares, de su propio saber ligado a la experiencia de trabajo en la experiencia de ciertos docentes y en tradiciones peculiares del oficio de enseñar.
 - b- no forman un repertorio de conocimientos unificados, por ejemplo, en torno a una disciplina, a una tecnología o a una concepción de la enseñanza.
 - c- los enseñantes, en la acción, en el trabajo, procuran alcanzar diferentes tipos de objetivos, cuya realización no exige los mismos tipos de conocimiento, de competencia o de aptitud.
- 3) Están personalizados y situados, por eso que el estudio de los saberes profesionales no puede reducirse al estudio de la cognición o del pensamiento de los docentes. Los maestros disponen, evidentemente de un sistema cognitivo, pero no son sólo sistemas cognitivos, un enseñante tiene una historia de vida, es un actor social, tiene emociones, un cuerpo de poderes, una personalidad, una cultura y sus pensamientos y acciones asumen las claves de los contextos en los que se mueven.
- 4) Son construidos y utilizados en función de una situación de trabajo concreto y adquieren sentido en relación con esa situación particular.
- 5) Poseen consigo siempre un componente ético y emocional, ya que el objetivo del trabajo docente está constituido por seres humanos.

Para efectos de este estudio las particularidades del saber docente antes mencionadas podrían orientar la selección de los participantes (docentes debutantes y docentes experimentados). También servirían de base para realizar el análisis de los saberes según su evolución, sus orígenes y sus características a partir del discurso que se obtenga de los participantes.

En este mismo sentido acerca de las características del saber docente, Gauthier y sus colaboradores (1997), insisten también en que los saberes están ligados al universo de su trabajo, y dependen directamente de las condiciones sociales e históricas en las que ellos ejercen su profesión. Asimismo, mencionan que los saberes docentes se distinguen por ser:

- adquiridos en parte en el interior de una formación universitaria específica y porque su adquisición se acompaña de una socialización profesional apoyada en la experiencia de la práctica;
- movilizados en una institución específica, como la escuela y ligados a un contexto;
- útiles en el cuadro de un trabajo, el de la docencia, porque se inscriben sobre la tradición que de alguna manera todo individuo ha enseñado, en consecuencia se puede hablar de saberes pre-profesionales (Gauthier et al., 1997).

Las aseveraciones brindadas anteriormente por Gauthier y sus colaboradores (1997), así como por Tardif (2011) nos introducen a la temática de la naturaleza y de las fuentes de adquisición de los saberes docentes, pues señalan que los docentes consiguen obtener sus saberes de fuentes como la formación universitaria, la socialización profesional y la movilización del saber en un contexto específico de su trabajo y quehacer. Y es que tal como argumenta Tardif (2002; 2011) el saber profesional de los docentes es, una fusión de diferentes saberes, provenientes de muchas fuentes, que son construidos, relacionados y movilizados por los profesores de acuerdo a las exigencias de su actividad profesional.

Sustentado bajo el argumento anterior, Tardif (2002; 2011) propone un Modelo de análisis tipológico (cuadro 1), clasificando los saberes docentes de acuerdo con las especificidades de su origen, de su adquisición y de la incorporación a la práctica profesional. Este modelo es clave en este estudio para poder realizar el análisis de las entrevistas a los docentes en educación preescolar, pues brinda una orientación acerca de la clasificación en la

que se podrían catalogar las respuestas obtenidas por los participantes, dándonos la referencia sobre los tipos de saberes, sus fuentes de procedencia y la forma en cómo se incorporan en el quehacer docente.

Cuadro 1- Modelo de análisis de los saberes docentes según Tardif (2002)

Saberes de los profesores	Fuentes sociales de adquisición	Modos de integración en el trabajo docente
Saberes personales de los profesores.	La familia, el ambiente de vida, la educación en sentido general, etc.	Por la historia de vida y por la socialización primaria.
Saberes provenientes de la formación escolar anterior.	La escuela primaria y secundaria, los estudios pos-secundarios no especializados, etc.	Por la formación y por la socialización pre-profesional.
Saberes provenientes de la formación profesional para el magisterio.	Los establecimientos de formación de profesores, los profesores, las prácticas, los cursos de reciclaje, etc.	Por la formación y por la socialización profesional en instituciones de formación de profesores.
Saberes provenientes de programas y libros didácticos usados en el trabajo.	La utilización de “herramientas” de profesores: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc.	Por la utilización de “herramientas” de trabajo, su adaptación a las tareas.
Saberes provenientes de su propia experiencia en la profesión, en la sala de aula y en la escuela.	La práctica del oficio en la escuela y en la sala de aula, la experiencia con los pares, etc.	Por la práctica del trabajo y por la socialización profesional.

Este cuadro de acuerdo con Tardif (2011), coloca en evidencia varios fenómenos importantes que serán retomados para efectos de nuestro estudio, entre ellos que los saberes identificados son utilizados por los profesores en el contexto de su profesión y de la sala de aula; además que la naturaleza social del saber profesional, nos orienta a pensar que los saberes de los profesores están largo de ser todos producidos directamente por ellos, ya que varios son de alguna manera ‘exteriores’ al oficio de enseñar, ya que provienen de lugares sociales anteriores a la carrera propiamente dicha o situados fuera del trabajo cotidiano.

Otra idea sustancial retomada del autor y afín a lo anterior es que, aun cuando se tenga certeza que el saber profesional está en confluencia entre varias fuentes de saberes (historia de vida individual, sociedad, institución escolar, actores educativos, lugares de formación, etc.), cuando estos saberes son movilizados en las interacciones diarias en la sala de aula, es imposible identificar inmediatamente sus orígenes, ya que los gestos y pensamientos son fluidos (poco importan las fuentes), convergiendo para la realización de la intencionalidad educativa del momento (Tardif, 2011).

Entonces, con referencia a esta investigación, en la cual interesa desde la perspectiva de los docentes de educación preescolar, identificar los saberes que poseen en las dimensiones de cuidado y de educación, es necesario recordar que los saberes que logren determinarse son ciertamente los usados dentro del contexto de su trabajo y que esos saberes, a su vez, son fruto de la construcción de múltiples factores que han influido durante un lapso determinado.

Y, además el saber profesional de los docentes, desde la perspectiva de Tardif, está asociado a las diversas fuentes y lugares de adquisición, de manera que abarcarían aquellos saberes adquiridos durante la trayectoria pre-profesional hasta los adquiridos en el ejercicio de sus funciones. Ha de contemplarse también, que el docente no es un agente individual, pues las relaciones que establece a lo largo de su vida en su entorno familiar, en la escuela, en los diferentes espacios de convivencia social, en su lugar de trabajo al interactuar con estudiantes, colegas y en su formación profesional, etc., va interfiriendo en las decisiones respecto a sus acciones en el quehacer diario de la sala de aula. En otras palabras, los saberes adquieren un carácter evolutivo y de transformación.

Como menciona Shulman (1987; 2005), otro de los investigadores que ha contribuido con la argumentación de la existencia de fuentes para la adquisición de lo que él denomina conocimiento de base para la enseñanza, los profesores adquieren su conocimiento por las siguientes vías:

- 1) la formación académica en la disciplina a enseñar;
- 2) los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y la financiación y la estructura de la profesión docente;
- 3) la investigación sobre la escolarización, las organizaciones sociales, el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores y
- 4) la sabiduría que otorga la práctica misma.

Nótese que el saber docente según este autor es producto de una serie de fuentes entre las cuales destacan no solo la formación académica de la disciplina, sino también la investigación y la sabiduría que la práctica de la profesión brinde al docente. Dicho aspecto sobre las fuentes de adquisición del saber, forma parte de los intereses de este estudio, pues se busca especificar de dónde provienen los saberes que posee el docente de educación preescolar, con el fin de esclarecer si estos proceden de una única fuente o no.

2.1.2.2 Reservorio y tipologías de saberes en la docencia

La presencia de un reservorio de saberes, gracias al cual el profesor puede dar respuesta a las diferentes situaciones que se le presenten en la tarea de la enseñanza, es una de las tesis defendidas por Gauthier y sus colaboradores (1997) en el estudio titulado *Por una teoría de la pedagogía: investigaciones contemporáneas sobre el saber docente*. En este texto, los autores destacan que durante mucho tiempo las investigaciones tenían como principal objetivo la comprensión de los motivos que hacían que los estudiantes tuvieran éxito o no en su vida escolar, olvidando considerar el quehacer de los profesores en la sala de aula. Las causas de éxito o de fracaso fueron durante décadas relacionadas a factores externos a la escuela o la sala de aula (Cardoso, Pino y Dorneles, 2012).

Una de las probables causas de ese olvido respecto de la acción decisiva del profesor en el proceso de enseñanza, según Gauthier y sus colaboradores (1997), señalado por Cardoso et al. (2012), es el no reconocimiento de la docencia como una profesión; es decir, dotada de características y saberes específicos, lo que torna al profesor responsable directamente por el resultado de su quehacer en el aula. A propósito de eso, Gauthier y sus colaboradores (1997) examinaron bajo qué condiciones una investigación puede favorecer la profesionalización del docente argumentando que, en los últimos años, las investigaciones en ciencias de la educación sobre las prácticas de profesores en la clase, ponían en evidencia una base de conocimientos que podían contribuir al reconocimiento del carácter profesional del docente. De manera que, el reconocer la existencia de un repertorio de saberes, representaría una mirada re significativa para el profesor, que pasaría a ser visto como un profesional autónomo que delibera, juzga y toma decisiones.

Para estos investigadores, la sociología de las profesiones evidencia que la cuestión del saber es un elemento fundamental en toda profesión, además que el proceso de profesionalización comprende una dimensión política: un grupo no se puede decretar a sí mismo profesional; una profesión debe ser admitida como tal por la sociedad en la cual está inserta. Esos elementos, saber y poder son entonces como los dos reversos de una medalla: no hay profesión sin un corpus de saberes formalizados y no hay profesión sin una lucha política por el reconocimiento de los saberes públicamente (Gauthier y Martineau, 1998).

En este sentido, la profesionalización de la enseñanza vista por ellos se proyecta hacia la identificación de saberes necesarios para enseñar. Pero entendiendo que esa identificación no es suficiente, ya que la profesionalización requiere también el reconocimiento por otros de la calidad y de la pertinencia de esos saberes. Pues como lo argumentan Gauthier y sus colaboradores "...la profesión docente demanda un cierto número de saberes particulares que los ciudadanos ordinarios y los trabajadores de otro dominio no poseen" (Gauthier et. al, 1997; p. 252). Así para Gauthier y sus colaboradores (1997), determinar esos saberes necesarios para enseñar ('base de conocimientos') a través de la investigación, posibilitará evitar dos trampas fundamentales que históricamente se han interpuesto a la pedagogía. Primero, que la propia actividad docente, es una actividad que se ejerce sin revelar los saberes que le son inherentes. Segundo, la de las ciencias de educación, es decir, producir saberes que no contemplan las condiciones concretas del ejercicio del magisterio, es decir, no consideran la situación real del profesor en la sala de aula.

A partir de esta idea, los autores identificaron la existencia de tres categorías que reflejan la profesión docente: un oficio sin saberes; saberes sin oficio y oficios hechos de saberes (Nunes, 2001). La primera categoría, oficio sin saberes, cubre una falta de sistematización de un saber propio del docente envuelto en su intuición, en su experiencia. Asimismo, para Gauthier et al. (1997), resulta necesario meditar algunas ideas preconcebidas (tales como considerar suficiente conocer el contenido, tener talento, tener buen juicio, seguir la intuición, tener experiencia, tener cultura) pues éstas marcan el gran error de mantener la enseñanza en una especie de ceguera conceptual. En este sentido, estas ideas preconcebidas de

acuerdo con los autores señalados perjudican el proceso de profesionalización de la enseñanza, impidiendo el florecimiento de un saber desde el oficio sobre sí mismo.

La segunda categoría, los saberes sin oficio, vendría a ser la tendencia inversa a la categoría anterior, caracterizada por la formalización de la enseñanza reducida a su complejidad y a la reflexión que se presenta en la práctica docente. Si en el primer caso, se trata de un oficio sin saberes pedagógicos específicos, en el segundo se reduce a saberes que provocan el vaciamiento del contexto concreto del ejercicio de la enseñanza, en palabras de los investigadores, es como "...haber pasar de un oficio sin saberes a saberes sin oficio capaz de colocarlos en práctica, saberes que pueden ser pertinentes en sí mismos, pero que nunca son reexaminados a la luz del contexto real y complejo de la sala de aula" (Gauthier et. al., 1997, p.27).

Por su parte, la tercera categoría presenta un oficio hecho de saberes, que abarca varios saberes que son movilizados por los profesores (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991, citado por Gauthier et al. 1997) y sus prácticas, ya que: "es mucho más pertinente concebir la enseñanza como movilización de varios saberes que componen una especie de reservorio en el cual el profesor se abastece para responder a exigencias específicas de su situación concreta de enseñanza" (Gauthier et. al, 1997; p.28).

En este sentido, proponen una clasificación para los saberes docentes que engloba seis tipos de saberes que detallamos a continuación:

- saber disciplinar: saberes producidos por los investigadores y académicos en las diferentes disciplinas científicas, corresponde al conocimiento de contenidos a ser enseñados. "El profesor no produce el saber disciplinar, pero, para enseñar, extrae el saber producido por esos investigadores" (Gauthier et al. 1997; p.29).
- saber curricular: relativo a la transformación de la disciplina en programas de enseñanza. La escuela como institución selecciona y organiza ciertos saberes producidos por las ciencias y crea un corpus que se integra en los programas escolares. "Esos programas no son producidos por los profesores, sino por otros agentes, en la

mayoría de las veces funcionarios del Estado o especialistas de diversas disciplinas” (Gauthier et al. 1997; p.30).

- saber de las ciencias de la educación: todo docente tiene adquirido en su formación o al interior de su trabajo ciertos conocimientos profesiones que no le ayudan directamente a enseñar (acción pedagógica), pero le informan sobre algunos aspectos relacionadas al saber específico de la profesión. “Por ejemplo, el profesor posee nociones relativas al sistema escolar, saber lo que es un consejo escolar, un sindicato, una carga horario” (Gauthier et al. 1997; p.31).
- saber de tradición pedagógica: relacionado con el saber de las aulas, que será adaptado o modificado por la experiencia, y validado por el saber de acción pedagógica.”...cada uno tiene una representación de la escuela que lo determina mismo antes de haber hecho un curso de formación de profesores en la universidad” (Gauthier et al. 1997; p.32).
- saber de la experiencia: la experiencia se inscribe en un reporte habitual donde guardamos nuestro repertorio de saberes, se refiere a los juicios privados responsables por la elaboración, a lo largo del tiempo, de una jurisprudencia de trucos, etc. Sin embargo, “lo que limita el saber experiencial es exactamente el hecho de que ella es hecha de presupuestos y de argumentos que no son verificados por medio de métodos científicos” (Gauthier et al. 1997; p.33).
- saber de la acción pedagógica: es el saber experiencial de los profesores a partir del momento en que se torna público y que es validado en investigaciones en la sala de aula. “Los juzgamientos de los profesores y los motivos que les sirven de apoyo pueden ser comparados, evaluados, pesados a fin de establecer reglas de acción que serán conocidas y aprendidas por otros profesores” (Gauthier et al. 1997; p.33).

Según Gauthier y sus colaboradores, los saberes de acción pedagógica son el resultado de la relación de complementación establecida entre los demás saberes del profesor. Además, constituyen los saberes de la acción que son validados por la investigación. No obstante, actualmente, este es el tipo de saber menos desarrollado en el reservorio de saberes del docente y también, paradójicamente, el más necesario para la profesionalización del oficio,

puesto que además, este saber constituye uno de los fundamentos de la identidad profesional del docente. De ahí la importancia de explorar este saber con los docentes de educación preescolar de este estudio, que pretende determinar los saberes más específicos propios de su quehacer.

Por otra parte, en un esfuerzo por superar lo que Gauthier y sus colaboradores denominan el *oficio hecho sin saberes* y los *saberes sin oficio*, presentan una visión según la cual, los seis saberes antes descritos (disciplinar, curricular, ciencias de la educación, tradición pedagógica, experiencial y acción pedagógica) deben ser movilizados por los profesores para el ejercicio de la docencia, exigiendo de la actividad docente una reflexión práctica (Puentes et al., 2009).

La propuesta de Gauthier y colaboradores es considerada en esta investigación, pues viene a apoyar el estudio de la situación de la profesión de docentes en educación preescolar (0 a 3 años). Principalmente considerándose que la Educación Preescolar posee un reservorio de saberes, de los cuales el docente se abastece para responder a las situaciones particulares presentadas en el ejercicio de su profesión. Saberes que necesitan ser validados a través de las investigaciones, de manera que pueda dárseles el carácter específico y de alto nivel, como lo preconiza el movimiento por la profesionalización. Además, con el fin de evitar las trampas mencionadas por el autor, es decir, una profesión que se desarrolla sin actualizar los saberes que le implican por un lado y saberes en el seno de las ciencias de la educación, que no consideran la situación real que enfrenta el docente en el aula, es que se requiere identificar los saberes necesarios para la docencia con niños y niñas menores de tres años.

Una otra tipología, similar a la de Gauthier y sus colaboradores, es la desarrollada por Tardif (1991, 2002 y 2011), quien considera que los saberes provienen de diferentes fuentes y que los profesores establecen relaciones variadas con los saberes. Más específicamente, la clasificación de Tardif engloba cuatro grandes grupos de saberes:

1. Saberes de la formación profesional (de las ciencias de la educación y de la ideología pedagógica); comprendido como el conjunto de saberes transmitidos por las

instituciones de formación del profesorado (Escuelas de Magisterio o Facultades de Ciencias de la Educación).

2. Saberes disciplinares, se integran en la práctica docente a través de la formación (inicial y continua) de los maestros de las distintas disciplinas ofrecidas por la Universidad (saberes de que dispone nuestra sociedad que corresponden a los diversos campos de conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos).
3. Saberes curriculares, son apropiados a lo largo de sus estudios, corresponden a discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura. Se presentan en forma de programas escolares (objetivos, contenidos, métodos) que los profesores deben aprender a aplicar.
4. Saberes experienciales o prácticos, los maestros en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos y se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser.

En diferentes escritos realizados por Tardif (entre 1991 y 2011), se detalla la valorización asignada a la pluralidad y la heterogeneidad del saber docente, enfatizando especialmente la importancia de los *saberes de la experiencia*, ya que para los profesores estos saberes constituyen los fundamentos de la práctica y de la competencia profesional. Tardif subraya que,

“...los saberes experienciales surgen como núcleo vital del saber docente, núcleo a partir del cual los profesores intentan transformar sus relaciones de exterioridad con los saberes en relaciones de interioridad con su propia práctica. En este sentido, los saberes experienciales no son saberes como los demás; son, al contrario, formados de todos los demás, más retraducidos, “pulidos” y sometidos a certezas construidas en la práctica y en la experiencia” (Tardif, 2011; p.54).

Esta importancia atribuida a los saberes experienciales, tiene enorme relevancia para los intereses de este estudio, ya que respalda y justifica el deseo de explorar los saberes experienciales de los docentes de educación preescolar que laboran con infantes pequeños (menores de tres años). Así también se quiere reconocerlos como núcleo trascendental de saberes y otorgarles el valor que tienen, al ser producto del sometimiento de los otros saberes a la comprobación en sus prácticas profesionales.

Siempre en esta línea, el saber experiencial es un saber ligado a la realización de las funciones de los profesores; cabe recalcar que este presenta interesantes características como que es práctico (su utilización depende de su adecuación a las funciones, problemas y situaciones particulares del trabajo); es interactivo, movilizado y modelado en el ámbito de las relaciones del profesor con otros agentes educativos; es sincrético y plural, reposa no sobre un repertorio de conocimientos unificado y coherente, más bien sobre varios conocimientos y sobre un saber-hacer: es heterogéneo, complejo, abierto, poroso y permeable (pues integra experiencias nuevas, conocimientos adquiridos, un saber-hacer, etc.) es personalizado, existencial, poco formalizado (inclusive por la consciencia discursiva), temporal, evolutivo y dinámico, se transforma y se construye; finalmente, es social: elaborado por el actor en la interacción con diversas fuentes sociales de conocimiento (Tardif, 2011).

Las particularidades del saber experiencial antes señaladas, contribuyen a esbozar una *epistemología de la práctica profesional*, comprendida como “el estudio del conjunto de los saberes utilizados realmente por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano para desempeñar todas sus tareas (Tardif, 2000 ;p.10)”. La noción de ‘saber’ tiene aquí un sentido amplio, englobando los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes, es decir: el saber, el saber-hacer y el saber ser (Tardif, 2002). Este aspecto de la epistemología de la práctica profesional, representa un importante aporte para esta investigación, en vista que

“La finalidad de la epistemología de la práctica es revelar esos saberes, comprender como son integrados concretamente en las tareas de los profesionales y cómo estos los incorporan, producen, utilizan, aplican y transforman en función de los límites y de los recursos inherentes a sus actividades de trabajo. Ella también busca comprender la naturaleza de esos saberes, así como el papel que desempeñan tanto en el proceso de

trabajo docente como en relación a la identidad profesional de los profesores” (Tardif, 2000; p.11).

Queda evidenciado que los saberes que sirven de base para enseñar, tal como son vistos por los docentes, no se limitan a contenidos circunscritos que dependen de un conocimiento especializado, sino que abarcan gran diversidad de objetos, de preguntas, de problemas relacionados con su trabajo, además de eso, no corresponden, o por lo menos muy poco, a los conocimientos teóricos obtenidos en la universidad y producidos por la investigación en el área de Educación (Tardif, 2011).

Para corroborar esta idea, recordamos a Pimenta (1996), que también buscó comprender los saberes de los docentes en el contexto brasileño, para ella resulta de gran importancia reflexionar acerca de la movilización de los saberes de experiencia en la construcción de la identidad profesional del profesor, a fin de repensar la formación inicial y continua. De acuerdo con Pimenta (1996), queda demostrado la importancia de la práctica y la experiencia escolar en la constitución de los saberes docentes y en la constitución de la identidad del profesor, pues alerta sobre la necesidad de que esa práctica y experiencia sean articuladas a las contribuciones teóricas de forma crítica, de manera que los profesores puedan ser formados como intelectuales críticos y reflexivos, como lo proponen también Zibetti y Souza (2007).

De la propuesta de Pimenta (1996) existen algunos elementos rescatables pues son transferibles a esta investigación. Uno de ellos es el hecho de reconocer que las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes son valiosas para identificar los saberes de experiencia. Otro es la importancia de la movilización de esos saberes para la construcción de la identidad profesional. Este reconocimiento de la identidad profesional es también uno de los aspectos a considerar en esta investigación, donde los sujetos de estudio (docentes en educación preescolar de infantes menores de tres años) son poco reconocidos como profesionales.

Por otra parte, Pimenta (1996), además de reconocer algunos tipos de saberes (experiencia, conocimiento y pedagógicos) con los cuales se identifica esta investigación,

también alude a que el estudio de los saberes contribuye a repensar y mejorar la formación inicial y continua, otra de las proyecciones que pudiera tener este estudio.

Otro de los autores que brinda su aporte respecto a las fuentes y los esquemas generales de lo que él denominó el conocimiento de base requerido para la enseñanza es Shulman (1987, 2005), quien esbozó siete categorías de conocimiento encontrado en la base del saber profesional. Estas son:

- El conocimiento del contenido;
- El conocimiento didáctico general (aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura);
- El conocimiento del currículo (especial dominio de materiales y programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente);
- El conocimiento pedagógico del contenido (amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional);
- El conocimiento de los alumnos y de sus características;
- El conocimiento de los contextos educativos,(funcionamiento del grupo o de la clase, gestión y financiación de los distritos escolares, así como el carácter de las comunidades y culturas);
- Y finalmente, el conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Es el *pedagogical content knowledge -PCK-* (conocimiento pedagógico del contenido), el que adquiere particular interés, porque identifica los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza. Además el conocimiento pedagógico de contenido representa la mezcla entre materia y pedagogía por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza (Shulman, 1987; 2005). También es el conocimiento pedagógico del contenido, la categoría que, con mayor probabilidad, permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo. Siendo este conocimiento pedagógico del contenido, el saber profesional del

docente, que se desarrolla gracias a la experiencia, a través de los procesos de planificación, de enseñanza, de adaptación del docente y de reflexión sobre su experiencia (Malo, 1997).

Este tema (PKC) interesa para este estudio pues contrario a la creencia general, en la enseñanza a niños y niñas pequeños, se desarrolla una serie de contenidos vinculados a aquellos aspectos del desarrollo humano y de las prácticas culturales consideradas válidas (Pitluk, 2012). Contenidos que el docente de educación preescolar debe conocer en conjunto con otros conocimientos sobre el contexto, el entorno para favorecer su aprendizaje, entre otros. Asimismo, es competencia del docente organizar, representar, buscar las estrategias y planificar su labor, para que esos contenidos sean adaptados a las necesidades, capacidades e intereses de los infantes.

De las reflexiones más importantes respecto al conocimiento base de la enseñanza está que,

“Un conocimiento base para la enseñanza no tiene un carácter fijo y definitivo. Si bien la enseñanza está considerada entre las profesiones más antiguas del mundo, la investigación en el área de la educación, en especial el estudio sistemático de la docencia, es una empresa relativamente reciente. Probablemente seamos capaces de proponer un argumento contundente para los esquemas y categorías generales del conocimiento base para la enseñanza. Quedará, sin embargo, meridianamente claro que un porcentaje importante, si no la mayor parte, del conocimiento base que proponemos aún no ha sido descubierto, inventado y perfeccionado. A medida que se aprenda más acerca de la docencia, llegaremos a reconocer nuevas categorías de desempeño y comprensión que caracterizan a los buenos profesores, y tendremos que reconsiderar y redefinir otros ámbitos” (Shulman, 2005, p.16).

Esta es una de las razones para considerar este tema como referente clave para el desarrollo de esta investigación, pues sostiene que el *acto de enseñar* requiere de ciertas habilidades básicas, de conocimientos del contenido, así como de habilidades didácticas generales que deben ser averiguadas a través de la clarificación de cuáles cualidades, habilidades y capacidades, características y sensibilidades llevan a una persona a convertirse en un profesor competente para la docencia.

Y es en este sentido que esta investigación se torna relevante de desarrollar, en vista que hay un vacío conceptual que ha impedido tener certeza de ese ‘conocimiento base’ que

requiere un docente de educación preescolar (0 a 3 años), para desempeñar sus funciones y ser un agente educativo.

De este modo, justificamos la idea de desarrollar esta investigación bajo la percepción de los docentes (que están ejerciendo su labor), tomando como referencia lo expuesto, en relación a la importancia de indagar ‘el manejo de las ideas’ por parte del docente, para de esta manera conocer cómo este profesional consigue transmitir el conocimiento del contenido gracias al acto de enseñar. Solo desde este abordaje (conociendo las ideas del docente) será posible descubrir la manera en cómo interactúan las estrategias didácticas empleadas por el docente de educación preescolar con el conocimiento de los contenidos (vinculados con el desarrollo y crecimiento, con la crianza, con conocimientos sociales y específicos de diversa índole) que debe desarrollar con la población infantil (0 a 3 años).

En complemento a las contribuciones de Tardif, Gauthier y Shulman, que son centrales en este estudio, un otro aporte relevante proviene de Altet (1996, 2005). Esta investigadora se refiere a la importancia de reflexionar de manera conjunta, sobre las habilidades necesarias para el buen ejercicio de la profesión docente, así como de realizar estudios para conocer la naturaleza de las habilidades y de los conocimientos de los docentes, lo que ha sido llamado “la base de los conocimientos pedagógicos requeridos”. Parte de sus reflexiones resultan oportunas para este estudio, ya que la investigadora, al igual que lo hicieron otros investigadores ya citados (Tardif, 2002, 2011; Gauthier et al. 1998; Shulman, 1987, 2005; Pimenta, 1996) reflexionan sobre cómo se construyen los saberes a través de la experiencia práctica.

Altet (1996, 2005) en sus investigaciones invitó a docentes que laboran como formadores de diferentes niveles educativos a debatir sobre la idea de la “calidad de los maestros”. Apoyada en las verbalizaciones de los docentes sobre sus acciones, así como de los enunciados explícitos que éstos formulan acerca de las mismas, pudo conocer la naturaleza de ese tipo de conocimientos. Proponiendo la siguiente tipología que donde divide los saberes docentes en conocimientos y saberes, estos son:

- a. Los conocimientos teóricos, que pertenecen al orden declarativo, se distinguen dos tipos:
 - Los que se deben enseñar (conocimientos de las disciplinas, los científicos y aquellos presentados en forma didáctica).
 - Los conocimientos necesarios para enseñar (conocimientos pedagógicos sobre la gestión interactiva en clase, los didácticos sobre las distintas disciplinas y los de cultura docente).

- b. Los saberes prácticos, también llamados empíricos o de experiencia, son el resultado de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en una situación laboral. De estos saberes considera algunas categorías que toma de la psicología cognitiva:
 - Los saberes sobre la práctica (saberes procedimentales sobre cómo hacer algo y los formalizados).
 - Los saberes de la práctica (resultan de una acción exitosa, de la praxis, el saber cuándo y dónde). Este es el saber del maestro profesional, que permite distinguir al debutante del experto.

Igualmente, para esta autora, en los saberes vinculados con la acción, interviene otra dimensión: la adaptación a la situación; en este sentido, el saber de la práctica se construye durante la acción con la finalidad de eficacia; además, es contextualizado y responde a una finalidad precisa adaptándose a la situación. Concluye indicando que la construcción del saber práctico y su transferencia se lleva a cabo mediante la articulación de dos dimensiones: la de los saberes existentes y la de “adaptación de estos saberes a la acción” y esto en dos niveles, uno el de las rutinas interiorizadas, no conscientes; y el nivel consciente de los esquemas.

Para efectos de este estudio, el enfoque de Altet, ayuda a comprender que el análisis de las prácticas docentes, contribuye a rescatar una serie de saberes que se generan en el ejercicio de su profesión (sobre el terreno, en la acción, a través de la experiencia). Igualmente, que dichos saberes permiten reflexionar acerca de la formación que reciben los docentes, y en este sentido, colaboran en el establecimiento de cambios oportunos, ajustados a los hallazgos

encontrados. Además, un aspecto relacionado con esta idea es que, de acuerdo a lo investigado por Altet (2005) acerca de las reflexiones de los participantes, la primera formación inicial los “inició” en el oficio, pero su profesionalismo lo forjaron ellos solos, paulatinamente, a través de sus experiencias prácticas.

Este argumento resulta esencial, pues ya ha sido discutido sobre que los saberes de los docentes en educación preescolar que laboran con niños y niñas menores de tres años, requieren ser identificados con mayor claridad y también que han existido pocos estudios que permitan revelar realmente, qué saberes generan dichos profesionales en las acciones educativas y de cuidado que realizan (saberes derivados de la experiencia).

2.2 Saberes docentes en el ámbito de esta investigación

En este apartado, se sintetiza tanto las ideas centrales derivadas del cuadro teórico presentado en la revisión de la literatura sobre los saberes docentes y puntuando los principales autores en la base de esta investigación, así como también ciertos componentes importantes sobre los saberes en relación con la educación preescolar (0 a 3 años), tratado en el capítulo uno de este documento. El objetivo es poner en evidencia como conceptualizamos los saberes docentes en el ámbito de esta investigación.

Se presenta primeramente la conceptualización del término saberes docentes bajo la cual se guía este estudio, luego se visualizan aquellos elementos extraídos de la recapitulación de los autores elegidos, destacando los aspectos que se quiere profundizar y los elementos conceptuales que apoyan este estudio. También se considera en un tercer momento, las síntesis de los saberes que se suponen deseados para los docentes de educación preescolar para este tramo de edad (0 a 3 años), rescatadas de las propuestas de investigadores en educación infantil, las cuales sirven de punto de partida para la orientación de este estudio. Finalmente, se presenta el vínculo entre lo establecido por estudiosos del tema (saberes docentes) y la especificidad del saber docente en educación preescolar para este estudio.

2.2.1 Delimitación de los saberes docentes

Como se ha indicado anteriormente, este estudio tiene como interés identificar los saberes docentes en la educación preescolar de niños y niñas menores de tres años y, particularmente, en cómo los propios docentes en el ejercicio de su profesión, conciben sus saberes; queriéndose también indagar las fuentes de adquisición de esos saberes y cómo los movilizan en las diferentes dimensiones de su labor que incluyen la atención educativa y el cuidado de infantes pequeños.

Pero, *¿cómo se entienden los saberes en esta investigación?* La definición que se empleará, va de la mano con la elaborada por Tardif (2011), quien utiliza el calificativo de *saberes*, atribuyéndole un sentido amplio que engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes de los docentes, es decir, “todo aquello que fue muchas veces llamado saber, saber-hacer y saber-ser” (p.60). Asimismo, se apoya en la idea de Shulman (2005), quien discute sobre cuáles cualidades, habilidades y capacidades, características y sensibilidades, transforman a una persona en un profesor competente, nombrándolo *conocimiento base* para la docencia.

Es importante detallar que aun cuando para cada concepto saberes o conocimientos existe un significado y no se pueden tomar como sinónimos, estos investigadores dejan claro y permiten entrever que dichos conceptos colocados de manera conjunta, se vinculan con la idea de aquello que los profesores: *saben, conocen y son capaces* (lo cual es la base para la práctica de la docencia).

La inclinación por ambos autores (Tardif y Shulman), se basa en que estos han contribuido e influenciado el desarrollo de numerosos estudios internacionales y poseen a su haber una producción amplia de investigaciones cuyo objetivo principal es el estudio de la profesionalización docente y sus saberes o conocimientos. De manera que, hemos querido que el concepto de saber docente que se maneja en esta investigación esté respaldado por autores que han alcanzado un nivel de comprensión alto de la temática, y que cuentan con gran reconocimiento internacional.

Un aspecto importante en la consideración de la elección de Tardif, fue que el autor a partir de su interés por comprender lo que piensan los docentes sobre sus saberes, concluyó que los saberes son diversos, provenientes de diversas fuentes, evidenciando así que una clasificación coherente de saberes docentes sólo es posible cuando es asociada a sus orígenes, a sus fuentes y a las relaciones que el docente establece en su entorno. Estas consideraciones fueron claves para nuestra investigación pues nos brindaron pistas acerca de la ruta para la indagación de los saberes de los docentes de nuestro estudio.

Al estudiar los postulados de estos autores, destacaron varias conclusiones conseguidas en sus estudios que constituyen argumentos sólidos para justificar la importancia de realizar nuestra investigación. Por ejemplo que se requieren estudios que indaguen el repertorio de saberes que poseen los docentes en ejercicio, a fin de validarlos para su consolidación.

Finalmente recalcar que, la elección de los autores base de nuestro estudio, recae no solo en que ellos consiguieron una categorización y tipología a partir de la exploración de los saberes, sino sobre todo porque ellos tienen una posición muy arraigada de considerar que es en el trabajo de los docentes donde se deben estudiar los saberes, que son los propios docentes quienes pueden darnos pistas sobre lo que hacen, sobre lo que saben, sobre lo que son como profesionales.

2.2.2 Elementos conceptuales sobre los saberes docentes

Recuérdese que las investigaciones sobre los saberes docentes surgen ligadas a la cuestión de la profesionalización de la enseñanza y a los esfuerzos por definir la naturaleza de los conocimientos profesionales que sirven de base para la formación en las universidades, entre otros aspectos. Además que, gracias a su estudio se han creado importantes recursos teóricos que facilitan entender mejor la esencia de los saberes docentes, sus fuentes, sus categorías, su naturaleza, sus características, etc.

En este sentido, las producciones respecto de la temática de los saberes docentes han ocupado un papel destacado en la formación de profesores, lo que es atribuido, en parte, a su potencial en el desarrollo de acciones formativas que van más allá de un abordaje académico,

envolviendo la dimensión personal, la profesional y la organizacional de la profesión docente (Albieri y Biajone, 2007). Sin embargo, no ha sido así en el caso de la educación preescolar, la cual como vimos en el capítulo primero, posee escasa producción de estudios relacionados con estas temáticas.

De manera que, luego de las reflexiones que surgieron de la recapitulación efectuada de las diversas contribuciones de los principales autores revisados (Shulman, Tardif y Gathier et. al), creemos que algunas de sus ideas podrían aplicarse al objeto de estudio de esta investigación (saberes a la base de la formación de profesionales del sector de la educación infantil de 0 a 3 años), sirviendo como insumo para el desarrollo de la misma. Pues, a pesar de que sus conclusiones fueron generadas en investigación de niveles superiores a la educación preescolar (educación primaria y educación secundaria), se ajustan de forma oportuna a los intereses de este estudio, tal como se apreciará en la exposición de los elementos que serán considerados y los razonamientos de su elección que se presentará seguidamente.

Así, como principios en la base de nuestro estudio consideramos que:

- a) Investigar acerca de los saberes docentes contribuye a valorizar la profesión docente, a profesionalizar el quehacer pedagógico, a enfrentar oportunamente las dificultades de formación profesional, a ampliar la concepción sobre el trabajo docente y sus diversas particularidades y a entender las múltiples tareas que acompañan la docencia.

De esta manera "...los saberes hoy estudiados nos permiten concebir la enseñanza como una actividad de nivel complejo, siempre que sean identificados que saberes son estos y cuál su importancia" (Medeiros, 2005). Desde este argumento se evidencia la importancia de estudiar y determinar los saberes docentes de los profesionales en educación preescolar que laboran con niños y niñas menores de tres años, pues al identificarlos se tendrán los elementos para la discusión sobre los tipos de saber requeridos para trabajar con esta población, la forma como los movilizan durante su quehacer, cómo debe ser la formación ofrecida a estos docentes, entre otros.

- b) Los saberes que posee el docente provienen de diversas fuentes, no son exclusivos de la formación universitaria recibida en las universidades o institutos profesionales. Además, así como señala Tardif (2000, 2004, 2011), los saberes son plurales, heterogéneos y producidos en contextos tanto personales, como profesionales e institucionales.

Considerar que los saberes docentes provienen de diferentes fuentes, reviste gran importancia para este estudio, en vista que se quiere identificar de acuerdo a las percepciones de los propios docentes, cuáles son las fuentes de donde provienen los saberes que ponen en práctica para desarrollar su quehacer cotidiano al trabajar con niños y niñas menores de tres años. Esto porque existe una tendencia generalizada en considerar únicamente la formación profesional universitaria como fuente de saber, obviando el resto de las fuentes personales, de contexto, experiencia, indagación, interacción y formación continua, entre otras, que han enriquecido también el quehacer que desarrolla el docente. De igual forma, es relevante determinar el peso que los docentes le asignan a cada fuente de saber, para evaluar hacia qué fuente se inclina más la adquisición de saberes. También sería interesante conocer si surgen otras fuentes adicionales a las mencionadas por los autores estudiados.

- c) El reservorio de saberes que posee el docente es movilizado para atender las exigencias particulares que implican las situaciones concretas que le demanda la enseñanza y va modificándose en el transcurso de su trayectoria profesional. En este sentido, el saber del docente está sujeto a reevaluaciones, cuestionamientos y reflexiones que el propio docente lleva a cabo, basado en sus experiencias personales y profesionales, en el contexto de su trabajo y en su formación profesional tanto inicial como permanente.

Conocer de qué forma los saberes docentes son apropiados, modificados y movilizados en la práctica pedagógica puede contribuir para la construcción de propuestas formativas que consideren esos saberes y su constitución como el punto de partida de proyectos de formación, valorizando a los profesores como productores de saberes (Zibetti y Souza, 2007).

Siendo también trascendental considerar al profesor en su propia práctica profesional, pues ahí sus saberes son constituidos a partir de una reflexión en y sobre las vivencias

personales y profesionales. Esta tendencia reflexiva se viene presentando como un nuevo paradigma en formación de profesores, sedimentando una política de desenvolvimiento personal y profesional de profesores y de instituciones escolares (Nunes, 2001) y sería una práctica importante de incluir en la formación de docentes de educación preescolar.

- d) Los saberes docentes se clasifican en distintas categorías respondiendo a los orígenes de su adquisición y a la aplicación en su trabajo, lo cual facilita su estudio. Siendo la tendencia de agrupación las categorías de saber disciplinar o de contenido; saber experiencial o práctico; saber de formación profesional; y, saber curricular.

Basado en la categorización presentada en párrafos precedentes, algunos saberes que interesa indagar con los participantes de este estudio, son: el saber experiencial o práctico (Tardif), el saber de la acción pedagógica (Gauthier et al.) y el conocimiento pedagógico del contenido (Shulman).

Respecto del saber experiencial ampliamente discutido por Tardif (2011), surge como núcleo vital del saber docente, pues es un saber formado por los demás, está ligado a las funciones de los docentes; es práctico, interactivo, movilizado y modelado, sincrético y plural, heterogéneo, complejo, abierto, poroso, permeable, personalizado, existencial, poco formalizado, temporal, evolutivo, dinámico, que se transforma, se construye y es social. Se espera que la exploración de este saber en nuestro estudio, permita encontrar pistas acerca de cómo se desarrolla la actividad pedagógica y de cuidado de infantes pequeños, puesto que estos saberes fundamentales derivados de los conocimientos específicos de su trabajo, no están sistematizados ni actualizados, por lo menos no a partir de las percepciones de los propios actores (docentes).

De igual manera, este saber experiencial se ajusta deseablemente con el objetivo de esta investigación, pues de acuerdo con Tardif, este saber ayuda a trazar una epistemología de la práctica profesional, la cual busca evidenciar los saberes para comprender cómo se integran concretamente con los quehaceres docentes, además de reconocer cómo el docente los incorpora, produce, utiliza, aplica y transforma. Permitiendo también el reconocimiento de la

naturaleza de esos saberes y el papel que desempeñan tanto en el proceso de trabajo como en relación a la identidad profesional. Todos estos aspectos de interés para este estudio.

El saber de la acción pedagógica (Gauthier et al., 1997) se considera para este estudio por la importancia que posee en el sentido que, en ausencia de un saber de la acción pedagógica validado (caso de esta investigación, donde los saberes del docente de educación preescolar que laboran con infantes menores de tres años, no han sido registrados ni validados respecto a los requerimientos actuales), el docente continúa apegado a la experiencia, a la costumbre, al buen sentido, etc., para concretar sus acciones, mas eso no le distingue de un ciudadano ordinario, siendo que la determinación de los saberes de la acción pedagógica validados (a través de la investigación) y la capacidad de aceptar la pertinencia de sus saberes por los otros autores sociales es un aspecto esencial para conseguir la profesionalización del oficio docente.

Este último aspecto es importante, pues de acuerdo con Gauthier et al. (1997), conseguir determinar y validar los saberes necesarios para enseñar, evita tener una profesión que se ejerce sin actualizar los saberes que le implican, así como que las ciencias de la educación produzcan saberes sin tomar en cuenta las condiciones concretas del ejercicio de la profesión de docente, es decir, obviando su situación real de trabajo. De ahí que se considere de gran relevancia para esta investigación, poder identificar los saberes docentes presentes en la experiencia e intuición, invitando al docente a reflexionar sobre los saberes que moviliza en su práctica, para poder sistematizarlos y obtener lo que el autor denomina un Oficio hecho de saberes, ya que se cree que ese saber que posee el docente aun cuando no surja de la ciencia, es un saber práctico, racional y vinculado con la acción cotidiana de su quehacer, lo cual le da un carácter legítimo.

Lo anterior permite reflexionar que los saberes profesionales brindados en los centros universitarios de formación, deben situarse en el campo de acción de los docentes y no desvinculados de ellos. Así lo señalan varios autores como Barriga y Rigo (2000), quienes manifiestan que resulta más fructífera y auténtica una propuesta de formación de docentes en servicio, *in situ*, donde formador y profesores trabajen directamente con el grupo de alumnos y con relación a los contenidos de la disciplina que el profesor enseña.

Al respecto, Tardif (2004) señala que es preciso que la investigación universitaria se apoye en los saberes de los enseñantes a fin de componer un repertorio de conocimientos para la formación del profesorado, pues uno de los mayores problemas de la investigación en Ciencias de la Educación consiste en abordar el estudio de la enseñanza desde un punto de vista normativo, donde los investigadores se interesan mucho más por lo que los profesores debieran ser, hacer y saber que por lo que son, hacen y saben en realidad.

Y es que de cierta forma, ya se tiene establecida o estructurada una serie de saberes que los docentes de educación infantil que laboran con niños menores de tres años deben poseer. Sin embargo, en los ministerios de educación de algunos países se ha planteado un perfil del docente (como fue abordado en el capítulo anterior), que pareciera creado de manera desvinculada con el quehacer que ejercen las maestras que están en servicio, siendo un perfil de saberes muy teórico. La tarea de construcción de un repertorio basado en el estudio de los saberes profesionales de los profesores supone, por lo tanto, un examen crítico de premisas que fundamentan las creencias de unos y otros en relación con la naturaleza de los conocimientos profesionales (Tardif, 2000).

Del mismo modo, parafraseando a Tardif (2000), es necesario que los investigadores universitarios vayan directamente al trabajo docente, en la sala de aula (donde se desarrolla el quehacer pedagógico diario), si quieren realmente estudiar los saberes profesionales del área de la enseñanza, para ver cómo ellos piensan y hablan, cómo trabajan en las aulas, cómo transforman los programas escolares para tornarlos efectivos.

En cuanto al conocimiento pedagógico del contenido expuesto por Shulman, cabe acotar que si bien la educación preescolar que labora con infantes pequeños, no posee contenidos tal cual son entendidos para niveles superiores (primaria y secundaria), para efectos de esta investigación, se contemplarán como contenidos, aquellos aspectos que el docente trabaja con los niños y las niñas menores de tres años, que sirven de orientación para sus propuestas pedagógicas y de cuidado y que serán determinados una vez que se conozca la percepción de los docentes sobre su trabajo profesional.

Este saber (conocimiento pedagógico del contenido), refiere a la amalgama ocurrida entre el contenido a enseñar y la pedagogía, que tiene lugar en la tarea exclusiva del docente y en su estilo personal para resolver la forma en cómo determinados contenidos serán expuestos, organizados, representados y adaptados a los intereses y capacidades de los alumnos y que se ve más optimizado gracias a la experiencia conseguida con los años de enseñanza. Es de interés lograr comprender cómo el docente de este nivel educativo, consigue conjugar en su mente los conocimientos sobre su disciplina (educación preescolar) y las estrategias didácticas utilizadas para desarrollar los contenidos con la población infantil (0 a 3 años) con la que trabaja. De manera que pudiera apreciarse ese saber profesional, alcanzado gracias a la experiencia que proporciona la planificación del trabajo docente.

2.2.3 Componentes del saber docente en educación preescolar (0 a 3 años)

De acuerdo a lo abordado en el primer capítulo, existe una serie de saberes profesionales para el docente de educación preescolar (0 a 3 años) elaborados por investigadores (Rojas, Gorichón, Falabella, Lee, 2008; Pitluk, 2012; Peralta 2007; Melograno, 2010; Morrison, 2007), organismos internacionales (CWDC, 2006; NAEYC, 2001) y por entes ministeriales de diferentes países.

Sintetizando los saberes expuestos, para efectos de esta investigación, los mismos se pueden agrupar en los siguientes grupos:

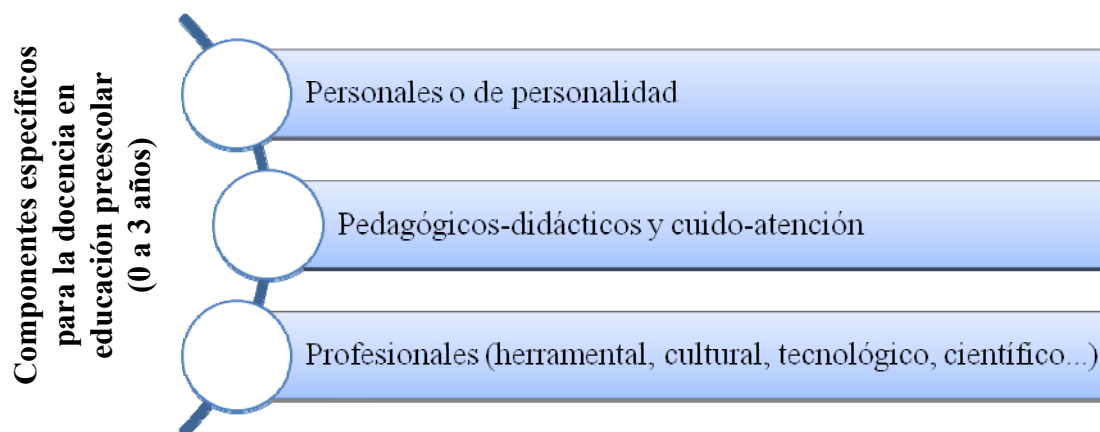


Figura 2 - Componentes específicos para ejercer la docencia en educación preescolar

El primer componente sobre aspectos personales o de personalidad, es el que tiene que ver con saberes y competencias sociales. Estos saberes son considerados como aquellas actitudes y comportamientos que permiten tener relaciones interpersonales sanas y le posibilitan ser un adulto comprensivo y afectuoso, capaz de identificarse con el niño y la niña y de suministrarle de forma paciente y cuidadosa todo aquello que ha de integrar su educación, su atención y su cuidado. Encontrándose saberes como: afectividad, sensibilidad y compromiso con el otro, comprensión, buenas relaciones interpersonales, poseedor de valores positivos, capacidad trabajo en equipo, gestión y liderazgo, genere y mantenga ambientes acogedores, seguros e inclusivos y disposición hacia el trabajo con familia-comunidad.

En cuanto a los saberes pedagógicos y saberes didácticos, se refieren a esos saberes especializados para la educación preescolar (0 a 3 años). Se contemplan los conocimientos y las habilidades para enseñar y desarrollar programas de forma que todos los niños y niñas aprendan. A dichos saberes se les atribuye lo relacionado con el dominio teórico de la infancia (conocimiento especializado en la educación integral de los niños desde el nacimiento hasta los cuatro años), el diseño, la preparación y la organización del trabajo pedagógico (específico con niños de 0 a 4 años), la implementación de experiencias pedagógicas y la generación de condiciones socioafectivas y cognitivas para el aprendizaje, así como la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, el trabajo colaborativo con los adultos, la familia y la comunidad y responsabilidad docente.

Referente a los saberes profesionales, estos se relacionan con saberes que permiten al docente optimizar su trabajo, así como tener claridad en su rol e identidad profesional. Se encuentran en este grupo saberes sobre el uso de 'herramientas' tecnológicas (información y la comunicación) y su aplicación al ámbito educativo, también conocimientos científicos, dominio de destrezas generadas a partir del desarrollo de operaciones de pensamiento, capacidad investigativa sobre su accionar en la práctica diaria, competencias básicas de lenguaje y comunicación, un saber enmarcado en la formación de valores positivos, autocrítica y capacidad reflexiva, trabajo en equipo, resolución de problemas y toma de decisiones, creatividad e innovación, adaptación y flexibilidad, autonomía y responsabilidad, liderazgo, implicación y compromiso con la profesión.

Otro aspecto importante de subrayar es que para la profesión del docente en educación preescolar y en específico para la labor con infantes menores, se habla de un conjunto de saberes denominado saberes multidisciplinar o saber integral, queriendo evidenciar que para desarrollar esta labor se requiere de diversidad de saberes que se conjuguen para dar una respuesta oportuna a los requerimientos educativos y de cuidado para esta población tan vulnerable. Esta diversidad de saberes, hacen reflexionar acerca que los saberes de la docencia se apoyan en la naturaleza de su trabajo, puesto que los saberes portan las características del trabajo docente (Tardif, 2011), un trabajo interactivo, un trabajo complejo que busca un equilibrio entre la pedagogía, la asistencia, la atención y el cuidado de niños y niñas en edades tempranas.

Como puede detallarse, la docencia para edades tempranas es sin duda una profesión en la que se integran diversidad de saberes específicos y en la que se requiere de reflexión continua para analizar las acciones que se desarrollan en las propuestas de enseñanza y cuidado con menores, ya que de ellas dependen la promoción adecuada para el desarrollo y el aprendizaje de los infantes.

Es importante preguntarse, a pesar de la existencia de una propuesta sobre las funciones, deberes y tareas que se esperan del docente, respecto a cómo guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los infantes pequeños y su cuidado, si los docentes en ejercicio, tienen la misma claridad y el mismo criterio de los expertos, en cuanto al tipo de saberes que se requieren y cómo desempeñarse en sus quehaceres. Sobre todo lo concerniente a cómo han venido desarrollando su trabajo y al conjunto de saberes que han ido utilizando a través de la experiencia pedagógica y de cuidado puesta en práctica.

Del estudio y la reflexión de los saberes docentes, surgen algunas preguntas importantes, cuyas respuestas contribuyen a comprender el quehacer docente, en cuanto al funcionamiento cognitivo del profesor en situaciones complejas, así como lo referente a los saberes del docente en el ámbito de su profesión. Por eso se quiere reflexionar acerca de ¿qué saben los profesores realmente?, ¿qué saber es ese?, ¿cómo producen ellos uno o más saberes, en lo cotidiano de su quehacer docente?, entre otras interrogantes. cuyas respuestas no son

nada evidentes y parecen indicar la existencia de una relación problemática entre los profesores y los saberes (Tardif, 2011).

2.2.4 Integración de componentes teóricos al estudio

Para indagar estas preocupaciones respecto a los saberes docentes en educación preescolar, específicamente de niños y niñas menores de tres años y tomando como referencia la teoría que fue expuesta, se construyó el siguiente esquema para orientar su estudio (figura 3).

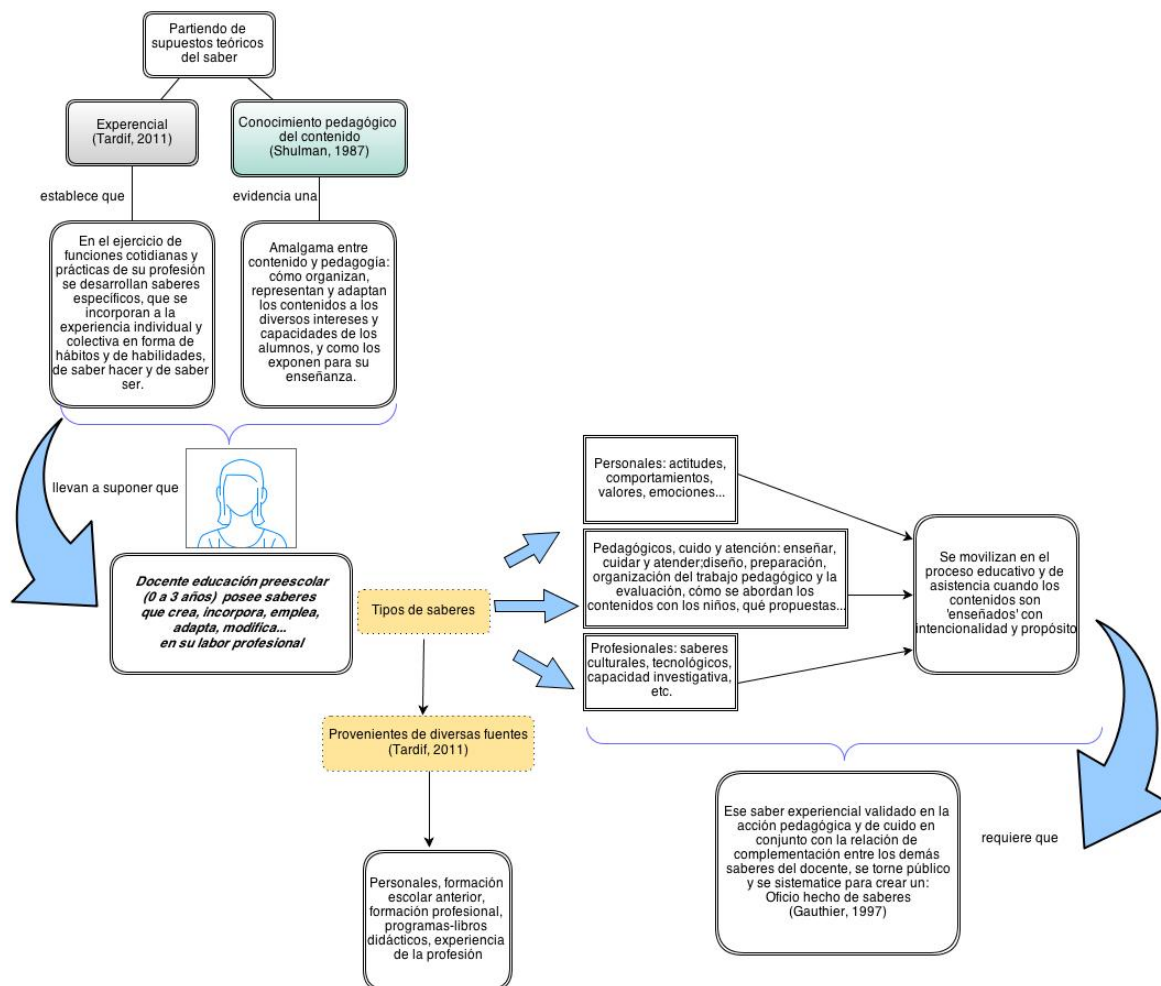


Figura 3- Guía para el estudio de saberes docentes en educación preescolar

Este esquema da una idea de cómo abordaríamos la temática con las participantes del estudio (docentes en ejercicio). Se partiría de los supuestos teóricos (saber experiencial y conocimiento pedagógico del contenido), que especifican los aspectos que se deben considerar. Luego, se catalogaría la información suministrada por los docentes entrevistados en los tipos de saberes presentados en el esquema (personales o de personalidad; pedagógicos-didácticos y de cuidados; y profesionales (agrupación creada a partir de los saberes propuestos para estos profesionales según expertos) pero de una forma más amplia, conservando una apertura a otras categorías que puedan aparecer en el estudio. Asimismo, se especificaría el origen de los saberes, considerando las fuentes de adquisición propuestas por Tardif.

Con lo anterior, se esperaría poder indagar acerca de los saberes de los docentes de educación preescolar (0 a 3 años), específicamente la forma como conciben ellos mismos sus propios saberes presentes en su trabajo y en su formación y cómo logran movilizarlos. Se tiene la intención de que los insumos obtenidos, producto de la reflexión conjunta y su análisis, brinden líneas acerca de los saberes necesarias para el buen ejercicio de la profesión docente y permitan reorganizar y reestructurar las propuestas de formación profesional tanto inicial como continua de los docentes de educación preescolar.

2.3 Objetivos de la investigación

Recuérdese que en el primer capítulo se definió como pregunta general: *De acuerdo a la percepción de los propios docentes y considerando las dimensiones educativas, asistenciales o de cuidado, presentes en su quehacer cotidiano, ¿cuáles son según ellos los saberes necesarios para ejercer la profesión de educación preescolar con niños y niñas de 0 a 3 años?*

Para su abordaje, se partirá del criterio de los docentes quienes se desempeñan en esta profesión, indagando acerca de los saberes, los conocimientos, las características, las actitudes y las habilidades que configuran su actividad profesional (en las dimensiones de índole pedagógica y de cuidado) que les ha permitido construir su profesionalismo. Asimismo, adicional a conocer qué saberes son para los docentes el sustento de su trabajo y actuación profesional, se desea también determinar las fuentes de las cuales se originan sus saberes y sus

características. A partir de esta pregunta general y con base en la documentación sobre los saberes de los docentes, se desea indagar las percepciones de los docentes en torno al siguiente bloque de preguntas específicas definidas para esta investigación.

¿Cuáles son las fuentes de adquisición de sus saberes?, y en este sentido: ¿cómo los docentes de educación preescolar aprendieron a desarrollar su trabajo?, ¿en qué momento se dio su aprendizaje?, ¿dónde o con quién lo aprendieron?, ¿qué peso le asignan a cada fuente de adquisición de saber?, ¿qué diferencias encuentran entre los saberes adquiridos en su formación profesional respecto a los adquiridos en la experiencia, por ejemplo?, y ¿cómo han conseguido hacer el acoplamiento de las diferentes fuentes de adquisición en la puesta en marcha de su trabajo?

¿Qué saberes se requieren para trabajar con niños y niñas menores de tres años?, traducido en: ¿cómo los docentes conceptualizan/definen/entienden sus saberes?, ¿cuáles son los saberes que los docentes consideran indispensables para desarrollar sus labores de cuidado, de atención y de educación?, ¿qué saberes le permiten reconocerse como profesional?, ¿qué lugar le asignan a los saberes con relación a cada ámbito de su trabajo (atención, cuidado y educación) y, ¿cuáles son las implicaciones de contar con saberes, en relación a los beneficios directos que esto trae a los niños y las niñas?

¿Cómo son movilizados los saberes en su trabajo cotidiano?, desde la perspectiva de: ¿cómo reflexiona sobre su quehacer?, ¿cómo maneja sus ideas para adaptar los saberes a la acción pedagógica y de cuidado que desarrolla con los infantes?, ¿cómo ha conseguido integrar a su trabajo docente todo lo que sabe?, ¿cómo logra relacionar las estrategias didácticas empleadas con el conocimiento de los contenidos que aborda con los y las niñas? y, ¿en qué medida los saberes han ido modificándose en el tiempo transcurrido de ejercer su profesión?

Establecidas las preguntas precedentes, se definen como objetivos de esta investigación los que se mencionan a continuación:

Objetivo general: Identificar, según los propios docentes, los saberes requeridos para el ejercicio de su trabajo en el área de educación preescolar, específicamente, en la educación de niños y niñas menores de tres años de edad, con el fin de, en un primer momento, valorar los saberes de los docentes de acuerdo con lo que ellos mismos consideran como los saberes de

base de su trabajo. En un segundo momento, se espera obtener insumos que sirvan para replantear las prácticas pedagógicas atendiendo las demandas, los retos y las políticas educativas, así como contribuir a la formación inicial y continua de estos docentes.

Objetivos específicos:

- 1) Determinar las fuentes de adquisición de los saberes docentes que trabajan con poblaciones infantiles (0 a 3 años de edad).
- 2) Identificar la percepción que poseen los docentes de educación preescolar para la población señalada, respecto a los saberes profesionales que deben tener para desempeñar su labor pedagógica y de cuidado propia de su disciplina.
- 3) Examinar cómo los docentes movilizan los saberes en el ejercicio de su profesión al conjugar las dimensiones de atención educativa y de cuidado.

Los objetivos planteados se basan en el entendido que un proyecto de investigación de esta naturaleza, en el cual se pretende indagar acerca de los saberes docentes de los profesionales en educación preescolar, es posible si la información se obtiene en el propio campo profesional con los propios actores, donde se conjunta la experiencia y al mismo tiempo la capacidad, el saber y los valores del sujeto (Altet, 2005). Igualmente, este estudio se respalda tanto en el hecho de que los saberes no son fáciles de definir, que son diversos y provenientes de muchas fuentes, así como en la denominada epistemología de la práctica, que da pie al estudio del conjunto de saberes utilizados realmente por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano y en el desempeño de todas sus tareas (Tardif, 2004).

Finalmente señalar que, con esta investigación se pretende además avanzar en los estudios desarrollados en la formación inicial de docentes, al obtener insumos que nutran los programas de formación inicial y continúa de estos profesionales, en el sentido de brindar luces acerca de cómo debería encaminarse la formación profesional de dicho nivel educativo. Asimismo ofrecer parámetros de homogeneidad respecto al perfil profesional demandado para quienes laboran en esta área.

Capítulo III: Metodología de la investigación

El propósito de este estudio es conocer y comprender cómo los docentes construyen sus saberes, cómo los adquieren; cuáles son los diferentes saberes específicos que componen su quehacer y cómo los movilizan en su práctica cotidiana al trabajar con niños y niñas menores de tres años, en los ámbitos de cuidado y educación que ofrecen. Con esto, se tiene la intención de obtener elementos que contribuyan a la reflexión sobre los saberes docentes necesarios para la atención y educación de poblaciones infantiles menores de tres años y así brindar pistas para las políticas educativas presentes, que demandan del replanteamiento de un perfil docente más actualizado para estos profesionales, con formación más pertinente para su trabajo y así favorecer los servicios ofrecidos a los niños y a las niñas de estas edades.

Con vista a la obtención de estos objetivos, la investigación se desarrolló bajo una modalidad de tipo cualitativa comprensiva, en la cual gracias a este tipo de investigación, “...el investigador se encuentra tratando de interpretar los datos obtenidos, construyendo y reconstruyendo significados de forma constante; en definitiva, tomando decisiones sobre las que se proyectaría la comprensión de las problemáticas en estudio” (Mayz, 2009). Se utilizó como estrategia de recolección de información la entrevista semiestructurada (Fortin, 2006; Hernández et al., 2007), a través de la cual se realizó un proceso de interacción discursiva con los interlocutores, en busca de recolectar sus pensamientos, sentimientos, conocimientos y pareceres, respecto a la tarea que implica la docencia con niños y niñas (0 a 3 años) y los saberes docentes implicados en el ejercicio de su profesión, entre otros aspectos como lo son la construcción de los saberes docentes, las fuentes de obtención de esos saberes y la movilización de los mismos.

En este capítulo se presenta el diseño metodológico utilizado en esta investigación. Se detalla en un primer momento lo referente a la postura de la investigadora sobre la elección y diseño metodológico, luego se expone la población de estudio, la constitución de la muestra, así como la descripción de los instrumentos empleados en la recolección de datos (sus características y objetivos en relación a los cuestionamientos de la investigación) y lo relativo a las estrategias y operaciones utilizadas en el análisis de los resultados, los límites encontrados y la ética de la investigación, de manera que al finalizar el capítulo quede

evidenciado la forma como se desarrolló la investigación, la profundidad y la validez con la que se llevó a cabo.

3.1 Presentación general del diseño metodológico

Todo proceso de investigación debe seguir un orden y una cronología de acciones, que permitan desarrollar el estudio de forma lógica y secuenciada, a través de la consecución de una serie de etapas en su proceso de desarrollo. En el caso de esta investigación se tomó como guía las etapas de investigación planteadas por Thiéart et coll. (1999), citado por Giordano (2003), que presentan cuatro grandes fases con sus respectivas tareas o acciones, las cuales tienen que ver con la forma en cómo se recolecta la información para dar respuesta a la problemática y las preguntas planteadas, siguiendo una serie de pasos que dan como resultado final el análisis y la difusión de los resultados. Véase la figura 4 que brinda una idea del proceso general que se siguió.

	<i>Las grandes etapas</i>	<i>Su contenido</i>
	Concebir	Problemática y preguntas de investigación.
<i>Construir el proceso</i>	↓	
	Puesta en marcha	Construir el diseño. Establecer conceptos y datos. Colecta de datos, elección de muestra. Codificación y análisis de datos.
	↓	
	Analizar y evaluar	Interpretación de los resultados. Evaluar la validez.
<i>Comunicar el producto</i>	↓	
	Difundir	Documento final. Algunas contribuciones al conocimiento. Implicaciones teóricas. Límites. Líneas de investigación posible.

Fuente: Thiéart et coll. (1999), citado por Giordano, (2003)

Figura 4- Etapas del proceso de investigación

La primera de estas etapas (definición de la problemática y sus preguntas) fue desarrollada en apartados anteriores (capítulos 1 y 2). Lo concerniente a la etapa de *puesta en*

marcha, es presentado en este capítulo en el que se incluye la presentación sobre cómo se desarrolló la investigación, la forma como se llevó a cabo la recolección de la información, la selección de la muestra, la codificación y análisis los datos. El resto de etapas (analizar-evaluar y difundir) serán desarrolladas en los capítulos posteriores de este escrito de investigación.

3.1.1 Tipo de investigación

Apoyados en el supuesto de que una “modalidad de investigación es una colección de prácticas eclécticas de indagación basada en un conjunto general de suposiciones, e implica preferencias metodológicas, opiniones filosóficas e ideológicas, cuestiones de investigación y resultados con viabilidad” (McMillan y Schumacher 2008, p.39), la elección de la modalidad de esta investigación y las técnicas de recolección estuvieron ligadas al objeto de estudio, a las preguntas, al problema de investigación y al contexto en el cual está inserto el estudio.

La presente investigación pertenece a la modalidad o enfoque cualitativo. El cual emplea la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación (Hernández, Fernández y Batista, 2007). Además, se trata de una modalidad cualitativa de tipo interactiva (McMillan y Schumacher, 2008), entendiendo esta como el “estudio en profundidad mediante el empleo de técnicas cara a cara para recoger los datos de la gente en sus escenarios naturales” (McMillan y Schumacher, 2008; p.44), lo cual permitió que este estudio pudiera comprender los significados que los docentes dieron a sus actividades, a sus vivencias, a sus experiencias, etc. (Anadón, 2006). Este enfoque fue elegido además, porque dentro de sus características está la posibilidad de construcción social de la realidad en su contexto, permitiendo explorar la experiencia social y su significado (Denzin y Lincoln, 2011).

Por otra parte, siendo que para McMillan y Schumacher (2008) las investigaciones cualitativas tienen como propósito desarrollar dos acciones principales: explorar y describir (examinar y documentar) o describir y explicar (descubrir y generar), esta investigación además de poseer una modalidad cualitativa-interactiva, es también exploratoria, por el hecho que se estudia un aspecto poco desarrollado, constituido por los saberes profesionales de

docentes de educación preescolar que atienden poblaciones menores de tres años tal y cómo lo perciben los propios docentes. De igual forma tiene un carácter descriptivo, por cuanto se ocupa de entender el fenómeno social del estudio, de analizar los contextos y de considerar los sentimientos, las ideas, las creencias, los pensamientos entre otros, de las participantes, quienes realizaron descripciones detalladas desde su perspectiva, a través de las entrevistas que se desarrollaron.

Respecto a lo anterior, McMillan y Schumacher (2008), mencionan que en este tipo de estudio los investigadores pueden utilizar estrategias interactivas tales como la observación participante y las entrevistas. De ahí que se consideró para esta investigación conocer la percepción de los docentes de educación preescolar sobre su labor profesional, el empleo de entrevistas semiestructuradas las cuales fueron complementadas con la técnica de entrevista de socios (tema que será abordado en el apartado 3.2.2 de este documento). La información obtenida, fue analizada, procurando realzar sus opiniones, acerca de sus propias prácticas, de las situaciones pedagógicas desarrolladas y de la experiencia profesional en la atención de niños pequeños (0 a 3 años). Este este aspecto (herramientas para la recolección de información) se abordará más adelante.

Cabe mencionar el interés en optar por esta modalidad cualitativa, tiene como presupuesto:

- 1) Asegurar la representatividad de los significados, que se pueden obtener a través de entrevistas a aquellos que conocen y comprenden a fondo la realidad del objeto de estudio, 2) permitir que el entrevistado se sienta más libre para construir su discurso y presentar su punto de vista, lo que se logra con un protocolo de preguntas, lo más flexible posible (Fraser y Gondim, 2004, p.143).

Como puede apreciarse, la elección de este enfoque cualitativo estuvo en el hecho de poder conseguir el máximo provecho posible de la experiencia y el conocimiento que posean los sujetos de estudio (docentes en educación preescolar) respecto a los saberes propios de su quehacer profesional, gracias al uso de la entrevista como medio para conocer sus percepciones en el trabajo con niños y niñas menores de tres años.

Continuando con el tratamiento metodológico, a continuación se presenta lo concerniente a generalidades respecto a los criterios de participación en este estudio, así como

la presentación de la forma como se realizó la obtención de los datos, la descripción de los procedimientos para la recolecta de información, incluyendo el cuándo, el quién y bajo qué condiciones fueron obtenidos los datos y a través de cuál herramienta y las estrategias seguidas para el análisis de los datos.

3.2 Descripción de participantes y criterios de reclutamiento

Este estudio se inscribe en la realidad de Costa Rica. Así en concordancia con el propósito de esta investigación, que buscó determinar cómo los docentes en educación preescolar que laboran con niños y niñas menores de tres años, definen sus propios saberes, cómo los conceptualizan, cuáles son sus fuentes y cómo los movilizan, se indagó la opinión de un grupo de veintitrés docentes que se encuentran actualmente ejerciendo su profesión en este nivel educativo en diferentes instituciones de la región costarricense.

Con relación a los sujetos de estudio dentro de una investigación cualitativa, McMillan y Schumacher (2008), expresan que las primeras acciones para elegirla ocurren desde el planteamiento mismo de la investigación, cuando se selecciona el contexto en el cual se espera encontrar los participantes que interesan y el investigador entonces se pregunta: ¿qué participantes interesan inicialmente y dónde se pueden encontrar? En el caso de esta investigación, las veintitrés personas participantes del estudio fueron seleccionadas según diferentes criterios, enumerados más adelante, buscando asegurar la variedad y la riqueza de los datos. En este sentido, se decidió privilegiar la participación de docentes que laboraran con poblaciones infantiles de cero a tres años:

- Ubicados en diversas provincias o áreas geográficas del país, tales como San José, Alajuela y Heredia, a fin de contar con insumos de sectores diferentes, con variedad de puntos de vista de docentes que enfrenta realidades, circunstancias y necesidades distintas.
- Que trabajaran ya sea en el sistema público (centros infantiles de universidades, CENCINAI) o trabajaran en sistemas o redes de índole privado en las regiones del país mencionadas anteriormente.

- Que hubiesen ingresado recientemente en la profesión (que fueran novatos en la carrera), así como docentes experimentados, con más de cinco años de experiencia. Este criterio obedeció al hecho de que para esta investigación es fundamental el saber experiencial o práctico, pues este saber está ligado a la realización de las funciones, las responsabilidades y las tareas que desarrollan al ejercer su profesión, y porque este saber es modelado a través del tiempo y se complementa con todos los demás, de manera que gracias a su estudio es posible determinar la forma en la que el docente consigue integrar, transformar y movilizar concretamente sus saberes en el trabajo que desarrolla.
- Que tuvieran un título universitario o en vías de obtención. En vista que una de las intenciones de este estudio es averiguar el peso que le asignan los entrevistados a las diferentes fuentes de adquisición de sus saberes, entre las cuales se encuentra (según autores consultados), la formación académica recibida.
- Que mostraran interés en participar en el estudio, en este sentido que se percibiera entusiasta, motivada y deseosa de compartir sus conocimientos y sus experiencias al responder a los cuestionamientos que se le planteaban.

En cuanto al género de los participantes de la investigación, el grupo fue conformado únicamente por mujeres. Sin embargo, cabe aclarar que esta circunstancia se debe no a la exclusión del género masculino, sino al hecho de que dentro de profesión de educación preescolar en Costa Rica existe un bajísimo porcentaje de hombres que opta por estudiar esta carrera, siendo que de los 5.000 docentes inscritos en el MEP quienes atienden a niños en edad de preescolar, solo 60 de ellos son varones, representando alrededor de un 1% (Ross, 2013); en ese sentido, desafortunadamente no se localizó ningún docente varón para participar en el estudio.

Cabe acotar que la intención de considerar a docentes de educación preescolar que laboren con niños y niñas menores de tres años, como sujetos de estudio buscando identificar los saberes, la base de su trabajo se apoya en los siguientes presupuestos:

- 1) Que los docentes quienes trabajan con niños y niñas de cero a tres años ejercen su oficio y en la práctica movilizan una serie de saberes que componen ‘un reservorio’, gracias al cual pueden responder a las demandas de la situación de enseñanza que enfrenta (Gauthier et. al, 1997).
- 2) Que ellos son poseedores de un saber en la acción pedagógica (Gauthier et. al, 1997) que debe ser tornado público para ser validado, ya que este saber constituye uno de los fundamentos de su identidad profesional y es producto de su reflexión sobre la actividad práctica que desarrolla, que si bien no es un saber de la ciencia, no deja de ser auténtico.
- 3) Que ellos integran diferentes saberes en su práctica, denominado saber plural (Tardif, 2000), el cual procede a su vez de varias fuentes (formación profesional y disciplinar, curricular y experiencial).
- 4) Que ellos en el ejercicio de sus funciones y en la práctica misma de su profesión desarrollan saberes específicos (Tardif, 2000), que se fundamentan sobre su labor cotidiana y el conocimiento de su contexto.
- 5) Que ellos han adquirido un saber experiencial, relacionado con las funciones de su quehacer, que además sufre transformaciones a través del tiempo en diferentes momentos y fases de su construcción, donde se retraducen, se mejoran, se movilizan, se interactúan y se someten a certezas en la práctica (Tardif, 2011).
- 6) En fin, que los docentes quienes trabajan con infantes menores de tres años ‘manejan sus propias ideas’ acerca de cómo organizar, representar, adaptar y transformar los elementos propios de su disciplina de enseñanza (Shulman, 1987), a través de la conjugación entre lo que se supone el niño y la niña deben aprender y las estrategias didácticas empleadas en el transcurso de su experiencia, reflejando así su saber profesional.

Asimismo, podría añadirse que este interés está relacionado con lo argumentado en la problemática, donde la importancia de una adecuada intervención educativa y de cuidado a

esta población infantil y la poca participación otorgada a los docentes para que compartan vivencias y saberes acumulados en su experiencia al ejercer su quehacer cotidianamente.

Además, sabiendo que en la investigación cualitativa es usual utilizar una muestra no probabilística (no aleatoria), que responda a características precisas, encontrándose muestras de tipo ‘accidental’, por elección razonable, por redes o ‘bola de nieve’ (Fortin, 2006), voluntaria, de expertos, de casos-tipo o por cuota (Hernández et al., 2006) e incluso muestreo intencionado (McMillan y Schumacher, 2008), para este estudio se procedió a utilizar la muestra en cadena o por redes, para localizar participantes que laboren tanto en instituciones públicas como en centros infantiles privados.

En este sentido, se identificaron primeramente participantes claves (como docentes con alguna trayectoria laboral o egresadas de universidades públicas como la UCR) y luego se les preguntó si conocían a otras docentes que pudieran participar y así se fue conformando un grupo de entrevistadas. También se aprovechó un evento (seminario) masivo de convocatoria de docentes, desarrollado en Costa Rica a finales del mes de noviembre del 2013 y se levantó una lista de participantes que pudieran cumplir con los criterios de este estudio. Con esa lista, se eligió una que se ajustara más a los criterios establecidos anteriormente y a las facilidades de traslado de la investigadora, así como a los intereses reales de las participantes.

En una investigación cualitativa de acuerdo con McMillan y Schumacher (2008), no hay parámetros definidos para el tamaño de la muestra. A este respecto, el número final de entrevistadas de esta investigación estuvo basado más al interés de los sujetos de participar en el estudio y en el cumplimiento de los criterios establecidos, de manera que luego del proceso de contacto establecido con las docentes, se obtuvo un número de veintitrés participantes. A continuación se profundizará sobre el perfil de las docentes que fueron sujeto de este estudio.

3.2.1 Perfil de las participantes

Para el desarrollo de esta investigación se entrevistaron veintitrés personas en total, todas ellas del género femenino, algunos rasgos que muestran las particularidades de este grupo son los siguientes.

En relación con la edad de las entrevistadas, se trata de un grupo compuesto por personas que podríamos señalar como jóvenes, siendo que la mayoría tiene una edad por debajo de 30 años. Tal como evidencia la siguiente tabla ilustrativa de la distribución de participantes por rango de edad y porcentaje (figura 5).

Distribución de las participantes, por rango de edad y porcentaje.

Rangos de Edad	Frecuencia	%
25-30	14	60.9
31-35	3	13.0
36-40	3	13.0
41-45	1	4.3
46-50	1	4.3
51-55	1	4.3
Total	23	100.0

Figura 5- Distribución de participantes por rango de edad

En cuanto a los años de experiencia laboral, este es un grupo de personas con considerable experiencia en el trabajo con infantes, puesto que la mayoría, 15 del total (65%), señala tener más de 6 años de laborar. Observándose que:

- 8 personas registran un rango entre 2 y 5 años de laborar.
- 8 personas indican tener entre 6 y 10 años de laborar con infantes;
- 4 personas poseen entre 11 y 15 años de servicio.
- el resto (3 participantes) señala tener entre 16 y 26 años de trabajar.

Por su parte, respecto a la formación profesional, las participantes conforman un grupo con algún nivel académico. Ubicándose las siguientes particularidades:

- Con grado de Bachiller Universitario, 5 entrevistadas (22%).
- Con grado académico de Licenciatura encontramos a 12 personas entrevistadas (52%).
- Con grado académico de Maestría, se entrevistaron 4 personas (17%).
- Con Doctorado como grado académico, 1 persona entrevistada (4.3%).

- Finalmente, una persona que se encuentra en su etapa final de formación universitaria.

Asimismo, al relacionar la variable grado académico de las personas entrevistadas con los años laborados, se observa que entre el grupo que registra la mayor cantidad de años laborados, se encuentra también el grueso de las personas que tienen los grados académicos más altos: 14 personas con licenciatura, maestría y/o doctorado y a excepción de una persona, con tiene más de 11 años de laborar y únicamente posee bachillerato. Tal como se aprecia seguidamente.

Distribución de las participantes, por Grado Académico y porcentaje.

Titulo	Rangos de años de laborar						Total
	2-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	
Bachillerato	4		1				5
Doctorado					1		1
Estudiando	1						1
Licenciatura	3	5	2	1		1	12
Maestría		3	1				4
Total	8	8	4	1	1	1	23

Figura 6- Distribución de participantes por grado académico

Sintetizando, se puede decir que los sujetos están constituidos en su totalidad por mujeres, además que es un grupo diverso en cuanto a edades, sin embargo, con un importante número representativo de mujeres entre 30 y 55 años. Por otra parte, se trata de un grupo calificado académicamente, en vista que la mayor parte de ellas -22 personas- son profesionales universitarias y únicamente una persona aún se encuentra en proceso de formación profesional. Finalmente, indicar que es un grupo con experiencia laboral, puesto que solo 8 personas tienen menos de 6 años de experiencia y como vimos anteriormente, se trata en su mayoría de jóvenes bachilleres. El resto de los entrevistados (15) tiene entre 6 y 30 años de laborar.

Por otro lado, es importante señalar que dentro de la muestra existe representación de docentes pertenecientes a distintos tipos de instituciones educativas y de cuidado del país, un aspecto importante, pues se logró obtener las percepciones de docentes que laboran en variados sectores y estratos sociales. La distribución de participantes según el tipo de institución en la que trabajan se observa seguidamente.

Cuadro 2- Categoría del centro infantil

CATEGORÍA DEL CENTRO INFANTIL	NÚMERO PARTICIPANTES
<u>Público de tipo universitario:</u>	
Casa Infantil Universitaria	3
Centro Infantil Laboratorio	3
<u>Público de un instituto gubernamental:</u>	
Centro Infantil del Instituto Nacional de Seguros (INS)	1
<u>*Público de bienestar social:</u>	
CEN-CINAI	2
<u>*Privado de bienestar social:</u>	
Centro Infantil Semillitas	2
Escuela San Agustín	1
<u>*Privado de bienestar social de corte religioso:</u>	
Obras del Espíritu Santo	1
<u>Privado de corte religioso:</u>	
Escuela Nuestra Señora de Lourdes	1
Jardín de Niños ACJ-YMCA	1
<u>Privado Bilingüe:</u>	
Montessori Learning Center	1
Preschool Amazonas	2
Kids Learning Center	3
Colegio Internacional SEK	1
Pará School	1

*Forman parte del programa gubernamental: REDCUDI

Luego de discutir lo relativo a la muestra y al perfil de las participantes de este estudio, interesa seguidamente tratar lo concerniente a la descripción de las técnicas o herramientas de colecta de datos utilizadas y posteriormente los procedimientos.

3.3 Técnicas utilizadas para la constitución de los datos

Considerando que dentro de los métodos de recolección o técnicas de investigación posibilitadas en el abordaje cualitativo están las entrevistas (Hernández et al., 2006), se pensó que éstas eran una buena técnica para recolectar la información y para extraer descripciones profundas y completas de percepciones y experiencias de las participantes, pues interesa en este estudio, conocer qué creen, sienten y piensan, entre otros elementos.

Otro aspecto importante que pesó en la escogencia de las entrevistas para la recolección de datos, lo constituye el hecho que gracias a esta herramienta el investigador es quien recoge los datos (él es quién observa, entrevista, conduce las sesiones, etc.) y no solo los analiza, sino que es el medio de obtención de los datos, pues es quien genera (motiva) las respuestas de los participantes (Hernández et al., 2006).

En este sentido, el papel de la investigadora en este estudio, fue tratar de sacar provecho de las entrevistas individuales que aplicó a las participantes, procurando motivar las discusiones e incentivando a las docentes a “expresar espontáneamente sus pensamientos” (Fortin, 2006; p.241) en busca de recolectar variados elementos expresivos que más adelante contribuyeran a responder los objetivos de esta investigación, así como asumir un papel menos directivo para favorecer el diálogo más abierto con la docente y así hacer emerger nuevos aspectos significativos sobre el tema de estudio.

Además, como instrumento de apoyo a esta técnica de la entrevista, se empleó un diario de campo o bitácora, y durante la inmersión o al finalizar la entrevista, se anotaron ideas o comentarios del investigador respecto a la sesión de entrevista, pues como advierte Hernández et. al (2006), como cualquier actividad de recolección de datos cualitativo, es necesario que el investigador vacíe sus anotaciones, reflexiones, puntos de vista, conclusiones preliminares, dudas e inquietudes. Sin embargo, cabe mencionar que las anotaciones sirvieron sólo como registro de ideas inmediatas de la investigadora, que luego fueron revisadas para colaborar con la escritura del capítulo de presentación de resultados, y no fue tratado como un instrumento de recolección de datos como tal, ni se le aplicó ningún procedimiento de análisis e interpretación como sí aconteció con los dos tipos de entrevistas utilizados.

3.3.1 Entrevista semiestructurada a docentes

Como ya se mencionó, la entrevista es un instrumento de recolección de datos muy oportuno para investigaciones cualitativas, puesto que es más íntima, flexible y abierta (Hernández et al., 2006). Constituye un medio para intercambiar información, en este sentido Denzin y Lincoln (2005) la definen como una conversación, como el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas. En esta investigación, la entrevista se consideró como un relato solicitado por la investigadora en el marco de una situación reflexiva (Merlinsky, 2006) sobre lo que significa ser docente de educación preescolar de niños menores de tres años, sus características, sus particularidades, sus saberes, sus experiencias, entre otras.

También fue de interés utilizar la entrevista en busca de comprender cómo las participantes perciben y vivencian (Fraser y Gondim, 2004) su labor educativa y de atención de niños pequeños en sus contextos. En este sentido, siendo que la entrevista en investigación cualitativa, privilegia el habla de los actores sociales y permite alcanzar un nivel de comprensión de la realidad humana que se torna accesible por medio del discurso, fue que la entrevista constituyó la herramienta más apropiada para esta investigación cuyo objetivo es justamente conocer cómo las personas (docentes) perciben los saberes de su quehacer profesional.

Las entrevistas empleadas en esta investigación fueron de tipo semiestructuradas, que son aquellas que se desarrollan basadas en una guía de preguntas o temas, donde el entrevistador puede libremente introducir preguntas adicionales y así profundizar conceptos o recoger mayor información acerca de temas deseados (Grinnell, 1997, citado por Hernández et al., 2007). Esta elección obedeció al hecho que la entrevista semiestructurada, permite al investigador comprender el significado de un evento o de un fenómeno experimentado por los participantes, proporcionándoles la ocasión de expresar sus sentimientos y sus opiniones sobre un tema tratado, pues el objetivo es comprender su punto de vista (Fortin, 2006).

En este sentido, las entrevistas desarrolladas permitieron un acercamiento amplio de las posiciones, los conocimientos y la óptica de las participantes con relación a los saberes

docentes para el desarrollo de su profesión, un aspecto que sería difícil de conocer a través de la observación u otra técnica para la indagación de datos.

Se puede agregar también dentro de los argumentos que acompañan la elección de esta técnica de información, el hecho que la entrevista semiestructurada es flexible (tanto en las preguntas, como en su orden) y gracias a la reflexión de las participantes, fueron emergiendo diversos temas que no habían sido considerados y que ampliaron la visión de las temáticas que se abordaron.

Asimismo, otra ventaja encontrada fue el carácter anecdótico y amistoso de la entrevista, gracias a lo cual la entrevistadora compartió junto con la docente entrevistada el ritmo y la dirección de la entrevista y ajustó la comunicación a las normas y lenguaje de cada docente entrevistada (Rogers y Bouey, 2005; citado por Hernández-Hernández et. al, 2007).

Apoyados en McMillan y Schumacher (2008), que señalan que en este tipo de entrevista el investigador puede emplear una guía de entrevista general o un protocolo, donde se motive a la persona a hablar con detalle sobre los temas de interés, para esta investigación se preparó un protocolo, en el cual se utilizaron preguntas ‘abiertas’ para permitir así el surgimiento de los puntos de vista de las participantes y ajustarse más a las ideas precisas de cómo están constituidas sus experiencias (Fortin, 2006).

Para la elaboración del protocolo, se tomó como orientación lo expuesto por Hernández et al. (2006), que aconsejan efectuar primero las preguntas generales y luego las específicas, tal como señalan en la siguiente figura.



Fuente: Hernández et al. (2006; p. 601)

Figura 7–Orden de formulación de preguntas en una entrevista cualitativa

Otro detalle importante del protocolo fue el hecho de que guió a la investigadora en la elaboración y anticipación de categorías de análisis de resultados (Fraser y Gondim, 2004) como se verá más adelante en la discusión sobre el procedimiento que se siguió para el tratamiento de los datos.

Por otra parte, es oportuno mencionar que la entrevista semiestructurada (anexo 2) así como tal, siguiendo la estructura mostrada en la figura 7, con relación al orden de formulación y profundización de preguntas, constituyó la primera herramienta de recolección de datos, para indagar únicamente los dos primeros objetivos planteados para este estudio, que como se mencionó en el capítulo dos tienen que ver con: ¿qué saberes se requieren para trabajar con niños y niñas menores de tres años? y ¿cuáles son las fuentes de adquisición de sus saberes y el peso que le asignan a cada una? Un ejemplo de una entrevista semiestructurada aplicada y transcrita, puede ser visto en el anexo 3.

Para conocer la forma en ¿cómo son movilizados los saberes de los docentes en el trabajo cotidiano que desarrollan? (interés que concierne a la tercera pregunta de esta investigación), se empleó otro tipo de instrumento denominado *l'instruction au sosie* (instrucción a un impostor/sustituto) desarrollada por Oddone, Re et Briante (1981) y ampliada y trabajada por Saujat (2005), que consiste en un dispositivo de análisis de práctica, como lo es la entrevista de explicitación (Vermerch, 1994) y las técnicas de autoconfrontación (Clot, 2000). En el siguiente apartado se ampliará lo concerniente a las particularidades de este tipo de entrevista y el procedimiento que se siguió para su aplicación y para la elección de las seis docentes a las que se le aplicó.

3.3.2 La entrevista ‘instrucción al sosias’

Con relación a este tipo de técnica, es preciso mencionar que el origen del término ‘sosia’ se remite al nombre de un personaje del dramaturgo cómico Plauto (254-184a. de C.), en su comedia mitológica Anfitrión. Y que luego Molière retomara al crear otro personaje con las mismas características, cuyo nombre dio lugar al sustantivo común *sosia* o *sosias*, que se aplica a una persona que es físicamente idéntica a otra o que se hace pasar por ella aprovechando su gran parecido (Real Academia Española, 2001, 22º ed.).

La ‘instrucción al sosias’, como método de formación, fue colocado en foco por Oddone en 1970 (Batista y Rabelo, 2013), en el contexto particular de seminarios de formación operaria en la Universidad de Turim, el ejercicio de ‘instrucción al sosia’ implica un trabajo en grupo en un curso en el cual el sujeto voluntario recibe la siguiente consigna: *“suponga que yo soy su sosia y que mañana yo me encuentro en situación de tener que sustituirle en su trabajo. ¿Cuáles son las instrucciones que usted debería transmitirme a fin de que nadie se dé cuenta de la sustitución?”*. Se delimita entonces, una secuencia de trabajo determinada para facilitar la focalización de la experiencia sobre los detalles del trabajo, interesándose particularmente en el cómo y el por qué (Clot, 2000). La consigna formulada anteriormente, se completa y especifica de la siguiente manera: *“Yo he sido traído para reemplazarle mañana en su clase, entonces voy a ayudarme de su experiencia para recoger el máximo de consejos, de trucos...de manera que salga lo mejor posible de este reto”* (Saujat, 2005).

Para comprender más acerca de este dispositivo de análisis utilizado en este estudio, Clot (2000), brinda un buen resumen que ilustra la situación a ejecutar cuando se está desarrollando esta técnica, además, en el anexo 4 puede detallarse algunas consideraciones sobre la aplicación de esta técnica. Véase a continuación un extracto del procedimiento.

El sosia-sustituto tiene todas las dificultades del mundo para recuperar la experiencia indispensable para enfrentar la prueba cuando él estuviera solo. Él busca entonces recursos para, en la situación futura, hacer su tarea más fácil sacando el mejor provecho de la situación representada por el instructor. Él se dirige al sujeto para obtener una doble descripción: la de la situación y la de la conducta a mantener en la situación. Él no puede ver la situación como el sujeto, para quien la situación es un ambiente habitual de vida. Las preguntas que el sosia coloca diseñan entonces la situación ordinaria del sujeto sobre los rasgos inesperados para el sosia. Para el sosia, la situación es desconocida y sobretodo, por descubrir. Él debe anticipar los obstáculos y los recursos que él encontrara en función de la representación que él hace de la situación. Él pide al sujeto que lo guíe en su situación. De hecho, el “tu” a quien se dirige la transmisión de las consignas toma por objeto la actividad futura del sosia. El instructor deberá ayudarlo a revisar una situación que él no conoce, indicándole a él no solo lo que él hace habitualmente más también lo que él no debe hacer en la situación, lo que él no debería jamás hacer si fuera sustituto, lo que él podría hacer más no hará, etc... (Clot, 2000; p.13).

Se destaca la importancia de esta técnica: el instructor realice un esfuerzo por brindar la información lo más detalladamente posible, para que el sustituto pueda entender los pormenores del trabajo que realiza el instructor y esté apto para desarrollar ficticiamente la misma labor. La información que brinde el instructor como bien señala Clot (2000) tiene que ver con la situación o labores cotidianas que realiza el instructor, más también con un conjunto de reflexiones acerca de lo que el *sosias* al sustituirlo no debería hacer, lo que podría hacer más es conveniente que no lo haga, entre otras cosas. Esta tarea de revelar la información necesaria para reproducir el trabajo del instructor, solo es efectiva si a su vez el *sosia* (en este caso la investigadora) consigue plantear oportuna y adecuadamente preguntas o consignas precisas que sean lo suficientemente ‘ricas’ para posibilitar la exploración y el intercambio de información de la experiencia del instructor.

Por otra parte, si bien este es un método utilizado generalmente en procesos de formación y análisis de la práctica, como un dispositivo que permite la reflexión de la actividad, en esta investigación, fue empleado como un instrumento para obtener datos que brindaron pistas acerca de cómo los docentes de educación preescolar consiguen movilizar sus saberes en la cotidianidad de su quehacer profesional; pues la estrategia como fue expuesto anteriormente, permite abordar desde otra perspectiva el proceso de cómo el sujeto orienta sus conocimientos para el desarrollo de su actividad cotidiana, motivándolo a detallar, a reflexionar y a identificar la forma cómo resuelve, actúa, elige, modifica, plantea, etc. determinada situación o evento.

Además, gracias a esta metodología de exploración e intercambio lingüístico, fue posible acercarse las estrategias, los trucos, las medidas, las disposiciones, las elecciones y los procedimientos, gracias a los cuales es posible ejecutar su trabajo con los niños y las niñas menores de tres años en la institución donde laboran las docentes consultadas. Al igual que la primera entrevista, se aplicó sobre la base de un protocolo de preguntas que guiaron la conducción del ejercicio reflexivo llevado a cabo con las docentes entrevistadas.

Asimismo, siguiendo las recomendaciones expuestas para el empleo de esta metodología y las sugerencias de aplicación mencionadas en el anexo 4, así como valorando el proceso de análisis que representaría el tratamiento de la información recolectada de dichas

entrevistas, por lo detalladas y extensas que son, se consideró oportuno hacer una selección de un subgrupo (seis) del total de participantes a las cuales se les aplicó esta entrevista sosias (anexo 5).

El criterio de selección estuvo en la valoración de la primera entrevista aplicada y en la percepción de la investigadora sobre la riqueza y variedad de las informaciones brindadas por las docentes entrevistadas acerca de la experiencia acumulada en sus años laborados con esta población infantil.

A continuación se muestra lo concerniente a la descripción y especificidad de cada protocolo de entrevistas (semiestructurada e ‘instructor al sosias’) y que fueron aplicadas a las participantes del estudio. Recuérdese que la elaboración de esta investigación se encaminó a la determinación de los saberes que los participantes juzgan como necesarios para desarrollar su trabajo pedagógico y de atención en la educación preescolar de niños menores de tres años. Un ejemplo de una entrevista sosias aplicada y transcrita, puede verse en el anexo 6.

3.3.2.1 Protocolos de entrevistas a docentes

En este apartado se presenta la guía o protocolo que se siguió durante la entrevista semiestructurada aplicada a las veintitrés docentes de educación preescolar que laboren con niños y niñas menores de tres años, como a la entrevista ‘Instrucción al sosia’ empleada únicamente con 6 del total de docentes.

Dichos protocolos sirvieron para la conducción del relato de la investigadora y constaron de un listado de temáticas que iban desde cuestionamientos generales y sencillos, pasando por preguntas más complejas y sensibles, para finalizar con las de cierre. Cabe mencionar que las mismas no siguieron un orden estricto, pues fue importante para la investigadora brindarles oportunidad a las docentes de relatar cómo desarrolla su trabajo de forma flexible y espontánea.

Las entrevistas en su totalidad, con el formato con el que se abordaron con las docentes, pueden apreciarse en los anexos 2 y 5 de este documento, sin embargo, a continuación se muestran los protocolos de preguntas utilizados, apreciándose en un primero

momento una especie de instrucciones para la investigadora, con la intención de recordar el sentido que le debe dar a cada componente y hacia donde orientar las preguntas que aparecen en los bloques de ideas/preguntas. En total, la entrevista semiestructurada posee para el primer componente siete bloques de ideas para consultar a la docente y seis bloques para el segundo componente. Tal como se aprecia seguidamente.

Protocolo de preguntas Entrevista semiestructurada

Descripción del primer componente: Saberes docentes (Información para la entrevistadora)

Saberes docentes presentes en su formación inicial y continua, así como la fuente de su adquisición. Importa conocer aquellos saberes que se requieren para desarrollar los componentes pedagógicos y prácticos en el trabajo con niños y niñas menores de tres años, propuestos por los docentes desde su experiencia.

Secuencia de preguntas/temáticas a desarrollar con el entrevistado:

1. Podría contarme ¿qué le motivó a ser docente de educación preescolar?, ¿dónde diría usted que aprendió a enseñar?, ¿dónde aprendió usted a realizar su trabajo en este nivel educativo?, ¿qué peso le asigna a cada fuente dónde obtuvo su aprendizaje?
2. Ahora dígame, ¿cómo es trabajar con infantes menores de tres años?, ¿qué es lo que más le gusta de trabajar con estas edades?, ¿qué es lo que más le motiva?, ¿percibe alguna diferencia al trabajar con niños(as) menores de 3 años, respecto al resto de edades de niños preescolares?, si la percibe, ¿cuáles serían esas diferencias?
3. Quisiera que me señalara ahora ¿qué características considera usted debe poseer un docente para desarrollar su labor en esta área?, refiérase a qué aspectos personales y profesionales, qué cualidades, qué virtudes o qué facultades.
4. Ahora, podría usted decirme ¿cuál sería un perfil esperado/ideal para una persona que trabaje en educación preescolar con infantes menores de tres años?
5. Con relación a su trabajo ¿qué aspectos podría señalar como dificultades encontradas para el buen desempeño de la docencia en el aula?, ¿cuáles son las responsabilidades que tiene un docente en este nivel educativo?
6. Como toda profesión, existe una serie de saberes/conocimientos específicos base de la profesión, en este sentido ¿qué se requiere para enseñar a niños pequeños?, ¿qué se debe saber o conocer sobre los niños pequeños?, ¿qué se enseña/qué contenidos? y ¿cómo se enseña a los niños pequeños?
7. ¿Desea agregar cualquier otro aspecto que a su criterio faltó abordar?

***Descripción del segundo componente: trabajo curricular
(Información para la entrevistadora)***

El trabajo curricular, tiene que ver con el posicionamiento de los programas como herramienta pedagógica y de apoyo para la enseñanza. Se busca detallar la planificación de la tarea docente, la anticipación de la acción didáctica de enseñar, así como de cuidado y atención brindada. Interesa conocer no sólo cómo organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino además, como transforma los contenidos en propuestas de acción.

1. Podría comentarme ¿cómo trabaja?, ¿cuándo le otorgan un grupo de niños qué hace?, ¿por dónde empieza?, ¿cómo se organiza la labor de educación y de cuidado para trabajar con los niños pequeños?, ¿qué estructura tiene esa organización, qué momentos?, ¿cómo lleva a cabo el proceso de planificación?, ¿qué es necesario considerar en el momento de la planificación?, ¿qué componentes incluye dentro de la planificación?, ¿qué sugerencias brinda para la organización de la planificación?
2. Cuénteme ahora ¿utiliza algún programa educativo como apoyo para la enseñanza y el trabajo curricular?, ¿conoce el programa Materno-Infantil del Ministerio de Educación?, ¿cómo lo implementa?
3. Podría detallar ¿qué temáticas aborda con en su rutina diaria con los niños?, ¿cómo hace la selección de contenidos a desarrollar con los niños?, ¿qué estrategia, actividades/experiencias se proponen para abordar los contenidos que trabaja con los niños?, ¿cuál es la secuencia planeada de las actividades?, con relación a los materiales/recursos didácticos, ¿qué característica tienen?, ¿cuánto tiempo de ejecución dedica para cada actividad?, ¿qué características requiere el espacio (s)?, entre otros.
4. En cuanto a la evaluación, descríbame ¿cómo se lleva a cabo la evaluación y el seguimiento de la evolución de cada niño?, ¿qué formas de registro o documentación de procesos de aprendizaje posee y cómo las implementa?
5. Podría señalar ¿cómo es la participación de padres/madres en el progreso de los niños?, ¿existe participación de otros actores de la comunidad...?
6. ¿Quiere agregar cualquier otro aspecto que a su criterio faltó abordar?

En relación a la entrevista instrucción al sosias, aparece en un primer momento un recordatorio del objetivo de la entrevista, así como el detalle de la secuencia de bloques de preguntas sugeridos para desarrollar la discusión con la docentes entrevistada. Recalcándose la situación ficticia que se utilizó para introducir el ejercicio de reflexión desarrollado durante la entrevista. A continuación una muestra del protocolo utilizado.

Protocolo de preguntas Entrevista al sosia

Objetivo: Conocer la forma en cómo consigue el docente articular e interactuar los diferentes elementos presentes en su rutina diaria, aquellos elementos que tienen que ver con el ejercicio de sus funciones, lo cual incluye el desarrollo de la planificación propuesta (las estrategias didácticas empleadas), el conocimiento de los contenidos a abordar (vinculados con el desarrollo y la crianza), así como con los saberes del docente puestos en práctica (adaptación de esos saberes a la acción) enfrentando las particularidades/características que acarrea la enseñanza y cuidado de los niños y las

Secuencia de preguntas/temáticas generadoras del discurso oral:

- Mañana tendré la tarea de reemplazarle en su trabajo, necesito entonces, ayudarme de su experiencia para obtener el máximo de consejos, de trucos, de estrategias, de actividades, de la rutina, etc., de manera que pueda desarrollar lo mejor posible el trabajo que usted realiza cotidianamente. Es importante que me brinde los detalles de su quehacer de manera muy específica, pues la idea es que nadie perciba su ausencia, así que necesito la descripción de las tareas que realiza paso a paso desde que usted ingresa a la institución, hasta que concluye su labor.
- Descríbame inicialmente ¿cuál es su rutina diaria una vez que ingresa a la institución?, ¿cómo transcurre una jornada de trabajo con los niños y las niñas?, ¿qué tareas se realizan?, ¿en qué orden?
- Cuénteme ahora sobre la especificidad en la ejecución de las actividades cotidianas que tienen que ver con la higiene, el descanso, la alimentación (cuidados y atención).
- Podría detallarme la ejecución de tareas/actividades cotidianas vinculadas con la intencionalidad pedagógica. Mencíoneme ¿cómo ejecuta las propuestas de enseñanza?, ¿qué tipos de estrategias utiliza?, ¿cómo guía a los niños?, ¿qué consideraciones tiene antes, durante y al finalizar una actividad con los niños?, ¿cómo logra conjugar ambas dimensiones o componentes: lo educativo y la atención?
- Detalle ¿cómo comienza su rutina?, ¿qué períodos/momentos están presentes durante la misma (recepción, alimentación, higiene, juego, sueño...)?, ¿en cuál orden?, ¿en qué espacios o lugar se ejecutan las actividades?, especifique, ¿cuánto tiempo demora con cada actividad?, ¿cómo se organiza?
- Especifique y describa cómo enfrenta algunos aspectos presentados durante la jornada de trabajo, por ejemplo: el tratamiento y manejo del llanto, del rechazo, los berrinches, las manifestaciones excesivas de apego, la incorporación del niño a las actividades, el acercamiento al niño, el trabajo para cada grupo de edad, etc.

- Sugíerame ¿qué aspectos debo considerar para desarrollar la rutina de su trabajo?, ¿qué cosas son más importantes para realizar las labores que usted hace?, también méncioneme ¿qué tareas suele realizar usted diariamente, pero me recomienda mejor que no haga en vista que soy inexperta?
- ¿Quiere agregar algo más que no haya sido abordado?

Una vez conocidos los instrumentos utilizados, con las descripciones de sus componentes y el propósito que tuvo cada una de los tipos de entrevistas utilizadas, se presenta a continuación una sección que ubica sobre la secuencia de acciones realizadas para obtener la información que ayudó a responder los objetivos de esta investigación.

3.4 Operaciones generales para el tratamiento de datos

Como toda investigación cualitativa, en el caso de este estudio se llevaron a cabo diferentes procesos para la consecución de los datos y el análisis, a través de fases interactivas de investigación. De acuerdo a McMillan y Schumacher (2008), existen cinco fases que demuestran dichos procesos interactivos en los cuales se determinan y seleccionan las muestras, se registran los datos de análisis, se realizan tentativas de interpretación durante el período de recopilación de datos, entre otros.

Basado en las fases sugeridas por estos autores, se desarrollaron para esta investigación una serie de tareas que formaron parte del procedimiento preparatorio de recolecta de datos y el procedimiento posterior (análisis), tal como aparecen en la figura 8 a continuación.

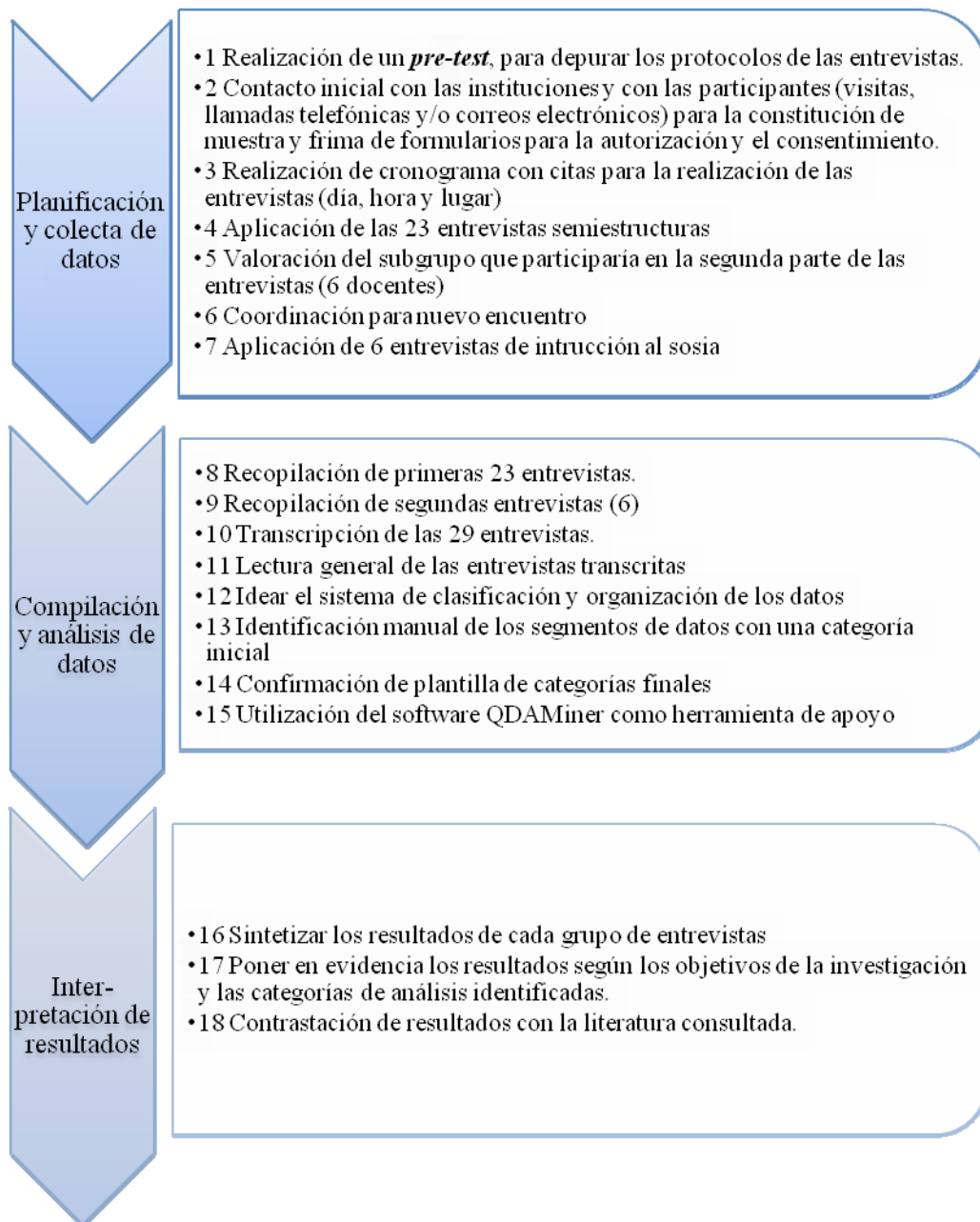


Figura 8- Procedimiento de análisis

Para la primera fase Planificación y colecta de datos, se desarrolló un pre-test para perfeccionar los protocolos de las entrevistas, una actividad que Triviños (1987), Manzini (1991), Rea y Parker (2000), citados por Belei, Gimenez-Paschoal, Nascimento y Matsumoto (2008), le denominan estudio piloto y que permite verificar la estructura y la claridad del protocolo por medio de una entrevista preliminar con personas con características semejantes a la población de estudio.

Una vez realizado el pre-test, se adecuó el protocolo de las entrevistas considerando las informaciones obtenidas, además se rectificaron, de acuerdo a las apreciaciones de la investigadora, la literatura consultada sobre el tema de estudio. Seguido se contactó a las docentes e instituciones para que firmaran los formularios de consentimiento (anexo 7 y 8) y en el caso de la directora o director de la institución una carta de autorización (anexo 9) que permitía a la funcionaria colaborar con el estudio, además se coordinó el día, la hora y el lugar más conveniente y se agendó en un cronograma de citas. En relación con este aspecto sobre las directrices éticas del estudio, se obtuvo el permiso para entrar en el campo, se aseguró a las entrevistadas la confidencialidad y el anonimato y se les describió el uso pretendido de los datos, así como los objetivos y fines que persigue la investigación (McMillan y Schumacher, 2008).

Por su parte, en cuanto al horario y el lugar acordado para el desarrollo de las entrevistas, fue una decisión que dependió de la docente y su comodidad, siendo que en ocasiones la entrevista fue durante alguna pausa en su trabajo o al finalizar sus labores, en otras se llevó a cabo en una oficina que la Sección de Educación Preescolar de la UCR habilitó para ese fin y en dos de los casos fue necesario trasladarse a la casa de habitación de la colaboradora para desarrollar la entrevista.

En el desarrollo de las entrevistas se utilizó una grabadora para registrar las discusiones (OLYMPUS modelo VN-3100PC), así como el apoyo de otra grabadora y las notas de la conversación (en caso de que la grabación principal fallara). La opción de utilizar una grabadora permitió el registro amplio y la captación de variados elementos de comunicación, como pausas de reflexión, dudas o vacilaciones, entonación de voz, registro de palabras, silencios; además su uso colaboró para que la investigadora estuviera más atenta a la entrevistada y garantizara así la integridad de la intervención verbal (Belei et al., 2008; McMillan y Schumacher, 2008).

Por otra parte, una vez recopiladas las entrevistas, la labor de transcribir y digitalizarlas semiestructuradas y las seis entrevistas de instrucción al sosias, fue a través del programa MS Word y consistió en una tarea que la investigadora realizó en su totalidad. Cabe recalcar que

tener la oportunidad de digitalarlas, permitió a la investigadora repasar las entrevistas así como obtener pistas iniciales de los posibles descubrimientos y valoraciones para la interpretación.

La transcripción del material verbal se desarrolló de manera detallada, reproduciendo literalmente cada entrevista grabada e indicando entonaciones, expresiones, risas, etc., de manera que la transcripción quedara completa y brindara la información más fiel (ejemplos de las transcripciones en anexos 3 y 6). Además, se elaboró un cuadro donde se registró la fecha y la duración de cada entrevista realizada (anexo 10). Lo relativo al análisis del material recolectado en las entrevistas, se desarrollará a continuación.

3.5 Procedimientos para la preparación y análisis de los datos

Una vez recopilada la información procedente de las entrevistas transcritas, fue evidente que había una gran cantidad de texto por analizar y que este aún no estaba disponible de manera inmediata para su análisis (Huberman y Miles, 1994), siendo necesario idear una forma para procesar la información y así poder darle sentido a los datos recolectados para demostrar cómo ellos respondían a los cuestionamientos de esta investigación (Poupart, Groulx, Deslauriers, Laperriere, Mayer y Pires, 1997).

Dicho procesamiento es uno de los de mayor importancia en una investigación y cubre un conjunto de operaciones que permiten pasar de un material nuevo (aún no explorado) a un análisis detallado, atravesando tres grandes operaciones: la apropiación, la deconstrucción y la reconstrucción (Paillé y Mucchielli, 2003). Supone también examinar sistemáticamente los elementos informativos para delimitar las partes y descubrir las relaciones entre ellas y con el todo (García de Ceretto y Giacobbe, 2009).

En este sentido, entendiendo que el análisis cualitativo es una experiencia de codificación de datos que posee multiplicidad de orientaciones y miradas, atravesando una gama de operaciones cognitivas que implican que el material de investigación a analizar sea observado, percibido, sentido, comparado, numerado, juzgado, etiquetado, contrastado, enlazado, ordenado, integrado y verificado (Paillé y Mucchielli, 2003), para este estudio se desarrollaron variados pasos para poder tener el material listo para interpretar. Primeramente se trabajó con el grupo de entrevistas semiestructuradas transcritas y se siguió el

procedimiento que se presenta a continuación.

3.5.1 Reducción y manejo de los datos: entrevista semiestructurada

Paso 1: Creación de un sistema de clasificación y organización inicial de los datos

Para este propósito, se trabajó bajo un procedimiento denominado “*análisis de plantilla*” (McMillan y Schumacher, 2008, p.480) que consiste en basarse en las preguntas o/y en los objetivos de la investigación, así como en los temas de la guía o protocolo de entrevista o las categorías relevantes procedentes de la bibliografía para la creación de los códigos iniciales de análisis.

Con este ejercicio se creó una Matriz preliminar de categorías (anexo 11). El procedimiento llevado a cabo consistió en tomar los objetivos propuestos para la investigación, junto con las preguntas o protocolo utilizado en la entrevista semiestructurada. Se asoció cada pregunta con el objetivo al que responde y luego se estableció un tema/categoría general para cada pregunta (s) y se le asignó un código y color. Con este procedimiento se obtuvo una matriz de categorías iniciales (predeterminadas). Tal como se muestra en el siguiente extracto de la matriz creada.

Matriz preliminar de categorías

Objetivo general: Establecer los saberes docentes requeridos para el ejercicio de la docencia en el área de educación preescolar, específicamente, en la educación de niños y niñas menores de tres años de edad, con el fin de replantear las prácticas pedagógicas atendiendo las demandas, los retos y las políticas educativas, así como contribuyendo a la formación inicial y continua de estos docentes.

Objetivos específicos	Preguntas de entrevista semiestructurada	Categorías preliminar	Código	Guía de color
Identificar la percepción que poseen los docentes de educación preescolar que trabajan con poblaciones infantiles (0 a 3 años de edad), respecto a los saberes profesionales (conocimientos, actitudes, habilidades...) que deben tener para desempeñar su labor pedagógica y de cuidado, estipulado en su disciplina.	¿Qué le motivó a ser docente de educación preescolar?	<ul style="list-style-type: none"> Escogencia profesional 	EP	Yellow
	¿Cómo es trabajar con infantes menores de tres años?; ¿qué es lo que más le gusta de trabajar con estas edades?; ¿qué es lo que más le motiva?; ¿percibe alguna diferencia al trabajar con niños(as) menores de 3 años, respecto al resto de edades de niños preescolares?; si la percibe, ¿cuáles serían esas diferencias?; ¿qué aspectos podría señalar como dificultades encontradas para el buen desempeño de la docencia en el aula?; ¿cuáles son las responsabilidades que tiene un docente en este nivel educativo?	<ul style="list-style-type: none"> Apreciación del trabajo Subcategorías: motivaciones, retos, desafíos, dificultades, responsabilidades.	AT	Orange
	¿Qué características considera usted debe poseer un docente para desarrollar su labor en esta área?, refiérase a qué aspectos personales y profesionales, qué cualidades, qué virtudes o qué facultades.	<ul style="list-style-type: none"> Características docentes 	CD	Pink
	¿Cuál sería un perfil esperado ideal para una persona que trabaje en educación preescolar con infantes menores de tres años?;	<ul style="list-style-type: none"> Perfil docente 	PD	Red
	Como toda profesión, existe una serie de saberes/conocimientos específicos, que son la base de la profesión, en este sentido, ¿qué se requiere para enseñar a niños pequeños?; ¿qué se debe saber o conocer sobre los niños pequeños?	<ul style="list-style-type: none"> Saberes específicos 	SE	Cyan

Figura 9- Categorías preliminares

Paso 2: Lectura general de las entrevistas semiestructuradas y señalización de categorías preliminares de forma manual

Se procedió a imprimir la totalidad de entrevistas transcritas para realizar una primera lectura general. A medida que se leían, se llevaban a cabo anotaciones en los márgenes de las páginas para registrar ideas, impresiones y reflexiones de la lectura o asuntos de interés para la investigadora. Asimismo, se identificaron los segmentos de datos, se les asignó el nombre del tema/categoría (plantilla inicial) y se clasificaron todas las entrevistas utilizando un color diferente para cada categoría (este procedimiento se hizo manualmente), tal como se muestra en el ejemplo de la figura 10 a modo de ilustrar el procedimiento seguido. Es importante

señalar que estas categorías fueron aproximadas, se utilizaron como un esquema flexible, pues el objetivo fue identificarlas inicialmente y familiarizarse con los datos.

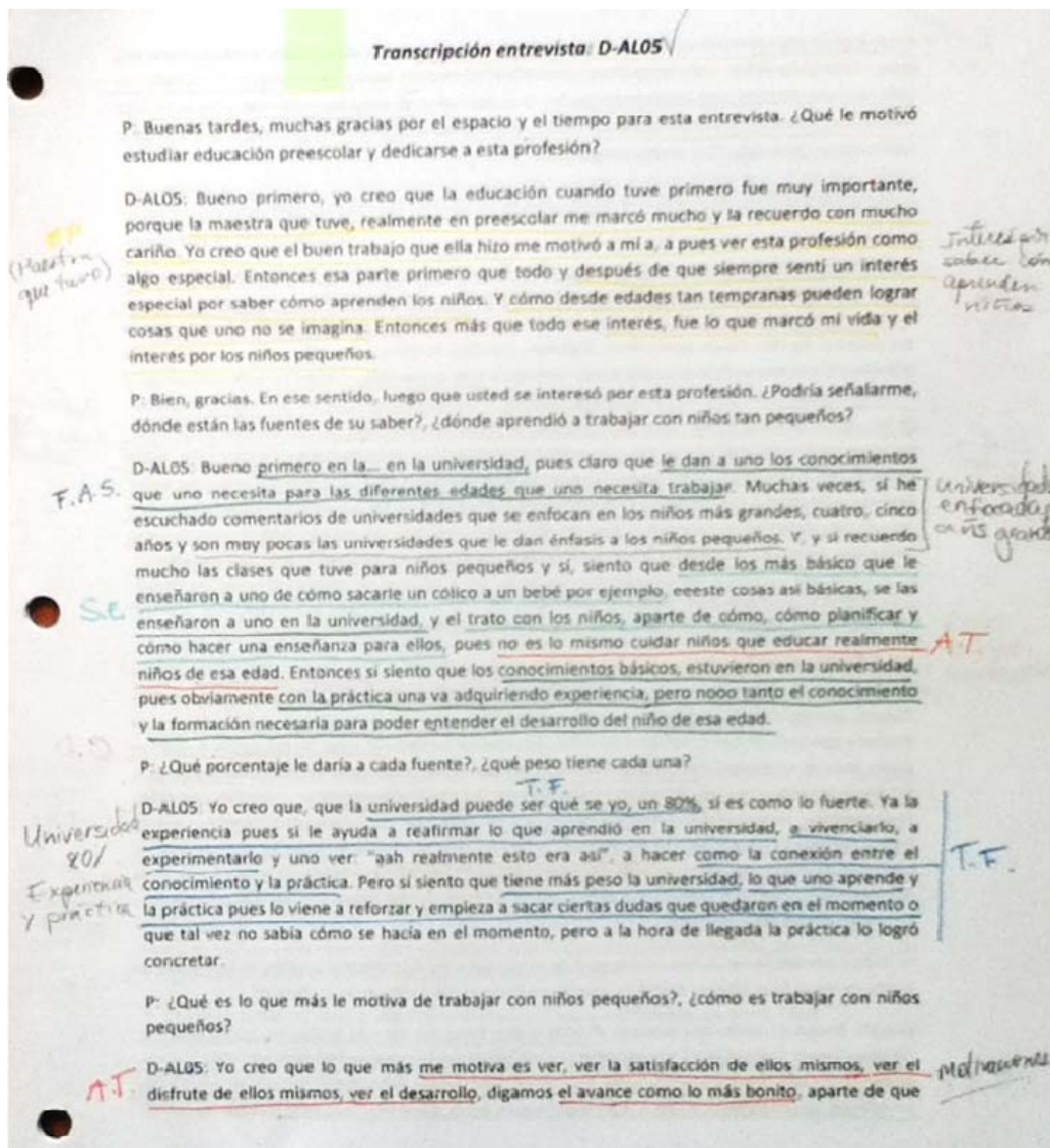


Figura 10- Ejemplo de identificación de segmentos del texto

Este procedimiento fue importante pues una vez que se identificaron las secciones de texto de la totalidad de entrevistas, se obtuvo una visión del conjunto de los datos recogidos, observándose que el material brindaba interesante información y revelaba hallazgos que iban

respondiendo a los planteamientos que este estudio se proyectó, asimismo porque permitió corregir errores de digitación de la transcripción de las entrevistas y porque ayudó a reformular la matriz de categorías preliminares, eliminando algunas, incluyendo otras y adjuntando subcategorías.

Paso 3: Proceso de creación de plantillas utilizadas para codificación final

Una vez incorporadas las mejoras a la matriz preliminar, se construyó una segunda plantilla más específica (anexo 12), que poseía además de las categorías mejoradas algunas subcategorías encontradas en la lectura de los datos, así como se aprecia en el siguiente extracto.

Plantilla con códigos de temas/categorías iniciales de análisis para la entrevista semiestructurada

<i>Temas/categorías sobre la percepción de los docentes en relación con los saberes profesionales, que deben tener para desempeñar su labor pedagógica y de cuidado</i>			
Categorías	Código	Subcategorías	Código
1. Escogencia profesional	EP	Tradición familiar Interés desde infancia Cambio de carrera	EP 1 EP 2 EP 3
2. Apreciación del trabajo docente	AT	Dificultades Responsabilidades Motivaciones Características infantiles	AT 1 AT 2 AT 3 AT 4
3. Perfil docente	PD	Características Personales Características Profesionales	PD 1 PD 2
4. Saberes específicos	SE	Saberes pedagógicos	SE 1

Figura 11- Ejemplo de la plantilla confeccionada

Producto de esta mejora de la plantilla, se obtuvieron 13 categorías con sus respectivas subcategorías, a las cuales se les asignó un código, usando letras en mayúscula y números para identificarlas. Asimismo, cada categoría y subcategoría fue conceptualizada con relación a su significado, es decir, a qué se refería, cuál era su naturaleza y esencia, qué nos estaba ‘diciendo’, cuál era su significado y en algunos casos fue ejemplificada (anexo 13). A partir de la creación de este cuadro de definiciones de categorías y subcategorías, se procedió a realizar una prueba de contra-codificación con el apoyo de dos especialistas en educación, a los cuales se les otorgó una entrevista transcrita a cada uno, con la intención que la codificaran, utilizando el mismo esquema de codificación de la investigadora.

Una vez obtenida la codificación realizada por los especialistas, se pasó a identificar si había discrepancias o similitudes en la codificación, de manera que las categorías y subcategorías se pulieron aún más hasta obtener una tercera versión de plantilla que incorporó las apreciaciones de cada colaborador en el ejercicio de contra-codificación, así como un esfuerzo por replantear las categorías hacia una visión práctica para el uso del software y que además fuera más cercana a los términos que se estaban manejando en la documentación de la literatura revisada y en los objetivos de la investigación.

Fue así que se consiguió una plantilla mejorada con las categorías y subcategorías (anexo 14) para poder ser utilizada en el siguiente paso: uso de QDAMiner para la codificación de datos.

Paso 4: Uso del software y extracción de datos

En el entendido que el análisis de datos cualitativos implica tanto tareas conceptuales en las cuales el investigador genera categorías de codificación y tareas mecánicas de almacenamiento, organización y recuperación de datos a través de categorías de codificación (Osses, Sánchez y Ibáñez, 2006), se realizaron estas últimas con ayuda de recursos informáticos.

Como recurso informático para el procesamiento de la información, se empleó el software de análisis cualitativo: QDA Miner, en donde se ingresó la información resultante de las entrevistas (transcripciones convertidas en texto). Esta decisión obedeció sobre todo al hecho que se tenía gran cantidad de páginas (cerca de 400) con el texto de las entrevistas transcritas, que representaban un difícil manejo para la recuperación de los textos ya codificados, una labor que se vio simplificada con el uso del programa informático.

No obstante, cabe recordar que el software de análisis cualitativo, contrario al que se usa en el análisis estadístico/cuantitativo, tiene un rol subsidiario en la tarea analítica, esto porque no realiza las tareas más complejas, esenciales o repetitivas del mismo (Matas, 2010), siendo entonces que el proceso de categorización, codificación, creación, reflexión, etc., estuvo a cargo de la investigadora, quien durante su utilización fue tomando continuas decisiones de interpretación del texto con relación a las categorías establecidas. En este

sentido, el procedimiento consistió en que la investigadora una vez que agregó los documentos primarios (textos de las entrevista transcritas) al programa informático (QDAMiner), fue luego codificando de acuerdo con el esquema de codificación ya diseñado. En la codificación se incorporaron tanto los incidentes negativos como los positivos relacionados con las categorías además, algunos fragmentos se les asignaron dos o más códigos.

Con la única intención de reflejar e ilustrar como fue trabajada esta sección, se muestra a continuación una foto de la pantalla de la computadora tal como aparece en el programa QDAMiner (figura 12), apreciándose la distribución de los elementos que permite manipular este programa. En un sector se ubican los espacios en donde aparecen los casos (23 entrevistas), en otro está el ‘libro de códigos’ con los que se trabajó y en una sección central el texto donde aparece la entrevista que va siendo utilizada para la asignación del código de cada segmento.

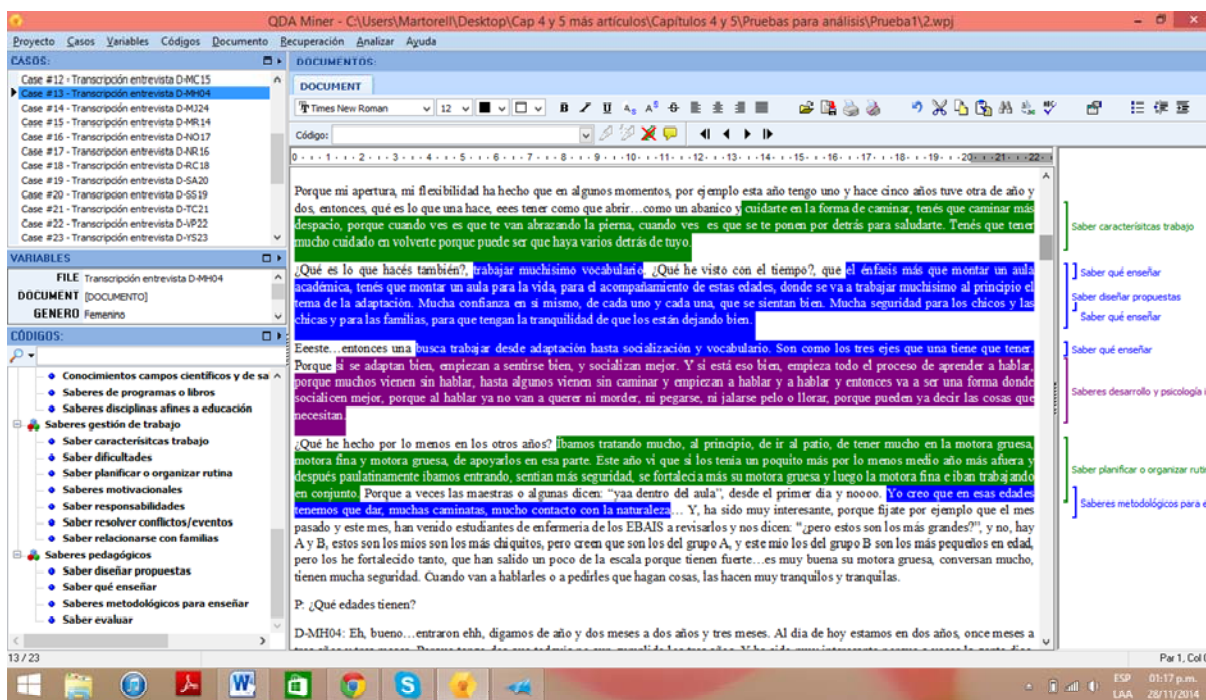


Figura 12 - Retrato de pantalla: uso QDAMiner

Una vez realizado este procedimiento de codificación apoyado en el programa informático, fue posible extraer la información ya clasificada para cada categoría de todas las

entrevistas, utilizando un comando que posee el programa ('recuperar codificación') el cual facilita la recuperación de los códigos asignados a los textos, ingresando el código que se desea y dándole la opción de 'búsqueda de resultados'. Los textos se recuperaron en un formato del programa Excel y fueron luego editados en archivos Word para una mejor manipulación. Se crearon 7 carpetas en Word, con los textos recuperados de las siguientes categorías codificadas: saber socioafectivo, saber disciplinar, saber gestión de trabajo, saber pedagógico, saber fuentes de adquisición, escogencia profesional y otros descubrimientos. Es importante mencionar que cada categoría a su vez tiene subcategorías, de manera que la información clasificada fue muy oportuna para la elaboración de capítulos posteriores, pues ya se tenían reunidos los datos codificados pertenecientes a cada categoría y subcategoría.

Un ejemplo completo de esta recuperación de texto se puede apreciar en el anexo 15, pero el siguiente extracto (figura 13) da una idea de la forma como quedó registrado un código con las diferentes recuperaciones procedentes de los textos de cada participación de las docentes. En este ejemplo se aprecia la categoría *Saberes según fuente* y la subcategoría *saberes personales*, además se observa cómo fueron reducidos los datos y preparados para la presentación de los resultados.

Saberes según fuente: Saberes personales

- D-AV02 Bueno en realidad yo siento que como muchas cosas que uno aprende en la vida, esto ha sido una mezcla verdad de aprendizajes obtenidos en diferentes contextos. pero sobre todo la experiencia previa como persona verdad.
En mi casa somos seis, yo soy la segunda mujer y los que vienen detrás mio son cuatro hombres. Entonces he, yo prácticamente de mi último hermano, yo prácticamente fui la mamá. Yo iba a reuniones, yo era la que le ayudaba con las tareas, yo era la que le hacía los faroles del '15 de Setiembre' (risas), yo era la que le hacía todas esas cosas. Entonces eso también, pues le da a uno un insumo importante.
- D-LG12 en la práctica en la vida y como le digo particularmente en la iglesia por ejemplo es un lugar donde siempre trabajé con niños y ahí adquirí como muchos conocimientos por medio de la práctica ya muy particularmente la experiencia de ser mamá, este, me ha dado otras herramientas. A como me ha hecho cuestionarme, otras en el sentido de ser profesional, porque realmente, a ver, no es lo mismo ser la mamá de alguien a tener un alumno aquí, la cosa si es diferente verdad. Este, si me ha dado la oportunidad tal vez de comprender más situaciones que antes tal vez no las veía, y comprender más a las mismas mamás, de que por ejemplo, la cuestión de límites, que es algo que uno trabaja mucho con las mamás y usted la 'agarra' y como profesional usted le da una serie de recomendaciones, mire haga esto y aquello y si no le funciona cambie entonces a esta otra forma, pero al ser yo mamá, me doy cuenta que no necesariamente esas cosas funcionan así verdad, uno se da cuenta que, qué diferente es tenerlos como hijos, quizá en el aula si me funciona, pero como mamá noooo (risas), entonces me da, me da chace de comprender más a esas mamás y de buscar estrategias nuevas y de, verdad, ees muy difícil a mí la verdad me hizo tambalear mucho mi parte profesional ser madre, a como me apoyó mucho esa parte también, pero si son como cuestiones muy distintas, es difícil, la verdad que sí, y yo digo: "híjole la verdad, cómo yo le decía a esta mamá haga tal cosa" y ahora me doy cuenta que no funcionaba verdad, entonces....dí sí como le digo tiene uno que investigar nuevas cosas o, o más bien le da herramientas para decir nooo, es que tiene toda la razón, no le va a servir eso, entonces qué podemos hacer.
- D-LJ13 bueno yo crecí en una casa con muchos hermanos entonces, una familia muy grande, como esa experiencia digamos, personal, eeh, me parece que fue algo como importante.

Figura 13- Recuperación de los datos

El paso siguiente fue imprimir cada conjunto de segmentos de texto agrupados en las categorías y subcategorías y realizar una lectura general paralelamente que se iniciaba el proceso de escritura del capítulo de presentación de datos, aspecto que se discutirá más adelante, pues interesa seguidamente, acotar lo relacionado con la manipulación del otro tipo de entrevista empleado.

3.5.2 Reducción y manejo de los datos: entrevista ‘Instrucción al sosia’

El tratamiento seguido a las entrevistas ‘Instrucción al sosia’, fue diferente al anterior, principalmente porque el procedimiento fue manual en su totalidad. Se determinó que no era necesaria la utilización del programa informático QDA Miner, ya que se observó que el material recopilado no era tan voluminoso como el anterior y que era viable trabajarlo manualmente. Dentro de las primeras acciones que se realizaron está la impresión de las seis entrevistas desarrolladas al segundo bloque de participantes elegidas para contribuir esta vez con el esclarecimiento de cómo movilizan los saberes las docentes en la acción cotidiana que llevan a cabo.

Luego de la impresión, se procedió de forma similar a la descripción anterior de la entrevista semiestructurada, en este sentido, se realizó una lectura global de todas las entrevistas realizando anotaciones al margen con diferentes aspectos que surgían, que iban orientado y dando algunas pistas sobre qué saberes se movilizaban, cuándo, con qué frecuencia, etc. La aproximación a los datos fue tratando de identificar los temas que reflejaban con más precisión los puntos de vista de la informante, de esta forma se identificaron tanto temas como asuntos adicionales, en este sentido, más que usar extractos de la entrevista como lo hicimos para la entrevista semiestructurada, se le prestó más atención al contenido de la conversación.

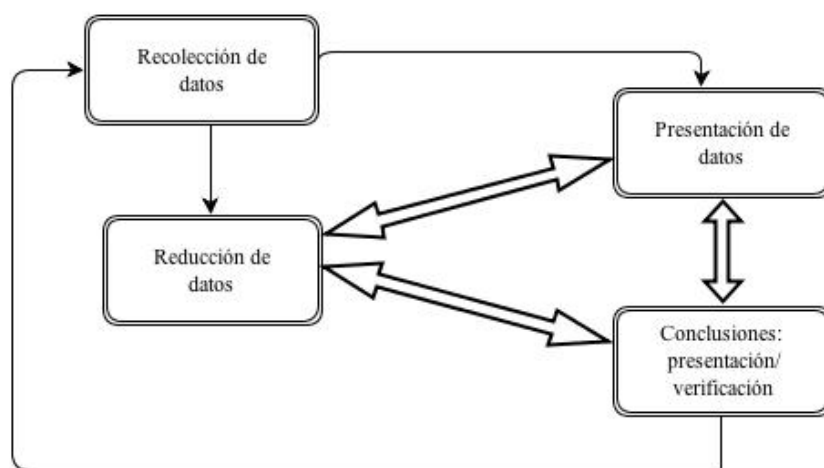
En cuanto se leyeron todas las entrevistas y se señalaron al margen las ideas, las revelaciones y los comentarios, entre otros, que los datos estaban arrojando, se procedió a sintetizar cada entrevista, con aspectos como: lo que consideraban importante, de qué manera

integraban sus saberes, cómo los saberes impactaban su trabajo, qué saberes se percibían más o menos utilizados, cómo conseguían integrar los saberes y cómo se aplicaban, entre otros.

Gracias a este ejercicio fueron descubriéndose aspectos más puntuales sobre sus tareas, pues recuérdese que este tipo de entrevista busca que a través de procedimiento reflexivo el sujeto pueda auto-confrontarse y cuestionarse sobre aspectos específicos de su quehacer y sobre otros elementos más que amplíen la descripción que va desarrollando la docente participante a través de la propuesta mediadora que la participante va sugiriendo al sosia (es decir a la investigadora).

3.5.3 Discusión de categorías: obtención de resultados y conclusiones

Esta investigación se basó en las pautas sugeridas por Huberman y Miles (2003), para desarrollar el proceso de análisis. De acuerdo con estos autores, el análisis de datos implica tres subprocesos vinculados entre sí: la reducción de datos, la presentación de datos y la etapa de conclusiones/verificación (figura 14).



Fuente: Huberman y Miles (1994)

Figura 14- Componentes del análisis de datos: modelo interactivo

La reducción de datos fue posible gracias a los pasos descritos tanto para la entrevista semiestructurada como la entrevista ‘instrucción al sosias’, consiguiéndose achicar el ‘universo’ de los datos.

En relación con la presentación de datos (capítulo 4), tarea que consiste en ensamblar y

organizar la información reducida para llegar a determinar algunas conclusiones, se procedió a la redacción de los resultados de la codificación realizada, organizada sobre la forma de temas y de sus respectivas categorías y subcategorías, así como las propiedades que las integran; en este sentido se evidencian los resultados de las categorías de respuestas brindadas por las entrevistadas, según los objetivos planteados en este estudio.

En cada apartado construido, se procedió a mostrar lo encontrado en las entrevistas realizadas, procurando presentar con citas textuales de las colaboradoras, sus puntos de vista en relación a las consultas a las que fueron sujetas durante las entrevistas efectuadas. Para ello las expresiones utilizadas por las propias docentes considerados para la construcción del escrito, mantuvieron las palabras y frases del propio vocabulario de las informantes, fueron destacadas con comillas (“...”) y en letra cursiva y se eligieron por encontrarse que revelaban aspectos importantes, también porque se consideró que eran lo suficientemente explícitas y evocaban algo relevante para la investigación, contribuyendo a la ejemplificación y sentido de los argumentos que se intentaba señalar. Así, fueron abordándose cada uno de los objetivos y exponiéndose de forma ordenada y reducida las informaciones obtenidas en las entrevistas que colaboraron con la respuesta de los objetivos planteados tratando de reflejar lo que las docentes decían sucede en el campo de acción de su profesión.

Por último, en la fase de elaboración y verificación de conclusiones, fase constituida por la interpretación a los significados de los datos presentados (Huberman y Miles, 1994), fue una tarea que requirió un ejercicio reflexivo importante. En primera instancia, se elaboró un esquema para guiar la forma en la cuál sería desarrollado el capítulo 5 de interpretación de resultados. Se estableció con ayuda de la literatura consultada, algunos procedimientos para poder elaborar la interpretación de los resultados, así como las consideraciones finales. En este sentido, se siguieron las acciones a continuación:

- 1) Se realizó un resumen de los principales hallazgos (declaración de lo que se encontró), enfatizando en cómo los resultados se sumaban a los conocimientos sobre los saberes docentes de educación preescolar con niños menores de tres años.
- 2) Se compararon (buscaron similitudes, diferencias, relaciones, etc.) de resultados del estudio con los resultados pertinentes de otros trabajos publicados, así como con lo

expuesto en el capítulo conceptual de esta investigación

- 3) Se discutieron las limitaciones del presente estudio y se analizaron los mecanismos utilizados para minimizar esas limitaciones detectadas.
- 4) Se mencionaron las implicaciones de este estudio y sus aportes al campo de investigación.
- 5) Se establecieron directrices futuras de investigaciones.

En resumen, la labor de interpretación desarrollada permitió hallarle significado a las categorías, apoyados en la confrontación con la literatura encontrada sobre el tema de saberes.

3.6 Límites y aportes de la elección metodológica y ética de la investigación

De acuerdo con Fraser y Gondim (2004), toda técnica de investigación tiene alcances y límites demarcados y para que sus resultados sean confiables, son necesarios, además de la coherencia con el paradigma escogido y con el objeto de estudio, el conocimiento y el dominio de la técnica por parte del investigador. En este sentido, se considera que la elección de la entrevista como instrumento utilizado para esta investigación, fue una estrategia de recolección de datos acertada, pues a través de ella se obtuvo las percepciones de las docentes y se les dio protagonismo en este estudio. Sin embargo, existe conciencia sobre que la entrevista “prioriza el habla y el discurso como fuente primaria de investigación, y tiene también sus limitaciones, pues se pierde la mirada externa del investigador sobre la acción, a través de la observación” (Borges, 2004; p.92).

Al respecto, algunas limitaciones presentadas fueron en ocasiones la duración de las sesiones de entrevistas, el lugar de la entrevista (muchas veces en la propia institución de la docente y hubo ruido externo como llanto de bebés o interrupciones por parte del resto de personal), asimismo que algunas docentes resultaron con pocas cualidades comunicativas, siendo difícil extraer sus pareceres respecto a las preguntas demandadas. Aun con estas circunstancias, es importante recordar que el interés de esta investigación fue justamente conocer el criterio/percepción que tienen los sujetos respecto a los saberes docentes requeridos

para el trabajo con niños y niñas entre los cero y tres años y esta es una de las formas de explorarlo, pues permite que sean ellos mismos, quienes brinden gracias a su discurso verbal, los conocimientos, los pensamientos, las reflexiones, los juzgamientos, las discordancias, las dudas, los vacíos, entre otros. Tal como señala Borges (2004), es importante dejar emerger las contradicciones, las incoherencias, así como aquello que el entrevistado desea hacer creer, ya que estas representan los argumentos que el entrevistado construye para sí, algunos implícitos, en la medida en que va respondiendo a las preguntas de la entrevista.

Además, de acuerdo con Borges (2004), esta capacidad discursiva aun con sus limitaciones, trae consigo algunas cuestiones interesantes, abordadas por autores como Tardif y Lessard (1999), Tardif (2004, 2011), quienes apoyados en Giddens (1997) y Habermas (1987), retoman lo relativo a la “conciencia profesional” de los profesores.

“...la conciencia profesional del profesor está, de un cierto modo, menguado, en el ámbito de su trabajo, en aquello que Giddens (1987) llama “conciencia práctica”, que corresponde a todo lo que él sabe hacer y decir. En esta perspectiva, el conocimiento discursivo es apenas una parte de su “saber-enseñar”. Por otro lado, las propias prácticas profesionales (inclusive la conciencia práctica) están enraizadas en la historia de vida del profesor y en su personalidad y son portadoras de consecuencias no intencionadas” (Tardif, 2011; p. 214)

Teniendo claro que el objetivo de esta investigación es conocer lo que los participantes piensan y dicen llevar a cabo en lo relacionado con los saberes necesarios para el ejercicio de la profesión docente en preescolar y siendo consciente de las limitaciones que el discurso puede tener, en el sentido que no se puede considerar como saberes docentes únicamente lo expuesto por los entrevistados sin considerar por ejemplo lo que se puede conocer de su práctica a través de la observación, se piensa que para efectos de este estudio; lo importante fue considerar sus opiniones y darles ‘voz’ y participación a las docente, que han sido menos consideradas para el abordaje de la temática de los saberes que se requieren con poblaciones infantiles menores de tres años y con aspectos referentes a su formación inicial y continua.

Finalmente, cabe destacar que los esfuerzos o aportes en el abordaje cualitativo que se realizó en esta investigación, estuvieron dirigidos a garantizar la participación y representación de significados, gracias a las entrevistas específicas a las docentes que conocen y comprenden

ampliamente la realidad del trabajo docente en el área de preescolar (atención niños de 0 a 3 años), además el hecho de utilizar un modelo de entrevista flexible dio a la entrevistada la posibilidad de sentirse en libertad construir su discurso y presentar su punto de vista.

Respecto a las normas éticas, en vista que los estudios cualitativos suponen una interacción, diálogo, presencia y contacto con las personas participantes, fue considerado el consentimiento de las instituciones educativas preescolares, así como de las personas entrevistadas, siendo que los formularios de consentimiento pasaron por el proceso de establecido por el *Comité plurifacultaire en éthique de la recherche* (CPER), de la Universidad de Montreal, hasta conseguir la aprobación ética (anexo 16) tanto de los instrumentos (entrevistas semiestructuradas e instrucción al socios) como los formularios de consentimientos.

Capítulo IV: Presentación y análisis de resultados

En este capítulo, procederemos a la presentación y análisis de resultados a partir de las entrevistas realizadas a las docentes de educación preescolar que laboran con niños y niñas menores de tres años de esta investigación. Recuérdese que los temas de las categorías que se crearon están basados en lo acotado por McMillan y Schumacher (2008), que indican que una de las formas que los investigadores utilizan para clasificar sistemas y organizar sus datos, es basarse en las preguntas de la investigación y/o los objetivos, así como en lo que emerge de los mismos datos, recolectados en las entrevistas. Es importante sin embargo, indicar que los resultados de codificación que se presentarán, constituyen un intento de ir operando los niveles de conceptualización y percepción que las docentes mostraron en relación a sus experiencias, sus creencias, sus conocimientos y sus saberes en el ejercicio de sus actividades en este contexto educativo (atención y educación de niños menores de tres años).

Igualmente, es prudente aclarar que al mostrar los significados extraídos de los datos, se emplearon expresiones como “algunas docentes” para referirse a pocos casos y “la mayoría de entrevistadas”, cuando sobrepasaba la mitad de las entrevistadas, con el fin de acentuar la relevancia de categorías y mejorar la comprensión de la diversidad de los saberes encontrados.

Finalmente, con el propósito de facilitar la comprensión y la organización de este capítulo, exponemos los resultados respondiendo a cada objetivo planteado en el Capítulo II. En este sentido se seguirá el siguiente orden de presentación de apartados:

- ¿Cuáles son las fuentes de adquisición de saberes?
- ¿Qué saberes profesionales se requieren para ejercer el trabajo con niños y niñas menores de tres años?
- ¿Cómo movilizan los saberes los docentes en el ejercicio de su profesión al conjugar las dimensiones de atención educativa y de cuidado o asistencia?
- Síntesis reflexiva de los resultados más destacados.

En este sentido, este capítulo abordará en primera instancia la identificación de las fuentes de adquisición de saberes que intervienen en la formación y en la preparación para el

ejercicio de su profesión, para responder al cuestionamiento sobre dónde y cómo las docentes aprenden a enseñar a niños y niñas menores de tres años. Seguidamente, nos centraremos en exponer cuáles son los saberes que las docentes juzgan esenciales para la realización de su trabajo, aquellos saberes base de su profesión que muestran la diversidad de saberes requeridos. Por último, consideraremos la forma cómo son movilizados esos saberes en el quehacer diario de una rutina de acuerdo a las docentes entrevistadas.

4.1 ¿Cuáles son las fuentes de adquisición de sus saberes?

Como parte de los objetivos de este estudio se planteó el interés por determinar cómo y dónde las docentes de educación preescolar han adquirido los saberes para trabajar con poblaciones infantiles menores de tres años. Nos interesamos por identificar las fuentes de adquisición de saber, así como el valor otorgado a cada fuente de acuerdo a la influencia que han representado en sus experiencias, puesto que como vimos en la literatura (Tardif, 2002; Shulman, 1987, 2005) la adquisición de los saberes está asociada a la intervención de uno o de varios eventos, hechos, situaciones, experiencias, lugares o entidades que han sido significativas y gracias a los cuales es posible alcanzar los saberes requeridos para la realización de sus funciones y el trabajo con los infantes.

Para responder esta interrogante, se consideraron las descripciones de las docentes respecto a dónde habían aprendido a enseñar a niños pequeños, qué fuentes estuvieron presentes y qué valor o reconocimiento les asignaban. En el discurso de las docentes participantes, se identificaron cuatro fuentes de adquisición de saberes: la formación profesional inicial, la experiencia laboral, las experiencias personales y la actualización profesional o la educación continua.

A continuación se detallará inicialmente una sección que muestra la escogencia profesional que manifestaron las docentes participantes, aspecto que guarda estrecha relación con la adquisición de saberes. Seguidamente se abordará cada fuente de saber sustraído de las entrevistas de las participantes, procurando identificar aquellos elementos que se destacaron en las respuestas obtenidas y nos alertaron respecto a la importancia asignada a cada fuente, así como el peso que representaba para las docentes en la adquisición de sus saberes.

4.1.1 Elección profesional

En relación con la escogencia profesional, se constató que las docentes entrevistadas poseen diferentes criterios que de acuerdo con ellas apoyaron su elección, basadas en creencias, actitudes, intereses y convicciones, etc. Se apreció la existencia de diferentes razonamientos utilizados para argumentar la elección de optar por la carrera en educación preescolar, destacándose: elección basada en la convicción personal, en un interés desde la infancia y/o juventud o en la tradición familiar, una justificación en un hecho predestinado o al azar que les indicó la escogencia de carrera o el traslado a esta carrera y también ciertas participantes externaron que la escogencia se dio posterior, luego de haber iniciado el estudio en otra carrera y comprobaran que no era realmente lo que buscaban.

Las participantes que argumentaron que la elección estuvo basada en una convicción personal, indicaron que sintieron una especie de atracción por comprender cómo aprendían los niños, en este sentido, por ejemplo esta docente manifestó “...*siempre sentí un interés por saber cómo aprenden los niños, y cómo desde edades tan tempranas pueden lograr cosas que uno no se imagina. Entonces más que todo ese interés, fue lo que marcó mi vida y el interés por los niños pequeños*” (D-AL05). Siempre sobre esta convicción personal, hubo docentes que señalaron su elección profesional se apoyó más sobre la creencia de que la educación impacta, incide y transforma las vidas de las personas y fue esa su motivación para optar por la docencia. Al respecto esta participante indicó: “...*ha sido mi vocación, porque realmente a mí me encanta enseñar y creo firmemente que mi manera de poder colaborar con el mundo es a través de la educación*” (D-MJ24).

Relacionado con lo anterior, se observaron también varias manifestaciones que señalaban la escogencia de la carrera basados en un interés desde la infancia, una especie de vocación que habían experimentado siendo muy niñas. Así por ejemplo, algunas colaboradoras señalaron que:

- “*Casi desde siempre yo decía que yo iba a ser maestra. Mami dice que desde chiquilla yo jugaba a ser maestra. [...] siempre era como esa idea que yo quería estudiar desde pequeñita*” (D-DA06);

- *“Bueno en realidad, si me transporto a mi infancia, desde pequeña siempre jugué a ser maestra [...] fue una cuestión que yo creo que desde pequeña, los juegos de uno, siempre me inclinaba como por ese lado” (D-LG12).*

Hubo docentes que indicaron que si bien su escogencia por la profesión estuvo definida desde la infancia, existió también influencia o tradición familiar que les incentivó por inclinarse por esta área. Al respecto esta docente comentó: *“Bueno, mi hermana, una de las mayores, ella estudió preescolar, en la Universidad de Costa Rica, entonces cuando ella estaba en prácticas o cuando iba a hacer material para educación, entonces ponía música de preescolar y me pedía ayuda. Y a mí me gustaba, me encantaba ayudarle, ahí fue donde yo vi eso, que yo quería, que a mí me gustaba esto” (D-MC15).*

En cuanto a la atribución de la elección de la carrera a un hecho azaroso, algunas docentes indicaron haber llegado fortuitamente a la profesión, como esta docente que relató: *“...llegué por accidente a la carrera, pero, en el transcurso me fui enamorando y vi que tenía carisma para trabajar con los pequeños” (D-GP08).* Otra participante narró cómo había optado por esta carrera, refiriéndose a la serie de eventos que fueron encaminándola hacia la educación preescolar, *“Yo diría que el azar. Trabajaba como bióloga, bueno terminando de estudiar biología, cuando dije ‘yo quiero trabajar’, tenía yo una situación familiar [...] que me obligaba a trabajar y empecé a buscar dónde había trabajo. Y conseguí [...] trabajo como asistente bilingüe en un kínder. Empecé a trabajar y me gustó, me gustó mucho. Entonces fue cuando dije: ‘no’, hice examen de admisión de nuevo y me metí a estudiar preescolar” (D-MH04).*

También hubo quienes expresaron que al no haber pasado el examen de admisión y conseguido entrar a otras carreras, buscaron nuevas alternativas y que de alguna manera al verse imposibilitadas para estudiar la carrera que querían, optaron por la educación preescolar basadas en un interés (interior) a veces poco pronunciado. Igualmente, algunas docentes indicaron que fue en el transcurso del estudio de otra carrera que optaron por cambiar a educación preescolar, aduciendo cierta indecisión, pues si bien tenían interés en la carrera que eligieron primeramente, también tenían un interés por la educación y terminaron de convencerse cuando la carrera que cursaban no llenó sus expectativas e intereses.

4.1.2 Saberes provenientes de la formación profesional inicial

Los saberes que proceden de la formación profesional cursada en la universidad, se refieren a los adquiridos durante la preparación profesional recibida para poder ejercer la docencia en educación preescolar e incluyen toda experiencia formativa tal como los cursos, la interacción con profesores, las prácticas profesionales, las observaciones a diferentes contextos, entre otros.

De acuerdo con las participantes la formación inicial recibida en su carrera, es una de las fuentes más relevantes para la obtención de saberes. Ellas reconocieron que gracias a esta fuente su trabajo tiene ese carácter profesional. Varias de las docentes mencionaron “[...] *que la universidad es la fuente más importante*” (D-AV02), argumentando que es ahí donde obtuvieron las bases teóricas necesarias para ejercer la profesión, y que “[...] *en la universidad, ya [...] uno sabe algunas cosas, pero ahí realmente le dicen a uno el porqué de las cosas, el porqué de lo que uno hace, entonces yo creo que eso a uno le da mucho fundamento como profesional*” (D-NO17).

Para algunas de las docentes entrevistadas, la universidad brinda las herramientas para el desempeño profesional, pues es ahí donde son adquiridos los conceptos básicos requeridos sobre las características y el desarrollo de los niños y las niñas, los conocimientos acerca de la planificación y la enseñanza para ellos, entre otros. Sin embargo, como se abordará más adelante en el último apartado, ciertas docentes difieren de esta afirmación, argumentando que la formación inicial recibida se proyectó a la atención y educación de niños mayores de cuatro años y muy poco o nada a la preparación para el trabajo con infantes menores de cuatro años. Cabe destacar que la formación profesional representa para algunas entrevistadas un aporte muy valioso, dado que carecer de los conocimientos aprendidos en la universidad, representaría una dificultad mayor en el momento de desempeñar su profesión: “[...] *yo sí creo que sin la parte teórica que recibí en la universidad, el costo hubiera sido todavía muchísimo más fuerte*” (D-MJ24).

Asimismo, diferentes experiencias dentro de la formación profesional como observaciones o prácticas en el aula, fueron también mencionadas como contribuyentes en la

adquisición de sus saberes. Para las docentes esa posibilidad de entrar en contacto con los niños y las niñas, les permitió ir aprendiendo sobre el oficio, “...el hecho [...] que la universidad te manda directamente al aula [...] ya sea con prácticas, con observaciones, a trabajar con chicos. [...] yo creo que desde ese momento que te manda a hacer práctica te permite ir aprendiendo lo que está viendo en el aula e ir buscando información, investigando cómo trabajar con los chicos”. (D-AC03).

De las experiencias más relevantes apuntadas por las docentes dentro de la formación universitaria inicial, está la denominada ‘práctica profesional’ realizada para poner a prueba los conocimientos alcanzados en la carrera y les brinda la oportunidad de estar en contacto con los infantes y sus realidades, así como con el trabajo que implica la docencia en educación preescolar. Al respecto una de las entrevistadas expresó que lo aprendido con la profesora tutora durante su práctica profesional, le permitió adquirir ciertos saberes sobre la planificación, la docente mencionó que: “...con ella descubrí [...] mucho sobre el orden, la paciencia y la dedicación que tiene que tener uno a la hora de planear” (D-KH11).

Siempre en esta línea de experiencias de formación inicial, fue mencionado igualmente la importancia de lo adquirido en los diferentes cursos del programa de estudio de la carrera. Así, ciertas docentes señalan: “[...] yo creo que también mucho en la universidad lo que más aprendí fueron como ver las diferentes necesidades que presentan las edades, las características, intereses, necesidades. Fue algo mucho que nos dieron en las clases del curso de ‘Desarrollo Humano’” (D-NO17); “sí recuerdo mucho las clases que tuve para niños pequeños y sí, siento que desde los más básico que le enseñaron a uno de cómo sacarle un cólico a un bebé [...] cosas así básicas, se las enseñaron a uno en la universidad” (D-AL05).

Se puede apreciar que la formación universitaria inicial constituye un aporte muy significativo para la consecución de los saberes, los cuales serán la base teórica que les permitirá ejercer su profesión, “...tener un conocimiento sobre lo que uno va a hacer” (D-GP-07), sobre el trabajo que irá a desempeñar.

4.1.3 Saberes derivados de su experiencia ejerciendo la profesión, en el aula o de la interacción con colegas

En relación a los saberes adquiridos en la experiencia, en el diario vivir al ejercer la profesión docente, fueron señaladas algunas reflexiones acerca de la importancia de esta fuente para la adquisición de saber.

Empecemos por destacar que para las docentes, el hecho de estar en contacto diario con los niños y las niñas, les ha enseñado cómo ir ejerciendo su profesión, dijeron las docentes: “...*todos los días aprende uno, aunque haya uno estudiado en la universidad [...], todos los días aprendemos de ellos*” (D-AC03); “*la experiencia, el estar con ellos, la vivencia es muy importante...*” (D-RC18); “...*con los niños pequeños ahí yo aprendí todo el proceso de control de esfínteres tan importante en las edades pequeñas...*” (D-NR16); “...*mucho fue ir aprendiendo de los chicos [...], y de las necesidades que ellos tenían...*” (D-GP08).

En este mismo sentido de adquisición de saberes en la ‘práctica’, las docentes expresaron que es otro tipo de saber adquirido, otro tipo de saber que indica cómo es el trabajo con los niños. Como mencionaron las siguientes docentes de los extractos abajo: “...*uno realmente en la práctica con los niños aprende muchísimo de lo que se hace, de lo que se puede llegar a hacer, de lo que no, de lo que uno intenta y de lo que no le funciona, de lo que uno prueba y resulta que en la clase no funcionó, porque eso realmente es lo que a usted le enseña...*”(D-MR14); “...*he tenido que aprender de la cotidianidad del trabajo con los niños*” (D-KH11).

También las docentes refirieron el aporte brindado por las o los colegas de trabajo en la consecución de saberes. Una docente afirmó que “*fue hasta en el momento que yo empecé a trabajar, ya con los niños directamente, que empecé como asistente, ahí fue donde empecé a aprender, la muchacha que estaba trabajando conmigo de maestra, [...] con ella aprendí un montón, ella me enseñó mucho, yo aprendí muchísimo con ella, observando la forma en que ella era maestra, ahí aprendí un montón*” (D-MC15). Otra docente señaló que: “...*una de las fuentes más enriquecedoras, es estar al lado de personas que han sido muy profesionales también y que esas personas me han afianzado en poderme enriquecer lo que es todo el*

conocimiento para poder hacer programaciones, para poder hacer actividades con ellos” (D-RC18).

Para algunas de las entrevistadas el hecho de estar trabajando les permite además, afirmar conocimientos adquiridos en su formación universitaria e ir consolidando otros, tal como se muestra en el siguiente fragmento de texto: “...obviamente con la práctica una va adquiriendo experiencia, pero no tanto el conocimiento y la formación necesaria para poder entender el desarrollo del niño de esa edad, [...] la experiencia pues sí le ayuda a reafirmar lo que aprendió en la universidad, a vivenciarlo, a experimentarlo y [...] a hacer como la conexión entre el conocimiento y la práctica” (D-AL05).

Se apreció además que el saber adquirido en la universidad (la teoría, como la denominan muchas de las participantes), comienza a tener más sentido luego que logran confrontar con las diversas situaciones afrontadas día con día, como bien lo apunta esta docente: “...yo creo que realmente uno como maestra, hasta que tenga quince chiquitos en el aula y: ‘¿qué voy a hacer?’ (risas), es cuando usted dice, ‘bueno la teoría de Piaget dice... ¿qué era lo que decía Piaget?, no noo, Vigostky... ¿qué era, qué era?’ (risas), no de verdad es cuando usted dice: ‘ay no tengo que agarrar de la teoría’, pero también ver qué hago, pues son niños son personas y mi intencionalidad aquí es que aprendan...”(D-NO17).

4.1.4 Saberes procedentes de las experiencias personales

Se incluye dentro de este tipo de fuente, el grupo de saberes derivados de experiencias personales acontecidas en diferentes contextos, tales como el contexto familiar (interacción con hermanos o primos; siendo madre; observando a su mamá, etc.) o contextos sociales (participación en grupos juveniles religiosos). Para las docentes participantes, estos distintos espacios de interacción, han constituido una excelente fuente para la obtención de varios de los saberes que utilizan en su trabajo como docentes de infantes pequeños, tal como se verá a continuación.

Algunas de las docentes entrevistadas hacen énfasis en las circunstancias familiares vividas y opinan que: “*primero el ámbito familiar a uno lo va preparando, lo va enseñando*”

(D-SS19). Por ejemplo, para ciertas participantes, la circunstancia de ser hermana mayor y de formar parte de una familia numerosa, ha sido un aspecto transcendental en la adquisición de saberes. Una de ellas señala que:

“...como muchas cosas que uno aprende en la vida, esto ha sido una mezcla de aprendizajes obtenidos en diferentes contextos [...] pero sobre todo de la experiencia previa como persona [...]. En mi casa somos seis, yo soy la segunda mujer y los que vienen detrás mío son cuatro hombres. Entonces yo prácticamente de mi último hermano [...] fui la mamá. Yo iba a reuniones, yo era la que le ayudaba con las tareas, yo era la que le hacía los faroles del '15 de Setiembre' (risas), yo era la que le hacía todas esas cosas. Entonces eso también, pues le da a uno un insumo importante” (D-AV02).

Otra participante alude al hecho de ser hermana mayor, ella tuvo la ventaja de haber observado a su mamá en las labores de cuidado y de atención con su hermano menor, lo cual representó una enorme ganancia en la adquisición de saberes, en este sentido expresa:

“...bueno yo tengo un hermano menor, soy como doce años mayor que él. Entonces desde pequeña siempre estuve como muy atenta a lo que mi mamá hacía con mi hermano, ver cómo le cambiaba el pañal, tantas cosas, ‘ah es que después de darle de comer, hay que sacarle el cólico’, digamos son cosas que uno aprende, cuando tiene uno hermanos pequeños, uno aprende muchas cosas y más cuando se tiene edades tan diferentes, entonces yo aprendí mucho desde pequeña. Como me gustaba también yo creo eso fue, estaba motivada a aprender, porque siempre me gustó ese tipo de cosas, trabajar con los más pequeños” (D-NO17).

Se presentó el caso también de aquellas docentes que dan un crédito muy acentuado en la adquisición de saberes, al hecho de tener la experiencia de ser mamá. Aducen que *“la experiencia de ser mamá, me ha dado otras herramientas”* (D-LG12) y que gracias a esta circunstancia, han conseguido adquirir una serie de saberes elementales para la atención y educación de niños pequeños. Una de las participantes, manifestó con gran entusiasmo la forma como su hijo ha contribuido a la construcción de sus propios saberes,

“Yo veía a mi hermana con sus hijos, y pues sí yo le ayudaba y uno estaba ahí pero, ahora que soy mamá pues toda esta parte de cosas muy básicas, hasta cambiar un pañal, hasta darse cuenta cuando un niño tiene calentura porque le brillan los ojos, saber cuándo el llanto es una rabieta o saber cuándo el llanto es porque está chineado o porque algo le duele. Sinceramente toda esa parte la he ido puliendo siendo mamá. [...] mi hijo ha sido mi profesor número uno, él me ha enseñado absolutamente todo, este instinto lo desarrollo con mis chiquitos pero todo ha sido a partir de mi bebé” (D-VP22).

Finalmente, dentro de las experiencias de carácter personal, también se encuentran aquellas generadas al participar de algún grupo social o religioso, así lo recalcó esta participante: *“como le digo particularmente en la iglesia, por ejemplo, es un lugar donde siempre trabajé cuando era más joven, con niños y ahí adquirí como muchos conocimientos por medio de la práctica”* (D-LG12).

4.1.5 Saberes producto de la actualización profesional o educación continua

Entre las fuentes mencionadas en la adquisición de saberes, las docentes participantes indican otro recurso al cual recurren para mantener al día sus saberes, se trata de la actualización profesional o educación continua. En este grupo de saberes, encontramos los alcanzados gracias a la participación en actividades de enriquecimiento profesional, como son cursos, talleres, conferencias y ponencias, etc.; o inclusive, aquellos saberes logrados en la propia indagación de información referente a la educación infantil, obtenida en libros, artículos o diferentes sitios en internet.

Para algunas docentes, el hecho de participar de congresos o talleres, es esencial para mantenerse actualizado en el quehacer docente. Señalan que las capacitaciones son necesarias, pues gracias a ellas se adquieren otro tipo de saberes que difícilmente se obtendrían por otras vías, así lo recalca una docente al expresar que: *“yo no me hubiera dado cuenta de esos conocimientos, ni por mis colegas, ni por mis conocimientos de la ‘U’, ni por mi experiencia laboral, entonces también la capacitación es sumamente importante”* (D-AV02).

A propósito de lo anterior, una de las docentes participantes del estudio también hace énfasis en la necesidad de indagar y de mantenerse al día con la información, *“Me he ido preparando y siempre me voy actualizando con todo lo que hay. Leo mucho. Participo mucho en congresos, en muchas actividades, yo creo que una no puede quedarse solamente con lo que aprendió al principio en la universidad”* (D-MH04).

Adicional a la participación de actividades académicas (congresos, cursos, talleres...) fue recalcado también, la trascendencia de utilizar otros recursos de información como la internet y los libros, algunas docentes señalaron que buscan mucho por internet diversas

temáticas concernientes a su trabajo: “...yo busco una fuente confiable donde se pueda ver realmente cuál es el perfil del niño de esa edad, el de determinada edad” (D-AL05). Inclusive una de las participantes señaló ser “muy autodidacta” (D-GP08), aduciendo que lee mucho y aprende a través de ese medio. Otra docente dijo irse “...preparando y siempre actualizando con todo lo que hay [...] hay muy buenos libros que te van dando muchas actividades de qué ir haciendo y son actualizados” (D-MH04).

4.1.6 El valor asignado a las fuentes de saber

En el discurso desarrollado por las docentes durante las entrevistas, algunas marcaron especial énfasis en determinadas fuentes y fueron asignándoles más o menos peso según consideraban el nivel de protagonismo que representaba cada fuente en la adquisición de los saberes que poseen. Así, por ejemplo, hubo quiénes inclinan la balanza en los saberes adquiridos en la universidad durante su formación inicial, otras se inclinaron más por lo alcanzado en la experiencia al ejercer su profesión, mientras algunas otorgaron un valor muy equitativo a cada fuente.

Tal como se observó en párrafos anteriores, la formación universitaria fue nombrada como una fuente importante para la adquisición de saberes, no obstante, cabe mencionar que no siempre las participantes la consideraron como la fuente de mayor valor. Al contrario se inclinaron más en señalar que es la experiencia laboral la fuente más ‘rica’ para conseguir saberes. A excepción de una participante que le otorgó un elevado porcentaje de valor a la universidad, considerando que “...la universidad va con ochenta, el ochenta por ciento la universidad y lo demás va repartido entre todo por igual” (D-AV02), el resto de docentes recalca otras fuentes con mayor predominio.

Por ejemplo dijeron las entrevistadas que “...de un cien por ciento, un 95% lo adquirí creo en la práctica, y el 5% es como lo teórico, lo que le enseñan a uno en la universidad” (D-GP07); “...bueno la experiencia tal vez en un 70% y un 30% la formación” (D-JP10); “yo creo que sería así, como un 25% o tal vez hasta menos de la 'U', verdad o del conocimiento teórico tal vez, después el otro 75 sería como una parte grande como, tal vez como un 40, 45 de la experiencia personal y el resto de la práctica del trabajo” (D-JL13).

Resaltó además que algunas participantes dieron una distribución de porcentajes muy equitativo, considerando que tanto la formación profesional como la experiencia, han contribuido por igual a la obtención de saberes, tal como se aprecia en los siguientes fragmentos de entrevista: *“yo diría que la universidad es como un cuarenta por ciento, el otro cuarenta por ciento es la experiencia, la práctica y un veinte por ciento de, de buscar uno, de ser autodidacta”* (D-GP08); *“...yo le pondría un cincuenta por ciento a la universidad, y un cincuenta por ciento a mi experiencia”* (D-SA20).

Del mismo modo, se detalló que algunas docentes señalaron con un sentido más crítico y reflexivo al apuntar que la formación universitaria recibida, no representa tanto una fuente de saber, por el hecho de que para algunas de las docentes entrevistadas el programa de formación que cursaron en su universidad, se enfocó en la preparación para la atención y la educación de niños y niñas entre los cuatro y los seis años, siendo poco o nada considerado la formación para las edades previas. De esta manera, justifican por qué atribuyen la adquisición de sus saberes más a la experiencia de ejercer su profesión que a la formación universitaria recibida.

“...es el trabajo diario el que le va dando a usted las herramientas, [...] especialmente con este grupo de edad, yo trabajo con un grupo de cero a cuatro años, entonces la formación de uno en la universidad es más para chicos de cinco, seis años, está más dirigido a eso, uno ve una pincelada de chicos pequeños, pero realmente ha sido ya mi trabajo diario el que me ha enseñado más. Como le digo uno recuerda cierta teoría, qué pasa con estos chicos a esta edad, pero saber cómo aplicarlo ha sido en el trabajo, [...] he tenido que poner a prueba mis conocimientos, qué me sirve o no, [...] yo siento que es en la práctica donde se ha construido más mi aprendizaje” (D-LG12).

Al respecto, muchas de las docentes colaboradoras, hicieron un fuerte llamado sobre la importancia de mejorar la formación universitaria para los futuros docentes y profundizar en la preparación hacia el trabajo con los niños y las niñas menores de tres años. De acuerdo con ellas, *“Realmente en la formación académica, falta mucho interiorizar o reflexionar para estas edades. Porque cuando yo entré a trabajar, mi experiencia prácticamente era con los más grandes”* (D-KH11); *“...a veces en las universidades nos preparan para trabajar con chicos y chicas como de cinco a seis años y no con más pequeños. Yo creo que una docente también universitaria, que prepara nuevas docentes debería de vez en cuando por lo menos*

mínimo dos veces o tres al año, debería venir y hacer una observación o involucrarse a trabajar con chicos y chicas más pequeños” (D-MH04).

Como se aprecia en esta última participación, la docente agrega que incluso aquellos profesionales que forman a futuros docentes (profesores universitarios) deberían tener más contacto con la realidad que conlleva el trabajo con esta población infantil (0 a 3 años) y de esta manera estar más enterada de lo que implica la labor docente en este nivel y las necesidades de formación que se requieren.

4.2 ¿Qué saberes profesionales se requieren para ejercer el trabajo con niños y niñas menores de tres años?

Interesa en este apartado abordar lo concerniente al segundo objetivo de esta investigación, que versa en identificar la percepción que poseen los docentes de educación preescolar que trabajan con poblaciones infantiles (0 a 3 años de edad), respecto a los saberes profesionales (conocimientos, actitudes, habilidades...) que deben tener para desempeñar su labor pedagógica y de cuidado, estipulado para en su profesión, para ello se les cuestionó acerca si consideraban existían saberes específicos que fueran base para cuidar y enseñar a niños menores de tres años.

Con la intención de ordenar los saberes que fueron mencionados por las docentes en las entrevistas, se realizó una clasificación de los mismos y se procedió a construir una lista de categorías en las cuales fueron ubicados los saberes. Surgieron entonces los siguientes tipos de saberes:

- Saberes personales y profesionales.
- Saber disciplinar.
- Saber pedagógico.
- Saber sobre gestión del trabajo.

A continuación, se abordará con más detalle lo correspondiente a cada saber, exponiendo diferentes argumentos utilizados por las docentes colaboradoras de este estudio.

4.2.1 Saber personales y profesionales

Se incluyó dentro del saber personal, aquellas expresiones utilizadas por las docentes colaboradoras, que implican apreciaciones acerca de las características o los rasgos personales sobre comportamiento o actuación, actitud o disposición, moral y valores, que según las docentes deben prevalecer en el profesional que intervenga con niños y niñas menores de tres años. Mientras que para el saber profesional, fueron incorporadas aquellas consideraciones expresadas respecto a las capacidades o las facultades para la realización de la labor docente, como la observación y la indagación de información. Seguidamente se expondrán las reflexiones extraídas de las entrevistas con relación a este conjunto de saberes.

Comencemos por resaltar que el saber personal posee un fuerte componente afectivo para las docentes. En repetidas ocasiones, las maestras subrayaron dentro de las características que debe tener quien ejerza esta profesión, el hecho de contar en primera instancia con vocación, tal como recalcó esta docente: *“Lo primero es tener vocación o sea, sentir que es lo suyo, que a pesar de todo el estrés, de todo, esto es lo suyo”* (D-AC03). Ellas adujeron que si se carece de esta ‘vocación’, sería más difícil sobrellevar la carga que se experimenta en el trabajo, de ahí que para algunas de las entrevistadas, sea necesario amar y gustarle su trabajo, e inclusive: *“tener el ‘don’, o sea haber nacido para esto”* (D-MC15). Asimismo, es esencial tener carisma, ser muy trabajadora y demostrar amor por la carrera y la profesión.

Siempre en esta línea afectiva, las docentes entrevistas comentaron que es necesario tener amor y cariño por los y las infantes, ser muy afectivo y empático, hasta cierto punto muy maternal, en vista que ellos aún demandan mucho del adulto y requieren de mucho contacto o acompañamiento físico. En este sentido, señalaron que es importante mostrarse muy protectora con ellos y presentarse como una persona de confianza, tal como lo apuntó esta docente: *“...el nivel de ternura y de amor que tiene que haber en ese nivel es muy grande, hay que entender que uno llega a ser como la mamá de ellos, y ellos necesitan esa parte afectiva también que todavía está muy fuerte en ellos.”* (D-AL05).

Para poder desenvolverse de forma afectiva hay quienes señalaron que una docente de este nivel, debería tener su área socia-afectiva muy desarrollada, no solo por los niños y las

niñas, sino también por el trato que se mantiene con las familias. De igual forma apuntaron que se requiere de una persona con fortaleza interna, con buena inteligencia emocional, esto último para poder lidiar mejor con las obligaciones del trabajo, al respecto una docente entrevistada señaló: *“Tiene que tener muy desarrollada la inteligencia emocional, también. En el sentido de que tiene que saber manejar los momentos de estrés. O de situaciones que se presenten que implican...que se altere y no alterar al grupo verdad”* (D-GP08).

Poseer una inteligencia emocional desarrollada, podría colaborar también en la siguiente característica indicada por las docentes: tener tacto con niños y con familias; ser dulce en el trato con padres y niños y mostrarse accesible. Para algunas docentes es importante incluso poseer un tono de voz agradable, ya que *“El tono de voz es indispensable para ellos. Un tono de voz que se sientan acogidos, que se sientan queridos, porque como son tan pequeños, al levantarle la voz de un momento a otro se asustan.”* (D-YS23); se requiere además de acuerdo con las docentes, hablarles ‘bonito’ y aprender a adecuar el lenguaje y a cuidar el vocabulario.

Fue recalcado por las docentes colaboradoras, la necesidad de poseer paciencia, señalaron que *“la paciencia es una de las virtudes más específicas que debe tener una maestra que trabaje con niños de esta edad”* (D-AL05); y que: *“Se necesita mucha paciencia no solo con los niños, sino también con las familias. Porque a veces nos preparamos para recibir a los niños y no estamos en capacidad de recibir adultos, y ahí tenemos que encontrarnos a diario”* (D-KH11). De igual forma, otra docente hizo mención respecto a que:

“Con los pequeñitos sí es muy delicado. [...] tiene que tener primero que todo muchísima paciencia. [...] porque van a haber muchísimos momentos en los que ellos lloran hasta un mes entero, digamos cuando se están adaptando [...] A veces uno dice, bueno: “¿quién es el niño?”, la maestra o él verdad, entonces sí mucha paciencia.” (D-TC21).

Incluso una docente refirió también que esta paciencia debe proyectarse a otros aspectos como: *“paciencia para ver los resultados de un proceso”* (D-GP08), un proceso de adaptación, de crecimiento, de involucración de las familias, etc.

En otro grupo de características mencionadas por las docentes, se encuentran aquellas que refieren la necesidad de que sea una persona activa, enérgica, espontánea e

“increíblemente dinámica” (D-MJ24); pues *“...hay muchos maestros que son muy pasivos y creo que para niños pequeños no funciona un maestro pasivo”* (D-MR14). Igualmente indicaron que se requiere de una persona con mucha *“iniciativa para hacer las cosas”* (D-AN01), en ese sentido, que sea muy proactiva y que muestre mucha disposición, compromiso y entrega.

Siempre en relación a esta ‘energía’ destacada anteriormente, llama la atención el hecho de que para algunas docentes entrevistadas, se requiere además, *“no ser muy mayor por algunas limitaciones que podría tener en la dinámica que implica el trabajo”* (D-GP07), de ahí que señalarán que es mejor que sea una persona joven y con buena salud, *“...porque de verdad se necesita estar en movimiento todo momento, tirarse al suelo, revolcarse, llenarse de tierra, eh, de todo, entonces tiene que ser una persona joven y activa”* (D-TC21). Asimismo, relacionado con este aspecto, muchas docentes consideran que la persona que trabaje con niños pequeños, no puede ser asquerosa en vista que la dinámica del trabajo exige *“...cambiar pañales, limpiar vómitos, ser capaz de alistar a un niño de entregarlo presentable”* (D-GP08).

Fue mencionado también por las entrevistadas dentro de la lista de características requeridas para ejercer la profesión, la necesidad de ser una persona alegre, divertida y feliz, con deseos de trabajar y con dedicación a los niños. Para una de las colaboradoras resulta incomprensible que una docente no se muestre feliz o alegre con ellos, expresa: *“...yo entiendo que todos tenemos problemas personales, yo entiendo todas estas cosas, pero yo creo que uno tiene que llegar con cierta alegría, porque uno se la impregna a ellos. Desde el momento de recibirlos, que usted los reciba con entusiasmo, con una sonrisa, con esta actitud de ‘yo soy feliz de tenerte acá’, eso es necesario.”* (D-MJ24). Asimismo, se recalcó la necesidad de tener una buena actitud y buen estado de ánimo y de entrar a la institución con mucha paz: *“...desde el momento que entra al aula o entra a la institución, casi decir: ‘respiro, aflojo’ y entro al aula sonriendo. Mis problemas están afuera, están en mi casa, si son parte de mí, pero puedo decir aquí: ‘entro al aula’”* (D-MH04).

Según las docentes entrevistadas, es de igual manera relevante incluir dentro de este grupo de características, ser una persona adaptable y flexible, dijo una de las entrevistadas *“no ser tan estructurado, tiene que ser una persona bastante flexible en todo, como le decía, tanto*

en el trabajo con los chicos, como inclusive con sus propias costumbres y creencias...” (D-LJ13), además de poseer un buen nivel de tolerancia, ya que de lo contrario se le dificultará adaptarse.

Siempre dentro de este saber personal, fueron señalados otro grupo de características, destacándose que para ser docente de educación preescolar, era necesario que el o la profesional fuera colaborador, solidario y con capacidad de trabajar en equipo, porque: *“...trabajar en equipo es unificar ideas, es unificar criterios, es unificar ilusiones también...”* (D-RC18); además *“porque [...] cuando uno trabaja en una institución, no solo trabaja en ese salón y de la puerta para adentro, [...] sino es un equipo de trabajo con diferentes docentes que trabajan en una institución”* (D-KH11), con la participación además de profesionales de diferentes disciplinas, tal como lo señaló esta docente: *“Yo creo que hay algo que tiene que ser cooperativo, poder trabajar en equipo, porque [...] los ambientes que se están abriendo para el trabajo con niños menores de tres años, son ambientes inter o transdisciplinario”* (D-LJ13).

Cabe mencionar que algunas docentes indicaron también como indispensable dentro de este saber personal, ser una persona responsable, puntual y respetuosa. Apuntaron que:

“... uno tiene que ser muy respetuoso con las cuestiones familiares, de todo lo que a usted le piden; desde póngale el pañal abajo del ombligo. Esas cosas son importantes para la familia. Y respetuoso también de los niños, darse cuenta en qué momento no quiere hacer algo o lo quieren hacer o no es un buen día para ellos. No porque no nos puedan decir ‘no quiero hacer esto’, eso quiere decir que lo quieran hacer. Entonces uno necesita poder respetar esa parte también” (D-VP22).

A propósito del respeto, otra maestra agregó que se requiere ser muy respetuoso de las religiones, *“...porque no voy a dar la mía, tendré la mía a nivel privado, pero seguiré la que dé la institución y no voy a imponer”* (D-MH04) y también señaló que es importante ser respetuoso de la diversidad de familias, puesto que *“...de la familia aquella de mamá, papá y niñitos, no existe hace muchos años, pero la gente quiere seguirla viendo. Y tendré desde dos papás o dos mamás o de abuelita, y cada una son familias. Entonces, mi sentido al decir que soy respetuosa es muy amplio y desde ahí tengo que tener muchísimo cuidado”* (D-MH04).

Además, de acuerdo con las docentes entrevistadas, es básico tener una comunicación horizontal con los niños y ser muy expresiva (corporal y facialmente). Igualmente, se requiere según las colaboradoras de una comunicación muy asertiva y fluida, pero no solo con los niños, sino también de forma especial con los padres y madres de familia, porque algunas docentes consideran que *“en estas edades es todavía más necesario [...] muchos todavía no hablan, muchos todavía no dicen y los papás están más ansiosos por saber qué pasó con mi hijo, qué hizo, qué comió, si no comió, que son cosas que no le pueden decir”* (D-MJ24). También de lo señalado, se recalcó que es de vital importancia mantener esta comunicación con las familias pues ellas precisan de un acompañamiento en la tarea de educar a sus hijos.

Para ciertas docentes entrevistadas conseguir esa comunicación fluida con las familias, es posible cuando la profesional es una persona sociable, desenvuelta y prudente, que además *“...sepa cómo relacionarse con ellos, pues son relaciones interpersonales diferentes a las que usted maneja en el aula, puesto que usted tiene que ser realmente una persona segura y siempre demostrarle tanto a los chicos como a los papás que usted sabe lo que hace, para que los dos estén seguros y protegidos”* (D-NO17).

Otra de las características profesionales destacadas por las entrevistadas, fue la necesidad de tener una buena imagen o presentación personal, de cierta forma atrayente para los niños. Donde además la vestimenta cumpla con ciertos requerimientos que exige el trabajo, es decir, que la ropa y los zapatos sean adecuados y cómodos.

Algunas otras características de índole personal que nombran las docentes colaboradoras, tenían que ver con poseer capacidad de riesgo, es decir, de experimentar o probar cosas nuevas con los niños. Así como estar anuente al cambio y ser receptiva de consejos o críticas constructivas, en aras de mejorar su trabajo.

Por otra parte, existen un numeroso conjunto de características citadas por las docentes colaboradoras que podrían denominarse como capacidades o facultades profesionales, y son las que consideramos dentro de la categoría de saber profesional, por constituir un grupo de características que vendrían a colaborar con el trabajo profesional de la docencia de niños y de niñas menores de tres años.

Entre estas características profesionales mencionadas por las entrevistadas, fue argumentado la necesidad de ser una persona ordenada y organizada, señaló una de las docentes que, *“no solo estamos con chiquitos, también necesitamos hacer planeamientos, nos piden fechas y horas, y en ese sentido yo siento que algo que es muy importante en una maestra es la organización. Yo creo que la organización es una parte muy importante, porque usted maneja dineros, maneja materiales, maneja inventarios, maneja papás...”* (D-NO17).

Asimismo, expresaron la necesidad de poseer un espíritu creativo, ser muy ingenioso e imaginativo. Pues de acuerdo con ellas *“...por ser niños tan pequeños, ellos necesitan de estar realizando diferentes actividades, todas con mucha energía e ingenio. Entonces es necesario tener un buen repertorio de actividades y de recursos, que también uno puede utilizar con creatividad”* (D-AV02).

De igual manera, fue mencionado por las docentes, la importancia de poseer capacidad investigativa e innovadora, indagar por varias vías por ejemplo internet, de manera que pueda ir adquiriendo conocimientos que requiera en el momento, estar actualizándose y evacuando dudas como cuando un niño está mordiendo y necesita darle recomendaciones a un papá o una mamá. Asimismo, tener disposición y preocupación por capacitarse (lo cual debería ser obligatorio, según algunas docentes). Indica una de las docentes que,

“Uno tiene que ser investigador, un docente investigador, estar investigando yo creo que es una de las cosas más importantes. Estar investigando, no solo quedarse con lo que uno aprendió, estar actualizándose. Qué puedo hacer más, qué puedo hacer con los chiquitos de ahora, ¿mis métodos están bien?, ¿mi metodología?, ¿las experiencias?, o será que son aburridas o no acordes a su edad. Y depende también del contexto. Un contexto como este en el que trabajo donde los chicos tienen de todo, tienen hasta cosas que uno no sabía que existen. Entonces ver realmente cuáles son sus carencia y ser investigadora para ver qué puedo hacer para contrastar” (D-NO17).

Relacionado con esta capacidad investigativa, ciertas docentes agregaron que es importante ser una persona perseverante, disciplinada, emprendedora y esforzada: *“...una persona con deseo de superación y con ese deseo de aprender...”* (D-MJ24).

Para algunas docentes, se requiere también ser muy analítica y cuestionadora del proceso de desarrollo de los niños y en este sentido, es de vital importancia estar atento y

pendiente de cada uno, prever o anticipar lo que les pueda pasar y desarrollar una gran capacidad de observación y de cuidadosa atención con ellos, “...*la observación tiene que ser inmensamente grande, porque con ellos son segundos que están afuera, que se te escapó, son segundos que muerden, otros que se golpearon*” (D-AC03). Además, según una docente es preciso también adquirir un sentido de oído muy agudizado, enfatizó que:

“...hay que ser muy observador, el sentido del oído hay que tenerlo muy agudizado pienso yo, porque, como le dije, los bebés por ejemplo no hablan es por medio del llanto que usted distingue cosas, entonces, aprender a escuchar en medio de tanta lluvia o de tanto ruido. Es por eso que el oído es muy importante, verdad. Usted se da cuenta de muchas cosas, quién me está llamando y quién no, quién está enfermito y quién no, entonces, en ese sentido, si hay que ser muy sensible. [...] y como le digo observar qué es lo que más le gusta o cómo le gusta, entonces si son como cosas que tiene uno que ir adquiriendo...” (D-LG12).

Hubo quienes mencionaron que la experiencia es importante también dentro de estas características requeridas para el saber profesional, “...*ver cuanta experiencia ha tenido con niños pequeños y a nivel personal*” (D-AL05), pero sobre todo fue recalcado que la formación académica, la formación universitaria es básica, ya que se requiere de un profesional que sepa de infancia y de sus procesos, con conocimiento teórico de las edades. En este sentido, “... *es sumamente importante que la persona tenga formación, que tenga carrera en preescolar, esa es la base, a partir de ahí entonces empiezan las ramas de las otras experiencias que se van añadiendo, pero definitivamente la formación universitaria es sumamente importante*” (D-AV02).

Finalmente, existe un grupo de saberes anotados por las docentes entrevistadas, relacionadas con valores éticos y de conciencia local y mundial. En este sentido, para ciertas docentes es importante tener compromiso por la patria y además ser “*Una persona comprometida con un desarrollo también ecológico, y con un desarrollo hacia el amor a la naturaleza, a los animales, o sea, no concibo yo que un docente [...] tire basura al piso o que no esté dispuesto a reciclar o que no esté dispuesto a reutilizar. Cuando son cosas realmente básicas y que la conciencia mundial nos demanda*” (D-MJ24).

En esta misma línea de saberes profesionales, otra docente hizo mención sobre la necesidad de contar con valores espirituales y morales, “... *porque al final de cuentas será el*

primer ejemplo y bien o mal, aunque no se vayan a acordar de usted porque tenían tres meses, es importante porque forma parte de sus primeras experiencias” (D-VP22).

Por último, con la intención de sintetizar el conjunto de saberes personales y profesionales, procedentes del discurso de las docentes expuesto anteriormente, y haciendo eco de las palabras de una de las docentes entrevistadas, quien señala que “...*hay dos grandes grupos de características que debería tener un docente de preescolar que atienda a menores de tres años, verdad. Una serían las profesionales y otras serían las personales*” (D-LJ13); se presenta a continuación una figura que agrupa tanto lo correspondiente al saber personal, como a la capacidades o facultades pertenecientes al saber profesional, esta clasificación es flexible, las características pueden ser colocadas en uno u otro grupo, según la intención con la que se proyecte (figura 15).



Figura 15- Características de los saberes personales y profesionales, según docentes entrevistados

4.2.2 Saber Disciplinar

Entendemos por saber disciplinar en esta investigación, al cúmulo de conocimientos amplios y profundos que son propios de la profesión de educación preescolar para este nivel educativo (primera infancia) y que han sido adquiridos durante su formación profesional. Fue posible luego de la revisión de las entrevistas transcritas, determinar tres grupos de saberes que de acuerdo a las participantes son esenciales para la profesión.

- ✓ Saberes sobre desarrollo infantil
- ✓ Conocimientos en pedagogía infantil y teorías de aprendizaje
- ✓ Saberes en campos científicos y en disciplinas afines a la educación

En los próximos párrafos, se desarrollará una sección para cada tipo de saber englobado en esta categoría (saber disciplinar), presentando los hallazgos derivados de las entrevistas desarrolladas.

4.2.2.1 Saberes sobre desarrollo infantil

Se contempló como parte de este grupo de saberes a aquel discurso de las docentes alude al desarrollo evolutivo y a las características de los niños y las niñas, en las diferentes áreas: social, cognitivo-lingüístico, psicomotriz; su psicología (períodos sensibles por los que atraviesa: control de esfínteres, períodos de adaptación, rabietas, mordiscos...) y su aprendizaje. Como se verá seguidamente, las docentes entrevistadas hicieron mención de varios saberes que consideran esenciales de conocer para poder desarrollar un trabajo más profesional acorde con los infantes de edades entre los cero y los tres años, indicando la urgencia de *“prepararse mucho de lo que es necesidades de los niños, según las etapas, según su desarrollo por áreas para poder estimularlas, trabajarlas con ellos”* (D-AC03).

Con relación a este aspecto, algunas docentes recalcaron que *“primero que todo hay que saber sobre el desarrollo del niño, aprender sobre la escala de desarrollo, las características que debe tener el niño de acuerdo a su edad”* (D-SA20). En este sentido, señalaron además que se requiere *“conocer el perfil del niño, de esa edad las características que tiene en sus diferentes áreas, cómo va ser su desarrollo emocional, su desarrollo social,*

cognitivo, lo que es la parte del lenguaje, bueno todas las características físicas de acuerdo a cada área del desarrollo” (D-AC03), asimismo “conocer y saber los estadios de desarrollo que atraviesan [...] sus necesidades y sus intereses” (D-NO17), al igual que “las habilidades que deberían lograr según su edad [...] saber qué deberían lograr a los cuatro meses, a los cinco meses, al año. Toda esta parte es sumamente importante” (D-VP22).

Hubo participantes que señalaron que este conocimiento del desarrollo del niño, debe comenzar *“desde el nivel prenatal” (D-KH11) ya que “...muchas personas, [...] no toman en cuenta qué pasó tal vez durante el embarazo, lo que pasó a la hora del parto y esos son detalles que uno no puede nunca dejar escapar” (D-MJ24).*

Para algunas docentes, conocer sobre este perfil de desarrollo del niño (a) es muy importante por varias razones, para poder determinar *“...si el niño va desarrollándose de una forma adecuada, que todo se va dando en el momento que se tiene que dar” (D-DA06); para identificar “dificultades que pudieran tener en el camino...” (D-GP07), para “conocer sobre qué se puede desarrollar con ellos a ciertas edades” (D-JP10), en vista que existen “diferencias en cada grupo de edad [...] porque están en una etapa de desarrollo muy acelerado” (D-LG12); para “tener mayor claridad con las edades que trabajo” (D-MH04); y para “conocer qué son las cosas que el niño necesita saber de acuerdo a su edad, qué le podemos dar a ese niño, qué necesita saber o qué es capaz él de realizar, para abordarlo, para trabajarlo, para estimularle, para enseñarle” (D-SA20).*

Cabe señalar que las colaboradoras también reconocen que este perfil de desarrollo del infante, es un parámetro, *“una base que lo guía a uno” (D-JP10), más no implica que en todos los niños se tenga que presentar de igual forma, ya que por ejemplo pudiera acontecer que algunos niños caminen más temprana o más tardíamente de lo proyectado en la teoría.*

En relación a lo anterior, ciertas docentes hicieron mención que es importante saber la *“manera correcta de interactuar y manejar a los niños” (D-MR14), asimismo agregaron lo fundamental conocer su contexto, sus familias y los procesos que lleva cada uno, porque “...conocer eso, permite saber cómo actuar y qué le falta a cada uno como individuo, para poder individualizar también un poquito el espacio de aprendizaje de cada quien” (D-NO17).*

Asimismo, fue indicado por las docentes como de vital importancia, el hecho de saber acerca de ciertos acontecimientos, momentos o períodos por los que pudiera atravesar el infante, recalcó una docente que *“una cosa muy importante [...] son los períodos sensibles que ellos tienen, uno tiene que entender que hay períodos en donde por ejemplo ellos van a morder, son períodos sensibles que uno tiene que entender realmente qué es lo que sucede en ese período, cómo manejarlo y de qué forma encausarlo de la mejor manera. Que son etapas que se viven dentro de ese mismo período que le afectan tal vez o que influyen en el aprendizaje y sus interacciones”* (D-AL05); agregó esta docente que es importante aprender a manejarlo de forma tanto grupal como individual, así como aprender a manejarlo con los padres de familia.

Dentro de estos ‘períodos sensibles’, fue mencionado también la importancia de conocer sobre el ‘control de esfínteres’, sobre todo porque,

“Aun sí uno sabe que el niño va pasar por el control de esfínteres y que tiene que superar en esa edad, tal vez es importante saber en qué momento hacerlo, o digamos, en qué momento tengo que detenerme, qué 'luces' o qué cosas me va dar el niño para seguir, para avanzar o para detenerme. Cómo trabajar eso con los padres de familia porque ellos obviamente están muy encima de los chicos porque son muy pequeños. Entonces, cómo les puedo yo explicar a los papás de qué manera me apoyan en esa parte y como darle seguimiento tanto en la institución como la familia”. (D-AL05)

Otros aspectos mencionados por las entrevistadas, tienen que ver con conocer características en salud, bienestar e higiene. Para algunas docentes, es esencial *“ser una persona conocedora del desarrollo integral del niño”* (D-SS19), pues esto permitirá que el trabajo desarrollado contribuya en todos los ámbitos de su crecimiento.

Algunas docentes enfatizaron en la importancia de saber aspectos vinculados con la seguridad, la alimentación y la protección de los niños, de ahí que señalaran que es prudente conocer sobre *“la alimentación que necesitan ellos, por ejemplo que los bebés que ya pasan de los cinco o seis meses están en un período de ablactación”*(D-RC18), la forma de realizar los cambios de pañal; así como sobre *“la relación que existe entre ese niño con su familia, con su mamá [...] porque a veces esa relación nos da una visión más individual del niño y nos ayuda a saber cómo trabajar con él”*(D-LG12).

4.2.2.2 Conocimientos en pedagogía infantil y teorías de aprendizaje

Dentro de este grupo de saberes se consideraron las expresiones empleadas por las docentes con relación al conjunto de conocimientos asociados a la educación preescolar, que incluyen aspectos metodológicos y teóricos para poder ejercer la docencia.

Las docentes entrevistadas, hicieron referencia en primer término a la importancia de estar preparadas pedagógicamente en relación a todo lo que tiene que ver con *“cómo llevar la enseñanza en estas edades”* (D-AL05), *“cómo enseñar para este grupo de edad tan particular, lo cual implica un arte, que ‘no todo el mundo’ tiene”* (D-NO17). En este sentido, algunas insistieron que se requiere para ello *“ser una excelente planificadora para ubicar todos los procesos y las experiencias didácticas que puedan favorecerlos en su aprendizaje”* (D-GP08) y siempre preguntándose:

“qué podemos hacer con los chicos para que aprendan, qué hay que hacer, necesitarán experimentos, necesitarán descubrir y explorar. Verdad todas esas cosas son las que hacen que uno sea profesional. [...] Además, es importante la intencionalidad, siempre ir y hacer una actividad no solo para divertirse, pues para eso existen muchas cosas, hay animadores de eventos, hay payasos, pero realmente lo que nos lleva a nosotros a que una experiencia sea realmente con intencionalidad, con propósito para generar aprendizaje es que nosotros sepamos para qué la estamos haciendo” (D-NO17).

Para algunas docentes participantes de este estudio, *“hay que tener herramientas pedagógicas y metodológicas de trabajo para poder trabajar con ciertos chicos a ciertas edades”* (D-LP10). Según las entrevistadas es importante saber cómo realizar un planeamiento, *“...tener conocimiento de cómo elaborarlo, cómo hacer un objetivo, o cómo plantearse una actividad por ejemplo para ese grupo o desde dónde lo voy a trabajar, especialmente que integren todas áreas”* (D-LG12).

Otras se refirieron a la necesidad de saber acerca de métodos de aprendizaje y de distintas pedagogías (Montessori, Constructivista, Pedagogía Personalizada, Estimulación temprana...), por ejemplo, una docente señaló que *“si yo trabajo en un kínder Montessori, es mi obligación como docente impregnarme de ese método, porque sino voy a aplicar un método a medias”* (D-MJ24).

De igual forma, se hizo alusión a tener conocimientos sobre el trabajo en períodos de adaptación con las familias y chicos, como *“saber qué hacer cuando tenemos un niño con alguna necesidad especial, cuando tenemos un niño con alguna circunstancia especial”* (D-SA20).

4.2.2.3 Saberes en campos científicos, de salud u otras disciplinas afines a educación

Fue incluido en este apartado, lo expresado por las docentes participantes en relación con saberes asociados con otras disciplinas que, según su criterio, es oportuno que posea un profesional de educación preescolar que labore con niños menores de tres años, como la psicología, la nutrición, la medicina, la ciencia, la computación, entre otras.

Las docentes entrevistadas consideraron de vital importancia, tener conocimientos en áreas afines a la salud. Para algunas colaboradoras inclusive, todo profesional en educación preescolar que trabaje con infantes pequeños debería tener una fuerte formación en el área de la salud, en un gran porcentaje. Al respecto señaló una docente:

“yo pienso que atender niños de cero a tres años prácticamente casi que nos situamos en el límite entre el sector educación y el sector salud. Porque una maestra tiene que tener conocimientos de primeros auxilios, de enfermería para atender un chiquito pequeño. Tiene que tener conocimientos de nutrición y medicina, para poder también atender mejor a los niños... es que las necesidades son muy diferentes, hay que tener conocimiento sobre actividad física específicamente para esos bebés, verdad que son muy diferentes” (D-LJ13).

En esta misma línea de ideas, las docentes insistieron en que durante la formación universitaria, las personas que cursen educación preescolar, deberían *“saber de enfermería y salir de la carrera con un curso de primeros auxilios”* (D-MH04), esto porque para muchas docentes participantes saber sobre aspectos relacionados con salud representa una herramienta muy necesaria a la cual recurrir ante las situaciones que se enfrentan a diario en el salón, tales como: fiebre, vómitos, alergias, *“...tantas medicinas que nos vienen a traer para que se las demos a los chicos y a las chicas que a veces no sabemos si estamos dando algo bueno o no”* (D-MH04), sobre todo por el hecho de que son niños muy pequeños.

Inclusive hicieron referencia a la importancia de saber acerca de nutrición y de esta manera conocer por ejemplo lo referente a *“la correcta alimentación [...] o tener*

conocimiento sobre en qué momento es importante dar comida sólida” (D-KH11). De igual forma, para las docentes tener conocimientos en salud posibilitaría contribuir a mejorar los procesos que enfrentan los niños respecto a las necesidades fisiológicas, entre ellas el control de esfínteres.

En otro tipo de saberes dentro de este grupo, están los relacionados con conocimientos en áreas de ciencias sociales, como la psicología e inclusive trabajo social. En vista que las docentes entrevistadas hacen referencia a diferentes situaciones que deben enfrentar como las relaciones de los niños con sus familias, *“es necesario saber mucho la parte de psicología, lo que son como le decía los vínculos afectivos, las primeras relaciones humanas, el apego, todo ese tipo de cosas” (D-LJ13). También consideraron oportuno conocer más sobre estas disciplinas, con la finalidad de poder dar mayor soporte a las familias, “tener conocimientos hasta de trabajo social (risas), para saber cómo puedo ayudarle a esta mamá que me pide un consejo o una referencia” (D-RC18), en temas de diferente índole tales como: salud, educación, crianza, problemas familiares, monetarios, con su esposo o con otro hijo.*

Por otra parte, en el discurso de las docentes entrevistadas, fue señalado con persistencia la obligación de tener saberes y fundamentos acerca del desarrollo humano y la neurología. Ciertas docentes manifestaron que consideraban que existe una gran carencia de formación universitaria en esta área, lo cual es lamentable, pues desconocen aspectos fundamentales como lo es entender cómo funciona el cerebro de un niño y cómo éste aprende; conocimientos que serían muy oportunos para desarrollar mejor su trabajo. Dice una docente:

“A nosotras nos falta mucha formación neurológica, en cuestión de qué les sucede al cerebro y qué está haciendo en este momento para que los chiquitos estén aprendiendo, eso nos falta montones. También saber por qué yo estoy enseñando a gatear, por ejemplo. ¿Por qué lo hago?, porque yo sé que neurológicamente es un patrón básico necesario e importante para que ese chiquito vaya luego a conseguir un mejor desarrollo y pueda llegar a caminar. Esa parte de lo que es desarrollo neurológico del cerebro y todo lo que conlleva un desarrollo integral del niño es fundamental” (D-MR14).

Asimismo, otra docente participante reafirmó que

“...uno necesita que la parte de neurodesarrollo a usted se la expliquen más a fondo. No sé si será porque a mí me encanta, pero yo creo que usted tiene que saber y entender, por qué un niño puede o no puede hacer las cosas, cómo funciona su

cerebro, etc. Para que usted se lo pueda explicar al papá de una manera inteligente y práctica y no solamente decirle “no lo está logrando”. Sino, decirle: ‘no lo está logrando porque pasa esto y esto, y esto otro’” (D-VP22).

Como se constata, este saber relacionado con el neurodesarrollo infantil, tan enfatizado por las docentes, se vincula directamente con el saber antes expuesto sobre las etapas o estadios del desarrollo del niño. Pero va más allá, pues según las docentes no basta con conocer estas etapas, sino que se hace necesario, saber sobre el funcionamiento del cerebro, cómo se dan las conexiones sinápticas, cómo aprende el niño, cómo potenciar su desarrollo, la elasticidad cerebral, entre otros. Un conjunto de saberes que de acuerdo con las colaboradoras, les ayudaría a potenciar el desarrollo integral del niño, pues tendrían las bases teóricas que le sirvan para respaldar sus propuestas de trabajo con los infantes, inclusive con lo referente a la orientación de las familias.

Por otra parte, las docentes que fueron entrevistadas, hicieron mención a saberes pertenecientes a otras disciplinas afines a la educación que podrían considerarse en los conocimientos requeridos para ejercer la profesión. Ellas, hicieron referencia a que es importante tener *“conocimiento en muchas áreas como las ciencias, que a veces los chicos desde los más chiquititos, para enseñarles algún experimento o trabajar con ellos hay que tener bases sólidas para poder trabajar diferentes temáticas”* (D-KH11), incluso saber acerca de temas relacionados con *“...legislación ambiental...”* (D-MH04).

También fue indicado que un docente en educación preescolar, debe poseer conocimientos en computación y tecnología, *“...porque los chicos y las chicas cada vez vienen con mayores avances, y a veces pueden mejor que nosotras”* (D-MH04). Asimismo, a pesar de argumentar que tienen conocimientos en educación física, para algunas docentes se requiere *“un poco más de conocimientos acerca de lo que sí sería o no estaría bien en un niño en todas las edades del desarrollo y lo que es esperado y los ejercicios motores acordes para desarrollar sus músculos y habilidades motoras”* (D-TC21).

Igualmente fue señalado la necesidad de saber sobre música, tener *“nociones básicas de música”* (D-MH04), con las cuales acompañar mejor su labor, en vista de los beneficios relacionados con la música en el bienestar de los niños. Finalmente, se hizo alusión acerca de

la importancia de saber sobre idiomas, como una herramienta más que todo profesional debe tener no importa su disciplina, y también porque en la actualidad muchas instituciones se están tornando bilingües y se reciben niños de diferentes países de procedencia.

En resumen, al revisar los saberes mencionados por las docentes entrevistadas en relación a su disciplina profesional (educación preescolar) y su trabajo con niños y niñas en edades tempranas (0 a 3 años), que fueron antes expuestas, se deduce que las docentes consideran muy importante tener una preparación profesional integral tanto en educación como en otras áreas o disciplinas complementarias a la educación. Tal como se ilustra en la figura 16 a continuación.

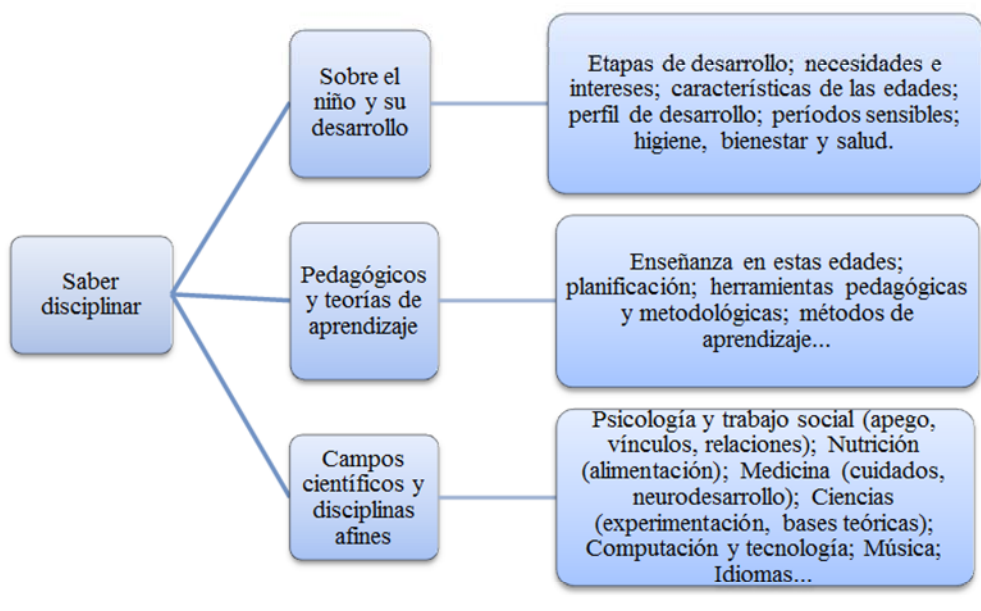


Figura 16-Saber disciplinar, según docentes

4.2.3 Saber pedagógico derivado de su experiencia profesional

Entendemos por saber pedagógico, aquel saber que ha sido construido por las docentes al ejercer su trabajo y al interactuar profesionalmente con colegas, familias y con los niños y las niñas en las diferentes acciones emprendidas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el aula o salón de infantes.

Al revisar las transcripciones de las entrevistas, se lograron identificar cuatro subcategorías de saberes dentro de esta categoría: el saber que les permite diseñar y preparar propuestas dirigidas a los niños; el saber que les orienta acerca de qué enseñar en este nivel educativo; el saber relacionado con la metodología para poder enseñar y; el saber evaluativo de los procesos seguidos con las y los infantes. A continuación, se expondrán con detenimiento los hallazgos más significativos para cada uno de estas subcategorías de saber.

4.2.3.1 Saber diseñar propuestas

Se incluye en este saber, lo referente a expresiones brindadas por las docentes entrevistadas, que hagan alusión a cómo llevan a cabo la planificación de las propuestas de trabajo para la atención, el cuidado, y la educación de infantes menores de tres años, en este sentido, se consideraron los comentarios concernientes al tipo de planes, los procedimientos para su confección, las características, los elementos que posee y la forma como lo ponen en marcha, entre otros.

Inicialmente interesa conocer que dicen las docentes respecto a la forma como diseñan sus propuestas, es decir, cuál es el procedimiento seguido para la confección del planeamiento. Tal como se verá, la mayoría de docentes mencionó que para la elaboración del planeamiento se debe partir en primera instancia del grupo, de sus edades, de sus particularidades y de sus necesidades y una vez claro ese panorama, generar las propuestas de experiencias de trabajo, es decir, *“hay que enfocarse mucho en conocer el nivel de desarrollo del niño, las características del niño, conocer realmente cuáles son sus intereses y cuáles son los períodos sensibles que ellos están pasando en esas etapas, para poder conocer realmente cómo llevar el aprendizaje en esa edad”* (D-AL05); además, un detalle importante es *“...pensar en la edad con que va a trabajar, pero también en las características que presentan los niños con los que se va trabajar, porque a veces la edad de ellos no va de la mano con las características preconcebidas que uno tiene”* (D-KH11). A propósito de lo anterior, esta docente añade:

“...yo creo que lo primero es ubicarse en el grupo, en las necesidades que haya, más en ellos tan pequeñitos. Qué sé yo, en lenguaje, ubicarse en la parte del desarrollo de ellos. No es para estandarizarlos, pero para tener una guía, de qué cosas necesitan [...] Entonces ubicarse en la edad, en las áreas de desarrollo de los niños y en las necesidades también que haya en el aula, uno observa a partir de la observación que

se necesita con ellos, y verdad como hacer una guía, de cada edad, sobre qué necesidades hay o qué es necesario trabajar en ellos para que ellos puedan ir creciendo, ir avanzando y cómo yo puedo favorecer. Primero entonces el qué, qué necesito, qué necesidades o qué necesito trabajar en ellos, en estos niños y luego el cómo. Entonces a partir de contestarse el cómo, yo creo que de ahí arranca la actividad, las experiencias que uno puede trabajar con ellos.” (D-AC03).

Como se detalló en las entrevistas, para las participantes una forma de conocer al grupo de infantes es a través de la observación, al igual que lo apunta esta otra docente: *“yo primero vengo a observar [...] soy muy respetuosa de lo que el chico o la chica va necesitando y de ahí empiezo a ‘montar’ el plan” (D-MH04).*

Algunas inclusive mencionaron que optan por elaborar una especie de guía o de perfil de los niños y las niñas con los que trabajarán, y basadas en eso realizan su propuesta, tal como señala esta colaboradora: *“lo primero que hago es tener una lista de cada uno de ellos. O sea, tengo una lista de cada uno de mis alumnos con la edad justa que tienen, para el momento en el que yo voy a planear. [...] la prioridad para mí es la edad de ellos, porque de ahí van a partir las actividades que yo piense” (D-MJ24).* Esta estrategia para la elaboración de planes, ayuda a las docentes a centrarse en el infante, en sus características, necesidades y particularidades, y a ajustar la propuesta más a la edad, además de que este perfil vendría a ser parte de *“los objetivos a alcanzar con cada uno” (D-MJ24).*

Una vez clarificado, el perfil del grupo de niños con los que trabajarán, las docentes mencionaron que es igualmente indispensable, crear al inicio del ciclo lectivo, *“...un esquema, tomando en cuenta todas las áreas, todos los aspectos que queremos desarrollar en cada área y de acuerdo a los niveles de los niños. Entonces, hacer como una especie de plan anual por decirlo así. Ahí establecemos lo que es a nivel de desarrollo motriz, a nivel de desarrollo del lenguaje, a nivel de desarrollo cognitivo y como esa parte emocional, afectiva” (D-SS19).* En relación a este ‘plan anual’, varias docentes señalan que *“es como plasmar las etapas de desarrollo y las habilidades que se deben cumplir según la edad” (D-VP22).* Asimismo, dentro de este plan anual, se establecen los contenidos o las temáticas que se van a abordar con los infantes durante todo el año (sobre este aspecto se dialogará más adelante).

Ahora bien, ¿con qué frecuencia planifican las docentes?, ¿cómo organizan sus propuestas? Las docentes entrevistadas, ofrecieron distintos criterios acerca de la conveniencia de elaborar planes trimestrales, mensuales, semanales o diarios. Tal como se detalla a continuación la decisión de elaborarlo de una u otra forma puede obedecer a la reflexión de la docente que con la experiencia ha ido ajustando su trabajo con los niños, o a las especificaciones demandas por la institución donde trabaja.

En este sentido, hubo docentes que señalaron la conveniencia de realizar los planes de forma trimestral, y a partir de ahí ir desglosándolo, tal como indicó esta docente: “...*nosotros hacemos un programa de trabajo trimestral, ahí van los objetivos que vamos a trabajar en el trimestre, a partir de eso se planifica semanal o quincenal, es por temáticas*” (D-KH11). Otra por su parte indicó:

“Antes lo hacía diferente pero este año decidí que fuera trimestral, no mensual, porque con esas edades una va más despacio, pero apoyando a que se trabaje mucho, se disfrute mucho lo que se va haciendo. Entonces, por trimestre fui planeando actividades y poniendo abajo un área de observaciones donde algunas actividades tal vez no se hicieron, otras se hacían o qué cambios íbamos haciendo para ir viendo cambios al siguiente trimestre, qué otras cosas íbamos haciendo y así íbamos.” (D-MH04).

Algunas otras participantes de esta investigación, indicaron que desarrollan una programación mensual, y que ésta representa una forma de organización bastante efectiva, tal como afirmó esta docente:

“Yo lo hago mensual, porque en el kínder me lo piden así. Pero en realidad, para mí ha sido más fácil mensual. Planear se lleva su tiempo y ver qué actividades se van a hacer, qué necesito y qué voy a ir haciendo se lleva su tiempo. Porque no es una actividad por hacerla. Qué hago yo...pues primero organizar el mes, sacar las edades, porque yo ya sé algunas cosas fijas, por ejemplo los tiempos de las rondas son fijas, las clases de inglés, de música, esas son fijas, entonces sacar los espacios que yo tengo, entonces, a partir de los espacios que yo tengo, qué puedo ir montando y qué actividades necesito para este mes.” (D-MR14).

Asimismo, mencionaron que este plan mensual se deriva del plan anual que antes fue citado, y lo que hacen luego es distribuir las actividades por mes, así lo recalcó una docente: “*Después que ya tenés el plan anual, ahora por mes, vos decís por ejemplo en el mes de febrero voy a ver tales temas y tales otros, y cuando ya vas a hacer el plan mensual específico,*

entonces tenés que acomodarte para cumplir con todos los temas que pusiste que necesitás ver en el mes de febrero.” (D-SA20).

Ahora bien, ciertas docentes también hicieron mención acerca de la ventaja de elaborar planes quincenales, semanales o diarios, ya que argumentan que “...*en edades tan pequeñas, definitivamente yo creo que no se puede hacer algo mensual, porque muchas veces ellos tienen muy cortos períodos de atención, entonces no siempre uno va cumplir con todas las actividades propuestas”.* (D-TC21).

Por lo general, este plan semanal procede a su vez de un plan mensual y en este caso, las docentes indicaron que “...*uno escoge los temas por mes, y de acuerdo a los temas del mes se planea semanalmente”* (D-AL05). Otras ideas de propuestas semanales reveladas por las docentes, consisten en “...*hacer un 'lesson plan', [...] un plan semanal hecho minuta. Es una hoja donde usted pone los contenidos, el vocabulario, los comandos, las preguntas, todo lo que se va a trabajar, escrito en inglés. Puntual, súper puntual. Y en la parte de abajo anota cada una de las clases que va a dar. Qué va a hacer. Pero es muy general, muy general”* (D-AV02). O también por medio de la siguiente propuesta, a través de talleres semanales:

“Nosotras trabajamos con talleres. Entonces lo que programamos son talleres semanales, de algún tipo, hasta de ellos mismos sale. Por ejemplo, “¿qué les gustaría hacer esta semana?”, y aunque son muy pequeños, ellos siempre aportan de alguna forma lo expresan. Entonces ubicamos un taller que abarque los gustos y las necesidades de ellos. Lo que hacemos es incluir temas 'equis' digamos durante ese taller. Si todos quieren pintar con pintura, entonces tal vez le damos una temática 'equis', eh digamos “Nuestro jardín”, entonces ubicamos todas las actividades bajo esa temática, pero con las necesidades y gustos de ellos. (D-GP08)

En esta misma línea, algunas entrevistadas mencionaron la practicidad que representa hacer ‘minutas’, es decir, organizar y distribuir la propuesta de trabajo en forma diaria, como lo indica esta docente: “*Claro por día yo llevo una minuta, acomodo por semana y digo: ‘bueno tal actividad para viernes, tal actividad para...’. En la minuta uno contempla tanto actividades propias del kínder, cosas más grandes, hasta las actividades de aula, entonces hay que empezar a repartir bien”* (D-MJ24).

A modo de síntesis retomando las ideas antes expuestas respecto al tipo de programación seguida por las docentes, cabe resaltar que parten de una planificación anual, que abarca de forma general toda la propuesta de trabajo, y a partir de ahí van desglosando de forma más específica el plan y es presentando trimestral o mensualmente (figura 17). Ahora bien, para el manejo cotidiano del trabajo, algunas docentes proceden a elaborar un plan quincenal, semanal o diario.

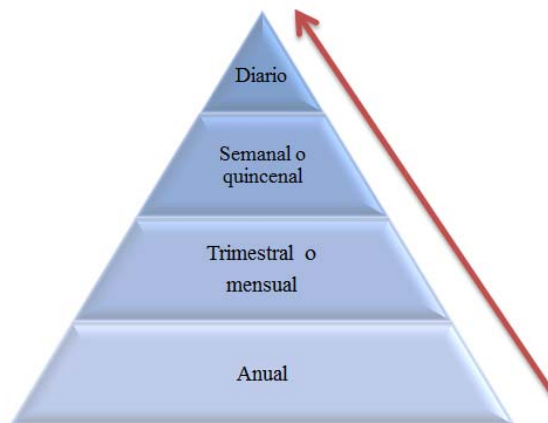


Figura 17- Síntesis del tipo de planificación

Asimismo, ciertas entrevistadas hicieron mención que en un esfuerzo por mejorar la atención y educación de los infantes, idearon otras estrategias de programación más individuales, pues argumentan que: “...estábamos dejando de lado la parte individual” (D-LG12), para lo cual crearon por ejemplo “...seis tablas por grupo de edad con sus características y actividades que se pueden desarrollar con ellos por semestres” (D-LG12). En relación con esta programación individualizada, una docente destacó que “un planeamiento entre más pequeños los niños, tienen que ser definitivamente muchísimo más individuales, porque lo que uno quiere que logre cada uno es diferente” (D-MJ24). Y a modo de ejemplificar su argumento, continuó señalando lo siguiente:

“...en el momento que yo estoy planeando en un salón de bebés, para irnos a los más pequeños, si Pedro tiene diez meses ya está aprendiendo a caminar, mientras que Matías tal vez tiene tres meses y lo que está es apenas aprendiendo a balbucear, tengo aquí objetivos a alcanzar muy distintos para los dos, y englobar actividades para los dos, no siempre es posible. [...] yo creo que una de las cosas que uno como docente de

bebés tiene que ser más claro, es que ahí es donde muchas veces es complicada la planificación, y se deben crear actividades individuales. Además, porque las rutinas que usted va incrementando son diferentes para cada uno. [...] Matías, Pedro y Juan, no van a dormir todos a la misma hora, ni toman leche a la misma hora.” (D-MJ24).

Por otra parte, con relación a las características o particularidades de la planificación para el trabajo con niños y niñas menores de tres años, fueron apuntados varios aspectos. Por ejemplo, algunas docentes señalaron que *“El planeamiento es más flexibilidad” (D-AV02)*, en ese sentido que *“...no es como tan estructurado, podemos hacer todas las variantes necesarias, eso nada más es como una base para organizar el trabajo y para tener también un objetivo de trabajo, para tener una finalidad también, en medio de esa cotidianidad saber qué quiero lograr con esos chicos” (D- LG12)*. Al mismo tiempo indicaron que su elaboración puede tornarse complicada, sobre todo cuando se inicia a planear.

“Es complicado (risas), mucho. O sea, se requiere de organizarse bien, entre más pequeños puede ser necesario programar más actividad. Planear es una tarea complicada, pero ya me acomodé, 'agarré' el hilo, las primeras veces me tomaba mucho tiempo, luego yo ya fui manejando más qué hace cada niño en cada mes. Porque en un inicio también tenés que empezar otra vez, por volver a 'agarrar' toda la teoría para ver bueno: “¿qué sucede a los ocho meses”?, y también muchas veces empezar a descubrir, porque eso sí sucede, que no siempre la teoría y la práctica van de la mano. Pero ya empieza uno a tener todo eso dentro de la cabeza, uno maneja que a tal edad hace tal cosa, y a tal edad tal otra, y uno empieza a moverse y ya se vuelve mucho más fácil la tarea del planeamiento” (D-MJ24).

En relación a los elementos o componentes que debe poseer un planeamiento, la mayoría de las entrevistadas señaló que siguen una estructura tradicional de planificación, que incluye objetivos, contenidos, experiencias o actividades, materiales o recursos y una sección para la evaluación. Tal como lo expresó esta docente: *“tenemos el objetivo que es lo que queremos lograr digamos en el niño. Contenido, que es como el tema o subcontenidos. Luego las experiencias que son las actividades, ahí ponemos qué es lo que vamos a trabajar con ellos. [...] Luego es, la evaluación. Que la evaluación lo que hacemos es registrarlo con muchas fotos, tomamos muchas fotos, videos de los niños, se las mandamos a las familias para que vean el proceso que desarrollamos y esos son como los componentes” (D-JP10).*

Cabe recalcar, que algunas docentes hicieron referencia a la incorporación de una columna adicional dentro del planeamiento, en la cual llevan un control y valoración de las actividades que llevan a cabo, al respecto esta docente indicó:

“tengo una columna que es para comentarios de la actividad, porque yo cuando termino el plan digo, esta actividad me sirvió esta no funcionó, entonces yo sé que con este grupo no me funcionó, yo pongo por qué no me funcionó porque nosotros al final del año tenemos que hacer como un reporte general de lo que hicimos con los chiquillos, entonces eso sirve bastante. Pero por ejemplo también me sirve en cuestión de reflexionar por qué no sirve la actividad, de pronto esa misma actividad tres meses después me funciona. Esas son cosas que a uno le ayudan después y como docente para analizar también, ‘mirá lo habré hecho en el mejor momento o será que los chiquillos no están preparados para esto o por qué yo los puse a hacer esto’, o sea es una columna verdaderamente útil por eso yo lo incluyo dentro del plan” (D-MR14).

Otro de los aspectos señalados por las colaboradoras tiene que ver con la diversidad de metodologías o sistemas utilizados para planificar, siendo que algunas planean basadas en la teoría de las Inteligencias Múltiples, otras con Montessori y algunas realizan más bien una atención individualizada o por talleres, de acuerdo a los lineamientos que exigen las instituciones donde laboran.

Finalmente cabe resaltar que la mayoría de las docentes entrevistadas, argumentó que no utiliza para la elaboración de su planeamiento ninguna guía o programa de apoyo. Algunas mencionaron que utilizan el Programa Materno Infantil del Ministerio de Educación como referencia, pero no lo implementan como viene sugerido.

4.2.3.2 Saber qué enseñar

Este saber, está relacionado con aquella información brindada por las docentes entrevistadas que hiciera referencia a los contenidos (entendidos como aquellas temáticas vinculadas con el desarrollo del infante, la estimulación de habilidades y destrezas, la adquisición de hábitos, la interacción con los otros, el juego, entre otros) que enseñan a los niños y las niñas menores de tres años. En este sentido, la información recabada de las participantes de este estudio se visualiza desde la perspectiva de contenido que Pitluk (2012) nos ofrece: “los contenidos para la escuela de 0 a 3 años, deben ser pensados con criterio de amplitud en cuanto a los aspectos que los integran: acciones, hábitos, normas elementales,

procedimientos básicos, relaciones fundantes, conceptos sencillos abordados desde los contactos directos con objetos concretos” (p.57). Incluyendo de acuerdo con la autora antes señalada contenidos redefinidos y vistos desde un amplio campo que integra relaciones afectivas, conocimiento de sí mismo y los otros, su cuerpo, exploraciones de objetos y espacios, lenguaje, autonomía, normas, interacciones, cultura, crianza, literatura, música y plástica.

Como se abordará a continuación, las participantes de este estudio, hicieron mención de diferentes componentes (que podríamos denominar contenidos o temáticas) incluidos en sus planeamientos, que conforman la base sobre la cual desarrollan la propuestas de actividades o experiencias de aprendizaje y de atención que llevan a cabo con los infantes.

Antes de abordar cuáles son esos contenidos, es necesario señalar en primera instancia que de acuerdo con las docentes entrevistadas los contenidos o las temáticas pueden proceder de varias vías (figura 18).

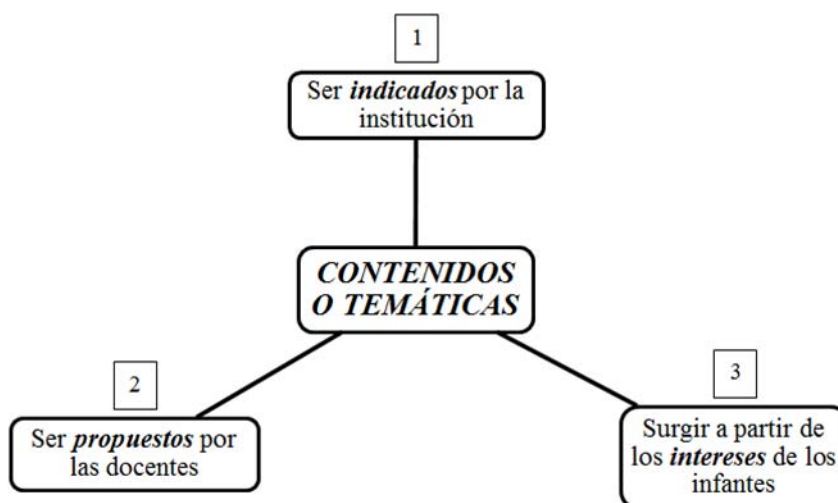


Figura 18- Procedencia de los contenidos o temáticas

Respecto a las temáticas o contenidos exigidos por la institución, varias de las docentes expresaron que el centro educativo donde laboran, tiene estipulado una lista con temas que deben desarrollar y que ellas deben ajustarse a esa propuesta. Para algunas docentes, existe una situación complicada, en el sentido que no siempre lo propuesto en los programas

institucionales concuerda con la edad o las necesidades de los niños y las niñas en edades tan tempranas. Así lo evidenció una docente al externar que, “...los kínderes abren niveles educativos muy bajos para trabajar con chicos de edades menores de tres años por una necesidad o demanda social, pero no acomodan su currículum a esas edades, sino que usted como docente tiene que acomodar su trabajo y ajustar propuestas a los niños, e ingeniársela para poder cumplirle a la institución” (D-MJ24).

Vale indicar que esta situación fue señalada por las docentes que laboran en instituciones de carácter privado, quienes además mencionaron que muchas veces los contenidos están orientados hacia la adquisición de vocabulario en el idioma inglés, “...los contenidos que se mencionan en ese programa de la institución son de vocabulario, vocabulario en inglés que es lo que ellos se enfocan” (D-AV02). Lo que reveló esta docente, es por lo general una norma en las instituciones de carácter privado en el país, quienes ‘se venden’ a la sociedad costarricense como instituciones que enseñan inglés como segunda lengua a los niños y a las niñas, de ahí que a nuestro parecer en su esfuerzo por alcanzar este objetivo (enseñar inglés) priven a los y las infantes de experiencias mucho más necesarias y oportunas de trabajar con este grupo de edad como lo son, el estímulo por la adquisición de habilidades y destrezas motoras, cognitivo-lingüístico y socioafectivas.

En cuanto a las temáticas o contenidos propuestos por la docente, se indicó en algunos casos que las docentes trabajan basadas en las programaciones que estructuran ellas mismas por lo general al iniciar el ciclo lectivo, así lo señaló esta docente: “...cada una trabaja en su propuesta de nivel de aula, de forma individual. Nosotros lo que hacemos es que sí tenemos como una lista de contenidos que uno podría decir por ejemplo en febrero trabajamos hábitos, reglas de clase, período de adaptación, confianza, seguridad, eso para iniciar...” (D-DA06).

En el caso de los contenidos que emergen espontáneamente de acuerdo a los intereses mostrados por los niños, las docentes hicieron énfasis en que observan mucho cuando juegan o cuando exploran las cosas que les atrae, puesto que “...es como abrir un arcoíris o una sombrilla la gama de cosas que quieren aprender...” (D-MH04) y de ahí toman las ideas para trabajar con ellos. Asimismo, algunas docentes añadieron que aparte de considerar los

intereses de los niños, también consideran contenidos indicados por las familias: *“planeamos varios temas que son sugeridos por nosotras, otros por lo que observamos en la cotidianidad que a ellos podrían interesarles o a la familia les consultamos también. Que si van de paseo, que si hicieron algo fuera de lo normal, que nos comenten para trabajarlo en clase. Un chiquito por ejemplo hace poco fue al volcán, entonces trabajamos el tema de los volcanes”* (D-JP10).

Adicional a estas ideas acerca de la procedencia de los contenidos, es oportuno indicar que únicamente una docente, mencionó que se guía con diferentes programas educativos tipo ministerial provenientes de otros países, así como el propuesto por el Ministerio de Educación de Costa Rica, y que de ese conjunto de programas ella hace un *“...temario, tomando de base lo de Materno-Infantil, pero solamente basado en los cuatro propósitos definidos en el programa, también buscamos en la práctica cómo podemos aplicar ese tipo de cosas con otros programas de Argentina, de Uruguay, qué trabajaban a nivel de materno, o sea bebés, vimos qué temas abordan con ellos, entonces a partir de ahí empezamos a sacar qué realmente es lo que se trabaja en el área de bebés...”* (D-GP08).

Aclaradas las fuentes de obtención de los contenidos o las temáticas, pasamos ahora a presentar qué dijeron las docentes participantes acerca de qué enseñan y cuáles son las temáticas relevantes de abordar en este primer intervalo de edad infantil. Vimos que para algunas docentes con este nivel educativo de niños tan pequeños, lo esencial es *“...que tratar desde lo que más les interesa, hasta lo adecuado para la edad. Entonces, si alguno le interesa mucho más los dinosaurios, los doy para este, si a otro le interesa más música, trabajo más música con ellos, pero con todo el grupo trabajé lo que necesitan para la edad* (D-MH04).

De ahí que fuera recalcado que la labor con estas edades obliga que sean incluidos contenidos para *“...potenciar determinados aprendizajes, pero a la vez saber que ellos tienen determinadas necesidades físicas, tienen necesidades emocionales que hay que irlos ayudando en ese aspecto”* (D-AL05), y añadió otra participante, *“...es más que todo enseñar y preparar para la vida, ayudarles en sus necesidades básicas, su independencia que es tan importante, [...] ofrecerles una educación integral”* (D-SS19).

Asimismo, se requiere de acuerdo con las docentes, contemplar las áreas de desarrollo del infante: área socioafectiva, área cognitiva-lingüística y, área psicomotriz, puesto que *“hay que ir de la mano con la edad, con la escala y con las áreas de desarrollo del niño y a lo que él debe lograr, lo que el niño debe saber a cierta edad...”* (D-SA-20). En este sentido, tal como nos dice esta docente *“...de alguna forma las habilidades y las etapas de desarrollo son los contenidos que se tienen que trabajar con estas edades”* (D-VP22).

Ahora bien, ciertas docentes hicieron referencia a que si bien ellas trabajan con una serie de contenidos (o lista de temáticas que como vimos anteriormente puede provenir de varias fuentes: institución, ellas mismas, intereses de los niños), no se debe entender como contenidos aquellos que son desarrollados en otros niveles educativos como la primaria, en ese sentido, deben ser contenidos *“...que no sean académicos...”* (D-MH04). Es decir, para algunas entrevistadas, *“...es difícil hablar de contenidos en el sentido estricto como lo conocemos [...] yo creo que nosotras sí tenemos contenidos, sin embargo, los contenidos de nosotros incluyen una gama variada de elementos, empezando por el conocimiento de sí mismo, su espacio, su entorno...”*(D-NO17).

Como se verá a continuación, se logró identificar varios grupos de temáticas, que las docentes expresaron como oportunas de desarrollar con esta población. Las expresiones manifestadas por las entrevistadas respecto a los contenidos que se requiere abordar con esta población, fueron agrupadas en las siguientes categorías, como un intento de clasificación de las ideas expuestas por las docentes, pues vale recalcar que las expresiones no fueron tan precisas acerca de cuál área pertenecían, emergiendo sin un orden particular.

Cuadro 3- Contenidos por áreas de desarrollo abordados con infantes menores de tres años

Áreas de desarrollo y atención infantil			
Cognitivo- lingüístico	Socioafectivo	Psicomotricidad	Cuidados y atención
- Conocimiento de mi cuerpo, quién soy yo, las partes del cuerpo, género masculino y femenino.	- Adaptación y adquisición de confianza.	- Apoyo de cuatro puntos.	- Control de esfínteres.
- Conocimiento del medio que le rodea: mi familia,	- Independencia.	- Sentarse.	- La alimentación.
	- Períodos de	- Sostenerse.	- El descanso y la relajación.
		- Caminar.	

Áreas de desarrollo y atención infantil

Cognitivo- lingüístico	Socioafectivo	Psiocomotricidad	Cuidados y atención
la diversidad familiar, la comunidad, los servidores públicos.	concentración.	- Correr.	
- La naturaleza: los animales (desde domésticos hasta prehistóricos) y plantas (su crecimiento y cuidados).	- Cotidianidad.	- Saltar.	
- Reconocimiento de la ropa.	- Socialización.	- Destrezas manuales.	
- Los alimentos.	- Protección.	- Coordinación.	
- Conceptos matemáticos (números, figuras) y colores integrados en las temáticas.	- Seguridad.	- Habilidades de motor gruesa y fina en general.	
- Adquisición vocabulario inglés	- Hábitos de cortesía, hábitos de higiene, hábitos de alimentación.		
	- Reglas de clase.		
	- Respeto y valores.		
	- Cariño.		
	- Cuidado a los compañeros.		
	- Aceptación y amor a los demás.		

Se encontró que la forma cómo las docentes desarrollan en sus propuestas de trabajo estos contenidos varía mucho (esa temática será descrita en el siguiente apartado: Saberes metodológicos), sin embargo, cabe destacar para finalizar esta sección que algunas docentes fueron enfáticas en señalar que los contenidos se trabajan de forma gradual, empezando por “...*el conocimiento del cuerpo y de sí mismo, luego la familia, la naturaleza, los animales, la comida, cosas muy diarias para ellos, etc.*” (D-NO17). Asimismo, indicaron que el trabajo es integral y que los contenidos van entremezclados en cada propuesta didáctica desarrollada, tal como lo relata esta docente que cuenta la forma en como respondió a una mamá cuando ésta cuestiona su trabajo:

“A mí un día una mamá me decía: ‘teacher pero usted ¿qué logra con eso? Llegan todos embarrados y los espaguetis en el pelo’, y le digo: ‘vea fulanita, su hijito cuando se mete en la piscina de espagueti, todas las sensaciones que eso le producen en su cuerpo hacen que a nivel cerebral se le estimulen muchas áreas, segundo trabaja motora gruesa porque tiene que ver cómo se agarra para no caerse en la piscina, trabaja motora fina porque juega a agarrar los espaguetis con los deditos, además, trabajamos la parte socioemocional al compartir porque están todos metidos en la piscina y tienen que ver cómo ‘se la juegan’, para compartir y cómo no se pelean. Auditivo porque el agua con los espaguetis suena diferente, agarran los espaguetis

donde los oprimen suena diferente y la tolerancia porque a veces no toleran ni siquiera tocar el agua’’ (D-VP22).

Como se puede apreciar del aporte que brinda la participante anteriormente, hablar sobre la enseñanza de contenidos para este nivel educativo (infantes menores de tres años), requiere de profundas reflexiones, de romper paradigmas, de crear nuevas conceptualizaciones, de pensar en variadas situaciones de aprendizaje y de saber seleccionar estrategias adecuadas para enseñar.

4.2.3.3 Saber metodológico

Se entiende como saber metodológico, aquellos saberes mencionados por las docentes entrevistadas que indicaron las estrategias diseñadas y utilizadas para enseñar a este grupo de edad (0 a 3 años); las actividades o las experiencias de aprendizaje que son idóneas; así como lo concerniente al espacio, el mobiliario, los recursos y los materiales que se requieren para desarrollar su trabajo.

En relación al tipo de estrategias, experiencias o actividades empleadas para la enseñanza de los niños y las niñas, la mayoría de las docentes coincidió en algunas especificaciones respecto a sus características. Para las participantes se requiere de actividades cuya instrucción sea clara, experiencias de corta duración, actividades muy concretas, así como atractivas, activas y variadas. Tal como ilustró esta docente: *“Cuando son actividades que requieren mucha instrucción o un proceso muy largo, 'los perdimos'. Definitivamente, ellos no, no tienen un período tan largo de atención, es de acuerdo a la edad, más de 10 minutos no van a captar más la atención, entonces tienen que ser actividades cortas y variadas, para que vayan enfocadas en el objetivo, además tienen que ser muy cambiantes y de mucho dinamismo’’(D-AL05).*

Asimismo, varias docentes concordaron en que las experiencias más favorecedoras para esta población son aquellas de tipo sensorial y exploratorio, por el período de desarrollo que están atravesando, así lo indicó esta docente: *“Sabemos que ellos están mucho en la etapa de explorar, de la experimentación, del tacto, la parte sensorial, entonces trabajamos mucho con cosas donde ellos tengan como que hacer, no solamente estar ahí poniendo atención, sino*

que ellos puedan manipular, puedan tocar, puedan saborear.” (D-JP10), así como actividades “*...a través del cuerpo, de los sentimientos, de las emociones, de los sentidos...*” (D-LJ13).

En esta misma línea de actividades exploratorias, hubo docentes que hicieron mención acerca de la importancia de ofrecer experiencias distintas a las que podrían tener en la casa, es decir, experiencias que les posibilite a los infantes explorar materiales y espacios de formas diferentes a las acostumbradas. En este sentido, las docentes entrevistadas propusieron que se desarrollen estrategias como las siguientes:

- “*...experimentar con materiales, como arroz teñido de colores, espuma de afeitar, gelatina, espagueti, todo eso, todo lo sensorial, les fascina*” (D-AV02).
- “*...pintarse todo el cuerpo, vieras que es muy divertido para ellos, dejarlos así cuando están en calzoncillo o pañal y darles témperas y que se pinten todo el cuerpo, les fascina y eso es exploración de su propio cuerpo*”. (D-AL05)
- “*...experiencias de embarrarse todo, yo sé que a nivel sensorial y de estimulación para ellos es súper bueno. Entonces sí hago muchas actividades de ese tipo. Que agarren gelatina, que agarren gel, que los meto en una piscina de espagueti, claro aquello es un ‘desastre’ pero les encanta*” (D-VP22).

Siempre en este tipo de actividades manipulativas y exploratorias, están aquellas que implican la utilización de pintura con diferentes elementos, como globos inflados, sellos de verduras, y su propio cuerpo, ya que de acuerdo con esta docente: “*Les encanta lo que es la pintura, poder embarrarse, pintura con las manos, con los pies*” (D-DA06). También aquellas actividades en las cuales se exploren diferentes “*... texturas, lo duro, lo suave, las gelatinas, la masa...*” (D-MJ24).

En otro grupo de estrategias utilizadas por las docentes, fue mencionada también, la realización de actividades que impliquen movimiento y expresión corporal, donde los niños y las niñas puedan bailar, participar de cantos y ejercitarse. Para las docentes es muy importante en este tipo de actividades contar con acompañamiento musical, ya que “*...las actividades de música les encanta e influye mucho en sus niveles emocionales, la música les ayuda, ponerles música tranquila cuando están muy inquietos y se necesita desarrollar una actividad o al*

contrario música más activa, cuando están más 'apagados'. (D-NO17). Además es importante acotar que para algunas docentes entrevistadas, es conveniente que la música sea de diferentes géneros musicales e inclusive “...*música en diferentes idiomas*” (D-MH04), tal como lo indicó esta docente: “*Yo creo que la música es súper importante, de todos los ritmos posibles, [...] yo les pongo conga, mambo y salsa (risas), pero les encanta, es que les encanta*” (D-VP22).

Otras de los saberes metodológicos expresados por las colaboradoras, hacen referencia a emplear estrategias de trabajo colaborativo, donde los niños y las niñas de diferentes edades interactúen y compartan actividades grupales. Al respecto mencionaron que “...*al tener diferentes edades se van ayudando entre sí, los grandes pueden dar la mano para ir ayudando a los más chiquitos. Los más chiquitos pueden aprender de los más grandes y así viceversa*” (D-MH04). De igual forma este trabajo colaborativo, está proyectado en la participación de las familias dentro de las programaciones que se realizan con los y las infantes y en la colaboración que brindan con materiales o recursos para las actividades que se desarrollan.

Fue señalado igualmente, la necesidad de ejecutar actividades que les posibiliten desarrollar la imaginación y el lenguaje, “...*experiencias que les permiten el juego de roles, en ese sentido, corbatas, bebés de juguete, cocinita, etc., ellos quieren ser maestros, quieren ser papás que van a trabajar, quieren ser mamás, como lo ven a uno incluso cambiando pañales, ellos quieren cambiar el pañal. Entonces yo les compré pañales para bebé prematuro, para que les quedara a los muñequitos, entonces ellos le cambian...*” (D-TC21). Asimismo para la adquisición de lenguaje y vocabulario, las docentes recomendaron el uso de títeres, la interpretación de roles, el uso de láminas informativas e ilustrativas de temas y la lectura de cuentos de forma dinámica y participativa. También fue indicada la importancia en este lapso de edad del aprendizaje de otro idioma, de ahí que dentro de las estrategias empleados por las docentes de instituciones generalmente privadas está la incorporación de clases en inglés o en francés. Al respecto, esta entrevistada hizo mención de la siguiente experiencia que se vivió en una institución perteneciente a una universidad del estado, donde se ofrece a los niños y a las niñas clases semanales de inglés o francés, con el fin de brindar un acercamiento a otros idiomas diferentes al español:

“Por ejemplo en mi clase, el más grande es un niño chinito que tiene, mamá china de Manao, que apenas comienza a hablar español, su papá chico que habla bastante bien español y es profesor de francés. Y todos los chicos y las chicas a pesar de que van aprendiendo en sus clases un poco de inglés, un poco de francés, quieren aprender chino también, porque su compañero mayor habla chino. Entonces el profesor de inglés entra y de una vez le dice: ¡Ni hao! O sea le saluda en chino, y quieren hablarle en chino y ya han aprendido varias palabras”. (D-MH04).

En otro orden de ideas, se hizo referencia a implementar actividades cotidianas o denominadas actividades de ‘vida práctica’, de acuerdo a las docentes que realizan sus propuestas bajo la metodología Montessori. Dentro de este tipo de estrategias, se indicó que es importante desarrollar actividades como las que se realizan en el hogar: limpiar, barrer, dar de comer y cuidar de animales, etc. Además, a propósito de este tópico, algunas docentes mencionaron que incorporan actividades que implican la elaboración de alguna receta, donde los y las infantes participan en la incorporación y mezcla de alimentos al elaborar un pastel o galletas por poner un ejemplo, al mismo tiempo que exploran y manipulan los ingredientes.

Para las docentes entrevistadas, se deben aprovechar también los beneficios del entorno y la naturaleza, de ahí que los paseos al aire libre, los juegos y las meriendas en el exterior, realizar jardinería, la exploración y la observación de los insectos con lupas, las caminatas y mucho contacto con la naturaleza (pájaros, ardillas, árboles...), sean indispensables para ellas dentro de la rutina de experiencias de enseñanza para esta población. Asimismo, actividades que permitan la exploración del agua (como bañar muñecos) y “... *muy importante tenerles arena por la parte táctil*” (D-SA20). Igualmente, las docentes mencionaron una serie de actividades que pueden llevarse a cabo para contribuir con su desarrollo psicomotriz, tales como técnicas de enhebrar y puntilleo, ejercicios para la coordinación, para subir y bajar escalones, masajes, rasgar papel de diferentes texturas, utilizar plasticina, pintar libremente, entre otros.

Las docentes entrevistadas, hicieron mención respecto a la importancia de desarrollar actividades para construir ambientes más familiares para los niños y las niñas, con la intención de que experimenten mayor seguridad y confianza, al mismo tiempo que socializan e interactúan con otros, sobre todo al inicio del ciclo lectivo, en el período de adaptación. En ese

sentido, de acuerdo con ellas, se puede realizar ‘picnic para las meriendas, también tener elementos en la clase que les acerquen a su hogar como fotos de la familia y de ellos mismos.

Paralelo a estas experiencias, las entrevistadas indicaron que se presentan otra serie de actividades que contribuyen a su desarrollo integral, como lo son aquellas dirigidas al logro del control de esfínteres, a la adquisición de hábitos de alimentación (ingesta de alimentos, aprender a tomar y comer solos...), y al reposo o descanso durante la jornada en la institución.

Por otra parte, llamó la atención que las docentes expresaron como una estrategia importante de implementar en esta población, el uso de ‘técnicas de estimulación’. No obstante, no siempre fueron claras en especificar a qué se referían, tal como esta docente que mencionó: *“Lo que son técnicas y estrategias de estimulación son importantes desde esas edades, más que contenidos, más que cualquier otra cosa, son importantes”* (D-AC03), a diferencia de esta otra que parece tener más comprensión al respecto, asociándola con experiencias donde puedan manipular diversos objetos: *“Actividades de estimulación temprana, de embarrarse, de coger las cosas, ellos quieren saber cómo se siente, quieren saber qué pasa si hago esto, qué pasa si hago lo otro”* (D-AV02).

Por último, las docentes señalaron que, en algunas instituciones es exigido el uso de libros o cuadernos de apresto (utilizados para trabajar motora fina, coordinación y otras habilidades que preparan para la escritura en niveles superiores). Concuerdan las docentes en que este tipo de actividades y recursos no son apropiadas para la edad de los niños, por eso buscan algunas estrategias para poder implementarlo y ajustarlo a las edades de los niños y las niñas. Respecto a esto, comentó esta docente:

“Porque en la institución donde trabajo, se trabaja con libro. No estoy de acuerdo con eso pero tengo que meterlo dentro de mis actividades. Entonces, trabajamos en el libro, pero intento hacerlo como un momento más libre. Voy dirigiendo como para que vayan haciendo el trazo, que es lo que quieren en la institución, pero trato como que sea también un momento como de colorear libre. Yo le dije a la directora cuando ella me dijo de usar el libro, que no estaba de acuerdo, porque para mí ellos están muy pequeños, y que yo lo iba a trabajar, ahí poquito a poco. Porque sí el libro trae indicaciones, de siga la línea por ejemplo. Sin embargo, yo sé que no, que hay cosas que no van acorde a su edad, entonces también trato de adaptarlo” (D-KH11).

Con relación a los materiales o recursos utilizados, las docentes entrevistadas mencionaron la importancia de asegurarse de tomar algunas previsiones respecto al material, en el sentido de velar porque éste fuera seguro, no tóxico, con un tamaño apropiado, entre otros. Así lo indicó esta docente:

“...uno va a preñdiendo que entre más pequeños, más se lo meten a la boca, así que normas de seguridad e higiene son fundamentales para evitar diarreas y enfermedades que lleven al hospital. Por ejemplo, los primeros materiales yo siempre intento que sean comestibles, mezclas que no sean perjudiciales para los chiquitos, porque todo se lo meten a la boca. La otra cosa es [...] limpiarlos para evitar enfermedades. Los primeros meses prácticamente es diario, porque todo va para la boca y más la comida, entonces eso es importante, esas normas.” (D-MR14).

Fue indicado que se necesita además que los materiales estén colocados a su altura, que se realicen cambios en las áreas y se varíen los materiales. Dentro de los materiales recomendados por las docentes para la realización de las actividades o las experiencias con los niños, se destacaron los siguientes:

- Juguetes de ensarte y estimulación lógico matemática como rompecabezas de piezas grandes; objetos sonoros; animalitos de juguete.
- Plastilina, masa, crema de afeitar, gelatina, algodón, granos; harina.
- Materiales comestibles.
- Pinturas o engrudos (mezclas acuosas con maicena por ejemplo).
- Crayolas (no tanto lápices de color).
- Pliegos de papel, cartulinas.
- Legos grandes y cubos o tucos de madera.
- Pelotas y bolas de diferentes tamaños y texturas.
- Títeres.
- Animalitos de plástico (dinosaurios).
- Juguetes de carritos, aviones, barcos...
- Ensartes, con figuras de meter y sacar
- Muñecos

- Láminas grandes.
- Su propio cuerpo.
- Cuentos cortos dramatizados
- Videos de varias temáticas.
- Grabadoras y música de todos los ritmos o géneros posibles.
- Maracas, tambores, panderetas, instrumentos musicales.
- Material reciclado: tapas y botellas de plástico.
- Libros de tela o de plástico.
- Telas.
- Rampas, cilindros, cubos/escaleras para escalar, semicilindros.
- Cuerdas, ula-ula, saquitos de arroz.
- Peceras con peces o tortugas.
- Rastrillos, escobas, palas u otros elementos de jardinería.

En cuanto al espacio y el mobiliario, las colaboradoras hicieron énfasis en que el trabajo con niños y niñas menores de tres años, requiere necesariamente de espacios seguros, amplios, y despejados, porque *“...entre más pequeños más espacio se necesita, por todo su desplazamiento y todo lo que ellos necesitan, no es lo mismo el espacio que un niño, por ejemplo que está aprendiendo a caminar -eso que uno llama los ambulantes-, a un niño de seis años que puede permanecer en el 'círculo'. El bebé necesita desplazarse, es una necesidad para él, pero si está muy reducido, entonces se le va limitar en su desarrollo natural.”* (D-SS19).

Otra recomendación es que el espacio, el salón o el aula esté dispuesta para ellos, es decir, que cuente con sillas, mesas, servicios sanitarios y muebles en general adecuados a su tamaño, además que los espacios sean agradables, con una buena ambientación, ordenados, con colores alegres, con ventilación y bien iluminados. También se hizo alusión acerca de la necesidad de tener áreas con zonas verdes y espacios para juego, espacios para literatura, áreas de ciencias, área de arte, área de aseo y área sensorial, y otros como una granja con animales, que de acuerdo con algunas docentes *“es un recurso valiosísimo, les encanta, y les genera muchas*

cosas, hasta confianza en ellos mismos, de que pueden tocar una oveja y no les va a hacer nada o descubrir hasta qué punto puede tocarlo y ya después de eso no porque me muerde (risas), ya ellos lo van midiendo, van midiendo muchas cosas” (D-NO17).

Se indicó además, que se requiere de casilleros donde están las cosas de ellos (ropa, cepillo de dientes), así como sillitas para darles comida. Asimismo, fue señalado que es necesario *“tener cuidado con los muebles, que no sean filosos, que no hayan cosas donde se puedan subir, que peligren de caerse” (D-DA06).*

4.2.3.4 Saber evaluar el desarrollo y aprendizaje de los y las infantes

En relación a este saber, se consideraron aquellas referencias planteadas por las docentes entrevistadas asociadas a la evaluación del desarrollo y de los aprendizajes, que realizan con esta población infantil. En ese sentido se describirá a continuación lo señalado respecto a los fines que persiguen con la evaluación que realizan y las estrategias desarrolladas para registrar y dar seguimiento al proceso de desarrollo, aprendizaje y cuidado de los niños y las niñas.

El tema de la evaluación que fue desarrollado por las docentes entrevistadas, reveló que existen diferentes criterios acerca de la forma en que debe desarrollarse y los objetivos que tiene la misma. Para algunas docentes, la evaluación con niños de esta edad (menores de tres años) implica que se desarrolle durante todo el año, *“...porque ellos están en proceso de crecimiento y desarrollo, están atravesando diferentes etapas como la experimentación, hay muchas cosas que están en proceso, por ejemplo, caminar, hay algunos que todavía no caminan, entonces la marcha aún no lo logran, pero no lo logran porque no puedan sino porque está en proceso de adquisición” (D-AC03).*

Desde esta perspectiva, las docentes apuntaron que se puede o debe realizar una evaluación (reporte o informe general de la valoración del infante) fragmentada en dos o tres períodos durante el año lectivo (al inicio, al intermedio y al final), lo cual no implica que no existan diferentes mecanismos de control y registros elaborados durante todo el año, que finalmente servirán como respaldo para los informes evaluativos de cada infante. Además, según criterio de algunas docentes estos informes de evaluación, deben ser muy descriptivos y detallados, y contemplar diferentes aspectos vinculados con el niño o la niña.

“Llevamos el registro anecdótico de cada niño, entonces ahí ponemos como las cosas más relevantes, lo que hay que trabajar más con ellos, sus fortalezas, sus debilidades, aspectos por reforzar. Y en la evaluación hacemos una evaluación más descriptiva. Tomamos en cuenta igual, todas las áreas de desarrollo la motora, la cognitiva, la de lenguaje, la socioafectiva, pero lo hacemos como más descriptiva. Digamos, no hacemos como esta es el área socioafectiva, tal y tal cosa, el área motriz, tal y tal cosa. Si no que lo hacemos digamos como más individualizado por niño, tomando en cuenta todas las áreas integralmente. No tenemos como ‘lo logra, no lo logra o en proceso’, yo considero que a esas edades todo está en proceso, entonces es como complicado decir no lo logra, lo logra, los colores... o sea, es más cualitativo no es cuantitativo. Pero sí tomamos en cuenta todas las áreas incluyendo hábitos de higiene, hábitos de cortesía” (D-JP10).

Asimismo, recalcaron que en la evaluación la descripción minuciosa es necesaria, puesto que *“...no es solo decir ya logró caminar, sino cómo camina, si hay algún detalle que sea importante comunicar, porque la evaluación permite ir detectando en ellos muchos aspectos de su desarrollo” (D-MJ 24).*

Como fue señalado anteriormente, esta evaluación de acuerdo con las entrevistadas se lleva a cabo en diferentes momentos. A la evaluación desarrollada al inicio, le denominan: evaluación diagnóstica o evaluación inicial, y en ella registran *“...cómo llegó ese chico, qué características vemos, qué necesidades y qué fortalezas muestra” (D-LG12).* Al respecto, esta docente comentó que a partir de esta primera evaluación, tiene un panorama general del grupo y en ese sentido *“...cada uno va dando pistas diferentes y va guiando lo que necesita, entonces con base en eso yo voy a poder planificar” (D-MR14).* Otra forma de realizar este diagnóstico inicial es en colaboración con la familia, *“con una entrevista previa a las familias un diagnóstico donde la mamá describe un poco sobre las características, qué le gustaba, qué no le gustaba, cómo es su hijo, si tenía alergias, qué pretendía de la institución, por qué había escogido la institución, cómo había sido su embarazo, de todo” (D-MH04).*

Por su parte, la evaluación a medio año, de acuerdo con las entrevistadas la utilizan para determinar los avances del infante transcurridos los primeros meses del año, mientras que la evaluación final contempla el trabajo de todo el año. En este último informe algunas docentes externaron que realizan un perfil de salida de cada infante, elaborando *“un reporte más específico que ya va a los papás, y está separada por áreas en la emocional, en la cognitiva, en la de lenguaje, motora fina y motora gruesa” (D-TC21).* Para la entrega de estos

informes a las familias, una docente indicó que: “...se hace como una entrega formal a los papás, donde se hacen citas cada media hora, usted se sienta a hablarles y les comenta cuáles son las áreas fuertes, las áreas débiles y las que hay que mejorar, cuáles hay que trabajar, los aspectos fuertes que se pueden seguir potenciando para ayudarle al chico...” (D-AL05).

Dentro de los mecanismos utilizados para apoyar los informes de evaluación entregados a las familias, las docentes mencionaron que van realizando otros tipos de valoración en diferentes circunstancias del año, tales como los siguientes:

- 1) Registros de observación
- 2) Listas de cotejo
- 3) Control de logros
- 4) Registros en fotos y videos
- 5) Registros anecdóticos
- 6) Registros narrativos
- 7) Evaluaciones estandarizadas (LEDIN, Libro de salud del Ministerio de Salud)
- 8) Libro o libreta de anotaciones generales
- 9) Fichas descriptivas por niño.
- 10) Tutorías con las familias

Los tipos de valoración empleados por las docentes entrevistadas, cumplen diferentes objetivos. Por ejemplo respecto al registro de observación, esta docente comentó que:

“El registro de observación el que estamos utilizando actualmente, nos ayudó mucho el que tiene el programa Materno Infantil, ahí viene un registro de observación, entonces lo que le modificamos fue muy poco, y, ahí anotamos también como cuestiones, que vemos con relación a la mamá o si detectamos riesgo psicosocial, dependiendo de la zona donde vive, por ejemplo hasta cuestiones de hábitos de higiene o la alimentación verdad, la calidad de los alimentos que trae, como todo ese tipo de cosas. Y nos hicimos un documento pues bastante bueno para escribir o para registrar y eso nos ha ayudado un montón.” (D-LJ13).

También se hizo mención acerca del valioso recurso de la fotografía y los videos como estrategia para registrar el trabajo que se desarrolla con los niños y las niñas, tal como indican las siguientes docentes: “Sí hay muchas fotos que tratamos de mandarle a la familia y le

decimos: “vea cómo le gustaba montarse en este carrito”, “vea el video dónde está pegando” o “vea el video dónde disfruta mucho”, y cosas así de diferentes horas, para que vean todo el proceso también, porque si la familia está tranquila, el chico y la chica también” (D-MH04); “la evaluación lo que hacemos es registrarlo con muchas fotos, tomamos muchas fotos, videos de los niños, se las mandamos a las familias para que vean el proceso que desarrollamos” (D-JP10).

Ciertas docentes apuntaron que en procura de registrar lo que va surgiendo con los niños y las niñas durante la rutina diaria, crearon formas prácticas para registrar lo observado o lo acontecido, tales como libros, libretas o fichas. Al respecto, comentaron:

- “Tengo un libro, donde vamos anotando, un libro de anotaciones, qué cosas hemos visto, que avance o qué problemas o qué cosas interesantes para ir trabajando con los chicos y las chicas (D-MH04).

- “Yo lo que hago es que tengo una libretita, porque a veces son tantas cosas que hay que hacer que si usted no anota que se le va, se le olvida. Entonces yo tomo la libretita y escribo: “uyyy, Fulanito me acaba de decir tal cosa” y yo apunto: “tal día Fulanito me dijo....” o me demostró que maneja tal cosa, o lo vi haciendo tal esta” (D-TC21).

- “Yo si tengo unas 'fichillas' de cada uno porque eso me ayuda a ir viendo cosas que tal vez a uno se le olvidan y yo me olvido de muchas cosas. Entonces, yo intento, no le digo que todos los días, pero por lo menos una vez a la semana, verlos, observarlos. Yo he ido viendo esto y aquello, por ejemplo ya veo que este chiquito puede dejar los pañales, ya veo que aquel otro va caminando, todo eso trato de apuntarlo porque entonces yo al final de semana tengo información sobre todos y cuando llega ya el análisis y la evaluación de cada uno es más fácil” (D-MR14).

Finalmente mencionar en relación a este saber evaluar que, en este proceso evaluativo, las instituciones tienen estipulados diferentes instrumentos evaluativos elaboradas en el seno

del centro educativo o hacen uso de diferentes instrumentos estandarizados creados por otras instancias como el Ministerio de Salud Pública o el Ministerio de Educación de Costa Rica.

En el caso de documentos evaluativos creados por la institución educativa, esta docente indicó:

“Esa evaluación incluye todas las áreas del desarrollo, es un documento bastante grande que es nada más de marcar con equis, digamos si lo logra o no lo logra o si está en proceso. Igual se les evalúa la parte de Montessori, de cuales trabajos logra desarrollar bien hasta el final, logra completar y cuáles todavía no, están en proceso. Más que todo es un documento que se registra y luego queda en el expediente de cada chiquillo, es un documento que elaboró la institución, ya está establecida y se le han hecho modificaciones de acuerdo a lo que uno va viendo que calza o no calza y de acuerdo a las necesidades que va viendo uno del grupo [...] Lo otro es que el documento en sí, donde se marca si lo logra o no lo logra, se le da a los papás y queda también una copia para la institución y se archiva en el expediente” (D-AL05)

Por su parte algunas docentes señalaron que han empezado a incorporar otros tipos de instrumentos evaluativos que miden al niño más integralmente y contemplan aspectos diferentes a los que ellas incluían, este es el caso del ‘Carné integral de desarrollo del niño y la niña’ o algunos Test de lenguaje. Esta docente entrevistada se refirió a este aspecto y detalló lo siguiente:

“Hemos ido implementando el libro por ejemplo de salud, que tienen los chicos en Costa Rica. [...] una herramienta muy importante para nuestro trabajo, para conocerlos a ellos y descubrir muchas cosas más. Entonces, hacemos una revisión del libro de salud en compañía de la mamá, en donde llenamos las características, en el librito hay una sección donde vienen características por edad, [...] y ahí vamos marcando con ella y como preguntado. Esa es otra herramienta que hemos utilizado, que también la dejamos en el expediente, no solo lo llenamos en el librito de ellos personal, sino que lo dejamos aquí para ver como un historial del desarrollo de este chico. Ahí mismo vienen unas pruebas de audición, de lenguaje, entonces también se hace en compañía de la mamá, eso para los más pequeños, verdad. Luego, para los chicos más grandes a partir de los dos años, hay un test de dificultades del lenguaje para ver cómo va esa parte específicamente. Con un test que desarrolló una profesional de aquí de la Universidad de Costa Rica, TEOPREES” (D-LG12).

Al finalizar este saber sobre la evaluación, algunas ideas importantes de destacar son que, la evaluación si bien de acuerdo con las docentes, la implementan para registrar tanto el avance de desarrollo de los niños, como la consecución de los retos de aprendizaje que les

ofrecen en las propuestas metodológicas, algunas manifestaciones indicaron que la evaluación sobre todo cumple un papel protagónico para poder explicarles a los padres de familia los alcances de los niños en cuanto a participación de actividades y evolución de su desarrollo. Lo otro es que, existe una diferencia notable en relación a los instrumentos que utilizan para evaluar las docentes de instituciones privadas y las de públicas, y es que las docentes de instituciones públicas si se apoyan de instrumentos estandarizados creados por ministerios, mientras que las docentes de centros privados no lo hacen y confeccionan los propios.

4.2.4 Saber gestionar su trabajo

El saber gestionar su trabajo, es aquel que incluye las apreciaciones de las docentes entrevistadas respecto a las características, las situaciones, los momentos vividos durante las gestiones diarias de su trabajo con los niños y las niñas, al interactuar y al participar tanto del proceso de enseñanza-aprendiza, así como de los espacios previstos para satisfacer el cuidado y la atención de los infantes. Se ubicaron del discurso de las docentes varios grupos de saber que tienen relación con la gestión. Que pasaremos a abordar seguidamente.

4.2.4.1 Saber las características del trabajo

Con relación a las características del trabajo con niños y niñas menores de tres años, las docentes entrevistadas hicieron referencia a diferentes particularidades que implica la labor, así como las dificultades enfrentadas y las motivaciones presentes en la rutina de su trabajo.

Se constató por ejemplo que, para las participantes el trabajo con esta población resulta muy placentero y gratificante, para algunas *“es bastante bonito y satisfactorio poder trabajar con los chicos pequeños, porque hay tanto que se puede hacer con ellos, el campo de acción es tan grande, que uno también después puede ver así a lo macro, muchos de los resultados”* (D-LJ13); *“es muy gratificante porque se ven después los logros de los niños tan pequeños, los ve que gatean que caminan que empiezan a controlar, es lo más lindo”* (D-NR16), para esta docente además, el trabajo con niños pequeños *“es una experiencia muy hermosa, es volver a conocer el mundo a través de los ojos de ellos”* (D-MJ24). También anotaron que el trabajo con niños pequeños *“...es muy motivante, es bellissimo, porque te enseñan a ser más*

paciente, te enseñan a que los logros son un poco más lentos, más cuidadosos, muy significativos” (D-MH04).

Al mismo tiempo que fuera señalado que el trabajo representa mucha satisfacción personal por los avances de los infantes, se indicó que la labor con niños pequeños es también muy cansada, muy demandante, muy desgastante e implica a su vez mucha responsabilidad. Para ciertas participantes entonces, el trabajo *“Es muy desgastante, por lo activo que es y los cambios constantes que se presentan” (D-AV02)*, además porque exige *“mucho esfuerzo, mucho cuidado y mucha atención” (D-AC03)*, pudiendo llegar a ser *“muy agotador físicamente” (D-VP22)*. En este mismo sentido varias docentes externaron que *“es súper dinámico, son los salones en donde usted tienen que tener más energía, más movimiento y estar más atenta en todos los detalles” (D-MJ24)*; además que el trabajo con esta población requiere igualmente de flexibilidad puesto que *“Con los niños más pequeños no se puede ser tan rígido, todo tiene que ser más flexible, porque hay demasiadas cosas emergentes, el cambio de pañal, que si le dio hambre, que si se durmió y no se pudo, hasta el estado de ánimo de un niño es mucho más cambiante en un bebé” (D-LJ13).*

Para las participantes el trabajo con infantes requiere de apoyo o de asistencia para poder desarrollar todas las actividades y cubrir también sus necesidades, en vista que es una labor agotadora y demandante, por eso *“sin asistente, es un imposible trabajar con bebés, ya que mientras uno está haciendo algo, la asistente está encargada de otras cosas, tal vez bajo mi supervisión siempre, pero digamos sí tiene que estar haciendo otras cosas porque es un trabajo muy complementario. La asistente en un salón de bebés es indispensable” (D-MJ24)*. También resulta indispensable para algunas entrevistadas que se trabaje en equipo y de forma interdisciplinaria, puesto que *“en la actualidad son ambientes inter o transdisciplinarios a lo que está apuntando la educación infantil” (D-LJ13)*, con participación de diferentes profesionales como *“una psicóloga y una enfermera con las maestras” (D-LG12)*.

Hubo docentes que en un esfuerzo por darse a explicar lo que implica el trabajo con niños y niñas menores de tres años, establecieron algunas diferencias con infantes de edades superiores, tal como se evidencia en el siguiente cuadro.

Cuadro 4- Diferencias entre rangos de edad

Niños y niñas menores de tres años

“Ellos requieren más atención, son más dependientes de uno. Uno tiene que estar más atento. Digamos, tener ojos como por todo lado. Porque ellos están muy chicos, entonces son segundos, se caen, que golpean a otro, verdad, ellos están en ese proceso, todavía no tienen una rutina, ellos no están estructurados. Y además o sobre todo es parte de ellos la experimentación.” (D-AC03)

“...a mayoría de edad, mayor independencia, entonces también a veces los chicos más pequeñitos, tienden a tener características más dependientes con el adulto.” (D-KH11)

“entre más pequeño esté el niño, el trabajo tiene que ser mucho más individual, porque se nota aún más las diferencias un mes, cuando tienen de dos meses a un año, es increíblemente, o sea la diferencia es muy grande a cuando ya tienen cinco, seis años. Cuando ya tienen cinco o seis años, un mes ya no se les nota tanto. Entonces eso marca muchas diferencias, marca que el trabajo tiene que ser muy individual, aún el planeamiento tiene que ser más individual.” (D-MJ24)

Niños y niñas mayores de tres años

“Y los chicos más grandes, ya saben o ya van orientados hacia dónde tienen que hacerlo, además, obviamente todo viene implícito con las normas de clase, los hábitos de conducta todo eso que se les va enseñando que se les va transmitiendo y entonces ellos pues obviamente van siguiendo ese patrón y ya van más encaminaditos a lo que digamos se espera en la escuela tradicional.” (D-AV02)

“los chicos más grandes es más fácil siento yo el trabajo, en el sentido que ya colaboran más, verdad, usted define algo o tienen un objetivo y es más fácil llegar a ellos, porque comprenden un poco más, además están, tienen periodos de atención más grandes, entonces, como que en ese sentido es más fácil con los chicos más grandes.” (D-LG12)

“Los más grandes uno les puede poner actividades y dejarlos un poco más libres, solos, sin embargo en edades más pequeñas hay que estar un poco...no haciéndoles las cosas, pero sí estar con ellos acompañándolos más durante el desarrollo de la actividad”. (D-KH11)

En esta línea de ideas, algunas participantes indicaron que pueden presentarse varias dificultades durante la atención y educación ofrecida a los niños, algunas de ellas tiene que ver con la cantidad de niños y el poco personal. De acuerdo con algunas docentes para poder desempeñar una mejor labor con los infantes pequeños, *“lo ideal es contar con grupos*

pequeños” (D-SA20) para cubrir bien los requerimientos que demanda cada uno, “...*para poder darles una atención más integral, más personalizada*” (D-AC03), en vista que “*es difícil con solo un adulto a cargo [...] tomar decisiones sobre cuál niño atender primero, entonces muchas veces de acuerdo a la urgencia, tiene que escoger*” (D-AL05).

Fue discutido en repetidas ocasiones como otro reto en su trabajo, lo relacionado a la labor vinculada con las familias. En este sentido, expresaron algunas docentes que “*Las familias son más difíciles, porque quieren como que su hijo sea el único*” (D-MH04); que “...*el mayor reto ha sido cómo trabajar con los padres de familia, porque realmente los papás ahora son muy muy ausentes, es muy difícil, les interesa nada más de que el niño vaya, esté bien cuidado, no le pase nada y, lo devuelvan a las cinco de la tarde sano y salvo. No les interesa si está aprendiendo o no, si tiene áreas fuertes y débiles no, no les interesa si se está desarrollándose bien, no, nada*” (D-AL05); “*hay muy poco compromiso por partes de los padres de familia*” (D-YS23); además que “...*a veces hay abandono familiar, los niños tienen muchas cosas materiales pero están abandonados, vienen quemaditos por el pañal que no fue cambiado, llegan enfermos sin medicinas, yo creo que eso es la mayor dificultad*” (D-NR16).

Otras dificultades tienen que ver con el manejo de situaciones que pueden presentarse con los niños y las niñas, entre ellas se destacaron los mordiscos, la adaptación inicial a la institución, los berrinches y el llanto. Al respecto comentan las docentes que “*hay chiquitos que es la primera vez que salen de su casa, entonces vienen llorando, no lo conocen a uno, llegan a un lugar donde no conocen a nadie, se quedan llorando, entonces es complicado*” (D-DA06); “*Yo creo que la mayor dificultad está en los períodos de adaptación, es un periodo donde usted tiene que tener mucha paciencia, mucho autocontrol...*” (D-NO17), también que “*una de las partes más difíciles es saber manejar cuando ellos se enojan, cuando hacen berrinche, pues ellos pueden llorar por horas de horas*” (D-SA20).

Siempre en relación a las dificultades, hubo quienes señalaron la importancia de llegar a manejar el grupo, así lo relató esta docente: “*Bueno para mí el primer reto fue el manejo de grupo, porque aun cuando el grupo tal vez sea más pequeño, las necesidades particulares son muy diferentes. O sea, a mí el salón de bebés, los primeros meses me volvió loca, 'patas pa'rriba' (risas), porque mientras que alguno tiene hambre, otro se está despertando, o sea*

son cosas que muchas veces uno no está preparado hay que irles estableciéndoles poco a poco una rutina” (D-MJ24).

Otro grupo de docentes hizo alusión a las dificultades presentadas debido a la poca preparación profesional para el trabajo en este tramo de edad, *“no nos preparan tan fuertemente en dar la atención necesaria y oportuna para los de cero a tres años, entonces yo creo que eso es una dificultad” (D-SS19).* Además comentaron que:

“Dificultades yo pienso están la falta tal vez de preparación que tiene uno específicamente en esa área, a nivel digamos de universidad por ejemplo, que es poca e inclusive a veces al ser como un espacio tal vez reciente de atención, muchas veces las personas que se encuentran a cargo de los programas o de las direcciones, etcétera, no tienen mucha idea de lo que es trabajar con esta población, entonces de pronto se tiene la idea de que es igual que trabajar con los niños más grandes, y entonces se crean como ciertas dificultades, digamos en lo que es la atención específica de ciertas necesidades por ese tipo de cosas, por desconocimiento principalmente.” (D-LJ13)

Relacionado con lo anterior, para algunas docentes esta poca preparación, puede repercutir también en el momento de planificar, aduciendo que *“planear es una tarea complicada, o sea, se requiere de organizarse bien, entre más pequeños es más actividad” (D-MJ24).*

Sumado a lo expuesto hasta ahora, parte de los saberes que las docentes externaron en relación a las características de este trabajo con niños y niñas pequeñas son las responsabilidades que acarrea su profesión. Las docentes expresaron que sus responsabilidades en el trabajo deben enfocarse en lo siguiente:

- 1) *“...enseñarles más que todo habilidades sociales, enseñarles lo básico, [...] que aprenda a relacionarse con los compañeros por ejemplo”. (D-AC03)*
- 2) *“Ayudarlos a crecer de la manera más efectiva posible y más significativa para ellos, en un ambiente que los haga felices, que además de cuidarles también les ayude en su desarrollo inmediato y futuro” (D-AL05)*
- 3) *“Yo creo que la mayor responsabilidad que uno tiene y que las familias esperan es a nivel de protección de sus hijos [...] para acompañarlos, para protegerlos, para darles amor” (D-AN01).*

- 4) *“Velar primero por el bienestar de un niño, que esté siempre contento, alegre, que esté feliz, que se sienta que es parte de un grupo, que pueda sentir que confianza, que no sienta miedo. Que se desarrolle en un ambiente de tranquilidad. También velar por su alimentación, que coman sus alimentos...” (D-GP07).*
- 5) *“Yo tengo la obligación no solo de enfocarme en sus puntos críticos, en su lenguaje, en que caminen y en que hablen, sino también en que se sientan bien, que se sientan cómodos, que sientan ese cariño, ese calor en todas las actividades, cualquiera que sea como el simple hecho de cambiarles el pañal” (D-MJ24).*
- 6) *“Pienso que hay responsabilidades relacionadas con ofrecerles experiencias oportunas, de seguridad, de control de esfínteres, dejar el pañal, aprender a caminar, creo que son procesos que son muy importantes en la vida” (D-NO17).*
- 7) *“Yo digo que será estimular todas las áreas de aprendizaje a partir de las necesidades de cada niño y de las características que tiene, estimular al máximo para prevenir problemas futuros en su desarrollo” (D-NR16).*
- 8) *“...velar por su bienestar emocional, por su bienestar físico, por su bienestar educativo...” (D-SS19).*

4.2.4.2 Saber organizar la rutina

Este saber contempla aquellas alusiones hechas por las docentes colaboradoras que indicaran la forma como organizan su rutina de trabajo. Es decir, todas aquellas ideas que le permiten a la docente estructurar la rutina cotidiana, incluyendo los diferentes períodos y/o momentos en los cuales se desarrollan las actividades o tareas con los infantes, así como las consideraciones sobre la mejor forma de desarrollar su trabajo.

De acuerdo con las docentes, durante las primeras semanas del ciclo lectivo, organizan una rutina muy libre, al respecto señaló una docente que: *“Nosotras arrancamos con una rutina opcional, o sea para ver el manejo de grupo y la cantidad de chicos que nos lleguen” (D-GP08).* Otras actividades organizadas incluso antes de la entrada de los infantes a la institución, tiene que ver con su prevención y seguridad, en este sentido, es importante

“...ver los expedientes, porque la historia de vida es muy importante. Que si tienen o no hermanos, que dónde viven, que si son alérgicos a algo, qué tipo de sangre tienen. Siempre es eso lo que yo hago cuando me dicen va a empezar con este grupo de chiquitos. Yo siempre, primero por seguridad hago un cartel, donde dice qué tipo de sangre tiene el chiquito, si son alérgicos, [...] entonces también eso es muy importante, porque si no lo sabemos, podemos generar un accidente. Después de todo eso, yo hago la ambientación, espacios que realmente sean atractivos para ellos... (D-NO17).

Asimismo, fue señalado en algunos casos que para empezar el ciclo lectivo, las docentes siguen diferentes estrategias para conseguir una mejor inserción de los niños y las niñas, en este sentido se realiza por ejemplo:

“...un ingreso escalonado, o sea no entran todos, sino que van a entrar por grupitos. Hay que tomar en cuenta lo que mencionaba, que son niños de primer ingreso, que es una nueva institución, es la primera vez fuera de su casa, entonces hay que ir acercándolos poco a poco. Entonces qué sé yo, empezamos con un proceso escalonado, lo que hacemos es que vengan cinco niños primero, tres niños más otro día y que conformen se vayan adaptando, entonces ya va uno acumulando todo el grupo completo” (D-JP10).

También indicaron que hacen alguna actividad el fin de semana tal como explicó esta docente: *“un sábado completo se invitó a la familia a venir a la institución a compartir ese día una merienda, cada una traía algo de comer lo poníamos en una gran mesa y pasaban al aula, compartían con los chicos y las chicas y hasta las mamás o papás con quienes vinieron, para que también vieran el lugar y quedaran bastante tranquilo o tranquila” (D-MH04).* Así como desarrollar *“...espacios de adaptación al inicio, donde los niños viene solo por dos horas en las primeras semanas” (D-NO17).* Además, otra táctica es implementar la siguiente recomendación:

“iniciamos con unos días de inserción se le llama, donde invitamos a los padres a venir, un ratito solos y un ratito con sus hijos. Solos para explicarles a ellos como adultos como se trabaja; y luego con sus hijos, para que el niño y su papá, su mamá o quien sea el encargado, se familiarice con el lugar y con las que vamos a trabajar con ellos, entonces eso ya va dando, va facilitándonos un poco el trabajo de que vengan solamente el primer día de clases, nos dejan a los chicos y se fueron angustiados, se irán angustiados, pero ya el proceso es diferente, porque se les permitió una familiaridad o un conocimiento previo de cómo, de quiénes son, cómo se trabaja, entonces eso ayuda mucho, ya los chicos vienen un poco más familiarizados con el ambiente, con los juguetes, con las personas, con las caras, entonces eso ayuda mucho.”(D-JG12)

Transcurrido esta fase inicial, la mayoría de docentes explicaron que siguen durante la rutina varios períodos, existiendo alternancia entre actividades de carácter educativo, como los

de cuidados y atención de sus necesidades. En ese sentido esta docente manifiesta que *“mientras esos espacios se dan, hay otro montón de necesidades acá, hacer ingresos de los niños que van llegando, cambiar pañales, llevar niños al baño, que se puso frío y hay que abrigoarlos, se despertó uno y lloró, etc. Entonces hay que ir atendiendo como todas esas otras situaciones emergentes”* (D-LJ13). Además, vale señalar que *“se tiene que acomodar la rutina educativa a los hábitos y las necesidades de higiene y de alimentación de los niños”* (D-MJ24)

En forma general, las docentes apuntaron que durante una rutina diaria, se organizan siguiendo los períodos que a continuación se mencionan:

- 1) Recibimiento, que es el lapso de tiempo en el que los niños van llegando, se les recibe, saludo, se toma su mochila, se saca agenda, etc. Ya en ese momento, las docentes hicieron mención que desde que llegan a la institución *“ya van trabajando en el aula, los vamos enseñando a compartir y a apoyar con la organización del material, ir ayudando a sacar materiales...”* (D-MH04).
- 2) Matinales o actividades iniciales que *“... no son como las que conocemos con los grandes, pero son actividades iniciales donde nos saludamos, donde nos vemos cómo estamos, cómo amanecemos hoy, cómo venimos alegres, enojados, cantamos, nos enfocamos mucho a eso”* (D-GP08) Otras docentes que laboran en instituciones privadas le denominan a este período ‘circle time’.
- 3) Meriendas y almuerzo
- 4) Actividad dirigida o talleres de manualidades o experimentación de materiales.
- 5) Experiencias al aire libre, tipo recreo, en ocasiones se realizan actividades conjuntas otras veces es muy libre.
- 6) Períodos de música, de relajación, de expresión corporal o de literatura.
- 7) Cursos ‘especiales’: inglés, francés, música e inclusive computación.
- 8) Reposo: *“A las doce apagamos todo, guardamos todo, les damos los chupones, apagamos luces, cortinas y todos se duermen”* (D-JP10).

Vale apuntar que de acuerdo con algunas docentes, la rutina es muy flexible, varía mucho según las circunstancias que se van presentando en el camino, “...no hay una rutina totalmente clara, solamente como la de la alimentación, y la de juegos externos, yo la mantengo inamovible verdad, lo demás sí es cambiante depende de lo que vayamos a trabajar y los temas y depende del grupo de chicos con los que vayamos a trabajar, de las características y la disposición que presenten” (D-GP08).

Algunas estrategias de organización de la rutina, mencionadas por las docentes fueron darles a conocer a los niños qué se va a hacer (la agenda del día), para las docentes que ellos estén enterados es importante, pues según comentaron eso les da seguridad y les ayuda a comprender la rutina. Utilizan para ello una ruleta que marca los diferentes momentos del día que van transitando.

También comentaron que dividen el grupo para trabajar alternadamente. Por ejemplo, comentó esta docente “lo que hemos estado tratando de trabajar es con la mitad del grupo y luego con la otra mitad, entonces la niñera o asistente se queda con una parte del grupo y yo me llevo los otros a trabajar en una actividad grupal” (D-MH04). A propósito de esta estrategia, las docentes entrevistadas que trabajaban en conjunto con una asistente hicieron referencia a la necesidad de tener una buena relación con su compañera de trabajo, en vista que se requiere de un apoyo oportuno y constante durante toda la rutina.

4.2.4.3 Saber relacionarse con las familias

Un último saber abordado por las docentes entrevistadas, tiene que ver con la forma como entablan relaciones con las familias de cada uno de los niños, las apreciaciones que tienen respecto a ellas, así como las estrategias de acercamiento, de comunicación y de trabajo que utilizan.

En primera instancia, cabe mencionar que para algunas docentes entrevistadas, los vínculos establecidos con las familias de los niños con quienes trabajan son en ocasiones complicados y muy variables. De acuerdo con ellas existen diferentes tipos de familias que va desde aquellas nada involucradas hasta las muy implicadas en el trabajo conjunto de la educación y cuidados de sus hijos e hijas.

Las docentes participantes señalaron que por lo general hay un interés en participar e involucrarse en los procesos que se desarrollan en las instituciones con los niños y las niñas, y en ese sentido *“si los papás apoyan, se ve completamente reflejado en el niño, en su desarrollo y le ayuda a uno más a la consecución de objetivos”* (D-AL05). No obstante, existe un porcentaje de familias apáticas y despreocupadas en los asuntos que atañen a sus hijos, tal como lo externó esta docente: *“...los papás de los chicos, son papás que trabajan todo el día; sin embargo hay muchos papás que sí están conscientes, usted ve la preocupación en ellos, preguntan por ejemplo: ‘¿cómo estuvo hoy?’* (D-AC03)”.

Sobre este mismo asunto, otras colaboradoras opinaron que: *“Hay papás que piensan que sus hijos son como un 'paquete' que vienen y dejan, luego se van a trabajar, llegan a las seis a recogerlo, se van a la casa, le dan de comer y no revisan cuadernos, súper despreocupados; piojos van, piojos vienen, ropa sucia, falta de preocupación por sus hijos”* (D-GP07), para las docentes esta situación es lamentable pues en la educación de niños pequeños se requiere establecer con las familias *“...un trabajo muy en conjunto tanto con los niños como con los padres de familia, un trabajo en equipo podría decirse, a veces hay respuesta, pero lamentablemente a veces no...”* (D-SS19).

Contrario a las familias distanciadas, están aquellas que muestran un alto grado de interés, involucramiento y preocupación por la educación y crianza de sus hijos e hijas. En estos casos, las docentes indicaron que hay familias cuyos papás y mamás *“Quieren saberlo absolutamente todo y es importante que uno se los cuente”* (D-VP22); además otras añadieron que este aspecto es sumamente significativo, pues la familia más que en cualquier otro nivel educativo debe estar muy involucrada, *“la familia es muy importante en este grupo de edad particularmente porque son chicos muy pequeños, entonces conociendo muchas veces a la familia, integrándolas al trabajo con ellos, los procesos fluyen mucho mejor”* (D-LG12).

Esta actitud de involucramiento en el proceso de sus hijos e hijas es fuertemente reconocida por las docentes entrevistadas en vista que para ellas la comunicación y buena relación con las familias es fundamental. En este sentido reconocieron que *“...la relación con los papás tiene que ser estrecha para que funcione y camine todo el proceso que se desarrolla en la institución con sus hijos”* (D-NR16). Para las docentes además de la importancia de una

comunicación estrecha, se debe velar por establecer una comunicación “...*muy honesta, muy fluida y muy transparente...*” (D-VP22).

Las docentes entrevistadas hicieron mención de las estrategias utilizadas para mantener comunicadas e involucradas a las familias, indicaron en primer lugar que es importante ser anuente, receptivo y empático, para darles la confianza de acercarse. De ahí que “*lo primero es ir ganándose la confianza de ellos, para que poco a poco usted los pueda ir involucrando y que ellos sepan sobre su trabajo. Pues hay un desconocimiento o ignorancia, no sé cuál es la palabra indicada, porque los papás llegan en un inicio y lo único que les interesa es si comió o no comió y si le cambiaste el pañal, y se acabó*” (D-MJ24).

Con relación a este desconocimiento señalado en la intervención anterior, algunas docentes coincidieron en que la familia necesita orientación para que entienda la trascendencia del trabajo que realizan con sus hijos e hijas. En este sentido para algunas participantes hay que “*...tener muy claro que las familias no conocen muchas veces cómo trabajar con chicos y chicas, no es que sean necias, es que no entienden, es solo que no salieron con un manual de cómo ir trabajando con sus hijos*” (D-MH04), y añadió esta docente:

“yo tengo que ganarme esa confianza y 'plantarme' y hacerles comprender que soy una profesional que tiene una formación, que mi trabajo colaborará en el desarrollo integral de su hijo o hija. Pero que el trabajo es en conjunto. Y pasa entonces que cuando ellos se dan cuenta de que uno está preocupado por ámbitos más amplios que eso de si comió o no, uno mismo va logrando que ellos se vayan preocupando por eso, por si camina o no camina, qué logra hacer. Y sobre todo se logra entonces que ellos se preocupen por saber qué pueden hacer ellos para estimular a su hijo, para que logre caminar y consiga hablar por ejemplo. Entonces se les va dejando tareas familiares, que los involucren y en los fines de semana trabajen juntos, para la consecución de objetivos de aprendizaje. Además de ir creándoles un lazo, es la forma de ir amarrándolos y comprometiéndolos.”(D-MJ24)

Ahora bien, las estrategias de acercamiento y de comunicación utilizadas son parecidas. Las docentes indicaron que desde las primeras reuniones se deben establecer los mecanismos de acercamiento y dejar establecido las normas de procedimientos y la actuación de ambos (docentes y familias). “*Entonces la comunicación con ellos es muy importante establecerla desde el inicio. El padre de familia, debe saber que usted está ahí para ayudarlo, para apoyarlo. Usted no está ahí para decirle como enseñar a sus hijos, usted no está ahí para*

decirle que hizo mal, usted está ahí para apoyarlo” (D-AV02). Además para las docentes en las primeras reuniones es importante para algunas docentes comunicarles la pedagogía, enseñarles cómo se va trabajar, indicarles las reglas o las disposiciones generales de la institución así como de la docente, para así “calmar un poco a las familias” (D-MH04).

En este mismo sentido, de acuerdo con las docentes se debe establecer la forma en la que se va mantener la comunicación con las familias. Sin embargo, el medio que se utilice depende en ocasiones de la institución educativa en la que se labore. En general las docentes externaron que se valen de un cuaderno de anotaciones que viaja diariamente al hogar y es regresado al día siguiente. Algunas lo denominan ‘agenda’, otras en inglés ‘*handbook*’. Gracias a este cuaderno, es posible conseguir un intercambio de comunicación con las familias e involucrarlas en lo que acontece diariamente con sus hijos o hijas, “...yo trato de hacerles un resumen de lo que hicimos, yo les pongo por ejemplo fuimos a la granja, le gustó mucho jugar con los conejitos o se asustó con la oveja...” (D-AN01). Para las docentes el uso del cuaderno es trascendental por lo siguiente:

- “...como ellos están tan pequeños, necesitamos que las familias nos informen todo, nosotras también informarles todo, porque algunos apenas están en la etapa de adquisición de lenguaje y no son capaces de transmitirlo, entonces si ellos vienen con alguna alergia, con algún rasguño o algo que le pasó en la casa, uno debe conocerlo” (D-JP10).
- “...el ‘*handbook*’ es útil para la comunicación de diferentes aspectos, no solamente para indicar cosas de los niños como que dio un pacito, que gateó, sino también acerca de los chupones, de la limpieza, de la higiene de su hijo; todo, inclusive cuestiones que se observan y son inusuales como el color de sus heces. Yo me tomo el tiempo de informales eso, de informales todo” (D-VP22).

En algunos casos las docentes manifestaron que en vista que la agenda es un medio que se sigue diariamente y en afán de que sea más práctico comunicar de forma puntual el resumen de lo acontecido en la jornada, idearon un formato, en el cual la docente solo debe completar, “entonces dice: ‘estuvo contento’ y hay luego tres casillas ‘muy bien, bien o no’, luego sobre

si comió, sobre si se relacionó con sus compañeritos, y ahí se incluyen varios otros aspectos” (D-AV02).

Otras estrategias de comunicación utilizadas, aprovechando la tecnología es la incorporación de diferentes medios de comunicación como el correo electrónico, entonces *“además de la agenda, tenemos un correo de trabajo en donde los papás nos pueden escribir en cualquier momento[...] es una herramienta súper importante para la comunicación, [...] porque lo que pasa es que aun cuando se escribió en la agenda que su hijo se vomitó, necesitan saber más, están angustiados y quieren saber más detalladamente”* (D-AV02); así como los teléfonos celulares, al respecto señaló esta otra docente,

“los papás saben mi número de teléfono, entonces me ponen un ‘whatsapp’ y yo les contesto. Tal vez no es muy recomendable que los papás tengan el teléfono de la maestra, pero en niños tan pequeños yo digo que es una tranquilidad para el papá. Porque el niño no puede llegar a contarle cuando llega con las uñas de los pies azules ‘papito hoy estuvimos trabajando con pintura azul en papel o en el piso’ entonces yo necesito que tengan conocimiento de lo que hicimos”. (D-NR16)

También son utilizados de acuerdo con las docentes, llamadas telefónicas, reuniones individuales o ‘tutorías’ en caso de situaciones particulares, o envío semanal de notas informativas sobre cómo le fue al niño o niña en esa semana, *“...es una hojita y ya la tenemos hecha, nada más es de completar, si comió o no, si fue al baño, si trabajó, etc.”* (D-GP08).

Por otra parte se indicó dentro de los mecanismos empleados para involucrar a las familias, la realización de talleres dirigidos a padres, así como celebraciones del día de la Familia, el día del Padre y de la Madre. Igualmente se les invita a participar en las actividades que se realizan con sus hijos e hijas, *“a veces les pedimos ya cosas muy particulares, les hemos pedido que nos ayude un día a un taller de cocina, como en la preparación de arepas, por ejemplo, tratando que la participación de las familias sea muy activa...”* (D-LG12). Además se les involucra en los procesos que los niños y las niñas van atravesando, como el control de esfínteres, pues hay que *“...concientizar al padre de sus responsabilidades de sus derechos y deberes y de que la labor es en conjunto”* (D-SA20).

4.2.5 A modo de síntesis

Al finalizar este apartado acerca de los saberes profesionales que fueron identificados en las percepciones que poseen las docentes entrevistadas que trabajan con poblaciones infantiles menores a los tres años, se resume a continuación en la siguiente figura el conjunto de saberes extraídos y descritos anteriormente.

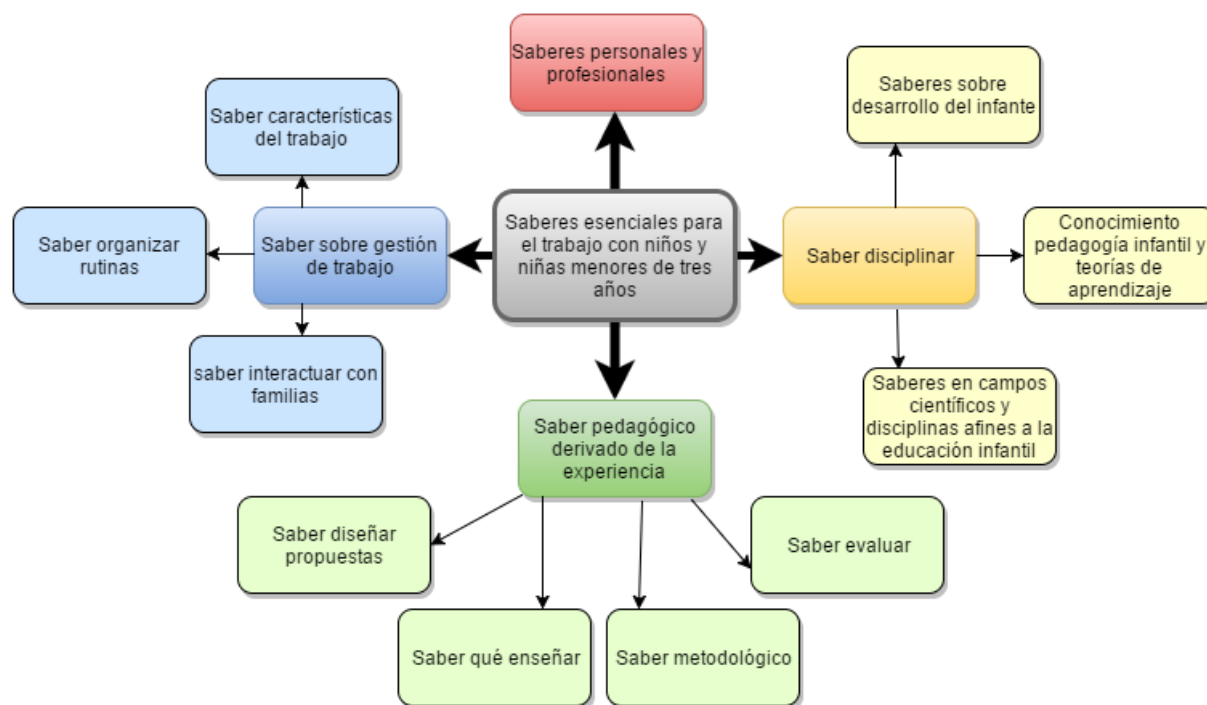


Figura 19- Conjunto de saberes pertinentes para el trabajo con infantes menores de 3 años, según percepción de docentes

Tal como se aprecia en la figura anterior, son cuatro grandes categorías de saberes derivados del discurso de las docentes. El primero de ellos, el saber personal y profesional, es el que nos ilustra la visión que tienen las docentes sobre aquellas características o rasgos que son pertinentes para poder desempeñar una buena labor con los infantes. Dentro de este saber se mencionaron características específicas para un perfil docente, destacando dentro de lo personal la importancia de ser afectivo y cuidadoso, mientras que en lo profesional se recaló la necesidad de ser graduado, preparado en la universidad para laborar.

El segundo de los saberes, el saber disciplinar, mostró la importancia que le dan las docentes al conocimiento específico de temáticas que tienen que ver no solo con lo educativo, sino más bien con otras disciplinas profesionales (salud, enfermería, ciencia, música...), entendiendo que en la actualidad se hace necesario poseer competencias más amplias para ofrecer una atención más integral a los niños y a las niñas.

En cuanto a la tercera categoría, el saber pedagógico, fue evidente el destacado papel que les brinda la experiencia profesional en la construcción de los elementos que lo conforman: cómo diseñar propuestas para el trabajo con esta población; qué se enseña a los niños pequeños; qué actividades son pertinentes para su aprendizaje y; cómo evaluar su desarrollo y progreso. Las docentes dejaron entrever que este saber ha sido adquirido más en la experiencia, pues en su formación universitaria hubo una inclinación por formarles en el trabajo con niños de edades superiores.

Finalmente, la cuarta categoría, denominada gestión de trabajo, refleja los aspectos operativos y característicos que se presentan en la rutina durante la atención y educación brindada a los infantes. Gracias a esta categoría se pudo detallar que la labor que desarrollan las docentes es extenuante por la cantidad de variables que se deben manejar en una jornada diaria, y que implica mucha organización para cumplir con los objetivos de la atención y educación de los niños y las niñas.

4.3 Movilización de saberes en el ejercicio de su profesión

Esta sección concierne al abordaje del tercer objetivo de este estudio de investigación, el cual está dirigido a examinar la forma como las docentes movilizan sus saberes al ejercer su profesión, en las distintas dimensiones de su quehacer (cuidados y educación).

Recordemos que para dar respuesta a este objetivo, se utilizó un instrumento de recolección de datos denominado '*Entrevista Instrucción al Sosas*', donde se les solicitó a las docentes colaboradoras que se ubicaran en una situación ficticia en la cual la investigadora les sustituiría al día siguiente en su trabajo. Se requería por lo tanto que ellas brindaran instrucciones claras y precisas respecto al trabajo a desarrollar, de manera que quien las

sustituyera consiguiera realizar con éxito todas las tareas. Cabe mencionar que el discurso fue construido en un diálogo abierto y fluido, en el cual las participantes utilizaban el “usted” para indicar aquello que era importante que considerara el ‘sosas’.

Basados en la información obtenida, serán expuestos seguidamente aquellos saberes que de acuerdo con las docentes entrevistadas son movilizados en su quehacer diario y que fueron señalados en su relato. En la primera parte de esta sección se mostrarán los saberes accionados o utilizados por las docentes o aquellos que pueden considerarse de mayor trascendencia o importancia por la forma en la que fueron mencionados durante la entrevista. Luego serán abordados los saberes que se perciben adquiridos y/o producidos en las tareas que desarrollan durante la jornada de trabajo con los niños y las niñas.

4.3.1 Saberes movilizados en la práctica cotidiana

En esta sección se expondrán qué saberes son importantes en la rutina, cuáles son aplicados y cómo son utilizados durante la jornada de trabajo con los niños y las niñas menores de tres años. En este sentido, se describirán las situaciones en las que se aprecie la forma en la que la docente consigue accionar los saberes con los que dispone, identificando las tareas de su práctica cotidiana que refleje cada saber usado y apreciando la predominancia de un saber sobre otro.

En la explicación que brindaron las docentes acerca de su quehacer durante la entrevista, mostraron el empleo de las cuatro categorías determinadas en apartados tratados anteriormente (saber socioafectivo, saber disciplinar, saber pedagógico y saberes sobre la gestión del trabajo), sin embargo, se advierte que las docentes emplean unos saberes con más reiteración que otros tal como se abordará a continuación.

De los saberes más recurridos por las docentes colaboradoras en sus relatos durante la entrevista, se observó una tendencia por la utilización de los saberes relacionados con la gestión del trabajo, específicamente con los saberes que tienen que ver con la organización de la rutina. Para este saber (organización de la rutina), fue señalado que durante la jornada de trabajo, las tareas a realizar tienen un orden de aparición y una secuencia que es importante considerar pues son parte de la consecución efectiva de la programación y la rutina diaria.

En relación a este aspecto, se visibiliza la existencia de tareas de primer orden que de acuerdo con las docentes deben efectuarse una vez que se llega a la institución. Estas tareas implican varias acciones que van desde registrar la hora de llegada, hasta aquellas que atañen al acondicionamiento del salón, el acomodo de los muebles para la preparación de la jornada y la revisión de las actividades planificadas para desarrollar durante el día.

Dichas tareas o acciones se realizan tanto antes como durante el recibimiento de los niños y las niñas. En este sentido, las docentes recomiendan seguir ciertas disposiciones al llegar a la institución, “...*estar temprano, diez para la siete de la mañana. Cuando ingresa a la Escuela [...] tiene que firmar un libro para registrar la entrada, ahí usted pondría su nombre, la firma y la hora y luego usted ya se dirige directamente al aula*” (D-MR14); “*Lo primero que vas a hacer es entrar directamente a la clase, no podés detenerte en el pasillo a saludar [...] Porque los papás están esperando en la clase y es importante que ellos sepan que la atención es inmediata, que estás entrando directamente a lo que viniste*” (D-AV02).

Como se detalla, es esencial para las docentes llegar a la institución educativa con suficiente tiempo de antelación, acatar las normas y procedimientos establecidos y disponerse para el recibimiento de los y las infantes. Además, como fue señalado, es necesario realizar labores relacionadas con el acondicionamiento del espacio, verificación de las condiciones en las que recibe el aula, así como revisión del planeamiento para recordar qué se tiene planificado durante la jornada. A propósito de estos aspectos, las docentes colaboradoras indicaron:

“Le digo todo este procedimiento para que usted vea los detalles previos a recibir a los niños. Entonces tiene que encender los ventiladores, porque hace mucho calor, ponga la alfombra azul en la parte norte de la clase, es rectangular. Luego le pone ‘lysol’, y también a los casilleros, a las mesas y ahí puede luego ponerse a repasar qué tiene planeado para el día.” (D-NO17)

“...bueno ahí en el aula usted va a ver que yo siempre tengo en una pizarra de corcho la rutina de toda la semana y tiene pues el horario específico, las actividades muy claras de lo que tendría que hacer cada hora.” (D-MR14).

“Lo primero que debe de hacer apenas llega es entrar a la clase y chequear que todo haya quedado ordenado, sino quedó ordenado tiene que notificárselo a sus compañeras de la tarde[...]De igual forma apenas llega, abra las ventanas, prenda los ventiladores, y prenda las

lucos. [...] Seguidamente lo que puede hacer es revisar el plan como para que usted recuerde qué es lo que tiene que hacer ese día”. (D-VP22)

“Entonces lo primero que tiene que hacer luego de ubicarse en qué tiene que hacer en el día, es acomodar el aula. ¿Qué es acomodar el aula?, primero bajar las sillas, porque siempre están encima de las mesas, entonces baja las sillas y las acomoda. Revisa qué actividad va a hacer y dependiendo de la actividad, así tiene que acomodar las mesas. Porque el mobiliario no siempre está igual, digamos no es que todos los días lo cambie, pero dependiendo de la actividad, así tiene que acomodar las mesas” (D-MR14).

Cabe destacar que cada caso es particular y dependiendo de la institución donde labore la docente se pueden apreciar diferentes procedimientos, unos más estructurados y rígidos que en otros. Así por ejemplo, mientras que algunas docentes mencionaron que esperan a los niños en el aula, otras deben ir a recibirlos al portón y en el caso de algunas, la mamá, el papá o la persona encargada lleva al niño o niña hasta la clase. En casos muy especiales, fue señalado en uno de los relatos ofrecidos por una docente, que en la institución educativa donde labora se abre temprano a las 6:30 am por una característica de la institución en la que las madres o padres de los infantes son estudiantes universitarios y deben ir a sus cursos que inician a las siete de la mañana. En este caso puntual, la docente indicó que las mamás o papás que estén afuera de la institución con sus hijos o hijas pueden entrar al salón, guardar las cosas de su hijo o hija e incluso darle desayuno.

“Ellas van a entrar y van a poner a los chicos a desayunar principalmente y a acomodar sus cosas. Entonces usted mientras ellas están acomodando sus cosas, tiene que ir y prender la computadora, pues nosotras marcamos las horas de ingreso de los niños en la computadora, entonces hay que prender la computadora y abrir el programa para meter cuáles son los chicos que están llegando. Además tiene que ir a buscar cada uno de los expedientes de los chicos que llegaron y hacerles el ingreso. Cuando las mamás ya se van a ir [...] Tiene que preguntarles, para hacerle el ingreso, quién va venir por él, se fija a qué hora tiene la hora de salida y le anota los alimentos que trae, qué estado de salud viene el niño, es muy importante que usted lo pueda ver al chiquito, por lo menos así una ‘chequeadita’ rápida físicamente si él está bien, si se quedó llorando, verdad, como esa primera impresión que tienen uno de los chicos, anotarla cómo viene, lo que dice la mamá” (D-LJ13).

Se detalla en la descripción expuesta anteriormente que existe un procedimiento reglado institucionalmente para ingresar al niño o niña a la institución, que obliga a la docente a preguntar a la persona que hace el ingreso (mamá o papá) aspectos generales sobre las condiciones físicas con las que viene la niña o el niño, así como los alimentos que trae o algún

pormenor adicional que surja. A este procedimiento se le conoce como ‘ingreso del infante’, al respecto la docente entrevistada también puntualizó lo siguiente:

“Cuando usted hace el ingreso del niño, hay una hoja que está pegada en la refri, que hay que anotar digamos como las cosas más importantes. En la hoja vos vas a ir viendo qué es lo que hay que ir anotando. Entonces vos ponés el nombre del niño, hay una casilla que dice: “indicaciones”, entonces ahí ponés quién lo viene a recoger y a qué hora. Entonces ponés: “mamá, 9:30” por ejemplo, y después vienen las casillas para la merienda, el almuerzo y la merienda, entonces ahí pones los alimentos que el niño trae, si trae una manzana y un jugo por ejemplo. Y al final hay otra casilla que dice observaciones, entonces ahí ponemos sí es un bebé, a qué hora hay que cambiarle el pañal, entonces se pone “pañal” y la hora. Si por ejemplo es un niño más grande y hay que invitarlo ir al baño, porque está empezando control de esfínteres, entonces se escribe: “invitarlo ir al baño” o “dar medicamento” a tal hora, o lo que vos considerés relevante verdad.” (D-LJ13).

Respecto al procedimiento acotado anteriormente, se destaca la organización seguida por la docente, con relación a la forma cómo llevan el registro y el control general (alimentación, estado físico, hora de entrada y hora de salida, etc.) de todos los niños que van ingresando. La estructura seguida permite tener una visión global de todos los niños y las niñas, y estar más vigilante de lo que se va ir presentando durante el día.

Pasada esta primera parte de preparación, ingreso y recibimiento de los y las infantes, se da inicio a la rutina de trabajo directo con los niños y las niñas. De acuerdo con las docentes es necesario dar un tiempo prudencial para comenzar con todo el grupo de niños, pues se presenta la situación de que no llegan al mismo tiempo, sino que durante un rango de tiempo irán apareciendo de uno a uno hasta completar el grupo, tal como lo ilustra esta docente: *“En ese momento usted recibe, digamos cada cinco minutos puede ser que llega uno nuevo, y vos les vas diciendo: “ay mirá ya llegó Gabriel, ya llegó José Daniel”, y en ese momento es que vos recibiendo a los chicos. Entonces vas saludándolos uno por uno y luego ellos se van a jugar en ese instante hasta que todo el grupo haya llegado.” (D-MR14).*

Una vez que el grupo está en su totalidad, se realiza una actividad de bienvenida, que incluye saludo, cantos y conversación con los niños y las niñas, al respecto comentan las docentes: *“Cuando ya esté todo el grupo, vos vas a venir, te vas a sentar, hacés un círculo corto, donde saludás, ves quiénes están y podés cantar un par de canciones” (D-MH04); “Empieza la rutina y canta la canción de buenos días, y saluda a cada uno por su nombre. Les*

hace mucha gracia que uno les cambie el tono de la voz, entonces yo le recomiendo que 'payesee' un ratito con cada uno, los más grandes les encanta eso. (D-VP22).

En las intervenciones de las docentes antes presentadas, se va vislumbrando la entrada de otro saber accionado, se trata del saber pedagógico, concretamente el saber que indica la metodología seguida durante la rutina. Sin embargo, antes de abordarlo, se concluirá lo referente al saber sobre la gestión del trabajo que venimos exponiendo.

Siempre dentro de este saber sobre la gestión del trabajo, particularmente lo que atañe al saber organizar la rutina, las docentes entrevistadas mencionaron que pasado este momento de bienvenida (ronda, canciones, saludos, etc.), se presentan luego diferentes momentos que forman parte de la jornada, tales como la realización de actividades al aire libre, lectura de cuentos, actividades manuales y/o artísticas, alimentación (meriendas y almuerzo), reposo, aseo e higiene (lavado de manos, lavado de dientes, control de esfínteres, cambio de pañales), entre otras que serán expuestas más adelante cuando se aborde la forma en cómo es accionado el saber metodológico.

Algunas intervenciones rescatadas de las entrevistas muestran que como parte de este saber organizar la rutina, se requiere ir coincidiendo las actividades pedagógicas con las labores que tienen que ver con el cuidado y la atención del niño y la niña, así por ejemplo, respecto a su higiene y aseo, las docentes indican: *“Los más chiquititos [...] uno se da cuenta de por qué no quieren participar, porque están sucios. Procure entonces antes de irse para la ronda haberlos revisado, porque ya usted sabe que si va hasta allá, puede ser un problema o un conflicto, tener que volver al aula para cambiarlo y volverse a ir. Entonces revíselos antes de irse, pues usted tiene varios de pañales” (D-MR14); “...hay que estar pendiente de los cambios de pañal, eso también se consensa entre las maestras. Generalmente la maestra que entra a las ocho y media, ella revisa en caso que haya que hacer algún cambio. O la enfermera en ocasiones también revisa. Y tal vez ellas ya se haya adelantado, pero si no uno tiene que ir y revisar quiénes ocupan” (D-LJ13); “Y al venir a la clase, vuelven al patio pequeño, vos estás acompañándolos, porque la niñera va ir trayendo uno a uno de los de pañales y les va ir cambiando el pañal” (D-MH04).*

Se constata que la dinámica para el cambio de pañal difiere para cada docente, siendo que en algunos casos, la institución ofrece apoyo a la docente a través de una asistente o niñera que se encarga de velar por este aspecto y aquellos relacionados con cuidado y atención (como la merienda); mientras que en otros casos es la misma docente que tiene que ir intercalando y considerando dentro de su rutina espacios para atender estas necesidades. Además, fue mencionado que existe un procedimiento importante de seguir que incluye la colocación de guantes de plástico, el registro del cambio de pañal para seguir un control del niño y el lavado de las manos al finalizar, todo lo anterior como medidas para guardar la higiene y seguridad de cada niño y la de la propia docente.

En relación a la alimentación la tónica es parecida, en el sentido que está contemplada dentro de la rutina un momento para las meriendas e incluso el almuerzo para aquellas instituciones donde los niños y las niñas permanecen en jornadas más prolongadas. Este momento de alimentación, constituye un espacio al cual las docentes dan gran relevancia, por tratarse de niños pequeños en crecimiento y en la adquisición de hábitos ingesta. Esta docente comenta al respecto lo siguiente:

“En buena teoría la merienda debería durar media hora, pero no los presione, sino han terminado de comer, no pasa nada. O sea si ya terminó la media hora y usted ve que uno se está comiendo la galleta muy lento, déjele que se coma la galleta, porque para mí que se alimenten bien es también muy importante, no sucede nada si se atrasa media hora. Usualmente no tarda media hora la merienda, se demora 45 minutos, porque además ya están en proceso de querer comer solitos” (D-VP22).

Tanto antes de la merienda como finalizada la misma, está contemplado también un espacio para la higiene (lavado de manos y posteriormente cepillado de dientes). Tal como lo ilustra esta docente: *“Después de esa parte, ellos van a un período que se llama “aseo”. Por ejemplo un niño ‘rápido’ que termine de comer, recoge, saca de su lonchera el cepillo de dientes y se va a lavar los dientes, siempre con supervisión.... Entonces, vas y les decís: “te lavaste bien, abra la boquita” y vas dando una revisadita. Todo esto es para inculcar el hábito de lavado de dientes” (D-MJ14).*

Algo importante de señalar, que las docentes consideran dentro de este saber organizar la rutina como sustancial, lo es: *“...no olvidar la atención básica, darles de comer y*

cambiarles los pañales, eso es esencial, con todos los niños. Tenés que estar muy pendientes de las horas, de si el niño comió o no comió, si fue atendido, etcétera”. (D-LJ13).

Asimismo, ciertas docentes entrevistadas, explicaron que contemplan durante la jornada diaria un período de reposo o descanso, en vista que la población infantil requiere de momentos para recobrar su energía y que el descanso forma parte de sus necesidades básicas. Al respecto esta docente explicó:

“hay unos chicos que son muy consentidos (risas), que la Miss los ‘chinea’ mucho, entonces te van a pedir que les hagás ‘cariñito’ (risas). A esos chicos hay que dedicarles un poquito de tiempo. Normalmente a la una ya todos están dormidos, entonces vas un ratito con uno, un ratito con otro, yo siempre les dedico ese tiempo porque ellos lo necesitan, principalmente los que son más enérgicos, un Fabián necesita eso porque si no, no se duerme y ellos necesitan descansar, uno necesita que descansen también (risas), entonces es importante que les dediqués ese tiempo a cada uno de ellos” (D-AV02).

Con relación a este momento de descanso, fue mencionado dentro de las tácticas para conseguirlo, la colocación asertiva de cada niño o niña en un sitio estratégico, darles un biberón (‘chupón’), oscurecer el salón y utilizar música instrumental con la finalidad de ayudarles a conseguir el sueño: *“Entonces, los que duermen van de una vez a los coches, cuando se termina de cambiar pañales, usted les da los chupones se los tiene que alistar a los que se quedan. Les alista chupones y lo que hace es que va y les pone el CD de música instrumental, se los pone ‘durito’ le recomiendo, porque si no lo escuchan ‘durito’, no hacen el clic que es hora de dormir. Entonces les pone el CD en alto volumen y entre usted y su asistente se ponen a mover los coches hasta que se duerman”* (D-VP22).

Paralelamente a estas actividades desarrolladas en la rutina, las docentes mencionaron que existe durante toda la jornada una labor permanente de gestiones que requieren ser atendidas para cumplir tanto con las exigencias de la institución como con la planificación establecida. En este sentido, esta docente comentó que durante la merienda: *“Generalmente en ese espacio, aprovecho pegar mensajes a los cuadernos o revisar lo que falta para la próxima actividad, porque ellos están tranquilos. Pero eso es una vez que usted haya atendido todas las necesidades, que abrió paquetes, frascos, etc. En ese momento es que usted puede ponerse a hacer pendientes, ok”* (D-MR14).

Otras docentes mencionaron que es más bien mientras los niños duermen, ellas utilizan ese espacio para cumplir con ciertas obligaciones como contestar correos o completar comunicaciones a las familias o inclusive para atender sus propias necesidades de alimentación: *“Usted tiene que aprovechar ese momento, ‘requeteaprovecharlo’, para llenar los cuadernos, yo le recomiendo que se apure, porque si se lerdea mucho se le va la mañana y ya no hizo nada. Es más le recomiendo que si quiere comer lo haga en ese momento, así como tipo ‘máquina’, llena cuadernos y merienda, porque no, no le da tiempo en otro momento”* (D-VP22); *“...tenés cuarenta minutos para hacer las cosas, entonces tiene que ‘correr’ bastante, a veces hay que terminar de contestar correos, tiene que hacer el ‘lesson plan’ y coordinar los materiales”* (D-AV02).

Una docente participante señaló que ella también aprovecha cuando los niños permanecen en clases de música, para ir completando el cuaderno de comunicación al hogar, tal como explica: *“Mientras ella está con ellos, usted tiene que estar viendo qué actividades hacen para ponerlo en el ‘handbooks’, entonces: ‘hoy con teacher Ale, hicimos ritmos’, verdad, entonces va llenando los ‘handbooks’ con las actividades”* (D-NO17). Respecto a este ‘pendiente’ que las docentes indicaron sobre completar las comunicaciones que van al hogar (denominada por algunas docentes como ‘handbook’), cabe señalar que constituye un herramienta cuya finalidad es mantener enteradas a las familias sobre lo acontecido durante la permanencia del infante en la institución.

Completar este cuaderno de comunicaciones enviado diariamente a las familias, representa una responsabilidad importante para las docentes y una exigencia de la institución por ser un aspecto demandado por las familias. Ante esto las docentes en la premura de sus actividades cotidianas deben ingeniárselas para atender a los infantes, ejecutar las actividades y escribir en el cuaderno de cada niño o niña lo que se va desarrollado o alguna situación especial acontecida durante la rutina.

Finalmente, fue descrito por las colaboradoras en relación a este saber organizar la rutina, aquellas labores que deben desarrollarse al concluir la jornada. Que implican limpieza e higiene de los niños (cambios de pañal o de ropa si amerita), prepararlos (‘alistarlos’), recoger sus cosas, ordenar los espacios y juguetes, entre otras labores. Así como relató esta docente:

“Entonces a las tres y cuarenta ya tenemos que estar todos listos sentados, arregladitos, perfumaditos, nos sentamos en el ‘circule’ y lo que hacés es que les preguntás cómo se sintieron, qué fue lo que más les gustó y en esos cinco minutos cantamos una canción de despedida y a las tres y cuarenta y cinco en punto se van los chicos de la buseta, son María José, Mayra y Melisa, a ellas se las lleva la asistente, la asistente se va con ellos y yo me quedo en la clase con los que se van con los papás.” (D-VP22).

Otro de los saberes accionados dentro de esta gran categoría de saber gestionar el trabajo, es el saber relacionarse con la familia, que como fue mencionado constituye un gran compromiso para las docentes. Las colaboradoras señalaron durante la entrevista la forma en la que activan este saber, cómo lidian con las familias y cómo mantienen una comunicación asertiva con las mismas de forma personal en reuniones o cuando dejan o recogen al niño o niña, así como a través del cuaderno de comunicación: *“Si hay alguna circular o alguna situación por ejemplo si algún chico se cayó en el transcurso de la mañana, vos anotás ‘estimada familia, Karla se cayó, le pusimos crema o le pusimos un gel frío, la estuvimos observando y consolando, revisar en la casa’, sino vos revisás el cuaderno por si hay algún recado de la familia diciendo que hay que darle alguna medicina o que se mandó alguna cosa” (D-MH04).*

Respecto a este cuaderno de comunicación denominado ‘handbook’, cabe señalar que es utilizado para poder accionar el saber relacionarse con las familias, pues gracias a él las docentes consiguen enterarse de alguna situación especial con el niño o la niña (que no durmió bien, algún medicamento que dar, indicaciones sobre la alimentación, etc.), así como comunicar a la familia tanto lo relacionado con su hijo o hija, como algún aviso de la institución, en ese caso esta docente indicó: *“...los mensajes yo los tengo listos, están cortados, entonces usted verá si el viernes tiene que mandar mensaje, ahí estará indicado un grupito de mensajes con “enviar viernes” y ahí solo los pega” (D-MR14).*

Otra estrategia aplicada en este saber (relación con la familia) es utilizar como vía de comunicación el correo electrónico, gracias al cual es posible enviar fotos que se han tomado de las actividades llevadas a cabo con los niños y las niñas durante la semana, así como responder dudas o enterarse de alguna situación, *“se les envía una cuestión que se llama ‘experiencia de aprendizaje’, se mandan todas las semanas, esas experiencias llevan un*

cuadro con las actividades que van a tener la próxima semana, un mensajito ahí de cómo estuvieron esta semana y fotos y alguna frase bonita. Si usted tiene un recordatorio de algún aspecto importante lo pone ahí, aunque no lo leen, solo ven las fotos” (D-VP22).

Siempre ligado con este saber de relacionamiento con las familias, vale mencionar que en casos particulares, algunas docentes indicaron que las familias llegan directamente al salón de clases con sus hijos o hijas, porque la dinámica de la institución permite que el padre o madre de familia entre al aula, guarde las cosas del infante, haga su ingreso e interactúe un poco: *“Las familias en la mañana han sacado el chupón o beberito, han sacado el cuaderno de comunicaciones entre maestra y familia, y guindan el salveque en el espacio del aula donde duermen las chicas y los chicos” (D-MH04).* También se observó el caso contrario donde las familias deben permanecer fuera del salón, y como se detalla para esta docente, el espacio del aula es un sitio de los niños y las niñas, y las familias que ingresan al aula sin su autorización desde su punto de vista infringen el acuerdo de respetar el espacio de los infantes.

“Los papás tienen que esperar afuera de la clase, los chicos pueden estar adentro, si algún papá cuando llegás está dentro de la clase, tenés que decirle: “buenos días Don Fulanito, usted me hace el favor de esperar afuera de la clase”, ellos ya saben, pero siempre hay uno. A veces yo llego y los papás están desayunando dentro de la clase, los papás con los chiquitos. Entonces, uno se siente como invadido, por así decirlo, porque la clase no es de uno es de los chicos, pero sí es cierto que los papás tienen que aprender a respetar los espacios de los chicos, y ese espacio de los chicos es en el que yo me manejo también, entonces es importante que ellos lo respeten. Entonces si ellos están ahí, pedirles muy amablemente que se retiren de la clase que pueden esperar afuera. Eh, normalmente los papás que llegan temprano siempre tienen algo que decirte, entonces atenderlos muy amablemente. Yo lo primero que hago es: “buenos días a ellos”, pero voy y saludo a cada uno de los chicos personalmente.” (D-AV02)

Igualmente, como parte de este saber, una de las docentes explicó que realiza con frecuencia reuniones con la mamá y el papá de los infantes luego de finalizada la jornada de trabajo con los niños y las niñas, para conversar un poco sobre su progreso y desarrollo, a estas reuniones las denominó ‘tutorías’. Al respecto nos comentó que utiliza unas fichas en las cuales tiene anotado lo que conversará con las familias durante la reunión y también en ellas registrará las reacciones surgidas por los padres o madres asistentes.

“La ficha de tutoría, fue la que te dije que está en el portafolio que está en una hoja, en la cual está anotada el nombre del chico, la persona que viene a la tutoría, la hora que se hace la tutoría y viene los comentarios que se van a hacer en esa tutoría y las

observaciones que de repente el papá haga en esa tutoría. Es como un 'forro', es como mi mini agenda para la reunión de la tarde. Porque además yo esas fichas después las tengo que 'meter' en el sistema, el sistema del colegio” (D-AV02)

En otro orden de aspectos, fue percibida durante las entrevistas realizadas a las colaboradoras, la presencia del saber pedagógico, específicamente dentro de esta categoría fue constatado que las docentes utilizan para su accionar durante la rutina, el saber diseñar propuestas, el saber metodológico y el saber evaluar. Respecto al saber diseñar propuestas, las docentes hicieron alusión del documento donde registran sus propuestas (planeamiento, minutas...), indicando que ahí se encuentran las actividades o experiencias que se desarrollarán durante el día.

- *“El portafolio dice “planeamientos”, es el único portafolio que hay. Entonces usted lo abre y estará pues está marcado por mes. Yo hago un plan mensual, entonces cada mes tiene su planeamiento, entonces usted lo saca lo puede ‘ojear’, lo puede revisar” (D-MR14).*
- *“Para saber qué actividades se pueden realizar, en la refri pegada, te vas encontrar con una minuta, nosotras decimos que es como un ‘baúl de actividades’ en realidad, donde hay diferentes sugerencias de actividades para cada uno de los talleres y vos podés decir cuál hacer”. (D-LJ13)*
- *“Mi plan está en un cuadernito de pingüino que está a la par de donde dejo el bolso en el casillero de abajo. Bueno ahí puede ver mis actividades, ahí están más resumidas con los materiales que se necesitarán. Entonces viene la fecha y las actividades que se van a realizar en el día.” (D-NO17)*

En relación al saber metodológico, las docentes detallaron las estrategias que utilizan para enseñar y que son puestas en marcha durante la rutina. En sus relatos fueron describiendo cómo incorporan este saber metodológico, reflejado en las experiencias, estrategias o propuestas ofrecidas a los infantes desde el comienzo de la jornada con la bienvenida, hasta su finalización con la despedida. Fue posible apreciar en su discurso el empleo de los materiales o los recursos que utilizan, el ambiente donde enseñan y el tiempo que invierten para cada experiencia.

Se destacaron primeramente las actividades metodológicas respecto al recibimiento, conversación y cantos en la primera parte del día. Ahí se constató la forma cómo les dan la

bienvenida y se estimula la conversación, se da soporte emocional a los niños y a las niñas, se les motiva a permanecer y a disfrutar de la jornada.

- *“En el patio, vas a llegar y le vas a preguntar como amanecieron los vas a saludar, les vas a decir también hasta por contención, porque las familias vienen rápido para irse a la universidad a trabajar o a otros lugares, les vas a decir: “vengan veamos el pájaro Bobo”, “vamos a saludar a la ardilla”, vienen ardillas también. Entonces los chicos y las chicas tienen ese contacto con la naturaleza. No estás muy encima, sino que les permitís que interactúen entre sí, pero les das la confianza de que estás ahí” (D-MH04).*
- *“...usted les dice: “buenos días”, “¿cómo están?”, “¿cómo durmieron?”, “¿cómo les fue ayer?”, “¿están felices?”, “¿qué desayunó?”, verdad, uno le mete un poco de conversación en la mañana que, algo que ellos quieran contar. “Ah trajiste el cuaderno, ¿y qué dijo mamá?” (D-MR14).*

Luego de estas primeras actividades ilustrativas para este saber metodológico, las colaboradoras también mencionaron que realizan durante la jornada, experiencias con la finalidad de estimular el desarrollo integral de los niños y las niñas como la motora fina y gruesa, la socialización e interacción, la exploración y experimentación, la espontaneidad y la participación guiada en actividades, la construcción de su identidad e independencia, entre otras. Tal como se muestra seguidamente en el cuadro 5 que resume algunas de las actividades que desarrollan durante el día, según las docentes entrevistadas:

Cuadro 5- Actividades sugeridas para la jornada

Experiencia para desarrollar las capacidades motoras, la socialización y la recreación	<i>“Si el día lo amerita, te vas a ir a lo que aquí llamamos el patio de los árboles, [...] entonces vas a salir con motos, con bicis y van a ir a disfrutar esos espacios, porque como el invierno fue también tan fuerte y llovió mucho no pudieron salir. ¿Por qué?, porque estamos desarrollando la motora gruesa, la motora fina, la socialización y entonces se va aprovechando para que disfruten y compartan mucho”. (D-MH04).</i>
---	--

<p>Estrategias de exploración y experimentación de materiales y sensaciones</p>	<p><i>“Entonces en la mesa, a cada uno les va repartiendo un plato de cartón y una galleta a cada uno. [...] Entonces ponga solo una, si funcionó y no se la comieron, prosiga con la actividad, si se la comieron, bueno “está bien, probémosla, para que la otra cuando venga ya no la podemos comer”, porque ellos siempre tienen como ese impulso a probar. Ya cuando la probaron y exploraron cómo sabe puede seguir con las otras, usted le dice “esta otra no nos la podemos comer, ya probamos una, ahora vamos a hacer una actividad especial. También va llevar preparado un lustre con tinte natural en bolsitas, entonces le corta a cada uno y les da una bolsita.” (D-MR14).</i></p> <p><i>“Pide la crema de afeitar en la oficina y antes de que usted se los lleve al área de juego, ojalá que tenga la crema de afeitar ya lista, teñida. La tiñe con colorante natural del color que usted desea, están en la clase, les pone la gabacha súper importante y se los lleva al área de juego. Le recomiendo que los ponga a trabajar en el suelo, no en la mesa, [...] ponga las cartulinas en el suelo, no importa que sienta a alguno de ellos encima de la cartulina. Y lo que yo hago es que les paso como una bolita, como una cucharada de crema de afeitar y se las pongo arriba de su espacio de cartulina y los deja que se embarren, que experimenten, que sientan la textura y que se diviertan”. (D-VP-22)</i></p> <p><i>“En la granja, van en fila, mañana usted sacaría un conejo, mañana verían un conejo. Entonces tocarían el pelo del conejo, y compararía: “¿es igual a la piel de los ‘turkeys’?, “nooooo”, y, “¿saben cómo se llama esto?”, y entonces sacaría también al chompipe para que ellos le toquen las plumas y hagan la diferencia. Después los coloca dentro de las jaulas. Ahí les pueden dar de comer, los tocan libremente y todo. Generalmente yo siempre les digo algo sobre el pelaje o sobre el contar cuántas patitas tiene o algo. Pero mañana les tocaría experimentar y sentir el pelo y las plumas, la diferencia.” (D-NO17).</i></p>
<p>Estrategias para fomentar la independencia y la colaboración</p>	<p><i>“Todos los días se nombra un ‘helper’ es como un ayudante ahí, estrella que me ayuda, entonces ese papel lo tiene que llevar el chico al claustro, ellos ya saben dónde está, desde el inicio del año se ha venido trabando, igual para formar independencia y todo eso, entonces ellos mismos saben. Entonces ellos mismos dicen: “el helper, el helper”, ellos quieren ser todos los días, entonces ya uno más o menos tiene ahí como quiénes han ido pasando, yo lo que hago es que ellos siempre se sientan en el mismo lugar, no tienen campo fijo, pero ellos decidieron siempre sentarse en el mismo lugar, entonces yo voy por sitio”. (D-AV02)</i></p>
<p>Estrategias para incentivar la participación</p>	<p><i>“Como es lunes se les pregunta cómo les fue el fin de semana. Normalmente ellos no responden en inglés, pero sí se les pregunta en inglés. Ellos le responden cosas de ayer o cosas de hace tres meses, pero bueno lo importante es la participación e incentivarlos a participar, es importante que todos estén bien sentados, que levanten la mano para hablar, todas las normas igual desde el minuto ocho en punto empiezan. (D-AV02)</i></p>
<p>Estrategias para promover el lenguaje y la interacción</p>	<p><i>“Durante la actividad mientras pintan pues es muy importante como conversar qué estamos haciendo, qué color es la fresa, cómo se siente la pintura, verdad. Como algo natural, no tiene que ser nada como...verdad, de sus conocimientos. Entonces algo como muy natural, irlos motivando para que se expresen, para que digan qué están haciendo. Principalmente más que usted intervenir, es como invitarlos para que ellos intervengan, inclusive entre ellos. “¿Por qué lo estás pintando de ese color?”, eeste, “mirá el dibujo de tu amigo”. (D-LJ13)</i></p>

<p>Estrategias para desarrollar reto cognitivo</p>	<p><i>“Entonces siempre, digamos yo hago el saludo más ronca, como “hellooo!” (hace voz más ronca). Y él saluda primero. Y dice: “Hello teacher Zeidy, hello teacher Joha, how are you”, y después va sacando las tarjetas, usted saca las tarjetas y se las va dando al monito. Entonces decimos: “where es Jose David?” y tal vez es la foto de otro, entonces ellos dicen: “noooo no es Jose David, es Guto, es Guto”. Es para crearles el reto”. (D-NO17)</i></p> <p><i>“Entonces, después saque bolas. Esa es la actividad de mañana, aplaude y cante una canción que a ellos les guste y luego dice: “stop, where are de red bolls?”, entonces ellos tienen que tomar la bola roja, esa es la idea. El que no toma la bola roja, “¿están seguros que esa es la bola roja?”, entonces los otros le van a decir: “nooo es esta”. Entonces la idea es que poco a poco vayan reconociendo cuál es la bola y entre los compañeros también se van apoyando. Entonces ahí va cantando la canción, y después: “stop, where are de green bolls?”, entonces ahí van sacando y ahí vamos con todos los colores. Después deles tiempo para que jueguen libre. Porque después de cada actividad me gustan que ellos manipulen el material, yo hago algo dirigido y después me gusta que manipulen el material por ellos mismos, para ver qué hacen con las bolitas.” (D-NO17).</i></p>
---	---

En cuanto al saber evaluar una subcategoría del saber pedagógico que se ha venido desarrollando, no fue un saber muy resaltado durante la entrevista, posiblemente por tratarse de un saber que se utiliza al finalizar un proceso o luego de un período de tiempo transcurrido, sin embargo, una docente señaló que,

“A veces yo sí los observo, a veces no juego con ellos para observarlos y ver cómo manejan sus conflictos, si se pelearon cómo lo resuelven, cómo juegan, etc. Lo que yo observo no lo anoto en ese momento a menos que sean cosas muy muy importantes y me voy de una vez al planeamiento que tengo un espacio ahí y si no me voy al fichero y al final del día yo hago una crónica, verdad, cosas importantes y apunto: “hoy tal chiquito, tal cosa” u “hoy observé que estuvo muy ‘apagado’”, “hoy observé que pasó con sueño o que se ha quejado de un dolor de panza” (D-MR-14).

Asimismo, otra docente además hizo referencia a que durante la rutina, se debe tomar fotos, pues es el sistema demandado por la institución como medio para registrar los logros, las participaciones, las experiencias y los avances de los infantes, *“También es muy importante que tome fotos, hay que tomar fotos de todas las actividades, como forma de registro y evaluación, así como para enviárselas luego a las familias” (D-VP22).*

Ahora bien, durante las entrevistas realizadas fue percibido la movilización de otro saber, el saber socioafectivo, que recordemos se trataba de aquel saber que contempla aspectos profesionales (habilidades, capacidades...) y personales (valores, actitudes, comportamientos...) recalcados por las docentes en la entrevista. En el caso del saber

personal, las colaboradoras mencionaron algunas características importantes para conseguir los resultados positivos durante la jornada de trabajo con los niños. Entre estas características, señalaron la necesidad de ser responsables, ser puntuales al llegar a la institución, de manera que se pueda responder no solo a una exigencia de la dirección, sino por el hecho de poder proporcionar mayor bienestar y serenidad a los niños, tal como relata esta docente: *“Entonces para mi es importante recibirlos, eso les da a los chiquitos tranquilidad, que la maestra ya esté ahí. Porque cuando ellos llegan y la maestra no ha llegado, para ellos es una intranquilidad o no saben con quién estar y les genera angustia, verdad.”* (D-MR14).

En relación a la responsabilidad como saber socioafectivo, las docentes entrevistadas fueron enfáticas en la importancia de cumplir con ciertas tareas dentro de su quehacer, por ser trascendentales para la seguridad y cuidados de los niños y las niñas: *“...su responsabilidad es el grupo, no se le puede pasar por alto lavar manos, ni cepillar dientes, eso es muy importante. O sea es primordial que vos estés pendiente de ellos. Que si un chico quería ir al baño, es más importante eso a que termine la actividad. Lo más importante es que terminen bien el día”* (D-AV02). Y esta otra docente agregó:

“Ok, no puede olvidar la atención básica, darles de comer y cambiarles los pañales, eso es esencial, con todos los niños. Eh, tenés que estar muy pendientes de las horas, de si el niño comió o no comió, etc. Es importante como te decía la seguridad de los chicos, si no tenés personal para hacer ciertas actividades, es mejor no hacerlas, entonces tratá de hacer otras o tratá de estar con los niños. En lo que respecta a la interacción con los chicos, no se puede dejar de hacer, siempre hay que hablarles, verlos a los ojos, atender el llanto, eso es indispensable. Si no podés hacer actividades dentro de todo el día, no importa, pero mientras haya interacción con los chicos, eso sería como lo mínimo, lo mínimo” (D-LJ13).

Siempre con relación a este saber socioafectivo, las docentes entrevistadas manifestaron además que es preciso prepararse anímicamente para enfrentar la rutina de trabajo, disponerse a disfrutar de la labor y entregarse con carisma, energía y entusiasmo, como indican las siguientes docentes: *“Pero antes de que empecés a saludar, Karla tenés que tener mucha paz, tenés que respirar, al entrar al aula respirás y muchas cosas de las que hay en vos van a bajar el ritmo, porque sí es importante que los chicos y las chicas te sientan tranquila, para estar tranquilos ellos y ellas también”* (D-MH04); *“Entonces lo primero es iniciar con mucha energía, mucha disposición, mucha ilusión y entrega...”* (D-AV02).

Se evidencia además que para las docentes es importante poseer sensibilidad en relación al conocimiento de cada niño o niña y sus necesidades y sus características, al respecto esta entrevistada indicó: “...*Le recomiendo que ponga a Leandro a la par de Gabriel, porque necesita apoyo, Gabriel es un niño muy generoso, él hace sus cosas, pero en el momento cuando ve que su compañero no puede, que tiene dificultades, él lo apoya. De los otros no hay problema. Usted trate de brindarles tranquilidad*” (D-MR14).

Otro aspecto relacionado con este saber socioafectivo mencionado por las docentes es mostrarse cariñosa y comprensiva, “*Siempre recuerde ser dulce, hablarles cálidamente e invitarles a participar con emoción de la actividad*” (D-VP22); además esta misma docente hizo referencia a la importancia de mantenerse calmado y paciente, “*Lo más importante es no se desespere, probablemente en algún momento de la mañana, hay un par de niñas que le van a llorar muchísimo*” (D-VP22); y esta otra agregó: “*Pueden haber muchos ‘desastres’, puede pasar que alguno se le caiga la galleta, verdad. Y no pasa nada, con tranquilidad, usted le dice: ‘no pasa nada’ y le da otra, no ‘alimente’ el llanto, me entiende, si usted le da otra y le da tranquilidad, el chiquito va a estar tranquilo*” (D-MR14).

Por otro lado, esta otra docente enfatizó que se debe ser cálido, dar consuelo y confianza al infante, sobre todo en circunstancias en las que las que se encuentre más sensible: “*Si un niño llora, yo lo que hago es que me agacho y lo atiendo a ver qué necesita, puedo darle un abrazo, si quiere un abrazo. Y le digo: ‘¿te sentís mal, te pasó algo?, contame, qué pasó’*”. *No corro, si no que me siento para que él venga a mí. Porque muchas veces si uno corre se asusta más y llora más, sino que me agacho, me siento en el piso o en una silla y le digo: ‘venga, qué le pasó’*” (D-MH04).

Asimismo dentro de este saber socioafectivo, fue remarcado por las docentes la necesidad que dentro de la rutina la docente sea espontánea, alegre y divertida: “...*yo le recomiendo como que ‘payasé’ un ratito con cada uno*” (D-VP22), además que las actividades sean motivadas por elementos que despierten su interés e incentiven con alegría su participación, tal como señala esta docente: “*Y llama a ‘monkey’, entonces usted agarra el monito se lo pone atrás y se pone el títere, entonces dice: ‘is time to go to...monkey’...y después usted hace el sonido del mono y ellos lo imitan, es un momento muy divertido a ellos*”

les gusta mucho. Cuando lo saque va ver que se emocionan todos, porque lo quieren mucho al monito, hay que asumir un rol divertido con ellos”. (D-NO17).

El otro aspecto destacado dentro de este saber socioafectivo, es mostrar una actitud respetuosa por el infante, en relación a esto algunas docentes indicaron que por ejemplo en el caso de un niño que no quiera participar de una actividad, como parte del procedimiento que se sigue es “...no obligarle verdad, no es como que se sienta obligado, pero sí se le invita y se trata de que por lo menos pueda sentarse un momentito a compartir con sus compañeros” (D-LJ13). Asimismo esta otra docente exteriorizó que parte del respeto que se le debe al niño, incluye “Llamarlo por su el nombre. Yo no acostumbro ni decirles mi amor, mi corazoncito, ni gordo, ni flaco, no. Buscamos mucho el respeto y se logra diciéndoles el nombre. Además, no uso una voz muy alta, busco usar una voz normal o un poquito más baja” (D-MH04).

En cuanto al saber disciplinar, otro saber movilizado, fue constatado que muy pocas docentes hicieron mención sobre este saber de forma muy vaga. En algunos casos por ejemplo las colaboradoras acotaron algunas características que poseían los niños y las niñas sobre el desarrollo infantil, tales como que tenían cortos períodos de atención, que podrían llorar, que había que cubrir sus necesidades de sueño, limpieza y alimentación, entre otros. Además, pareciera que las docentes poseen conocimientos acerca de la pedagogía infantil y las teorías de aprendizaje (aunque no especificaran en detalle teorías específicas), pues durante la entrevista, fueron señalando la forma cómo había que desarrollar la rutina, llevar a cabo todo el proceso de enseñanza-aprendizaje e ingeniárselas para sacar provecho de las características de los niños y las niñas, tal como señalan estas docentes:

“Va a notar que a veces vienen muy eléctricos, si es el caso, puede trabajar relajación en los paños, con música que levanten una pierna, también viéndose al espejo, usted les señala “¿dónde están los ojos?”. También puede elegir un cuento o títeres, pero es para ir bajándoles la energía. Esa relajación en el piso es guiada. Uno por uno usted los va llamando para que vayan por su paño” (D-MR-14).

“Porque no se trabaja un tema desde Montessori, no hay un tema especial, es diferente porque nosotras trabajamos por áreas temáticas. Nosotras tenemos áreas de trabajo. Montessori tiene ‘vida práctica’ [...] Donde tiene cuidado de la persona, acompañar a un bebé o hábitos de vestirse, para aprender a subirse un zipper, botones, lazos, diferentes cosas. Preparación de alimentos, que en este momento lo que tengo es el ejercicio de untar mantequilla en una galleta. En ‘vida práctica’

tenemos ‘control motor’, que son ejercicios para trabajar motora fina, coordinación, vocabulario, motora gruesa. En ‘cuidado del ambiente’, tenemos plantas, tenemos escoba, tenemos palo de piso, escoba pequeña, hay basureros de reciclaje aquí a un lado cerca del baño, para que vayan aprendiendo también. Hay en el baño también sobre el cuidado de la persona, desde cómo lavar las manos, cómo ir al servicio sanitario, no gastar tanta agua, ahí se lavan dientes. Luego está la parte de sensorial con desarrollo de la observación y los sentidos, con mucho material de alfombra, y trabajo con toda la parte de los sentidos. Luego tenemos por la edad, tenemos ciencias con lenguaje juntos, que van desarrollando mucho lenguaje también, reconociendo diversos animales, formas, estamos poniendo muchos dinosaurios que por edad les están interesando mucho. Y tenemos arte. Entonces en Montessori, lo que se hace es que se monitorea la dificultad del ejercicio. No se ve un tema por semana, [...] Sí vamos presentando materiales poco a poco” (D-MH04).

Finalmente, lo que se refiere a los saberes en campos científicos y disciplinares afines a la educación, sólo fue señalado lo referente a los conocimientos en enfermería sobre todo cuando mencionaron cómo tratar una caída o herida del infante.

4.3.2 Saberes adquiridos y/o producidos en la cotidianidad

En esta sección, se presentará lo referente a aquellas expresiones brindadas por las docentes participantes que hagan alusión a los saberes que las docentes podrían haber estado construyendo ellas mismas, gracias al conjunto de experiencias vividas día con día. En ese sentido se mencionarán los saberes que se perciben fueron adquiridos al desarrollar su trabajo con esta población infantil y que no poseían, se trata entonces de nuevos saberes alcanzados.

Estos saberes adquiridos o producidos por las docentes entrevistadas, se aprecian sobre todo cuando ellas narran las recomendaciones a seguir para las acciones que deberán desarrollarse durante la rutina, relacionado con los saberes sobre la gestión del trabajo, sobre las estrategias metodológicas utilizadas y sobre la relación con las familias. Los saberes enmarcados en esta categoría (adquiridos o producidos), se extraen entonces del discurso de las docentes en el cual sugieren un proceso a seguir, una acción a realizar, un procedimiento previo, entre otros. Tal como se apreciará a continuación.

Con relación al saber gestionar el trabajo, puntualmente sobre la organización de la rutina, algunas docentes hicieron mención acerca de cubrir previo a una actividad, aspectos

vinculados con la higiene y las necesidades fisiológicas del infante, tal como lo ilustra esta docente: *“Va ahora con la actividad. Como va ser una actividad de cocina debe lavarles las manos, entonces antes de lavarse las manos, también tiene que ver un detalle: ‘¿alguien quiere ir al baño?’ , antes de lavarse las manos. Eso yo lo fui aprendiendo conforme me pasaba, entonces aprendí que siempre el baño o cambio de pañal antes de una actividad”* (D-MR14). Como se aprecia, este tipo de saberes surge con la adquisición de experiencias que deja el ejercer la docencia, como bien lo señala la docente anterior cuando hace referencia que fue aprendiendo conforme le acontecía una y otra vez. Esta misma docente resaltó además, que realiza ciertos ajustes en la organización de los muebles y el espacio, así como en el procedimiento que sigue para cumplir con la atención y los cuidados de los infantes.

“Ponga el cambiador en dirección de los espacios, para poderlos vigilar. Entonces cualquier cosa está atenta viendo a todos los demás. En el cambiador, está organizado para cada chiquito sus cosas, sus toallitas, su crema, sus pañales. Ahí tienen marcado con el nombre cada uno, es como un casillero. Entonces yo empiezo a llamar, ya yo sé por ejemplo cuál es el que ha pasado más horas, ya uno va conociendo a los chiquillos y sus horas también con el proceso del año uno va diciendo ‘aquel está entre las nueve y media y las diez, aquel es pasado las diez’, porque entonces ya va como aprendiendo ‘no, si lo cambio antes es peor porque lo tengo que cambiar dos veces después’” (D-MR14).

Referente al aspecto anterior, otra docente mencionó que ella resolvió realizar el cambio de pañal de los infantes, en un período en el cual tiene entretenidos a los niños y los va llamando uno a uno de manera que le alcance el tiempo y sea más manejable: *“En ese momento, cuando ellos están merendando tenés que aprovechar a cambiar a los chicos que todavía están en pañales, para que cuando ya terminen de merendar ya poder estar listos para la clase”* (D-AV02).

Igualmente fue sugerido dentro de este saber organizar la rutina, saberes adquiridos respecto a la distribución de los muebles durante una actividad, pues lo han encontrado más funcional o más práctico para el desarrollo de una actividad y más ajustado a los niños: *“...coloque las mesas como en fila, verdad, así a lo largo, usted va a poner las dos mesas juntas a lo largo y las sillas alrededor. Eso para que los chicos tengan más espacio a la hora de subir las cosas y sea más fácil para usted la movilidad. Porque usted va a necesitar espacio para moverse entre los chiquillos, porque a veces cuando están las mesas juntas o*

está redonda, es más complicado ‘llegarle’ a todos. Entonces en fila es más fácil y llegando uno por uno y ayudándoles en por detrás. Y le permite más espacio en el aula” (D-MR14).

Se incluye dentro de este saber sobre la gestión del trabajo, aquellos saberes que representan las características que forman parte de la cotidianidad de la rutina, entre las que se destacan la necesidad de dar respuesta a situaciones espontáneas como el llanto de un bebé, un berrinche, la dificultad de un niño para conciliar el sueño, entre otras. Las docentes entrevistadas, brindaron expresiones que reflejan la solución que encontraron para enfrentar las realidades que se presentan durante el trabajo con poblaciones infantiles en estas edades. Dichas expresiones muestran la adquisición de saberes que solo la experiencia del trabajo diario puede aportar, tal como se ilustra en los siguientes extractos de las entrevistas realizadas a las participantes:

- *“Yo le recomiendo que agarre al chico que muerde, a él hay que tenerlo como totalmente supervisado. [...] Si sucede que este chico que está mordiendo, muerde a alguno, el procedimiento a seguir es que usted le lava la carita o brazo o donde lo mordió, con aguita y jabón, y pide en la oficina miel. Usted le hecha miel y seguidamente llama a la casa, informa de lo que sucedió y va y lo escribe en el cuaderno: “a Fulanito de tal lo mordieron, se llamó a la casa”, tiene que quedar en los dos lugares, como para que usted ‘se cure en salud’”(D-VP22);*
- *“Tenemos diferentes estrategias para trabajar con los chicos que lloran. Una de ellas es llevarlo a dar una vuelta afuera, a pasear, para que se relaje. Le ponemos música, tenemos un CD que lo vas a encontrar junto a los otros, creo que dice: “música relajante”, es blanco, ese CD tiene como el sonido del soplo placentario, y es súper bueno, como que los relaja un montón. Y si ya por todos los medios lo besaste, le diste chupón y nada, lo sacaste a pasear y nada. A veces lo que hacemos es que le llenamos la tinita. El cambiador se le levanta como la tapa y es una tina, entonces le llenamos esa tinita con agua tibia y los bañamos. Y eso a veces funciona, y ya como te digo en caso extremo llamamos a las mamás mejor para que los vengan a recoger”. (D-LJ13);*
- *Un berrinche, un enojo, ya es menos, mucho menos en este momento del año. Porque se les ha ido conteniendo y se les ha ido dando tanta confianza en sí mismos. Antes había una chica que ella si le tocaban lo que ella traía, se tiraba al piso, lloraba y era un ‘revolconazo’ Karla de esos impresionantes. Ahora no, ella misma vuelve a ver y se ríe. Si algo no le gustó, le hemos enseñando a decir “no me gusta”, diga: “no me gusta”, venga dígame: “no quiero”. Y al otro se le habla. Se atiende más primero a quién le pasó la situación y no al que hizo la situación. Porque muchas veces una llega de una vez y atiende al que hizo y le dice: “mire qué barbaridad”...y claro lo va seguir haciendo porque ve que siempre se le*

atiende a él primero. En este caso no, atendemos desde lo positivo y luego al otro le hablamos y le hablamos. No hay silla de castigo, María Montessori decía: “síntese un momento o espérese un momento y ve a los demás trabajar y vea qué bien están trabajando, cuando usted esté listo, vaya a trabajar” (D-MH04);

- *“Entonces lo que yo hago, lo que le recomiendo que haga es de que las ponga a dormir rápido, porque les dan ese llanto de sueño, son las gemelas, se enojan mucho, entonces después de la merienda de una vez agarre a las gemelas de primeras” (D-VP22).*

Asimismo, dentro de este grupo de saberes producidos o adquiridos, fue ilustrado por las docentes lo referente al saber pedagógico, precisamente el saber metodológico, es decir lo relacionado con las estrategias utilizadas y las consideraciones que deben contemplarse antes de una actividad, durante o al finalizar. Para la mayoría de las docentes, lo importante es ofrecerles a los niños actividades o experiencias que fomenten su desarrollo integralmente, en ese sentido es conveniente *“Darles muchas posibilidades, muy amplias y no cargar de mucha materia, sino dar, enriquecer mucho con motora gruesa, con motora fina y vocabulario” (D-MH04).* También las docentes entrevistadas indicaron que es necesario brindar libertad a los niños para elegir las actividades que quieran desarrollar *“A veces los chicos quieren hacer otras cosas. Ellos piden, entonces también tenemos la libertad de hacer otras cosas” (D-LJ13),* con esta consideración respecto a la libre elección de actividades las docentes han interiorizado que es una forma de beneficiar su independencia y respetar sus intereses.

En relación a la preparación para una actividad, fue indicado la importancia de arreglar el espacio y los materiales a utilizar con suficiente anticipación, al respecto esta docente señaló que *“por ejemplo, en la actividad de las galletas, ya usted tiene que haber acomodado las mesas y tener todo listo. Antes, usted en la ronda le tuvo que haber explicado qué iban a hacer, así ellos estarán emocionados sobre lo que van a hacer (D-MR14)”.* De igual forma, esta otra colaboradora indicó que considerar este aspecto es importante sobre todo por las edades en las que se encuentran los niños y las niñas:

“Antes de una actividad, es necesario yo creo tener los materiales listos, porque a una edad tan pequeña si usted no tiene las cosas listas y se las da así como instantáneamente, mientras usted busca las cartulinas, las bolas...se le distorsiona todo el grupo. Yo creo que tener los materiales con anterioridad y la planificación es muy importante. Por ejemplo, ya la piscina estaba llena, ya con las bolas, cuando usted va para allá, no es algo que ellos tienen que esperar, a que la teacher llene la

piscina y trajera las bolas. Porque va durar mucho tiempo y el período de ellos de concentración no es como muy grande, muy largo. Entonces tener los materiales siempre listos”. (D-NO17)

Con relación a las estrategias seguidas para la consecución de las actividades fue recomendado tener manejo del tiempo y de la disposición mostrada por los niños, en ese sentido indicó esta colaboradora que “...*el tiempo usted tiene que ir viendo cómo se la ‘juega’, usted tiene las cosas planeadas, pero a veces las cosas no suceden de esa manera porque vienen con el humor cambiado, entonces esa sería la recomendación principal, que usted mida a ver cómo vienen y se ajuste a ellos” (D-VP22)*. De igual forma, fue señalado la forma como resulta mejor la realización de experiencias gracias a la organización y distribución del grupo, surgidas luego de verificar su funcionalidad, tal es el caso de dividir el grupo y trabajar primero una mitad y luego la otra, buscando que la actividad resulte de mayor provecho para los niños y las niñas.

Además, se deduce del discurso de las docentes, que han logrado interiorizar algunas estrategias para orientar a los niños ante una actividad o experiencia, al respecto esta colaboradora acota lo siguiente:

“Eso sí es importante, digamos las indicaciones, a veces uno tiende a explicar demasiado. Es mejor ser más concreto, más cortitas, ‘vamos a hacer esto’. Entonces ellos ya van a empezar a hacerlo a su manera. Si alguno no entendió, usted se acerca y le explica individualmente. Siempre intento también motivarlos, decirles que lo hacen bien, que lo intenten, alagarlos y que se sientan bien con lo que hacen” (D-MR14).

De este modo, al finalizar las actividades o las estrategias de aprendizaje las docentes en sus relatos evidenciaron cómo consiguen agenciárselas para ordenar los espacios nuevamente y disponerse para próximos momentos o experiencias. Una docente indicó por ejemplo que ella les indica a los niños que se vayan para un espacio donde tienen libros de manera que se entretengan ahí, “*Esa indicación de vayan a leer cuentos me ha servido mucho, es el espacio que más les gusta y ya usted puede recoger. Porque si no tendría todos los chiquitos encima. Entonces es una manera de poder tener control, verlos, ir recogiendo usted materiales y ordenando y ellos están tranquilos disfrutando” (D-MR14)*.

Otro de los saberes adquiridos es el saber relacionarse con las familias. Se detalló que la principal vía de comunicación utilizada por las docentes es el cuaderno de comunicaciones que se revisa diariamente. En el caso de no haber ninguna comunicación del hogar se sigue este procedimiento:

“Aún si no hay nada, igual vos vas a poner: “revisado” y la fecha de hoy, tu apellido, tu nombre y una raya. ¿Por qué?, porque estás dando seguimiento al cuaderno, porque si no ponés la raya, puede ser que escriban y digan: “sí yo anoté esto y esto y usted no lo vio” o cualquier situación. Y entonces el cuaderno es importante para comunicarnos, no es para que los chicos y las chicas lo rayen, ni nada por el estilo, es para comunicarnos”. (D-MH04)

Asimismo, el contacto con las familias de acuerdo con las docentes entrevistadas, inicia con el recibimiento de los niños y las niñas, en ese sentido las docentes en su discurso fueron ilustrando la forma cómo utilizan este saber relacionarse con las familias y la adquisición de estrategias para mantener una buena y saludable relación. De acuerdo con esta docente,

“...hay mamás bastante particulares que van a querer quedarse hablando con usted mucho tiempo, yo le recomiendo que no les de ‘mucha pelota’, que escuche lo que le tienen que decir, y ya, les desea bonito día, porque si no la atrasan muchísimo en su mañana y son muy particulares y la verdad le van a decir lo mismo que viene escrito en el cuaderno, entonces de manera muy respetuosa: ‘sí señora, bueno yo leo, chao, gracias’” (D-VP22).

El extracto de la entrevista anterior, deja entrever que la comunicación es constante entre docente y familias, a través uso del cuaderno de comunicación que viaja al hogar y retorna a la institución al día siguiente. Se aprecia también la táctica/saber aprendido por la docente para evitar ser acaparada mucho tiempo por las mamás, pues en el salón los niños y las niñas requieren su presencia.

Seguidamente se presentará una síntesis reflexiva de los aspectos más destacados que fueron discutidos en los apartados anteriores, en relación a las fuentes de adquisición de saberes definidas por las docentes; los saberes profesionales requeridos para el trabajo con infantes menores de tres años; así como los saberes movilizados durante su quehacer cotidiano, de acuerdo a las entrevistadas.

4.4 Síntesis de ideas y reflexiones alcanzadas...

Luego de la exposición de los elementos encontrados en los datos recolectados, se tiene ahora una visión y conocimiento general de la percepción de las docentes sobre su trabajo, sobre los saberes que se necesitan para ejercer su profesión, sobre la forma cómo movilizan sus conocimientos y también sobre las fuentes donde fueron adquiridos sus saberes.

En primera instancia, con relación a las fuentes de adquisición de saberes, fue constatado que para las entrevistadas existen varias vías gracias a las cuales es posible apropiarse de los saberes que necesitan para ejercer su profesión. Se identificó de las participaciones de las docentes, cuatro fuentes de adquisición de saberes: la formación profesional inicial; la experiencia laboral; las experiencias personales y; la actualización profesional o la educación continua.

Con relación a la formación profesional recibida en la universidad, las docentes hicieron hincapié en que su experiencia formativa incluye cursos, intercambio con profesores y profesionales en educación preescolar, observaciones en diferentes contextos educativos, práctica profesión, entre otras, donde tuvieron la oportunidad de acercarse a la profesión y sus labores, así como tener un contacto real con los niños y las niñas, sus necesidades y sus características. Destacaron que su formación profesional es una de las fuentes más relevantes para la obtención de saberes, al mismo tiempo que reconocieron que esta fuente es la que les da el carácter de profesional, pues fue ahí donde aprendieron las bases teóricas, las herramientas pedagógicas y los conceptos básicos necesarios para ejercer la carrera de educación preescolar, asimismo apuntaron que carecer de estos saberes implicaría una dificultad sustancial para el desempeño de sus funciones.

Existe sin embargo, un grupo importante de profesionales entrevistadas, que señalaban que la formación universitaria inicial que cursaron, estuvo proyectada a la preparación para el trabajo con infantes mayores de tres años, quedando descubierta o poco compensada la formación para el trabajo con infantes menores de tres años. En vista de lo anterior, algunas entrevistadas indicaron que se ven en la necesidad de recurrir a otras fuentes para solventar

dicha carencia, como lo son cursos adicionales en atención, educación y cuidados de ese tramo de edad (0 a 3 años).

En cuanto a la segunda fuente de adquisición de saber, la que proviene de la propia experiencia ejerciendo la profesión en el aula o incluso del contacto con otros colegas, fue altamente apreciada por las docentes quienes señalaron que gracias a ella pueden ir aprendiendo cómo ejercer su profesión, pues el contacto diario con los niños y las niñas les permite aprender sobre sus particularidades, sus necesidades, sus características y la forma cómo se les debe atender, educar y cuidar. En este sentido, advirtieron que es un tipo de saber muy distinto al que se puede adquirir en otras fuentes como la universidad.

Además de lo anterior, fue destacado por las docentes el valioso aporte que brindan las colegas de trabajo, que por tener más experiencia o por contar con otros conocimientos provenientes de distintas áreas profesionales, enriquecen sus propios saberes. También fue recalcado que la experiencia permite ir afirmando y consolidando los saberes que se tenían (provenientes de la universidad) así como ir adquiriendo y conectando otros.

Respecto a la tercera fuente de saber, que fue denominada experiencias personales, las colaboradoras indicaron que sus propias vivencias en contextos familiares o sociales habrían contribuido sustancialmente a la obtención de varios de los saberes que utilizan en su trabajo como docentes de niños y niñas menores de tres años. Varias de las docentes entrevistadas apuntaron que las experiencias en el seno familiar colaboraron en la preparación para trabajar con niños pequeños, se destacaron circunstancias favorables como tener la oportunidad de ser mamá, así como ser hermana mayor y haber afrontado tareas de crianza de hermanos menores o por simple observación de la forma cómo su madre las realizaba, entre ellas sacar cólicos, calmar el llanto o cambiar pañales. Igualmente, se sugirió que las experiencias de índole personal podrían provenir de participar en algún grupo social o religioso.

Finalmente, la cuarta fuente de saber rescatada de las intervenciones de las docentes, fue aquella derivada de la actualización profesional (educación continua). Se encontró dentro de esta fuente de saber, aquellos conocimientos que las docentes dicen han ido obteniendo de la participación en cursos, talleres, conferencias o ponencias, así como al sustento que brinda

la propia indagación sobre la educación infantil y el trabajo con niños pequeños, explorado en internet y/o libros de interés en el tema. Además, subrayaron que hacer uso de estas fuentes les permite mantenerse al día con la información más reciente en atención, educación y cuidados de los infantes entre los cero y los tres años.

Cabe resaltar que las colaboradoras, asignaron diferente valor a las fuentes antes mencionadas, siendo que cada cual otorgó distinto nivel de participación a dichas fuentes. Fue observado entonces que es la experiencia laboral la fuente considerada con más peso en la adquisición de saberes para las docentes, mientras que para unas pocas existe una distribución muy pareja de porcentajes para la formación universitaria y para la experiencia laboral.

Asimismo, es importante retomar que las docentes en relación a la adquisición de saberes de la formación inicial, se mostraron críticas e hicieron un llamado acerca de la necesidad de reforzar la preparación para el trabajo y educación con los niños en el primer eslabón de su infancia (0 a 3 años).

En otro orden de ideas, se expondrá a continuación lo más ilustrativo con relación a los saberes profesionales que deben poseer las docentes de educación preescolar que laboran con niños y niñas menores de tres años, de acuerdo a las colaboradoras entrevistadas. Se logró clasificar de los saberes expuestos por las docentes durante las entrevistas, cuatro categorías: saber socioafectivo, saber disciplinar, saber pedagógico y, saber sobre la gestión del trabajo.

A su vez cada uno de ellas se desglosó en subcategorías, de manera que para el saber personal y profesional, se consideraron características y rasgos tanto a nivel personal como profesional; para el saber disciplinar están aquellos saberes sobre el desarrollo del infante, sobre los conocimientos en pedagogía infantil y las teorías de aprendizaje y saberes sobre campos científicos y disciplinas afines a la educación. En el caso del saber pedagógico, se agruparon cuatro subcategorías: saber evaluar, saber metodológico, saber qué enseñar y el saber diseñar propuestas. Finalmente, dentro del saber sobre la gestión del trabajo, se subdividió en saberes sobre las características del trabajo, sobre la organización de la rutina y sobre la relación con las familias.

En cuanto al saber personal y profesional, se consideró toda expresión que realizaran las docentes en relación a las características o rasgos personales que un docente debe tener; además se incluyeron las expresiones que hicieran referencia a los saberes profesionales, es decir, las facultades o capacidades necesarias de mostrar al ejercer la docencia en este nivel educativo. Dentro de este saber, fue recalcado el alto componente afectivo que le impregnan las docentes a su profesión, destacándose que para ellas es fundamental tener vocación, ser amorosa, poseer tacto y una inteligencia emocional muy desarrollada; igualmente ser paciente, tener buen estado anímico, ser una persona activa, con iniciativa, compromiso y mucha disposición.

En relación a las facultades o capacidades que debe poseer una docente, se mencionó la necesidad de ser colaborador, solidario y poseer capacidad para el trabajo en equipo; asimismo, lograr adaptarse a las circunstancias que se presentan día con día y estar anuente al cambio, tener tolerancia, saber organizarse, ser asertivo y sociable, poseer buena presentación personal, ser creativo e imaginativo, además de investigador, mantenerse actualizado y ser altamente responsable y respetuoso. También, fue destacado que para las docentes este profesional debe ser una persona con formación universitaria, analítica, observadora y cuestionadora de los procesos que atraviesan los infantes, poseer valores éticos, espirituales y morales, así como conciencia mundial en relación a temas como el medio ambiente y la cultura.

Con referencia al saber disciplinar, entendido como los conocimientos relacionados con la profesión de educación preescolar para este nivel educativo, fue determinado del discurso de las docentes tres grupos de saberes como antes fue señalado. Para el primero de ellos, el saber sobre el desarrollo infantil, las docentes hicieron referencia a las características, el desarrollo evolutivo, la psicología y el aprendizaje de esta población, y fueron enfáticas en indicar la importancia de dominar este saber para poder asegurar una buena estimulación, atención y educación a los infantes. En este sentido, indicaron que se debe conocer acerca del desarrollo integral del infante en todas sus áreas (socioafectiva, cognitiva-lingüística, psicomotor), así como lo vinculado con los períodos sensibles que atraviesa (control de esfínteres, mordiscos...), la higiene, la alimentación y cuidados especiales.

Para el segundo de estos saberes, el relacionado con los conocimientos en pedagogía infantil y teorías de aprendizaje, las docentes externaron la importancia de dominar este conocimiento por el peso que representa en la forma cómo se enseña a estas edades, y apuntaron que para lograrlo hay que saber planificar y brindar experiencias didácticas favorables a los niños. Asimismo, señalaron la necesidad de tener herramientas metodológicas para el trabajo con esta población y de reflexionar acerca de la intencionalidad con la que se deben proyectar las estrategias de aprendizaje ofrecidas a los niños y las niñas. Algunas colaboradoras también mencionaron la conveniencia de conocer acerca de métodos de aprendizaje y de metodologías para tener mayores recursos.

En relación al último de estos saberes, el denominado saberes en campos científicos y en otras disciplinas afines al trabajo en educación, fue discutido por las entrevistadas, que toda docente debe poseer adicional a los saberes de su disciplina, conocimientos en otras áreas como la salud, siendo prudente saber algo en enfermería, primeros auxilios y nutrición, así como en áreas relacionadas con la tecnología y la computación, igualmente con las ciencias sociales (psicología y trabajo social), además de música y otras expresiones artísticas. Por otra parte, fue resaltada la obligación en la actualidad de poseer saberes relacionados con el desarrollo humano y la neurología en la educación, entender cómo funciona el cerebro de un niño y cómo aprende, son aspectos indicados por las docentes como trascendentales para mejorar su labor.

A propósito de la tercera categoría de saber, denominado saber pedagógico, fueron considerados los argumentos brindados por las docentes que hicieran referencia a las acciones llevadas a cabo para emprender el proceso enseñanza-aprendizaje que se desarrolla con los infantes. Logrando identificarse como fue antes mencionado cuatro tipos de saber en esta categoría: el saber diseñar propuestas, el saber que orienta acerca de qué enseñar, el saber relacionado con la metodologías o estrategias de enseñanza y el saber evaluativo.

Acerca del saber diseñar propuestas las colaboradoras exaltaron que es indispensable seguir un procedimiento para confeccionar las propuestas, que parte en primera instancia del conocimiento y el dominio que se tenga del grupo de infantes (edades, particularidades, necesidades) para luego plantear las experiencias o estrategias metodológicas que se seguirán

con ellos. Las docentes siguen distintas tácticas para conseguir conocer el grupo con el que trabajarán, entre las que se mencionaron la observación y la construcción de una guía o perfil de las edades de los niños y las niñas que sirve de referencia para definir las experiencias de aprendizaje a desarrollar y en cuyo esquema se plasma lo referente a cada área de desarrollo infantil y las habilidades se van a trabajar por edad, estableciéndose igualmente los contenidos o las temáticas.

Por lo que se refiere a la frecuencia en la que planifican, se detalló que las docentes siguen un criterio a conveniencia resultado de un proceso reflexivo y de experiencia llevando a cabo planes y observando su resultado o simplemente acatan las indicaciones establecidas en la institución donde laboran, de manera que las docentes elaboran planes trimestrales, mensuales, semanales o diarios. En algunos casos, las docentes comentaron que realizan planes anuales y a partir de estos, se derivan los planes mensuales o diarios o también desarrollan planificaciones estructuradas como talleres semanales. Asimismo, cabe rescatar que fue mencionada la importancia de incluir planificaciones más individuales con los niños y las niñas en estas edades tempranas, pues para las docentes, en este tramo de edad existen diferencias muy marcadas en desarrollo, necesidades, características e intereses, siendo importante por lo tanto realizar programaciones de actividades o de experiencias más personales.

Por otra parte fue señalado que dicho planeamiento, presenta características particulares entre las que se destacan su flexibilidad, la posibilidad de sufrir en el camino variaciones, así como lo complicado de su elaboración. Además fue indicado por las docentes que dicho planeamiento posee en términos generales los mismos elementos o componentes de una estructura tradicional de planificación: objetivos, contenidos, experiencias o actividades de aprendizaje, materiales o recursos y evaluación. Hubo quienes destacaron también la incorporación de una columna más dentro del planeamiento, en la cual registran la valoración que hacen a cada actividad o experiencia ofrecida, en busca de evaluar su efectividad con los infantes.

Algunas docentes indicaron que sus planeamientos siguen una metodología específica, montesioriana, de inteligencias múltiples o atención individualizada, de acuerdo a la filosofía

trabajada en la institución donde laboran; además, se señaló que no utilizan para la elaboración del planeamiento, guías o programas de apoyo, a excepción del Programa Materno Infantil, del Ministerio de Educación, que muy pocas docentes mencionaron utilizan como referencia, más no lo desarrollan tal cual está indicado.

Otro punto a tratar es el saber qué enseñar, tercera subcategoría ubicada en el saber pedagógico, determinada del discurso de las docentes. Para este saber, las entrevistadas señalaron los contenidos o las temáticas que abordan con los niños y las niñas a través de las experiencias de aprendizaje que les ofrecen. Dichas temáticas o contenidos de acuerdo con ellas, pueden provenir de su propia iniciativa sobre lo que conviene más desarrollar con este grupo de edad, puede ser una directriz de la institución donde laboran, o en algunos casos puede emerger de los intereses mostrados por los infantes.

Respecto a lo que enseñan las docentes, cabe señalar que para algunas docentes es esencial desarrollar temáticas que vayan orientadas desde los intereses de los niños y las niñas hasta lo que sea acorde para sus edades. También que a través del abordaje de dichos contenidos se consigue potenciar el aprendizaje, colaborar en la adquisición de hábitos así como en el fortalecimiento de todas las áreas de desarrollo del infante (cognitiva-lingüística, socioafectiva, psicomotriz y cuidados y atención), en consecuencia algunas docentes reflexionaron sobre que no se puede hablar de contenidos en el sentido estricto que se conoce en niveles superiores como la primaria o secundaria, cuyos contenidos son académicos, pues los contenidos abordados en este nivel educativo incluyen el conocimiento de sí mismo, su espacio, ingesta de alimentos, adquisición de vocabulario, desarrollo de destrezas físicas, control de esfínteres, entre otros.

Acercas de las estrategias diseñadas y utilizadas por las docentes para abordar los contenidos o las temáticas con los infantes, es decir, el saber metodológico, se destacó de las expresiones brindadas por las colaboradoras que dichas estrategias deben cumplir con ciertas características, entre ellas que sean experiencias de duración corta, actividades muy concretas, exploratorias, que impliquen movimiento y expresión corporal, así como la incorporación de la imaginación y la estimulación de los sentidos. Además que sean diversas, atractivas y activas, aprovechando diferentes espacios o entornos como los que ofrece el contacto con la

naturaleza. Asimismo, para algunas docentes ha dado resultado experiencias que involucren a las familias, así como actividades de trabajo colaborativo y desarrollo de experiencias denominadas como vida práctica (colaborar en preparación de alimentos, cuidar de animales, participar de limpieza, etc.).

Fueron incluidas dentro de las experiencias ofrecidas a los niños, aquellas que contribuyen al desarrollo integral del niño, por lo tanto se considera como actividades las que promueven la adquisición de hábitos de higiene y alimentación. A parte de lo mencionado, algunas docentes expresaron que les exigen el uso de cuadernos o libros de apresto, aunque consideran es una exigencia muy contradictoria con la edad que tienen los niños y las niñas y con sus necesidades y características.

En relación al último saber incluido en esta categoría pedagógica, el saber evaluar, fue apreciado que las entrevistadas emplean diferentes sistemas para evaluar y siguen variados objetivos. Para ciertas docentes, la evaluación debe ser durante todo el año y fragmentarse en un reporte o informe trimestral o semestral. En la elaboración de dichos informes, es preciso de acuerdo con las colaboradoras ser muy descriptivo y minucioso al mostrar los diferentes aspectos asociados al desarrollo, los logros o las dificultades del infante. Igualmente, se observó que las docentes desarrollan una evaluación diagnóstica o inicial, para determinar cómo viene el infante, cómo ingresa a la institución; una evaluación a medio año, que visualiza los avances del niño o niña en los primeros meses y, una final en la que realiza un perfil de salida de cada infante que reporta según las colaboradoras las áreas fuertes y las áreas débiles de su desarrollo y evolución. Las docentes igualmente señalaron utilizar diferentes recursos de apoyo para registrar las valoraciones que realizan de los infantes, tales como la fotografía, el video, apuntes y evaluaciones estandarizadas.

Por otra parte, lo que respecta a la cuarta categoría de saber identificada, el saber gestionar el trabajo, se sustrajeron diferentes visiones de las entrevistadas que mostraron las características de su labor, la forma como organizan la rutina de trabajo y, el saber vinculado con las relaciones que establecen con las familias.

En cuanto al saber sobre las características implícitas dentro de su trabajo, varias docentes hicieron mención acerca de lo gratificante, motivante y satisfactorio que es la labor que desarrollan, pues les permite ser partícipes del proceso de crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas con los que comparten. Y si bien el trabajo les brinda grandes satisfacciones personales, las docentes también reconocieron que es una labor agotadora físicamente, desgastante y de grandes responsabilidades como velar por su bienestar, protegerlos, ofrecerles experiencias que promuevan su desarrollo, etc.

Otro de los aspectos señalados dentro de este saber, fue la recomendación externada por las colaboradoras acerca de contar con la asistencia de personal de apoyo para poder llevar a cabo las actividades y atender de manera más oportuna las necesidades que los infantes demandan. En este mismo sentido, según las docentes es de vital importancia el trabajo en equipo y la participación integrada de personal de diferentes áreas disciplinares.

Aunado a lo anterior, las docentes mencionaron que durante el trabajo con los infantes, deben saber sobrellevar algunas dificultades, relacionadas con las edades de los niños y la cantidad de infantes por adulto, así como lo vinculado con la relación que debe entablarse con las familias correspondiente a la atención, la crianza y la educación conjunta que debe prevalecer. Otros retos indicados por las docentes se asocian al manejo del grupo, a la resolución de situaciones de conducta (mordiscos, berrinches, llanto) y de adaptación y participación de los pequeños, además de las dificultades encontradas por carecer de preparación profesional para este grupo de edad en relación a la planificación por ejemplo.

Acercas del saber organizar la rutina, es decir, la estructura que siguen durante la jornada de trabajo, las docentes fueron claras en advertir que se trata de una rutina muy flexible y libre y que sobre todo durante las primeras semanas de incorporación de los infantes al ciclo lectivo, se deben seguir diferentes estrategias, que incluyen el ingreso escalonado de los niños, la adaptación de horarios, la familiarización del espacio semanas antes de ingresar, etc. Asimismo, se puntualizó que superadas las semanas de adaptación de los infantes, la rutina se organiza de manera que se alternen períodos para el desarrollo de actividades pedagógicas con momentos para satisfacer sus necesidades de cuidado, alimentación y descanso y que se siguen variadas estrategias para organizarse como dividir el grupo.

Sobre el saber relacionarse con las familias, contemplado dentro de este saber sobre la gestión del trabajo, llamó la atención la forma como entablan vínculos con las familias, las apreciaciones que tienen de las mismas y las tácticas que utilizan para conseguir la comunicación y el trabajo en equipo. Para las colaboradoras, lograr una buena relación, participación y vinculación de las familias, es una hazaña que resulta en ocasiones complicada, pues hay familias algo apáticas con los procesos seguidos con sus hijos o hijas. Aun así también señalaron que la gran mayoría presenta un fuerte interés en participar e involucrarse de todo lo concerniente a su hijo o hija, y en este sentido son familias que demandan mucha información sobre todo lo que acontece en el aula o salón de clases, lo cual es desde el punto de vista de las docentes muy significativo y de gran valor por considerar que debe prevalecer una comunicación clara, fluida y estrecha, así como una buena relación para el éxito en el trabajo con niños y niñas en edades tempranas.

Por otro lado, en relación a la forma como logran dicha comunicación y participación, fue señalado que lo principal es estar anuente, con buena disposición y brindarles la confianza para acercarse. Además de esto, para algunas docentes las familias requieren de cierta orientación o guía para así alcanzar mayor efectividad en la labor conjunta que desarrollan ambas partes. En cuanto a las estrategias de acercamiento y comunicación usadas, las docentes hicieron mención de las reuniones grupales e individuales, talleres, cuadernos o agendas de comunicación donde informan sobre lo sucedido durante la jornada diaria, correos electrónicos e incluso llamadas telefónicas, además de invitarles a desarrollar actividades con los niños y las niñas o involucrarse de celebraciones especiales.

Sobre las ideas expuestas hasta ahora en relación con los saberes profesionales para docentes de educación preescolar que laboran con infantes menores de tres años, según las entrevistadas es esencial:

- saber diseñar y preparar propuestas de trabajo para la atención, el cuidado y la educación de forma integrada;

- tener conocimientos relacionados con pedagogía infantil, desarrollo y crecimiento en edades tempranas, su psicología y su aprendizaje, así como de otras disciplinas y áreas, al igual que saberes relacionados con teorías de enseñanza y métodos educativos;
- conocer sobre varias disciplinas, como la neurología, la psicología y la enfermería.
- saber sobre el trabajo general con infantes y las estrategias, las actividades y las experiencias idóneas para la consecución de sus aprendizajes, así como lo relacionado con los materiales, los recursos, el tiempo y los espacios;
- poseer saberes en relación al proceso evaluativo y la forma de registro;
- tener conocimientos sobre el ambiente de trabajo, las dificultades, las particularidades, las responsabilidades y todo lo que implica la labor;
- saber organizar, preparar y ejecutar las estrategias de trabajo, también tener conocimientos sobre los procedimientos de las tareas (alimentación, higiene, cambio de pañal, reposo, etc.);
- saber relacionarse, comunicarse y trabajar con las otras personas involucradas en el proceso de educación y cuidado de los niños (familias y colegas);
- poseer ciertos rasgos idóneos para desempeñar esta profesión, características personales de comportamiento, de actitud, de disposición, al igual que facultades, virtudes, emociones y valores específicos para lidiar con la enseñanza y cuidado de estas edades, como mantenerse actualizado e investigar, ser observador, respetuoso y afectivo.

En relación con lo identificado para el tercer objetivo de esta investigación, que busca entender la forma como las entrevistadas consiguen movilizar sus saberes al llevar a cabo sus quehaceres y ejercer su profesión. Algunas de las reflexiones que se extraen de las expresiones ofrecidas por las colaboradoras en las entrevistas nos llevan a puntualizar lo siguiente.

De lo percibido en el discurso brindado por las docentes acerca de lo desarrollado durante una jornada de trabajo, se observa que ejecutan las cuatro categorías de saberes antes expuestas (saber socioafectivo, saber disciplinar, saber pedagógico y saber sobre la gestión del trabajo), no obstante, unos saberes parecen tener más presencia que otros. El saber sobre la gestión de trabajo, fue uno de los saberes más reflejado en las acciones llevadas a cabo por las docentes, sobre todo el saber que corresponde a la organización de la rutina, es decir aquel que les señala el establecimiento secuencial de las tareas programadas durante el día: tareas de primer orden (acomodar espacios, revisar el planeamiento, recibimiento, etc.), tareas a lo largo de la rutina (que incluye limpieza, alimentación, desarrollo de actividades, etc.) y tareas al finalizar la misma (entregar a los niños a sus familias, ordenar los espacios, entre otros).

Siempre en relación al saber organizar las rutinas, se observó que las docentes han reflexionado acerca de la importancia de flexibilizar y de brindar mayor libertad para que los niños realicen diferentes actividades de acuerdo a sus intereses y necesidades. Asimismo, fue claro que las docentes movilizan de forma integrada y casi inconsciente varios saberes simultáneamente desde el inicio de la rutina hasta su finalización. En este sentido, se aprecia la armonización de saberes socioafectivos, disciplinares, de gestión y pedagogía, ilustrado en la forma cómo dicen se debe llevar a cabo una tarea, una acción, una experiencia de aprendizaje, etc., así como los procedimientos que se siguen.

Fue percibida la interiorización de saberes que han conseguido las docentes acerca del contacto con los niños, la forma en la que se dirigen a ellos, las tareas que hay que desarrollar y el orden, el rol del docente (su actuación ante eventualidades, motivador, contenedor, amoroso, promotor de hábitos), los procedimientos que deben seguirse, el conocimiento de cada niño (cómo reacciona, su llanto qué expresa), entre otros.

Las docentes también evidencian dentro de sus saberes que la organización de la rutina debe permitir la existencia y cumplimiento de diferentes momentos relacionados con su atención y cuidados: higiene, descanso, cambio pañal, etc., paralelo a las experiencias pedagógicas, lo que provoca que la rutina sea menos estructurada que en niveles educativos superiores y si bien existen períodos fijos, hay tolerancia para trasladar actividades y mover o ajustar los horarios.

Se detalló también la existencia de un proceso reflexivo en relación a la forma como acomodan y organizan los espacios y muebles, así como con la logística seguida para convertir los espacios de interacción y juego, en áreas de descanso o reposo. Asimismo, se percibió en el mensaje de las docentes entrevistadas la necesidad de aprovechar muy bien cada momento disponible (cuando los niños duermen, por ejemplo), pues la jornada es ardua e implica mucha organización, orden y concentración para cumplir con las tareas propias de sus funciones y con la atención inmediata e individualizada de cada infante.

En relación a otros saberes, fue valorado por las docentes la participación e involucramiento de las familias, tanto en la colaboración de materiales, como con estar pendientes de los niños, responder a mensajes y mantener una buena comunicación, lo que sugiere el valor asignado al saber relacionarse con las familias.

Otro aspecto importante que sugiere la existencia de un proceso de interiorización y aprendizaje de sus experiencias en el trabajo con infantes y que es acotado por las docentes como una recomendación personal, son las consideraciones respecto a cómo llevar a cabo una actividad, qué aspectos contemplar, qué funciona con las edades y qué no, por ejemplo que se requiere ser muy concreto y sensorial en las actividades. En este sentido, las docentes en sus relatos mostraron la forma como accionan el saber pedagógico, ilustrado en las estrategias contempladas para el fomento del aprendizaje, la adquisición de vocabulario, el desarrollo de la motora, el descubrimiento y exploración de materiales y de sensaciones, la promoción de su independencia entre otras.

Finalmente, se apreció la activación del saber socioafectivo, visualizado en las apreciaciones ofrecidas por las colaboradoras sobre la relevancia del cumplimiento de sus funciones, sobre la enorme responsabilidad que tienen con los infantes al velar por su bienestar y seguridad, sobre la necesidad de mostrar cualidades humanas que brinden confianza y cariño a los pequeños y sobre la importancia de ser sensibles ante los requerimientos de los niños y las niñas.

Capítulo V: Interpretación y discusión de resultados

En este capítulo será expuesto lo referente a la discusión e interpretación de los resultados, desarrollando un diálogo entre los hallazgos obtenidos en esta investigación (registrados en el capítulo anterior), las bases teóricas recopiladas, así como los resultados alcanzados en otras investigaciones previas que fueron revisadas. La finalidad es destacar los puntos de convergencia y/o las diferencias encontradas, además de resaltar las contribuciones en conocimiento que podría aportar esta investigación a la temática de los saberes docentes en la educación preescolar en Costa Rica.

Se pasará seguidamente a realizar un recuento de lo que se quiso indagar en este estudio, recapitulando cuáles fueron los objetivos y cómo se hizo esta investigación, para posteriormente discutir los resultados obtenidos para cada objetivo propuesto con los hallazgos encontrados en otras investigaciones similares. El propósito es realizar una comparación y contrastación de las teorías e investigaciones respecto a los principales hallazgos, para ampliar, reformular o reestructurar lo que encontramos en nuestro estudio, y así enriquecer la comprensión de lo que estamos estudiando (saberes para profesionales en educación preescolar).

5.1 Interpretación y discusión de resultados de investigación

Recordemos que este estudio pretendió investigar tres aspectos relacionados con los saberes que poseen las docentes que trabajan con niños y niñas menores de tres años, contenidas en los siguientes objetivos específicos.

1. Determinar las fuentes de adquisición de los saberes docentes para educadoras que laboran con infantes menores de tres años.
2. Identificar la percepción que poseen dichas docentes con relación a los saberes profesionales (conocimientos, actitudes, habilidades...) que se requieren para desempeñar la labor pedagógica y de cuidado, estipulada en su disciplina.
3. Examinar cómo se movilizan los saberes docentes en el ejercicio de su profesión al conjugar las dimensiones de atención educativa y de cuidado o asistencia.

Con la intención de indagar lo señalado anteriormente se utilizaron dos tipos de entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes de educación preescolar que laboran con niños y niñas entre los cero y los tres años en diferentes regiones de Costa Rica. La primera entrevista fue aplicada al total de docentes entrevistadas (23) y con ella se procuró dar respuesta al primer y al segundo objetivo, mientras que con la segunda entrevista denominada Instrucción al sosias -aplicada solo a seis entrevistadas (pertenecientes del grupo total)-, se pretendió responder al tercer objetivo de este estudio.

En el capítulo anterior, fue expuesta la información referente a los resultados obtenidos con las entrevistas. Dichos resultados brindaron respuestas a los cuestionamientos de este estudio y revelaron información que podría eventualmente sumarse al acervo de conocimientos relacionados con los saberes profesionales de docentes en educación preescolar que laboran con poblaciones infantiles menores de tres años en Costa Rica. Por eso es que el interés en este momento es considerar estos resultados, y contrastarlos tanto con lo encontrado en otros estudios similares, como con la literatura existente sobre el tema de saberes docentes, estableciendo semejanzas y diferencias que nos lleven a la formulación de algunas conclusiones preliminares y también a algunos cuestionamientos.

El primer apartado que se detallará en este escrito está relacionado con las fuentes de adquisición de saberes, el propósito en esta sección está encaminado en determinar ¿cuáles son las fuentes de adquisición de sus saberes? A partir de este cuestionamiento se buscó entender de qué forma las docentes de educación preescolar aprendieron a desarrollar su labor, qué peso le asignan a las diferentes fuentes de su saber, y qué diferencias podrían encontrarse entre dichas fuentes. En un segundo momento, se pretende analizar ¿cuáles saberes profesionales son considerados esenciales por las docentes entrevistadas para el trabajo con niños pequeños?, tratando de detallar cómo las docentes conceptualizan, entienden o definen los saberes que juzgan pertinentes para su labor (cuidado, atención y educación).

Por último será discutido lo referente a la movilización de saberes docentes, con el propósito de examinar ¿cómo son movilizados los saberes en su trabajo cotidiano? Este cuestionamiento tiene como perspectiva evidenciar cómo la docente maneja sus ideas, cómo

reflexiona sobre su quehacer, cómo integra a su trabajo o cómo moviliza todo lo que sabe en sus acciones cotidianas y cómo ha ido modificando sus saberes en lo cotidiano de su labor.

5.1.1 Diversas fuentes para aprender la profesión

En este apartado del documento, se abordará la temática de las fuentes de adquisición de saberes y la importancia asignada a cada una, interés perteneciente al primer objetivo de nuestra investigación. Para el desarrollo de este apartado nos basaremos en las consideraciones brindadas por las docentes entrevistadas relativas a la descripción de las vías que contribuyeron en el aprendizaje de su profesión.

Antes de iniciar la discusión para cada fuente de saber reconocida por nuestras entrevistadas, es importante mencionar que la idea de la diversidad de fuentes para la adquisición de saberes, ha sido trabajada por varios estudiosos, entre ellos recalamos los trabajos de Tardif y Lessard (1999); Tardif (2000, 2011) y Shulman (1987, 2005), los cuales han logrado establecer clasificaciones respecto a las numerosas rutas gracias a las cuales los docentes adquieren sus conocimientos.

Estas referencias nos sirvieron de orientación para nuestro trabajo, junto con algunos estudios desarrollados con docentes en educación preescolar que tuvieron igualmente interés en identificar las fuentes de adquisición de saberes para docentes de educación preescolar (Coelho, 2004; Hedges, 2012) y cuyos resultados serán contrarrestados con los nuestros.

Tal como fue expuesto en el capítulo anterior, al consultárseles a las docentes de nuestro estudio dónde y cómo aprendieron a enseñar a infantes pequeños (menores de tres años), mencionaron que lo que saben respecto al trabajo para este tramo de edad, procede básicamente de las siguientes cuatro fuentes:

1. de las experiencias personales;
2. de la formación profesional inicial;
3. de la experiencia laboral y;
4. de la actualización profesional/educación continua.

Estas cuatro fuentes, corresponden a diferentes contextos personales, profesionales, formativos, individuales, colectivos, etc., presentados en momentos distintos de sus vidas (desde la infancia, hasta la edad adulta). Dicha verificación nos permite constatar la similitud en lo acotado por Tardif (2011) y Tardif y Lessard (1999), respecto a que los saberes utilizados por los docentes en su trabajo son muy diversos, provienen de varias fuentes y pueden ser de distinta naturaleza. En este sentido, podemos afirmar tal como refiere Tardif (2011), que nuestros datos sugieren que “...el saber de los profesores es el saber de ellos y está relacionado con la persona y la identidad de ellos, con su experiencia de vida y con su historia profesional...” (p.11).

Al confrontar las fuentes encontradas con otros referentes teóricos, observamos aspectos donde convergen. Por ejemplo al comparar el modelo de análisis tipológico sobre los saberes de los profesores propuesto por Tardif (2011), que clasifica los saberes según su origen, adquisición e incorporación dentro de su práctica profesional estableciendo cinco fuentes sociales de adquisición de saberes agrupados en 1) saberes personales, 2) saberes provenientes de la formación escolar anterior, 3) saberes de la formación profesional para el magisterio, 4) saberes derivados de programas y libros didácticos usados en el trabajo, y 5) saberes de su propia experiencia en la profesión; se halló respecto a nuestros resultados algunas coincidencias y diferencias con la fuentes establecidas por el autor, así como una nueva fuente surgida en los datos de nuestra investigación.

Las similitudes se sitúan en las fuentes de experiencia personal, de formación en el magisterio y de saberes derivados del ejercicio de su trabajo, lo cual reafirma que las docentes de nuestra investigación adquieren sus saberes a través del contacto y las relaciones establecidas con otros, primero dentro de su círculo social íntimo (su familia) y posteriormente al ingresar a la universidad y desempeñarse en su trabajo.

Respecto a las diferencias apreciadas en dos de los saberes apuntados por el autor: los saberes provenientes de la formación escolar anterior y el saber derivado de programas y libros didácticos, llama la atención que ninguna de nuestras entrevistadas externó haber adquirido las herramientas necesarias para su quehacer en el trabajo con niños menores de tres años, en la formación escolar cursada en la escuela o en la secundaria. Este aspecto pudiera

deberse a que de existir saberes adquiridos en estos niveles de escolaridad anterior, tal vez no son aplicables al trabajo desarrollado con los niños preescolares, caso contrario si se tratara del trabajo con niños mayores o jóvenes colegiales. Sin embargo, cabe recalcar que ciertas docentes colaboradoras sí hicieron mención que su escogencia por la profesión estuvo marcada por alguna docente del nivel escolar, a quien recuerdan por ser una persona cálida, que les mostró las bondades de la profesión y les inspiró a optar por esta línea de trabajo con infantes pequeños; no así por los saberes que hubieran adquirido de ella en esos años escolares.

Concerniente a la adquisición de saberes provenientes de programas y libros didácticos, como lo menciona Tardif (2011) en su clasificación, la mayoría de las docentes entrevistadas en este estudio dijeron que hacen poco o nulo uso del programa curricular establecido para este nivel educativo por el Ministerio de Educación de Costa Rica. Algunas docentes indicaron que lo han utilizado en ciertos casos como referencia para algún aspecto puntual de su trabajo (ideas para la programación), sin embargo, ninguna externó que este programa hubiese constituido un apoyo de peso para la adquisición de sus saberes e incluso muchas aseveraron contar con pocas herramientas didácticas de ese tipo para el nivel preescolar (atención a los niños menores de tres años). De acuerdo con esta constatación, podemos descartar como fuente de adquisición de saber los programas curriculares, pues como se indicó no representan un verdadero apoyo para la labor que desarrollan.

Este hecho invita a la reflexión y cuestionamiento sobre qué podría hacer el Ministerio de Educación del país e incluso los centros de formación universitaria, para mejorar el acompañamiento y la formación ofrecida a las y los docentes en relación con el trabajo curricular de atención, de cuidado y de educación de la niñez menor de tres años.

En cuanto a la nueva fuente que surgió de los datos de nuestro estudio (actualización profesional/educación continua), se constató que es una fuente que otorga saberes a las docentes que de acuerdo con ellas, hasta ahora, no habían sido alcanzadas en otras fuentes, la mayoría expresó que dichos saberes son recientes en relación a los cuidados y la educación de niños pequeños. En este sentido, manifestaron que acuden a esta fuente porque se ven obligadas a buscar nuevos conocimientos que les ayuden a subsanar la carencia de saberes

para el trabajo con niños entre los cero y los tres años, para ello hacen uso de internet (mayormente) para acceder al conocimiento o asisten a cursos, congresos, talleres, etc. Este hallazgo es importante de considerar, pues siendo que hoy en día la información se accede cada vez más fácil y prontamente, su incorporación como una de las fuentes de adquisición de saberes más influyentes para los docentes merece destacarse, ya que gracias a ella y a través de procesos personales de búsqueda de información y participación de eventos como parte de la educación continua que desarrollan, han obtenido de acuerdo con las participantes información selecta para el trabajo que realizan, además información más ajustada a los nuevos descubrimientos científicos y pedagógicos en atención y educación de niños pequeños.

Otro de los autores consultados en esta investigación fue Shulman (2005), conocido por sus estudios sobre la determinación del conocimiento base en la enseñanza, que realizó al igual que Tardif (2011) una clasificación de diferentes fuentes para la adquisición del conocimiento de los docentes. De acuerdo con este autor, el saber proviene de la formación académica en la disciplina a enseñar, de los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado, de la investigación sobre todo lo que incluye el quehacer de los profesores y, de la sabiduría que otorga la práctica misma.

En relación a esta otra clasificación, se observa que se mantiene correspondencia en las fuentes relacionadas con la formación académica, la sabiduría de la práctica y también la investigación. En el cuadro 6 que se presenta seguidamente, se coteja lo expuesto por Tardif (2011) y por Shulman (2005) en relación con los resultados que encontramos en nuestro estudio sobre las fuentes de adquisición de saber de nuestras participantes.

Se aprecia en dicho cuadro respecto a lo mencionado por nuestras entrevistadas, que ellas no señalaron que el material perteneciente al proceso educativo como los libros de textos y los currículos, fueran representativos para la adquisición de saberes, tal como se discutió recientemente en el caso de la comparación establecida con Tardif (2011). Nuevamente se presenta con Shulman al igual que sucediera con Tardif, una inquietud sobre si el material ofrecido por entidades ministeriales para el trabajo con niños menores de tres años (Programa Materno-Infantil del MEP) resulta satisfactorio para cubrir las necesidades del personal que

atiende este grupo etario, en vista que ellas manifiestan que no ha representado una verdadera fuente de adquisición de saberes.

Por otra parte, se aprecia cierta coincidencia con la fuente de ‘investigación’ señalada por Shulman (2005), en el sentido que las docentes de nuestro estudio, adujeron que recurren a la investigación de material de referencia para enriquecer su labor, a través del uso del internet prioritariamente.

Cuadro 6- Correspondencia de fuentes de adquisición de saber respecto a los autores consultados

Autor Temática	Saberes de los profesores y las fuentes de adquisición, según Tardif (2011)	Fuentes de adquisición de conocimientos, según Shulman (2005)	Saberes docentes de nuestro estudio y su fuente de adquisición	Aspectos de encuentro
Contexto personal del docente	Saberes personales de los profesores. Fuentes: la familia, el ambiente de vida, la educación en sentido general, etc.		Saberes personales. Fuentes: familia, con su mamá, sus hermanos menores, sus propios hijos, en grupos sociales (iglesia).	Coincidimos en relación a las fuentes personales de saber, establecidas por Tardif (2011), entre las que se destacan el contexto familiar y entorno inmediato.
Escolarización anterior a la formación universitaria.	Saberes provenientes de la formación escolar anterior. Fuentes: La escuela primaria y secundaria los estudios pos-secundarios no especializados, etc.			En este aspecto no hubo coincidencia con Tardif (2011), en relación a los saberes provenientes de la escuela, secundaria u otros estudios.
Formación Universitaria para la docencia.	Saberes provenientes de la formación profesional para el magisterio. Fuentes: los establecimientos de formación de profesores, los profesores, las prácticas, los cursos de reciclaje, etc.	La formación académica en la disciplina a enseñar.	Saberes de la formación profesional en la universidad. Fuentes: La universidad, los profesores formadores, las prácticas profesionales, las observaciones en aulas preescolares.	Existe coincidencia plena entre los autores y los resultados de nuestro estudio, al concordar que la formación académica o profesional recibida para ejercer la docencia, es una fuente indiscutible de saber.
Material de	Saberes	Los materiales y el		En relación a esta fuente, no

Temática \ Autor	Saberes de los profesores y las fuentes de adquisición, según Tardif (2011)	Fuentes de adquisición de conocimientos, según Shulman (2005)	Saberes docentes de nuestro estudio y su fuente de adquisición	Aspectos de encuentro
educativo y curricular de apoyo.	provenientes de programas y libros didácticos usados en el trabajo. Fuentes: la utilización de “herramientas” de profesores: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc.	contexto del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y la financiación, y la estructura de la profesión docente.		se evidenció en nuestros resultados, que los programas, libros, currículos u otros, constituyeran una fuente de saber para las docentes.
Experiencia laboral.	Saberes provenientes de su propia experiencia en la profesión, en la sala de aula y en la escuela. Fuentes: la práctica del oficio en la escuela y en la sala de aula, la experiencia con los pares, etc.	La sabiduría que otorga la práctica misma.	Saberes de la experiencia laboral. Fuentes: el ejercicio diario de su profesión en el aula preescolar y estando en contacto con los niños y otros colegas de la misma o de diferente disciplina.	En cuanto al saber adquirido en la experiencia, existe coincidencia total con los autores, pues la visión que tienen las docentes de nuestra investigación evidenció la importancia que le otorgan a la experiencia laboral.
Investigación y educación continua del docente.		La investigación sobre la escolarización, las organizaciones sociales, el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores.	Saberes provenientes de la actualización profesional o educación continua. Fuentes: la asistencia a actividades de enriquecimiento profesional, que incluye investigación de información reciente en libros e internet, así como asistencia a talleres y cursos.	Por último, hubo coincidencia con Shulman (2005), quien sostiene la importancia de la investigación sobre tópicos relacionados con el quehacer docente. En este sentido, las docentes de nuestro estudio, fueron enfáticas en realzar la necesidad de investigar y enriquecerse por otros medios.

Otras clasificaciones de fuentes de adquisición de saber para docentes de educación preescolar revisadas en investigaciones cuyos intereses eran similares al nuestro (Hedges,

2012; Coelho, 2004; Cardoso, 2013) revelan coincidencias con lo encontrado en nuestra investigación.

En la investigación desarrollada por Coelho (2004), en Portugal, la investigadora identifica tres fuentes de saber en sus participantes: formación, experiencias personales y aprendizaje en la profesión. Como puede detallarse, nuestro estudio presenta similitud respecto a su hallazgo, siendo que para nuestras entrevistadas, sus fuentes de saber provienen igualmente de su formación universitaria inicial, de sus experiencias personales y de la experiencia ejerciendo su profesión. A diferencia de su clasificación, nuestras entrevistadas manifestaron una cuarta fuente de saber, la que se refiere a su educación permanente, a través de búsqueda de información (internet, libros, artículos) y de la participación en congresos, talleres o eventos de intercambio profesional.

Por otra parte, en relación con otra investigación desarrollada en Nueva Zelanda, que trabajó con el concepto de ‘fundamentos de conocimiento’ de los maestros de educación infantil y su potencial para explicar diferentes aspectos de las tareas que realiza este profesional (Hedges, 2012), se argumentó que cada conocimiento informal ganado en las experiencias de vida, representaba una fuente primaria para desarrollar el quehacer que desempeñaba el maestro y que probablemente los maestros prioricen dicho conocimiento informal por encima de la teoría o las investigaciones, sobre todo lo que se refiera a la toma de decisiones en la pedagogía que utilizan con los niños.

Esta aseveración respecto a que los conocimientos informales adquiridos en experiencias de vida influyen en el desempeño profesional del docente, coincide con las apreciaciones de nuestras entrevistadas, quienes igualmente manifestaron utilizar los saberes adquiridos en experiencias previas al ejercer la docencia. Asimismo en este estudio se encontró que los ‘fundamentos de los conocimientos’ de los profesores (lo que para efectos de nuestra investigación vendrían a ser los saberes), se basan en las siguientes categorías representadas por diferentes contextos (Hedges, 2012):

1. Contexto familiar: experiencias familiares y personales; relación con sus propios hijos.
2. Contexto del centro de trabajo: relación con los niños; creencias y valores del maestro.

3. Contexto comunitario: influencia de la educación del maestro; aprendizaje en programas profesionales; lectura profesional y académica; otros estudios.

Tal como se detalla en esta clasificación, respecto a los resultados que obtuvimos en nuestra investigación, existen ciertas concordancias en las fuentes de adquisición de saberes, pues tanto lo encontrado por la autora de este estudio como lo hallado en el nuestro, revelan que las experiencias familiares y personales, lo que incluye la relación con sus propios hijos, así como las experiencias laborales en el centro o institución educativa son fuentes muy favorecedoras para el aprendizaje de su profesión.

Hemos visto hasta aquí, que nuestros hallazgos respecto a la tipología de fuentes de adquisición de saberes establecidos por estudiosos en el campo y por investigadoras en el área de educación preescolar no difieren mucho. Hay una tendencia que apunta que las experiencias personales (familiares y sociales), las experiencias formativas en el magisterio, así como la práctica profesional, son las fuentes de adquisición de saberes de mayor envergadura para cualquier docente (no importa el nivel educativo).

El otro asunto en el que si se marca una diferencia es el que señala al material de apoyo didáctico y curricular como una fuente de saber, pues para nuestras entrevistadas no es una fuente representativa, debido a que consideran que el material ofrecido (por el MEP) es escaso y no cumple con sus expectativas y necesidades para el trabajo real que desarrollan con la población infantil menor de tres años, de ahí que busquen apoyarse en otras fuentes (estrategias) como la indagación por internet y la participación en cursos, en talleres o en congresos con la finalidad de obtener saberes que les ayuden a desarrollar su labor. De hecho según Cárdenas (2014), en Costa Rica existen solo 5 guías programáticas ofrecidos por los Ministerios de Educación Pública y por el Ministerio de Salud “que son las que supuestamente se utilizan en los centros infantiles para el trabajo con la niñez menor de 3 años...” (p.119), sin embargo, no se ha analizado con detenimiento si realmente son utilizadas y si dichas guías brindan el apoyo que la docente requiere.

Además, dicho hallazgo resulta inquietante, pues dentro del nuevo Programa de Estudio Educación Preescolar que fue diseñado recientemente por esta entidad Ministerial

(MEP, 2014), no aparece contemplado el trabajo con infantes menores de 3 años. En este sentido, esta carencia de fuente de saber evidenciada por las participantes de nuestro estudio, se convierte en un llamado al MEP para la creación de material de apoyo didáctico y curricular para esta edad infantil, que sirva de instrumento para el docente, y en el cual se “...plasmamen, con un grado coherente de amplitud, los objetivos, contenidos, y estrategias metodológicas que explicitan el proyecto educativo que presentan, para permitir que éste sea entendido, reconocido y abordado” (Pitluk, 2012; p.50) por el docente.

A partir de lo que se ha discutido hasta ahora, enfocaremos los siguientes párrafos en profundizar con más detenimiento lo que cada fuente de saber revelado en nuestra investigación representa para nuestras entrevistadas, estableciendo una comparación con lo descubierto por otros estudios que nos ayuden a comprender las dimensiones de nuestros resultados.

5.1.1.1 Experiencias personales: fuentes iniciales de saber

Respecto a esta fuente, el hecho que nuestras colaboradoras, expusieran que las vivencias personales acontecidas en el seno de su familia o en entornos sociales (como grupos de iglesia), fueron fundamentales en la adquisición de varios de los saberes que ponen en práctica en su trabajo, nos confirma que para muchas de las entrevistadas el aprendizaje de su profesión inició siendo muy pequeñas en sus contextos familiares y se extendió hasta la adultez, cuando ingresan a la universidad, cuando comienzan a trabajar con los niños, al mantenerse actualizadas respecto a nuevos conocimientos sobre la niñez, su cuidado y su educación.

En este sentido, varias de las entrevistadas hicieron hincapié en que la preparación para el trabajo con niños pequeños fue aprendida inicialmente participando en la crianza y cuidados de sus hermanos pequeños o primos, observando a su madre en el rol materno (sacando cólicos, cambiando pañales, calmando llantos, etc.), además, algunas de ellas mencionaron también que mucho de su conocimiento proviene justamente de su experiencia criando y educando a sus propios hijos. Estos datos nos sugieren que dichas vivencias fueron muy

significativas, pues tal como ellas indicaron les permitió ir preparándose para la enseñanza de niños pequeños así como para los cuidados específicos que debe tenerse con esta población.

En relación a estas ideas, encontramos ciertas congruencias con la investigación llevada a cabo por Coelho (2004), pues entre sus hallazgos, destaca que sus entrevistadas también argumentaron que dentro de las fuentes de aprendizaje más valoradas estaban sus experiencias personales, así como el aprendizaje ejerciendo su profesión (fuente que será abordada más adelante). Además, al igual que fuera indicado por nuestras participantes, las suyas adujeron que la experiencia de haber visto a su mamá en su rol de madre, representaba una fuente muy valiosa asociada a la adquisición de saberes relacionados con las tareas de cuidados del infante. Asimismo Coelho (2004) menciona que ser madre, constituye también para sus entrevistadas una fuente de referencia importante desde el punto de vista ético y moral, a este respecto dice la autora que “...muchas educadoras al deliberar sobre qué hacer con un niño, toman como referencia el cuidado, la atención y el respeto que como madres tuvieron o tienen en relación con sus hijos pequeños” (p.361).

Siempre relacionado con la influencia de las experiencias familiares y personales, Hedges (2012) en su investigación descubrió también que el impacto de la vida familiar de los maestros era evidente, ya que de acuerdo con la investigadora cualidades como la paciencia, la bondad, la flexibilidad, la espontaneidad, la empatía, la capacidad de interpretar el lenguaje corporal, ser respetuoso, cariñoso y digno de confianza mencionadas durante las entrevistas individuales de su estudio, eran cualidades y habilidades que contribuían al bienestar dentro de su trabajo y habían sido aprendidas en sus familias, aspecto que logró identificar gracias a la observación de la práctica de las maestras y que reflejaban la influencia por el estilo de crianza de su madre así como sus cualidades personales.

A diferencia de este estudio, si bien las docentes de nuestra investigación indicaron la necesidad de contar con saberes personales (aspecto que se abordará más adelante), no revelaron haberlas adquirido en sus experiencias familiares, como sí es el caso de las entrevistadas de Hedge (2012). No obstante, aun cuando no fue indicado explícitamente, creemos que la posibilidad de haberlas adquirido en este entorno no se descarta, pues las docentes entrevistadas sí enfatizaron que lo relacionado con la atención y cuidados fueron

saberes aprendidos observando a su madre e involucrándose en la crianza de sus hermanos, y es de esperar que dichas tareas (atención y cuidado) se destaquen por una atención amorosa, respetuosa, flexible, sensible y empática del adulto.

Un aspecto más en el que coincidimos con la investigación de Hedge (2012) es el que atañe a considerar la relación con sus propios hijos como una fuente de adquisición de saberes. Las participantes del estudio de Hedge (2012) expresaron que las experiencias con sus propios hijos y su rol de madre marcaron su carrera y filosofías, reflejándose en la perspectiva y la prioridad de la planificación didáctica que desarrollaban con los niños y en las relaciones establecidas con los padres del centro donde trabajan. Estas evidencias guardan una relación muy estrecha a lo presentado en nuestra investigación, pues para las docentes entrevistadas, ser madre constituye una experiencia que les brinda otras ‘herramientas’ para el trabajo con niños pequeños, en el sentido que les da posibilidad de hacer una mejor ‘lectura’ de las necesidades presentadas por los niños, como verificar si está enfermo o le duele algo (interpretar qué tiene).

Igualmente, el aspecto relacionado con la influencia que ejerce el hecho de ser madre en las relaciones establecidas con los padres de familia de sus estudiantes, es un hecho que se presentó también en nuestro estudio, pues para algunas docentes entrevistadas ser madre, les permite cuestionarse otros aspectos profesionales, así como tener la oportunidad de comprender más a los progenitores de los niños colocándose en su misma posición desde su perspectiva de madre.

En la figura 20, se muestra una síntesis de la comparación de nuestros resultados respecto a los hallados por Hedges (2012), con relación a este bloque de evidencias.

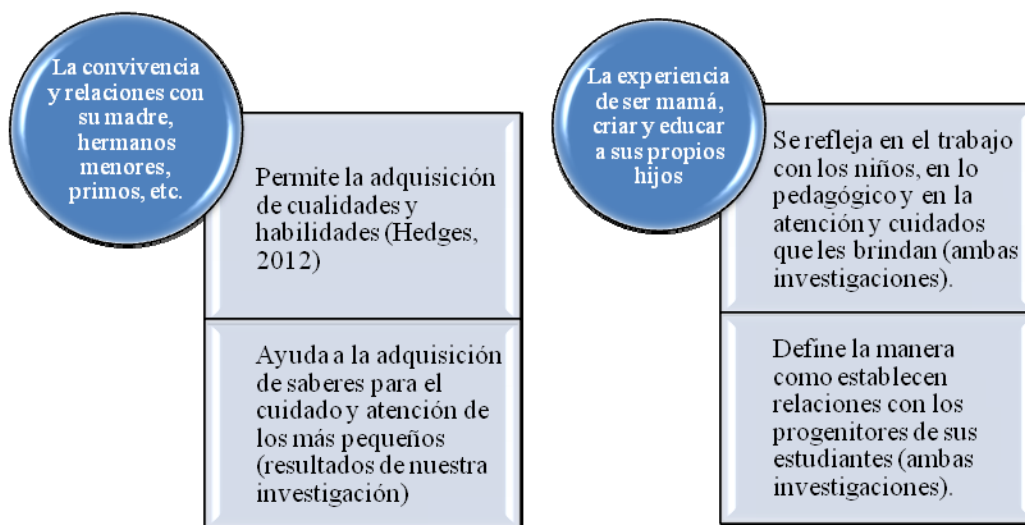


Figura 20- Evidencias de nuestra investigación respecto a Hedges (2012)

5.1.1.2 Formación universitaria: aprendiendo sobre el oficio

Esta fuente incluyó lo expresado por las docentes en relación con lo aprendido gracias a la formación profesional recibida en la universidad, la cual contempló cursos, intercambio con profesores, prácticas profesionales y observaciones en contextos educativos, experiencias que les acercaron a la profesión, entre otros. Para algunas esta fuente es sumamente importante, ya que representa la fuente que les otorga la posibilidad de ser consideradas como profesionales en el campo (educación preescolar), puesto que ahí aprendieron las bases de su quehacer (las teorías, las herramientas pedagógicas, los conceptos básicos, entre otros) y sin las cuales difícilmente podrían desarrollar su trabajo. Sin embargo, es necesario aclarar que tal como menciona Perrenoud (2005)

“...el profesionalismo de un maestro se caracteriza, indiscutiblemente por el dominio de «conocimientos profesionales» diversos (los conocimientos que se enseñan, los criterios utilizados en el análisis de situaciones, los conocimientos relativos a métodos de enseñanza, etc.), pero también por los esquemas de percepción, análisis, decisión, planificación y evaluación...que permiten al maestro combinar sus «conocimientos» en una situación determinada” (p.13).

Como vemos ser profesional, implica más que la obtención de un título universitario, implica una serie de habilidades, actitudes, dominios, compromisos, análisis, adaptaciones, aprendizajes, resoluciones, entre otros elementos que le permitan desempeñarse en su trabajo como docente.

Por otro lado, al mismo tiempo que consideraran esta fuente sobre la formación inicial muy valiosa, fue recalcado también que la misma estuvo enfatizada en la preparación para la labor con infantes mayores a los tres años, y en ese sentido, existen carencias en su formación universitaria respecto a la preparación para el trabajo con los niños en la primera etapa de sus vidas (0 a 3 años).

Semejante acotación fue también indicada por Morales, Quilaqueo y Uribe (2010), quienes concluyeron luego de su investigación desarrollada en Chile, que es necesario actualizar la formación de profesionales en educación inicial con el propósito de ir teniendo una perspectiva más amplia de las potencialidades de la mente infantil, en función del crecimiento y modelamiento tan relevante que tiene el cerebro en esta etapa, lo que implica realizar cambios en las mallas curriculares de este nivel educativo.

Esta idea de realizar cambios en las mallas curriculares, fue de hecho una súplica de nuestras entrevistadas, que realizaron un llamado de atención hacia la importancia de reforzar la preparación profesional dirigida a esta población, pues como hemos señalado de acuerdo a lo arrojado en las entrevistas (capítulo anterior, presentación de los resultados) la preparación para el trabajo con la población infantil de este tramo de edad (0 a 3 años) fue insuficiente. De hecho, muchos autores insisten en que la formación de Educadores Preescolares tiene significativas carencias, que hay pocos tratos en la malla curricular referidos explícitamente a laborar en salas cunas y que se requiere de una formación para la atención adecuada a párvulos de 0 a 3 años (Peralta 2008; Falabella y Rojas 2008; Díaz y Mayz, 2004; García-Huidobro 2006). Verificamos además que estas constataciones, coinciden con lo referido por Tardif (2011), acerca de la formación de profesores y

“...la necesidad de repensar, ahora, la formación para el magisterio, llevando en cuenta los saberes de los profesores y las realidades específicas de su trabajo cotidiano [...] el deseo de encontrar, en los cursos de formación de profesores,

una nueva articulación y un nuevo equilibrio entre los conocimientos producidos por las universidades al respecto de enseñanza y los saberes desarrollados por los profesores en sus prácticas cotidianas” (p.23).

Asimismo acataríamos lo recomendado por Gauthier et al. (1997), acerca de considerar la situación real del profesor en el aula, para poner al día (las ciencias de la educación) los saberes que implican su profesión. Pues de acuerdo con las participantes, se requiere de esa actualización en la profesión docentes de educación preescolar que labora con niños y niñas menores de tres años, ya que argumentan que su formación se enfocó en la educación y atención de poblaciones infantiles mayores a los tres años, quedando descubierto el rango de edad menor.

Sumado a lo anterior, encontramos este mismo criterio, en el estudio de Coelho (2004), pues la autora indica que sus participantes también hicieron alusión a que la formación inicial recibida en la universidad había sido insuficiente e incompleta, particularmente en relación con su preparación para el trabajo en el cuidado de niños menores de tres años. Al respecto, la investigadora señala que,

“Son numerosas las referencias a esta insuficiencia, apreciada sobre todo por el ángulo de ausencia específica de indicaciones pedagógicas y curriculares para el trabajo en contextos colectivos de atención a la infancia. La única verdadera contribución para sus saberes profesionales está asociado con los conocimientos adquiridos en el ámbito de la psicología del desarrollo, que en general son evocados como información acerca de fases del desarrollo y de sus características” (Coelho, 2004; p. 359).

Como se puede apreciar, estamos ante la misma situación respecto a nuestras entrevistadas, para quienes de acuerdo a lo que nos argumentaron, su formación universitaria les dio apenas ‘pinceladas’ en relación a las etapas de desarrollo del niño pequeño y muy poco o casi nada respecto al trabajo pedagógico con ellos, en otras palabras, el saber era muy teórico, con poca práctica o contacto con bebés en instituciones.

5.1.1.3 Aprendiendo en el ejercicio de la profesión

En relación a esta fuente de saber, las docentes apuntaron que la experiencia en el aula era invaluable, pues el contacto con los niños, las vivencias diarias e incluso la interrelación con otros colegas, les ha permitido ir aprendiendo sobre cómo ejercer su profesión. Para nuestras colaboradoras el saber obtenido en esta fuente es un tipo de saber muy especial que no es adquirido en la universidad. Además por lo que argumentaron, se pudo vislumbrar que es a través de este saber que consolidan, reafirman y conectan saberes adquiridos previamente (experiencias personales y formación universitaria) con lo vivenciado en la práctica laboral. Tal como acotamos en el capítulo anterior (y traemos nuevamente en esta sección), cuando recalcamos un extracto del discurso brindado por una de las entrevistadas quien argumentó que “...la experiencia le ayuda a uno a reafirmar lo que aprendió en la universidad, a vivenciarlo, a experimentarlo y [...] a hacer como la conexión entre el conocimiento y la práctica” (D-AL05).

Esta constatación parece coincidir en el sentido del argumento expuesto por Tardif (2011), al definir los saberes experienciales de los docentes. Es lo que ponemos en evidencia en la cita abajo, a partir de la propia definición del autor:

“Se puede llamar saberes experienciales o conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de profesión docente y que no provienen de instituciones de formación ni de los currículos. Estos saberes no se encuentran sistematizados en doctrinas o teorías. Son saberes prácticos [...] y forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los profesionales interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Ellas constituyen, por así decir, la cultura docente en acción” (p.49).

Por otro lado, verificamos que esta aseveración acerca de rol protagónico que juega la experiencia al ejercer su profesión, se relaciona también con lo hallado por Coelho (2004) en su investigación, pues la autora expresó que la fuente principal de aprendizaje de sus participantes estuvo precisamente en la construcción de saberes al ejercer su profesión. De acuerdo con esta investigadora, es el ejercicio de la profesión encarado por las educadoras la fuente que les permite no solo la reformulación de representaciones previas y de reconstrucción de sus identidades profesionales, sino también de consolidación de saberes.

Es en este sentido donde observamos mayores similitudes con el trabajo de Coelho (2004), pues de acuerdo con nuestras docentes, nada es más significativo en relación al aprendizaje, que aquello adquirido en el diario vivir con los niños, lidiando con las situaciones presentadas y enfrentando los retos que ellos envuelven con sus particularidades y sus necesidades; como también lo es la oportunidad de compartir con otras colegas (más experimentadas o de otras áreas) el intercambio de criterios y el apoyo profesional brindado las unas a las otras, tal como ilustra esta entrevistada “*La experiencia que a uno le puedan dar los colegas, los compañeros, es muy importante y valioso*” (D-AV02).

Esta última apreciación (el apoyo de colegas) parece ir en la línea de lo encontrado tanto por Coelho (2004), quien recalcó que en algunos casos las educadoras de su estudio señalaron que valorizaban mucho lo que observan de otras colegas, como por lo hallado por Brock (2012) quien señala que varios de sus participantes indicaron cómo habían tenido que recurrir a la experiencia de otros para ayudarse a reafirmar los valores y las creencias fundamentales, sobre todo cuando se enfrentaban a la carencia de conocimiento acerca de las necesidades de aprendizaje de los niños pequeños.

Además, en cuanto al segundo bloque de fuentes de saber apreciadas en la investigación de Hedges (2012), la que se refiere a la posibilidad de adquirir saberes en el centro/institución al relacionarse cotidianamente con los niños, encontramos que nuestros resultados se vinculan también con los de la investigadora, ya que nuestras entrevistadas adujeron que la práctica diaria con los niños les mostraba cómo ir ejerciendo su profesión y que a partir de las relaciones con ellos habían aprendido mucho sobre cómo enseñarles y sobre cómo atenderles, tal como señala esta participante “*...ya trabajando directamente con los niños también uno adquiere todo un montón de cosas que la teoría no me la daba, porque poner en práctica y vivenciar la teoría es otra*” (D-LG12);

Asimismo, relacionado con lo anterior uno de los aspectos destacados por las entrevistadas de nuestro estudio respecto a la experiencia ejerciendo la profesión fue que a través de esta fuente, conseguían de alguna forma certificar los saberes provenientes de su formación universitaria, además de afianzar otros, en un esfuerzo por conectar el saber (teórico) con la práctica, tal como señala esta docente entrevistada “*obviamente con la*

práctica una va adquiriendo experiencia, pero no tanto el conocimiento y la formación necesaria para poder entender el desarrollo del niño de esa edad” (D-AL05), dejando entrever que su práctica diaria le permite adquirir experiencia, pero el conocimiento y formación es una fuente invaluable para entender a los niños. La argumentación señalada recientemente, brinda una noción del posible ordenamiento de las etapas transitadas por una docente una vez que se enfrenta a la realidad laboral y además nos ofrece una idea sobre la importancia de esta fuente en la consolidación de los saberes (figura 21).



Figura 21- Proceso secuencial de etapas atravesadas al ejercer la profesión

Además, verificamos que, como refiere Hedges (2012), los cambios en la comprensión teórica de las maestras que entrevistó pueden tomar tiempo para filtrarse en los conocimientos que dan a los niños. En este sentido, se apreció que ciertas docentes de nuestro estudio, señalaron que les llevaba un tiempo aplicar los saberes teóricos adquiridos en la universidad u otra fuente a las prácticas que desarrollan con los niños cuando empezaron a trabajar, así lo dejó saber esta docente, al manifestar que: *“la práctica pues lo viene a reforzar y permite sacar las dudas que quedaron en el momento de conocer la teoría, tal vez no sabía cómo se hacía en el momento que lo estudié, pero a la hora de llegada la práctica lo logré concretar” (D-AL05).*

Vemos igualmente, gran congruencia con lo encontrado por Altet (2005), quien apoyada de las verbalizaciones de las docentes de su estudio, determinó que dentro de los tipos de conocimientos que manejan están los teóricos (conocimientos científicos, disciplinarios, didácticos, pedagógicos, etc.) y los saberes prácticos, empíricos o de experiencia que se contextualizan y adquieren en situación laboral. Y en este sentido dice la autora que la construcción de este saber práctico y su transferencia es gracias a la articulación de esos saberes (teóricos) existentes puestos en acción, tal como parece ocurrir con nuestras entrevistadas.

5.1.1.4 Ampliando saberes a través de nuevas fuentes

Esta fuente de saber apunta a los saberes adquiridos gracias al esfuerzo personal que cada docente realiza por llevar cursos, asistir a talleres, participar de congresos, investigar por la internet o en libros., con la intención de actualizarse con saberes más reciente en materia de hallazgos científicos y educativos para el cuidado y la enseñanza de niños pequeños, y de esta manera subsanar las lagunas de conocimientos que de acuerdo con ellas no fueron ofrecidos en la universidad y con las que les ha tocado lidiar una vez que empezaron a trabajar.

Este hallazgo guarda relación con lo encontrado también por Cardoso (2013), en el sentido que las docentes de su estudio manifestaron que cuando iniciaron su trabajo lo proyectaban prácticamente sólo a cuidar y no trabajaban tanto con lo educativo pues no sabían cómo desarrollarlo, causándoles frustración el hecho de no poder encausar un trabajo pedagógico con las niños y que gracias a los cursos de capacitación posterior (actualización profesional), lograron realmente encontraron la fuente de formación que les permitió desempeñarse mejor en ese aspecto educativo.

Constatamos además, coincidencias respecto a lo expuesto por Hedges (2012), en relación a las experiencias basadas en la comunidad, que incluye de acuerdo con la investigadora lo relacionado con el aprendizaje de programas profesionales, la lectura profesional y académica así como la posesión de estudios en otras disciplinas, y al compararlo con nuestros resultados destaca lo siguiente (cuadro 7):

Cuadro 7 - Comparación de evidencias

Hedges (2012)

Los programas de aprendizaje profesional, como talleres y conferencias, representa la forma más frecuente en que los profesores obtuvieron acceso a la investigación, a la teoría y a la práctica de nuevos conocimientos.

Nuestras evidencias

Para las docentes pertenecientes a nuestra investigación, participar en cursos, conferencias o talleres, representa la oportunidad de acceder a nuevos saberes, mantenerse informada y actualizada. Tal como lo ilustra esta docente: *“muy importante son las capacitaciones. Este año yo fui al “Seminario de estimulación” y al “Congreso de estimulación temprana” que hubo. Y ahí definitivamente uno va viendo cómo aplicarlo al aula, va comparando la información que va conociendo con situaciones del*

Hedges (2012)

La automotivación personal fue anotada como vital para darle más valor profesional, lo que incluye la participación en investigación, así como la lectura profesional y académica, considerándolo un recurso muy valioso.

Los docentes con formación en otras áreas de conocimiento, con frecuencia basan sus propuestas para los niños en dichos conocimientos, complementando y enriqueciendo su práctica.

Nuestras evidencias

aula respecto a los chiquitos y su desarrollo” (D-AV02).

Esta automotivación, así como la lectura personal destacada en esta investigación, se asocia también con lo encontrado en nuestras evidencias, pues las docentes resaltaron que es necesario indagar la información e investigar (a través de internet por ejemplo) sobre diferentes tópicos que atañen a la educación de niños pequeños.

Esta misma afirmación, fue percibida para el caso de una de nuestras colaboradoras quién antes de sus estudios en educación preescolar, se formó como bióloga. Ella argumenta que trata de incluir dentro de su propuesta pedagógica, lo adquirido en su formación como bióloga, de manera que dentro de los contenidos procura trabajar lo concerniente al cuidado de las plantas y los animales, así como la relación armónica con el entorno natural. En este sentido dicha docente recalcó: *“Tenemos mucho contacto con los animales que hay ahí afuera, entonces, por ejemplo ahí llegan ardillas y los chicos y las chicas les echan comida y aprenden cómo cuidarles” (D-MH04),*

En relación a lo expuesto en los apartados anteriores referente a cada fuente de saber, corresponde resaltar en este momento el peso que concedieron las docentes a las fuentes de saber encontradas en nuestro estudio, es decir, la importancia que tiene cada fuente para ellas, así como las carencias que poseen.

5.1.1.5 Reconocimiento asignado a las fuentes

Respecto al peso otorgado a las fuentes para la adquisición del saber, nuestras entrevistadas reconocen que cada fuente proporcionó elementos sustanciales para poder desarrollar su labor. Sin embargo, asignaron a cada fuente una importancia especial de acuerdo al valor que representa para el desempeño de sus funciones.

En este sentido, se observó que las docentes consultadas valoran los saberes procedentes de la formación universitaria recibida, pues le atribuyen a esta fuente la posibilidad de ser consideradas como profesionales, tal como hace referencia esta docente: *“Por supuesto que la universidad es la fuente más importante. Yo sí siento [...] que definitivamente lo que uno aprende en la 'U' es la herramienta básica para poder ejercer una profesión” (D-AV02).* Aun así, la mayoría de docentes externaron que esta fuente de saber fue

reducida, ya que la formación recibida les proveyó sobre todo de saberes para trabajar con poblaciones mayores de tres años no así con los más pequeños.

Justamente por esta razón, es que la fuente de saber proveniente de la experiencia laboral fue la de mayor aprecio por parte de nuestras colaboradoras, ya que de acuerdo con ellas es gracias al contacto diario con los niños así como la interrelación con colegas, donde realmente han aprendido cómo desarrollar su trabajo con infantes menores de tres años. En relación con este aspecto, sobre los saberes de la experiencia versus los saberes provenientes de la formación universitaria, los resultados obtenidos en nuestro estudio se acercan mucho a la visión de Tardif (2011) que apunta que generalmente los profesores asignan a las vivencias laborales un alto valor como fuente para la adquisición de saberes. Al respecto, señala el autor que,

“...los saberes que sirven de base para la enseñanza, tal como son vistos por los profesores, no se limitan a contenidos bien circunscritos que dependen de un conocimiento especializado. Ellos abarcan una gran diversidad de objetos, de preguntas, de problemas que están todos relacionados con su trabajo. Además de eso, no corresponde, o por lo menos muy poco, a los conocimientos teóricos obtenidos en la universidad y producidos por la investigación en el área de la Educación: para los profesores de profesión, la experiencia de trabajo parece ser la fuente privilegiada de su saber-enseñar” (Tardif, 2011; p.61).

De acuerdo a lo anterior la experiencia laboral otorga los saberes propicios para desempeñarse en su profesión, mismo argumento sostenido por diferentes docentes entrevistadas para quienes el inicio de su trabajo representó la fuente más real y valiosa para la obtención de los saberes requeridos en el ejercicio de su profesión.

En cuanto a la fuente denominada experiencias personales, las entrevistadas manifestaron que lo vivido en sus entornos familiares o sociales, eran saberes que utilizaban a diario con los niños tales como sacar cólicos o cambiar pañales (descripción ilustrada en la página 140 por la entrevistada D-NO17). Este aspecto es relevante de subrayar, ya que como refiere Tardif (2011), existe una acumulación y selección de experiencias anteriores en relación a experiencias venideras, de manera que lo retenido de experiencias familiares o escolares pasadas, dimensiona u orienta las acciones durante su formación inicial universitaria

así como la experiencia laboral, este es el caso de la adquisición de las tareas vinculadas con la atención y cuidados de los infantes adquiridas de acuerdo a algunas de nuestras entrevistadas en experiencias familiares y utilizadas en su quehacer cotidiano en su trabajo.

Igualmente, en relación al peso que le asignan a la actualización profesional, se halló que las docentes encuentran en esta fuente un valioso recurso en dos sentidos: uno para mantenerse informadas acerca de lo más reciente en materia de atención, cuidados y educación de infantes menores de tres años y dos, es una forma de adquirir conocimientos que no fueron brindados en su formación universitaria referentes al trabajo con poblaciones infantiles menores de tres años, así como lo comentó esta participante del estudio: *“porque cuando salimos de la 'U' tal vez veíamos ciertas características de los chicos de dos a tres años, pero yo ahorita veo mis estudiantes características mucho más avanzadas, diferentes, entonces me ha tocado seguir investigando y seguir aprendiendo sobre cómo enseñarles, porque no era como yo lo había conocido”* (D-KH11).

Por último indicar que aun cuando nuestras colaboradoras hicieron mención de lo que representó cada fuente de saber, pareciera que la más influyente de sus fuentes es la experiencia práctica al laborar directamente con los niños, como lo señala esta entrevistada *“...el estar con los chicos me ha enseñado, todos los días aprenden uno, aunque haya uno estudiado en la universidad, haya sacado lo que haya sacado, todos los días aprendemos con ellos”* (D-AC03), así como la oportunidad de vincularse con otros colegas. Este aspecto es fundamental de destacar pues tal como recalca Hedges (2012), si bien existen modelos de conocimiento profesional, se ha prestado menos atención a la conceptualización de la naturaleza de los conocimientos y la experiencia docente transcurrida en su práctica.

Igualmente, este dato es congruente con los hallazgos encontrados por Tardif (2011), quien dentro de sus conclusiones hace notar como sus investigaciones *“...indican que, para los profesores, los saberes adquiridos a través de la experiencia profesional constituyen los fundamentos de su competencia. Es a partir de ellos que los profesores juzgan su formación anterior o su formación a lo largo de la carrera”* (p.48).

A manera de síntesis y con el afán de entender globalmente lo expresado por nuestras docentes sobre el recorrido sufrido en la adquisición de sus saberes y lo aportado por cada fuente, planteamos el siguiente esquema de adhesión de saberes y su procedencia para las docentes de educación preescolar que laboren con niños menores de tres años de nuestro estudio (figura 22), y que ilustra lo discutido hasta ahora.

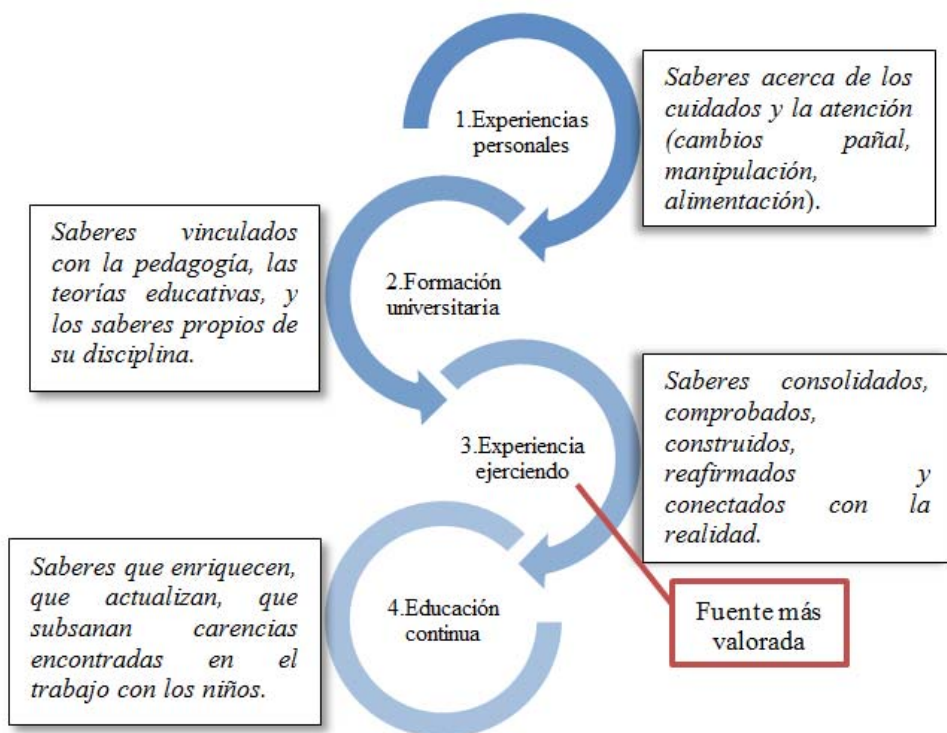


Figura 22 - Secuencia de adhesión de saberes para las docentes de educación preescolar según su procedencia

Esta figura, refleja aquello que Tardif (2001, 2011), señala acerca de las características que poseen los saberes profesionales de los docentes, en el sentido que son plurales, heterogéneos y temporales. Plurales pues como vemos han sido adquiridos a través de varias fuentes de saber, involucrando la relación con personas, con lugares y con contextos. Heterogéneo no solo porque los saberes fueran adquiridos en fuentes variadas sino por la forma cómo las docentes se relacionaran con esas fuentes y los saberes que lograron formar. Y, respecto a la temporalidad, es evidente que para nuestras docentes cada vivencia marcada desde su historia personal (representada en las experiencias familiares, formativas, laborales y

de actualización de la profesión) a través del tiempo, ha sido crucial para la adquisición de los saberes profesionales propios de profesión.

Recapitulando lo hallado para este objetivo que pretendió determinar las fuentes de proveniencia de los saberes utilizados por las docentes en su práctica, podemos afirmar que:

- no existe una única fuente de adquisición de saber para las docentes de niños de cero a tres años, su adquisición está asociada a la intervención de uno o de diferentes eventos, hechos, situaciones, experiencias, lugares o entidades.
- todas las fuentes aportan diferentes elementos de saber que serán utilizados en un momento o en otro, por eso todas son importantes y complementarias entre sí
- existe un proceso secuencial en el que se van presentando los saberes a lo largo de su trayectoria de vida personal y profesional, los cuales tiene diversos usos y
- las fuentes de saber son personales y contextualizadas para cada docente, en ese sentido unas fuentes tienen más peso sobre otras depende de lo significativas que hayan sido y del uso que le hayan dado
- identificar las fuentes de procedencia de los saberes de profesionales en educación infantil para quienes trabajan con niños menores de tres años, no solo nos arroja información sobre dónde aprendieron a ser docentes, sino que nos indica a su vez la naturaleza de sus saberes y las experiencias que les han resultado más significativas.

5.1.2 Los saberes específicos descubiertos en esta investigación

Entendiendo que las experiencias en su formación universitaria (cursos, prácticas pre-profesionales, observaciones), sus vivencias personales (familiares), el contacto con la realidad al trabajar (experiencia práctica) y aquellos saberes que han logrado adquirir gracias a la educación continua (cursos, internet), han sido representativos para la adquisición de saberes, basaremos la construcción de esta sección del documento, en las consideraciones brindadas por nuestras entrevistadas, acerca de los saberes que juzgan fundamentales para su trabajo, interesándonos por mostrar cuáles son los saberes base del proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrollan y de las tareas de cuidado y atención que emprenden diariamente.

Recuérdese que una de las ideas defendidas por Gauthier et al. (1997) en sus estudios, es que el profesor posee lo que él llamó un reservorio de saberes que le permiten atender las diversas situaciones que se le presentan durante sus tareas relacionadas con la enseñanza. Además de acuerdo con Tardif (2011), gracias al saber de la experiencia, ejerciendo sus funciones cotidianas y desarrollando su práctica profesional, es posible que los profesores desarrollen saberes específicos que se incorporan a la experiencia individual y colectiva, adquiriendo formas de habilidades, hábitos, saberes hacer y saber ser. De manera que acatando estos criterios, nos aventuramos a indagar cuál es el reservorio de saberes que manejan las docentes de nuestro estudio considerados como esenciales para el trabajo con los infantes menores de tres años.

Constatamos que, efectivamente, nuestras colaboradoras argumentan que para desarrollar su quehacer, se requiere poseer una serie de saberes relacionados con las diferentes dimensiones educativas, de cuidado y de atención al menor. Dicho hallazgo, constituye igualmente una apreciación señalada por Hedge (2012), Brock (2012) y Coelho (2004) quienes en sus respectivos estudios observaron la existencia de una gama de conocimientos formales e informales presentes en sus resultados, que revelan la complejidad de la acción docente para este nivel educativo (trabajo con niños menores de tres años) en la toma de decisiones y en el desarrollo general de su labor.

Tal como fue explicado en el capítulo 3, siendo que nuestra investigación no utiliza datos de observación de prácticas o intervenciones de las docentes, sino más bien datos recogidos en situación de entrevista, es prudente enfatizar que cuándo nos referimos al conjunto de saberes identificados a lo largo de este apartado, hacemos alusión no a los saberes que ellas evidencian en sus acciones, sino a lo que ellas entienden que hacen, lo que dicen saber o lo que deberían saber. Y sin ignorar la discrepancia que pudiera apreciarse entre las prácticas de las docentes y sus concepciones, creencias, explicaciones, etc., en relación a los saberes que se requieren para el trabajo con niños pequeños, recordemos que nuestro interés es conocer justamente las percepciones que tienen dichas docentes, de manera que creemos que las comprensiones atribuidas a los saberes que mencionan debe poseer un docente, constituye

igualmente un importante aporte de significado al modo como generan su quehacer docente y a los saberes que se requieren para llevar a cabo su trabajo.

Dentro de los saberes señalados por las docentes entrevistadas se destacaron saberes vinculados con el diseño y la preparación de propuestas de trabajo, conocimientos en pedagogía, teorías de enseñanza-aprendizaje y métodos educativos, tal como señalan estas participantes: *“saber por supuesto lo de educación, procesos educativos en esa edad, su aprendizaje, la adquisición de conocimientos en esas edades”* (D-LJ13); *“conocer todo lo que tiene que ver con pedagogía, cómo enseñar, de cómo llevar la enseñanza en esa edad”* (D-AL05). Asimismo, fueron mencionadas la necesidad de poseer saberes sobre el desarrollo infantil, la psicología, el aprendizaje y otras disciplinas y/o áreas (neurología, enfermería).

Otros saberes destacados fueron el poder implementar estrategias de aprendizaje en el trabajo general con infantes, saberes en relación al proceso evaluativo, conocimientos sobre dificultades, particularidades y responsabilidades propias del quehacer docente, conocimientos sobre los procedimientos de las tareas de alimentación e higiene, saber relacionarse, comunicarse y trabajar con las otras personas y finalmente, lo que categorizamos como saberes personales y profesionales (comportamiento, afectividad, actitud, capacidades y virtudes, espíritu de actualización e investigación). El conjunto de estos saberes indicados por las entrevistadas, fue agrupado en las siguientes categorías y subcategorías de saberes (cuadro 8), tal como se muestra a continuación.

Cuadro 8- Conjunto de saberes según las entrevistadas

Categorías	Personal y profesional	Disciplinar	Pedagógico	Gestión del trabajo
Subcategorías	Rasgos personales y facultades profesionales	Desarrollo del niño, pedagogía infantil y teorías de aprendizaje; campos científicos y disciplinas afines a la educación	Diseño propuestas (qué enseñar, qué metodología) y, evaluación	Características del trabajo, organización de la rutina y relación con las familias

La clasificación de categorías expuesta, nos permite apreciar la variedad de saberes registrados por las educadoras de nuestro estudio para desempeñar su labor, nos posibilita además interpretar estos hallazgos con lo reconocido por distintas organizaciones mundiales (NAEYC, 2001; CWDC, 2006), así como por estudiosos en el tema de la educación de niños pequeños (Soto y Violante, 2005; Pitluk, 2012; Moreau de Linares, 1997; Morrison, 2007; Melograno, 2010; Peralta, 2008; Espinosa, Goldrine, Rojas y Marinkovich, 2012) quienes reconocen que los docentes que laboren con niños pequeños, deben poseer diferentes conocimientos especializados para desarrollar su trabajo.

En primera instancia, antes de la interpretación de cada categoría de saber, es conveniente contrastar brevemente algunas clasificaciones ofrecidas por dichos organismos internacionales así como algunos autores del campo respecto a los saberes esperados para los docentes de este nivel educativo, con la finalidad de apreciar los rasgos establecidos o sugeridos para estos profesionales. El cuadro 9 a continuación muestra un resumen de algunos de los lineamientos dictados para los docentes de educación preescolar, que nos permite apreciar varias coincidencias respecto a lo comunicado por nuestras entrevistadas.

Cuadro 9- Lineamientos para un perfil docente

Literatura	Perfil, estándares del profesional en educación infantil
Ministerio de Educación de Costa Rica (2000)	<p>Cualidades personales: conducta coherente, buena salud, creativo, capacidad de escucha, respeto por deberes y derechos humanos, protección del medio ambiente, diversidad de género, etnia, etc., calidez y afecto, disposición para trabajar.</p> <p>Cualidades profesionales: reflexión e investigación sobre la práctica pedagógica, desarrollo infantil, teorías del desarrollo humano, realidad nacional, participación activa de la propuesta curricular, conocimientos en herramientas tecnológicas, participar en procesos de formación y actualización, etc.</p>
Morrison (2007)	<p>Características de personalidad, conocimientos y habilidades para enseñar y llevar a cabo programas de forma que todos los niños aprendan, poseedor de la destreza para informar a la sociedad los asuntos que conciernen a los niños, así como el compromiso por mejorar y ampliar habilidades y conocimientos.</p>
Melograma (2010)	<p>Saberes referidos al arte de enseñar (pedagógico y didáctico).</p> <p>Saber amplio del manejo de contenidos generales.</p> <p>Dominio de destrezas generales (saber herramental).</p> <p>Saber relacionado con tecnologías de la información y comunicación y su aplicación al ámbito educativo (saber tecnológico, saber telemático).</p>

Literatura	Perfil, estándares del profesional en educación infantil
	<p>Saber afin con capacidad investigativa (saber científico).</p> <p>Saber enmarcado en la formación de valores positivos (saber axiológico).</p>
NAEYC (2001)	<p>Promoción del desarrollo infantil y el aprendizaje.</p> <p>Construcción de relaciones con la familia y la comunidad.</p> <p>Conseguir observar, documentar, evaluar y apoyar a los niños pequeños y sus familias.</p> <p>Usar enfoques desarrollados para conectar a los niños con las familias.</p> <p>Conocimiento del contenido para la construcción de un currículo significativo.</p>
Brock (2012)	<p>Identificó y utilizó para su investigación los conocimientos profesionales de un grupo de educadores de primera infancia para crear una tipología de profesionalidad, la cual comprende siete dimensiones interrelacionadas: 1) conocimientos, 2) cualificación, formación y desarrollo profesional, 3) habilidades, 4) la autonomía, 5) valores, 6) ética, y 7) las recompensas.</p>
Coelho (2004)	<p>Condensa diversas dimensiones relativas al modo como las educadoras conceptualizan la educación y los cuidados de los niños pequeños en guarderías a través de su experiencia en ese contexto, y establece varias categorías: centralización en la afectividad, la individualización de la intervención, desarrollar la socialización del niño, articulación con las familias, definición de intencionalidad, organización y gestión del contexto educativo, prevención y regulación, volverse educador de guardería, identificación de los saberes profesionales, pensar en la educación no parental en las guarderías y transformación de una guardería en un bien.</p>

Como puede apreciarse las semejanzas más evidentes se visualizan en aspectos que tienen que ver con saberes personales y profesionales como habilidades, cualidades, afecciones, valores, etc. (marcado en color amarillo en el cuadro); con cualidades profesionales esperadas tales como el dominio de destrezas, buena comunicación, trabajo en equipo, ser creativo, investigador y actualizarse continuamente, entre otros (texto señalado en color verde); así como con el conjunto de saberes dirigidos a la enseñanza de los niños pequeños, el conocimiento de su desarrollo y su aprendizaje, el saber crear propuestas de trabajo pedagógico y el tener conocimientos generales (texto marcado con azul claro). Por otra parte, en relación a las diferencias encontradas respecto a nuestra clasificación de categorías de resultados, en el cuadro no se aprecia lo referente a la organización de los saberes para la gestión del trabajo, sobre todo la atención de niños pequeños, así no se mencionan los saberes acerca de los cuidados al infante (higiene, alimentación, primeros auxilios, etc.) que si fueron mencionados por nuestras entrevistadas.

Otra clasificación brindada por Lalonde-Graton (2004), para referirse a las competencias requeridas para el educador (personnel éducatif) de programas educativos de centros de la pequeña infancia (Programme éducatif des centres de la petite enfance) comprende y exige poseer un saber (conocimientos teóricos), un saber-hacer (habilidades intelectuales y tecnológicas así como experiencias prácticas que se traducen en la acción) y un saber ser (actitudes o formas de actuar, aptitudes, capacidades y su afectividad). Esta distribución del saber requerido guarda más cercanía con la clasificación determinada en el caso de nuestros datos, pues como se detalla, incluye la gama de saberes teóricos sobre el niño y su enseñanza, así como los saberes profesionales y personales que se esperan de un profesional en este nivel educativo.

Asimismo, aunque las investigaciones que generan modelos de conocimientos y clasificación de saberes de profesores estuvieran enfocadas sobre todo a la enseñanza primaria y secundaria (Shulman, 1987, 2005; Tardif 2000, 2004, 2011; Gauthier et al., 1997) y no al nivel de enseñanza preescolar (Coelho, 2004; Hedges, 2012; Brock, 2012), observamos al contrarrestarlas (cuadro 10) con lo encontrado en nuestro estudio, algunas coincidencias y diferencias en las tipologías brindadas para niveles superiores al de educación preescolar que se ajustan a nuestros hallazgos.

Cuadro 10- Tipología de saberes por autores y resultados de nuestra investigación

Gauthier (1997)	Tardif (2011)	Shulman (1987)	Categorías definida para saberes de nuestro estudio
Saber disciplinar	Saber disciplinar	Conocimiento del contenido de la materia	Saber disciplinar
Saber curricular	Saber curricular	Conocimiento curricular	-----
Saber de ciencias de la educación	Saber de Formación profesional (ciencias de la educación)	Conocimiento pedagógico de la materia	Saber pedagógico
Saber experiencia	Saber de experiencia		Saber gestionar su trabajo
Saber de acción pedagógica			
			Saber personal y profesional

Se observa que los saberes disciplinares, los de gestión de su trabajo o saber de experiencia, tanto como los saberes pedagógicos son comunes a las categorías que estamos contrapesando. Asimismo, lo concerniente al saber curricular, es un saber que forma parte únicamente de las categorías de los autores en mención. Por su parte, lo relativo al saber personal y profesional, que fue indicado y discutido ampliamente por nuestras entrevistadas, no forma parte de la tipología brindada por los autores en estudio.

Habiendo apreciado de modo general las clasificaciones de saber existentes con relación a la nuestra, se ahondará en las siguientes sesiones cada una de las categorías de saber encontradas para nuestra investigación, estableciendo una correlación con lo expuesto por estudiosos en el campo de los saberes y de la investigación infantil. La interpretación de nuestros resultados se realizará basada en la clasificación de categorías creada para nuestros datos, de ahí que el recorrido de la discusión será inicialmente en el saber personal y profesional, pasando luego al saber disciplinar, el saber pedagógico y finalmente el saber sobre gestión del trabajo.

Además, para interpretar cada categoría, será considerado lo aportado por algunas investigaciones relacionadas con la identificación de conocimientos profesionales que utilizan educadores de primera infancia (Brock, 2012; Galvão y Brasil, 2009; Hedges, 2012), al igual que estudios que exploran los saberes que permean las prácticas educativas de docentes en educación infantil (Sarmiento, Fossatti y Gonçalves, 2012; Morales, Quilaqueo y Uribe, 2010) y estudios que se basaron en las concepciones de profesores sobre los saberes considerados necesarios para ser una buena profesora de bebés (Fischer, 2007; Curado, 2009; Coelho, 2004; Tristão, 2004), los cuales servirán como orientación para contrastar nuestros resultados.

5.1.2.1 Los saberes personales y profesionales

Dentro de este saber fueron incluidas las expresiones de las docentes entrevistadas que hicieran referencia tanto a las características o rasgos personales (comportamiento, actuación, valores, etc.), como a las capacidades o facultades requeridas para trabajar con infantes menores de tres años, tal como fuera expuesto en el capítulo anterior de este escrito.

Uno de los aspectos más señalados por las colaboradoras dentro de esta categoría de saber, se relaciona con la necesidad de ser una docente afectiva. En este sentido, expresiones como vocación (“*Lo primero es tener vocación o sea, sentir que es lo suyo, que sea a pesar de todo el estrés de todo, es lo suyo*” (D-AV03), amor (“*...el nivel de ternura y de amor que tiene que haber en ese nivel es muy grande...*” (D-AL05), y carisma por los niños pequeños (“*... hay que tener carisma para los pequeños, porque uno puede tener carisma para diferentes edades*” (D-GP08) fueron algunas de las manifestaciones más reiteradas.

Dicho señalamiento, no escapa de las expresiones encontradas en otros estudios que descubrieron dentro de las intervenciones de sus participantes, un énfasis muy marcado en la dimensión afectiva del docente (Coelho, 2004; Galvão y Brasil, 2009; Brock, 2012).

Al respecto, Galvão y Brasil (2009), mencionan que: “...resulta interesante que gustar de los niños es el primero de los ítem citados. ‘Gustar’ aparece como la dimensión emocional que permite al profesor actitudes como entender lo que en niño siente, o su comportamiento, posibles dificultades de aprendizaje [...] inclusive es explicado por la palabra amar, citado por otro entrevistado...” (pág.77).

Relacionado con este aspecto, las entrevistadas arrojaron además que para trabajar con niños pequeños es importante “*...tener ese tacto no solo con los niños, sino también con los papás*” (D-DA06), “*ser muy dulce, muy dulce en su trato con los niños y con los padres*” (D-GP08), “*que sea una persona alegre*” (D-RC18), “*...ser divertida, buscar la forma de que ellos sonrían y se diviertan...*” (D-MC15), “*adecuar el lenguaje*” (D-KH11) y “*tiene que ser paciente*” (D-VP22).

La mención de estas cualidades, nos hace pensar que las docentes enfatizan la idea de que la atención a niños pequeños es delicada y requiere de una persona con sensibilidad y prudencia. Incluso el hecho que ciertas participantes señalaran la necesidad de ser muy maternal, podría deberse a la concepción que tienen sobre que los infantes a esta edad son aún muy vulnerables, y requieren de afecto y soporte emocional por encontrarse fuera de sus hogares. Esta constatación parece ir de la mano con lo encontrado por Coelho (2004), quien también verificó en sus resultados que ese deseo de entablar con el niño una relación

comparable con la de una mamá, se fundamenta como un medio encontrado por las docentes para atenuar los efectos de la separación del niño con su entorno familiar.

A este respecto, constatamos además, que aun cuando algunas docentes mencionaran la importancia de ser maternal, el parecer de la mayoría de nuestras entrevistadas concuerdan más con los argumentos de Poulin (2009), acerca de que un profesional que labore con niños pequeños, no debe compararse con un rol materno, aun si este profesional le asigna calificativos maternales a su labor, pues si bien es cierto que el adulto debe proporcionar una acogida calurosa a los bebés es importante hacer la distinción entre estos dos roles complementarios que son el de sus madres y de las docentes. Tal como lo deja entrever esta docente participante: *“Yo creo que nosotras como docentes de preescolar, tenemos que tener muy claro que es una profesión, no somos cuidadoras o las mamás de sus hijos. Somos docentes de preescolar o maestras de preescolar muy profesionales”* (D-MH04).

Por otro lado, el hecho que las docentes manifestaran que es necesario tener vocación para trabajar con niños pequeños, nos permite reflexionar que para ellas el trabajo con infantes pequeños es demandante y minucioso, y en ese sentido no es una labor que pueda realizar una docente que dentro de sus características no cuente con afinidad para los bebés y los niños pequeños. Similar apreciación se observa en el estudio de Brock (2012), pues los sujetos de su estudio adujeron que los profesionales que trabajan con niños pequeños son personas comprometidas, que invierten emociones y que realizan un cierto sacrificio personal para realzar su profesionalidad.

Vale subrayar que si bien las docentes mencionaron la dimensión afectiva de suma importancia para el trabajo con infantes pequeños, también hubo muchas de ellas que recalcaron que ser afectiva, no era suficiente, pues en el ejercicio de su profesión se requería de muchos más aspectos que solo gustar de los niños y ser amorosa con ellos, siendo necesario una serie de saberes para atender a las necesidades educativas, de cuidado y de atención de los niños.

La consideración anterior está asociado con otro señalamiento que las docentes entrevistadas mencionaron, acerca de la importancia de poseer un título profesional

(universitario) que les brinde la preparación suficiente y específica para atender niños en edades tempranas, como ilustra esta participante: *“en la universidad, le dan a uno los conocimientos que uno necesita para las diferentes edades que uno necesita trabajar. [...] recuerdo mucho las clases que tuve para niños pequeños y sí siento que desde lo más básico que le enseñaron a uno de cómo sacarle un cólico a un bebé [...] así como el trato con los niños, aparte de cómo planificar y cómo hacer una enseñanza para ellos, pues no es lo mismo cuidar niños que educar realmente niños de esa edad. Entonces sí siento que los conocimientos básicos, estuvieron en la universidad, después obviamente con la práctica una va adquiriendo experiencia, pero no tanto el conocimiento y la formación necesaria para poder entender el desarrollo del niño de esa edad” (D-AL05).*

Similar apreciación fue encontrada por Galvão y Brasil (2009), ya que los profesores de su estudio externaron ser conscientes del papel que desempeñan en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños, y que esas características históricamente asociadas al profesor de este segmento (amor, paciencia, gustar de niños), actualmente no bastan, pues en su percepción ser profesor de educación infantil es una actividad compleja, que ultrapasa el dominio de saberes específicos, lo cual implica tener conocimientos más amplios, capaces de orientar la formación de un niño.

Estas evidencias, nos permiten interpretar que nuestras colaboradoras reconocen la especialidad de educación infantil desde la más tierna edad, y coinciden con algunas líneas de pensamiento que señalan que los infantes pequeños, requieren un profesional con saberes diversos y con un mínimo de formación profesional. Además, se observa el vínculo con estudios que establecen una estrecha relación entre la calidad de un servicio educativo y/o de guardería y las características y competencias del profesional a cargo en función de la capacidad de respuesta adecuada a las necesidades de los niños, según su estado de desarrollo y sobre la capacidad de asegurar su bienestar físico y afectivo (Goelman, Doherty, Lero, LaGrange y Tougas, 2000; Lalonde-Graton, 2004; Japel y Manningham, 2007; Boller, Tarrant y Schaack 2014). Argumentándose que docentes de preescolar con más formación y capacitación especializada son más eficaces y por el contrario un escaso nivel educativo o falta

de preparación específica limitan la eficacia educativa de muchos maestros de preescolar (Barnett, 2004; OCDE, 2001, 2002; Burchinal, Cryer, Clifford y Howers, 2002).

Por otra parte, dentro de otro grupo de rasgos ubicados para este saber personal y profesional, están las menciones brindadas por las docentes en relación a las capacidades, habilidades y destrezas profesionales, como lo son ser muy observadora, investigadora, innovadora, disciplinada, creativa, analítica y cuestionadora, así como tener disposición, ser activa, tener compromiso, ser responsable, flexible, dedicada, colaboradora, con capacidad de trabajar en equipo, ser respetuoso, contar con buena salud, entre otras. El hecho de haber surgido este grupo de saber, nos indica que existe un gran sentido de profesionalismo entre las docentes colaboradoras, pues consideran una serie de pautas socialmente esperadas o estipuladas para su profesión (Lalonde-Graton, 2004; Lapalu, 2007; Peralta, 2008; Pitkut, 2012). De hecho poseer capacidades tanto para el trabajo en equipo como para la comunicación efectiva fueron también hallazgos surgidos en el estudio de Brock (2012), en el que varias de sus participantes declararon que trabajaban en equipo fuertemente y que han ido integrando eficazmente sus diferentes habilidades para el beneficio de los niños.

Además con referencia a lo encontrado por Tristão (2004), en relación a la importancia de ser una docente observadora (capacidad resaltada por las participantes de nuestro estudio), la investigadora remarcó como la participante desarrolló una escucha y una observación atenta que le permitió conocer cada uno de los bebés, percibiendo sus preferencias y sus diferentes modos de ser, hacer y sentir. Justamente, esto que la investigadora observó coincide con lo que las docentes entrevistadas de nuestro estudio indicaron sobre la importancia de poseer dentro de sus saberes un sentido de escucha bien desarrollado, así como una observación muy agudizada, pues es así como ellas llegan a interpretar las necesidades y características de cada infante con los que trabajan.

Asimismo, al comparar las evidencias que anotamos anteriormente sobre las capacidades profesionales, con lo señalado por Galvão y Brasil (2009), se observan muchas semejanzas con lo manifestado por sus entrevistadas para quienes igualmente es importante poseer habilidades específicas de creatividad, flexibilidad y reflexión, hablar correctamente y escribir bien (para ser un modelo para el niño), además de la importancia de ser crítico, tener

autoestima y ser una persona dispuesta a enfrentar desafíos. Otro aspecto señalado en este estudio que guarda cierta similitud con el nuestro, es el hecho que los docentes consideran fundamental que busque constantemente ampliar su conocimiento para estar preparados para atender las demandas propias de esta fase etaria (Galvão y Brasil, 2009). Además, semejante preocupación se presentó en el estudio de Morales, Quilaqueo y Uribe (2010) pues sus participantes, mencionaron igualmente actitudes de autoaprendizaje (como ser responsables de su formación y buscar conocimiento para perfeccionar los saberes).

En este sentido, visto que en relación a este aspecto, las docentes de nuestro estudio, expresaron que es requerido que toda docente de educación preescolar que trabaje en este nivel, posea ese espíritu innovador, indagador y de actualización continua del conocimiento, tal como señala esta participante al mencionar que se requiere de un profesional “*que esté preocupado por toda la parte de innovación e investigación en relación a los niños*” (D-SS19); nos hace pensar que ellas consideran que los saberes van evolucionando conforme pasan los años y que la población con la que trabajan existen importantes descubrimientos en materia pedagógica y científica que requieren integrar a su quehacer para ofrecer una propuesta de trabajo pedagógico más ajustado a los infantes. Asimismo, esta reflexión sobre la importancia que tiene para las docentes de educación preescolar la búsqueda y actualización de información, refleja su consideración respecto a basar la atención y la educación de los niños en conocimientos reales, actuales y pertinentes para la población.

Siempre asociado a este saber personal y profesional, en el caso de otros estudios, se encontraron además otras habilidades o atributos como asumir riesgos, ser proactivos y aprovechar el máximo de oportunidades, tener motivación personal, ser un buen oyente y saber comunicarse con los niños y los adultos, ser apasionado, entusiasta, emocionado por la enseñanza, tener resistencia y ser reflexivo, estar interesado y abierto a nuevas ideas y tener empatía y afinidad con la gente de diversos orígenes (Hedge, 2012). Como vemos no varían mucho las apreciaciones entre los diferentes grupos de docentes entrevistadas observadas en nuestra investigación y en otros estudios, ya que hay coincidencia de criterios sobre lo que se espera en relación a este saber personal y profesional.

Llama la atención que en el caso de nuestras docentes, hubo mención de un grupo de saberes vinculados con valores éticos, espirituales y morales, así como de conciencia global y local (que no fueron mencionados como hallazgos en otras investigaciones revisadas), así como manifiesta esta participante al expresar que se requiere ser *“una persona comprometida con un desarrollo ecológico, que recicle, y con un desarrollo hacia el amor a la naturaleza, a los animales [...] cosas realmente básicas y que la conciencia mundial nos demanda”* (D-MJ24). Dichos aspectos resultan criterios muy atinados y esperanzadores para enfrentar los grandes desafíos y crisis socio-económicos, políticas, morales, educativas y éticos de nuestras sociedades en la época actual que vivimos.

5.1.2.2 Saber disciplinar

Para este saber se consideraron las expresiones brindadas por las docentes entrevistadas que hicieron alusión a los conocimientos propios de la profesión de educación preescolar para el trabajo con niños menores de tres años. Del discurso de las colaboradoras, surgieron básicamente tres grupos de saber disciplinar, uno en el cual se incluyó todo lo citado respecto al desarrollo del niño (etapas, momentos, fases, áreas, etc.); otro acerca de los conocimientos sobre la pedagogía infantil, las teorías de conocimientos y uno más acerca de los conocimientos sobre disciplinas vinculadas con la educación.

En cuanto al saber sobre el desarrollo infantil se encontró que para las docentes entrevistadas, lo esencial para ofrecer una atención y educación de calidad a los niños pequeños es partir de su desarrollo, por esto recalcaron dentro de la cita de saberes requeridos, la importancia de saber acerca de su desarrollo integral y evolutivo, acerca de sus períodos, etapas o estadios por los que atravesará, así como su aprendizaje y su crecimiento. En este sentido, el hecho que insistieran en que lo ideal es tener muy claro el perfil de las edades de los niños con los que trabajarán, y determinar por áreas (socioafectiva, psicomotor, cognitivo-lingüística) qué necesidades, intereses, habilidades, estadios y particularidades presentará, pues esta será la base para proyectar el trabajo con ellos, así como manifiesta esta participante: *“hay que conocer el perfil del niño de esa edad, las características que tiene en sus diferentes áreas, todo como va ser su desarrollo emocional, su desarrollo social, cognitivo, lo que es la parte del lenguaje, bueno todas las características físicas de acuerdo a cada área del*

desarrollo [...]eso es parte del perfil del niño” (D-AL05). Lo anterior nos permite intuir que las participantes son conscientes de la importancia que tiene organizar el trabajo basado en las características que evidencien según su edad, su desarrollo y la consideración de los ritmos individuales y los colectivos (Moreau de Linares, 1997; Lapalu, 2007).

Parece ser que esta preocupación por saber acerca del desarrollo del niño demuestra un alto grado de responsabilidad y compromiso por desempeñarse lo mejor posible en procura del ofrecer las condiciones para el buen desarrollo de los niños, lo cual solo será posible si el docente cuenta con dicho conocimiento sobre las etapas que el infante irá experimentando en esta fase de su vida.

Otros estudios como el de Morales, Quilaqueo y Uribe (2010) también encontraron dentro de sus resultados una visión similar, pues sus participantes incluyeron los conocimientos acerca de emociones, neurociencia, sinapsis, factores genéticos y gateo como elementos fundamentales en el desarrollo del niño. Situación similar para Galvão y Brasil (2009), ya que de acuerdo con sus entrevistadas, el conocimiento sobre el niño en general y especialmente sobre su desarrollo integral y sus características, son aspectos fundamentales y considerados norteadores para la calidad del trabajo realizado, en la atención de las necesidades reales del niño, principalmente en los aspectos emocionales y sociales.

No obstante, llama la atención que las participantes de nuestro estudio mencionaron muy superficialmente lo referente al desarrollo del niño, en el sentido que no hubo acotaciones precisas (a excepción de la mención de los períodos sensibles como mordiscos o control de esfínteres referida por algunas docentes) sobre qué elementos eran propios de este saber y qué beneficios representan para el niño el que el docente los reconozca.

Por mencionar algunos elementos, encontramos que no hubo señalamiento de saberes específicos sobre el desarrollo del niño como lo son la adquisición de la marcha, del habla/lenguaje oral, la coordinación viso-motora, la manipulación de objetos, la adquisición del movimiento de pinza, la expresión de sentimientos, la curiosidad por exploración y experimentación de objetos, entre otros muchos indicadores de los hitos evolutivos por cada año de edad correspondientes a las grandes áreas del desarrollo (cognitivo-lingüístico,

psicomotriz, socioafectivo). Para ilustrar esta idea, lo que queremos señalar es que no logramos verificar, si las docentes pueden por ejemplo discriminar por qué es importante la coordinación viso-motora, en el sentido que ese ajuste óculo-manual que le permite al niño sujetar un objeto con su mano y mirarlo, siendo que “esta coordinación entre lo que se mira y lo que se hace con la mano interesa mucho porque es la que el niño seguirá ejercitando y más adelante le permitirá tomar los cubiertos, tomar el lápiz y dibujar o escribir (Moreau de Linares, 1997; p.80).

Este hecho puede ser un indicador de la falta de conocimiento o dominio en el tema de desarrollo integral de todos los tramos de estas edades, no nos referimos a que no lo consideren importante (pues fue muy enfatizada la necesidad de conocerlo), nos referimos al hecho que, al no ser indicados puntualmente, no es claro qué aspectos reconocen para cada componente de ese desarrollo. Situación contraria a lo que se observó en otros estudios, donde sí hubo más precisión (Morales, Quilaqueo y Uribe, 2010) y sus participantes si hicieron mención de elementos exactos como la importancia del gateo para la consecución de un mejor desarrollo motor, para la exploración del mundo, para el conocimiento del entorno inmediato y para el desarrollo de la independencia, la interacción social y la auto-confianza.

Resulta interesante que las docentes participantes de esta investigación no se refirieran al niño como actor protagónico de su proceso de desarrollo y aprendizaje, aspecto que como vimos brevemente en el capítulo 1, ha sido introducido por la Sociología de la primera infancia, la cual visualiza la infancia como una forma social que no está asociada a la idea de seguir una visión de desarrollo del niño, centrada en su madurez y progreso, sino en su experiencia como niño y en su papel de actor (Luz, 2008).

En este sentido consideramos que si bien es trascendental el conocimiento y dominio de las etapas cruciales de desarrollo y crecimiento del niño, la docente no puede perder de vista que el niño es dueño de su propia evolución y que es él quien marca la pauta a seguir. Así, ante tales consideraciones el hacer o no hacer respecto al trabajo de cuidado y educación de un niño, no debería fundamentarse solo en los saberes que la teoría brinda en relación con las etapas evolutivas del desarrollo de la niñez, sino más bien en lo que el niño o niña nos va ‘dictando’ a través de su rol activo en su crecimiento.

Otro dato importante que surgió en relación a estos aspectos del saber fue la referencia mencionada por las docentes sobre conocer las características de salud, sueño, bienestar, e higiene del niño pequeño, es decir, sus necesidades fisiológicas para así contribuir en todos los ámbitos de su crecimiento y educación. En este sentido se percibe congruencia con lo reconocido por estudiosos del tema que refieren que,

“Los bebés dependen enteramente del adulto para satisfacer sus necesidades fisiológicas fundamentales que son comer, beber, dormir y recibir ciertas atenciones de higiene corporal. El rol del adulto es entonces de la más alta importancia. Se vuelve esencial para la supervivencia del niño y es determinante en cuanto al desarrollo de su bienestar interior” (Martin, 2009, p.133)

Por otra parte, respecto a la segunda subcategoría que se relaciona con los saberes en pedagogía infantil y con las teorías de aprendizaje, las docentes colaboradoras lo mencionaron como un conocimiento de peso para la enseñanza de estas edades, pues de acuerdo con ellas conocer estos aspectos permite tener las herramientas para planificar y ofrecer experiencias didácticas ajustadas a los grupos de edades con las que trabajan. En este sentido, para esta participante conocer sobre pedagogía, le permite “*ser una excelente planificadora, para ubicar todos los procesos y las experiencias didácticas que puedan favorecerlos*” (D-GP08). En relación a este saber, se presentan coincidencias con lo expresado por otras colaboradoras de estudios similares al nuestro, en el cual se menciona que para las docentes la experiencia multifacética de educación de niños pequeños, implica la comprensión de las metodologías de enseñanza, el desarrollo de marcos curriculares y la organización de las experiencias de aprendizaje de los niños (Brock, 2012).

En este caso en particular sobre los saberes en pedagogía infantil y teorías de aprendizaje, al igual que lo recalcaríamos en la subcategoría anterior (saber sobre el desarrollo infantil), destacó que pocas docentes de nuestro estudio hicieran mención acerca de los métodos o teorías de aprendizaje o pedagogías aptas en la atención y educación del niños menores de tres años, sólo algunas participantes expresaron ser conscientes de la necesidad y obligación de saber trabajar con metodologías específicas como la Montessori. Esta

observación, nos alerta sobre si las docentes conocen acerca de métodos o pedagogías de trabajo para dicha población, pues indican que es importante tener ese saber pero no precisan con exactitud cuáles métodos, cómo se aplican, en qué consisten, etc.. Al respecto Pitluk (2012), invita a la reflexión pues de acuerdo con esta autora las teorías de aprendizaje brindan un aporte fundamental a la hora de pensar la enseñanza y en este sentido señala que las concepciones sobre el aprendizaje ejercen importantes influencias en las decisiones didácticas y en las intervenciones docentes. Asimismo, hace una diferenciación importante que es fundamental comprender,

“Las teorías de aprendizaje explican cómo aprenden los sujetos, las teorías de enseñanza se ocupan de explicar las prescripciones sobre cómo enseñarles a los sujetos que aprenden. Existe una estrecha relación entre las concepciones sobre cómo se aprende y cómo se enseña. Esto influye en las concepciones teóricas, pero también en cómo se desarrollan las situaciones reales de enseñanza. [...] Es necesario tomar conciencia de ellas para decidir si las acciones que se realizan son coherentes con las ideas que se sustentan y desean poner en juego o no lo son y se deben realizar las modificaciones necesarias” (Pitluk, 2012; p. 37-38).

Al comparar estas definiciones con lo expuesto por nuestras entrevistadas, muy pocas de ellas hicieron alusión puntual a las contribuciones de las teorías del aprendizaje o de las teorías de enseñanza y su aporte a la educación de niños menores de tres años. Como señalamos anteriormente, algunas mencionaron la contribución de la metodología montesoriiana, y otras hicieron mención del “*enfoque constructivista y la pedagogía personalizada*” (D-JP10). Sin embargo, se evidenció en la mayoría de las intervenciones la omisión de grandes teóricos como Piaget (1896 - 1980), Vigostky (1896 - 1934), Montessori (1870-1952) o Ausubel (1918 - 2008), por citar algunos de los autores más influyentes en la contribución de teorías y conceptos sobre cómo aprenden los niños y en ese sentido su influencia en los programas educativos del nivel maternal en diferentes países (Lalonde-Graton, 2004).

En todo caso, es importante entender que al no percibirse claridad sobre cómo aprenden los niños y bajo qué teorías se amparan las docentes de nuestro estudio, difícilmente podremos constatar si las docentes son consecuentes con las concepciones que tienen y con las

estrategias de aprendizaje e intervenciones que brindan para el favorecimiento del aprendizaje de los infantes. Por tanto, se puede decir tal como refiere Pitluk (2012), que

Las concepciones – conscientes o no – sobre cómo aprenden los alumnos, así como las propias ideas sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje basados en supuestos ideológicos, determinan en gran medida las decisiones y acciones de los docentes con relación a los alumnos. Si se considera que los niños aprenden construyendo activa y significativamente sus conocimientos de la mano de un adulto a la vez sostenedor, mediador y representante de la cultura, se elegirán propuestas acordes con estas ideas, actividades que permitan la experimentación, los intercambios, el acceso a elementos culturales significativos, con múltiples posibilidades de acción. En cambio, si se considera que aprenden cuando escuchan atentamente, cumplen una serie de pasos, reciben la recompensa que les demuestra que el aprendizaje era el esperado y adecuado, entonces las propuestas pueden ser más lineales a fin de garantizar el logro de los objetivos basados en las conductas esperadas. (p.42)

En esta misma línea, encontramos que Martin, Poulin y Falardeau (2009) mencionan la existencia de diferentes teorías que influyen en los modelos de intervención para bebés, que son aproximaciones provenientes de Europa y de los Estados Unidos, como *play learning*, que considera el juego como medio privilegiado para el aprendizaje del bebé o la intervención como la desarrollada por Anna Pinelli (1991) en Francia, Emmi Pickler (1979) en Hungría o Madga Gerber (1989) en California, que no fueron mencionadas por nuestras entrevistadas de manera explícita. No obstante, consideramos que muchas de las docentes participantes, están convencidas respecto a que el docente debe *“prepararse en metodologías y pensar experiencias que pueda hacer con los chicos para que aprendan, como experimentos, o elementos para que descubran y exploren”* (D-NO17).

En cuanto a los saberes relacionados con campos científicos y con otras disciplinas afines a la educación, que consideró lo manifestado por las entrevistadas en alusión a conocimientos específicos derivados de otras disciplinas profesionales y que por la dinámica y obligaciones del trabajo que se realiza con los niños pequeños, resulta indispensable contar con ellos pues son muy a menudo requeridos. Estamos hablando de saberes asociados con salud (nutrición, primeros auxilios), con psicología y trabajo social, con ciencia (neurociencias), educación musical e incluso con tecnología (como recurso educativo), en este

sentido es importante para esta participante “*tener nociones básicas de música, de educación física, de idiomas, de tecnologías*” (D-MH04).

A las docentes de nuestro estudio, les parece que por la población con la que trabajan, es de suma importancia los saberes afines a la salud. Incluso una participante ubicó la atención de niños menores de tres años entre el sector educación y el sector salud, dando a entender que a esta edad los requerimientos en ambos ámbitos son muy estrechos. Además se sugirió la incorporación de primeros auxilios dentro de la formación profesional, por la herramienta de soporte que representa en el manejo de las situaciones suscitadas con los niños (alergias, vómitos, picaduras, caídas, malestares, fiebre, etc.).

Otros saberes relacionados con la alimentación de los niños y su nutrición surgieron también como un saber de primer orden en el trabajo con niños pequeños. A nuestro entender esta preocupación por la preparación en el área de la salud, podría acentuarse también a la circunstancia que enfrentan en casi todas las instituciones educativas a las cuales pertenecen las entrevistadas, de no poseer dentro del personal un profesional en salud que brinde soporte ante eventuales emergencias que pudieran suscitarse, así como para el control del crecimiento y desarrollo, como pudiera ser el acompañamiento de un profesional en enfermería.

También se incluyó dentro de este grupo de saberes, conocimientos en el área de psicológica y de trabajo social, mencionados por las docentes como importantes para la atención de niños pequeños, pues es usual que los padres estén más ansiosos, busquen más consejos de crianza y acompañamiento en el crecimiento de su hijo o de otro índole como situaciones financieras, problemas familiares o situaciones cotidianas que les afligen y en este sentido piensan algunas docentes que el hecho de poseer dichos saberes, les permitiría ofrecer una mejor atención y acompañamiento a las familias.

Veamos ahora en relación a los saberes ligados a la neurociencias, citado por nuestras entrevistadas como un saber fundamental en la actualidad, en vista de los avances encontrados concernientes a la elasticidad cerebral de los niños en sus primeros años de vida y la influencia de la educación y el entorno en su desarrollo. A las docentes les parece necesario saber cómo funciona el cerebro del niño y cómo aprende, pues de acuerdo con ellas, este conocimiento les

permitiría ajustar mejor su trabajo en función de contribuir con sus propuestas pedagógicas al desarrollo de todas las áreas del infante. Además, se percibe una vez más, que la mayoría de docentes revelaron tener gran preocupación en relación al escaso saber en esta temática, manifestaron que les gustaría saber en profundidad qué sucede en el cerebro, qué conexiones se dan gracias a las experiencias didácticas ofrecidas a los niños, qué beneficios traen al desarrollo de su cerebro; en este sentido, para algunas docentes hace *“...falta mucha formación neurológica, en cuestión de saber qué le sucede al cerebro y qué está haciendo en este momento para que los chiquitos estén aprendiendo...”* (D-MR14).

Asimismo, les inquieta no poder explicarles a las familias de qué forma las estrategias y experiencias puestas en práctica con sus hijos, traen beneficios para el proceso cerebral y desarrollo general del niño, al respecto comenta esta docente participante: *“la parte de neurodesarrollo es importante entenderla más a fondo. No sé si será porque a mí me encanta, pero yo creo que usted tiene que saber y entender, por qué un niño puede o no puede hacer las cosas, para que usted se lo pueda explicar al papá de una manera inteligente y práctica y no solamente porque “no lo está logrando”, no, no lo está logrando porque “pasa esto y esto, y lo otro”* (D-VP22)

Respecto a este saber Morales, Quilaqueo y Uribe (2010), señalaron que las educadoras que participaron en su estudio en igual circunstancia que en el nuestro estudio, no parecen tener un conocimiento conceptual suficiente para fundamentar lo relacionado con el funcionamiento del cerebro de los niños, aun cuando lo consideren esencial. Fue subrayado por los investigadores que las entrevistadas no detallaron un conocimiento específico que considere las repercusiones educativas del cerebro, siendo abordado por las educadoras solo en un nivel superficial. Similar situación se presentó con nuestras participantes. También hubo mención sobre el conocimiento conceptual que poseen respecto de las neurociencias, sin embargo, para el equipo investigador, las participantes *“...no demuestran precisiones conceptuales acerca de qué son las neuronas, su funcionalidad e implicancias en el aprendizaje, sino solamente aproximaciones cotidianas al concepto...”* (Morales, Quilaqueo y Uribe, 2010; p.55).

Se evidencia entonces en ambas investigaciones una carencia de saber relacionado con este aspecto, en el caso de algunas de nuestras entrevistadas, manifestaron que a través de cursos de actualización, han tratado de profundizar sobre este saber, pues reconocen de la importancia que representa en términos de los beneficios que trae a los niños.

Además, cabe agregar que aunque dicen estimular el cerebro gracias al tipo de experiencias metodológicas que utilizan en el abordaje de contenidos con los niños (como lo veremos más adelante), lo cierto es que, su conocimiento al respecto es muy somero o desconocido del todo, sobre todo lo que se refiere a la explicación o justificación de las propuestas pedagógicas que desarrollan con los niños en función de los beneficios reales/directos que proporcionan las actividades llevadas a cabo.

Se percibe al concluir este apartado, que en relación a los saberes disciplinares mencionados por las participantes existe gran variedad de saberes considerados relevantes para poder desarrollar su quehacer como lo son saberes sobre los elementos concernientes al desarrollo del niño, a las teorías de enseñanza y aprendizaje específicos para el trabajo con este tramo de edad, así como sobre los saberes científicos que deben acompañar las prácticas educativas y de cuidados de los infantes. Sin embargo, fue percibido que algunos saberes nombrados fueron expuestos por las docentes de manera muy superficial, sin detallar con especificidad qué contiene o a qué se refiere cada saber.

5.1.2.3 Saber pedagógico

Este saber reunió las expresiones brindadas por las docentes que relataban las acciones emprendidas para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje con los niños, considerando el tipo de propuestas, los procedimientos seguidos para su confección, las características o elementos que incluyen, la manera cómo lo implementan, entre otros. Dichas expresiones se clasificaron en cuatro subcategorías, la primera referida al saber diseñar propuestas, la segunda dirigida a qué enseñar, la tercera vinculada con el saber metodológico y por último, el saber evaluativo.

Uno de los aspectos más destacados en relación a la subcategoría del saber diseñar propuestas fue el procedimiento y orden de momentos para la construcción seguido por las

docentes para plasmar el planeamiento. Siendo que las docentes indicaran que parten del niño, considerando su edad, sus fases y áreas de desarrollo, sus necesidades y particularidades, así como su contexto y situación familiar, apoyadas en material consultado que les indique los perfiles de infantes o a través de la observación de los niños; para luego traducirlo en guías o perfiles que muestran la síntesis por edad de cada niño que tienen en su grupo, incluyendo todas las áreas de desarrollo, las habilidades y las destrezas que tienen que considerar, así como el esbozo de los objetivos y los contenidos que trabajarán, es un aspecto muy positivo, pues evidencia el interés por elaborar una propuesta basada en los niños, sus necesidades y sus particularidades, y también es reflejo de la realización de un trabajo consciente de indagación para poder determinar qué elementos requieren en la programación basado en la realidad de los infantes.

Este hecho armoniza con lo expuesto por Lalonde-Graton (2004) en relación a que la programación exige trabajo y tiempo de preparación y de organización, además requiere de conocimiento sobre el desarrollo global del infante, sus necesidades, sus intereses así como el tipo de estrategias educativas a utilizar. Asimismo, coincide con la idea de que en la educación infantil es conveniente realizar la planificación de todo proceso de enseñanza y de aprendizaje basado en la intervención de tres ejes fundamentales, conocido como la triada didáctica (Andersson et al., 2012) el niño (sus experiencias previas, sus posibilidades, su desarrollo etc.), el docente (como organizador didáctico) y los saberes a enseñar (contenidos, propósito, objetivos, etc.).

Por otra parte, hallazgos similares fueron señalados también en algunos estudios (Galvão y Brasil, 2009; Coelho, 2004), donde las participantes indicaron la importancia de considerar la noción de niño como ser en desarrollo, así como la necesidad de observar las demandas específicas de cada uno, lo que obviamente, envuelve la habilidad del profesor de trabajar la relación contexto grupal e individual; y la demanda por una visión holística e integradora en el trabajo con estas edades. Podemos constatar entonces que para las docentes de educación preescolar que laboran con niños pequeños es esencial partir del niño, descubrir los aspectos de su desarrollo y de sus particularidades como ser humano, y a partir de ahí

desarrollar de manera integrada el trabajo de apoyo para el bienestar, los cuidados y la educación de los infantes.

Otro de los aspectos discutidos por las docentes fue la frecuencia con la que elaboran los planeamientos (diario, semanal, quincenal, mensual o trimestral y anual) y el tipo de plan que construyen (taller, programación individualizada para los niños de menor edad del grupo, plan para reforzar alguna área o programación conjunta para todos los niños), esta clase de decisiones están basadas de acuerdo con ellas, en una reflexión personal que la experiencia les va indicando sobre lo que da mejor resultado y/o en lo estipulado por la institución donde laboran las cuales les dan indicaciones acerca de la consideración metodología o teoría bajo la que se deben regir (en algunos casos Montessori o Inteligencias Múltiples).

Sin embargo, una situación que llama nuestra atención, es el hecho que la mayoría de las docentes indicó sentir dificultades en la construcción del planeamiento, aspecto que hace cuestionarnos sobre cuáles podrían ser las causas. Se trata de ¿desconocimiento del mecanismo para su elaboración?, es decir no contaron con la preparación o formación para su construcción, ¿no poseen una guía curricular ajustada para las edades con las que trabajan o si poseen no la saben usar?, ya que a pesar de la existencia del programa de estudio establecido por el Ministerio de Educación, las docentes aducen que ésta es solo un referente y que no han logrado implementarlo como tal; ¿no poseen la experticia suficiente en el trabajo con esta población infantil?, o sencillamente ¿no se han actualizado respecto a las nuevas propuestas en planificación para niños pequeños?

Ante este panorama, es conveniente para próximos estudios relacionados con los saberes de los docentes en educación preescolar de este nivel educativo, profundizar acerca de la planificación para niveles maternos, indagando varios aspectos como la forma en que construyen sus planes, qué consideran en su elaboración, qué procedimientos siguen, de dónde parten, qué formato tiene, qué decisiones contemplan, etc., estas consideraciones podrían darnos luces acerca de dónde están fallando, qué saberes están requiriendo, qué material curricular es oportuno, por mencionar algunas.

Respecto a la frecuencia y organización de la planificación, se observan aciertos en relación a lo recomendado para la planificación de niños pequeños, sobre todo relacionado con realizar una planificación anual y luego ir desarrollando en propuestas periódicas. En la planificación anual, se señalaría de forma abarcativa el recorrido general a realizar y los aspectos que integrarían las planificaciones periódicas (Pitluk, 2012).

Por otra parte, si vemos, actualmente la sugerencia de varias autoras para el tipo de planificación de niños pequeños, aquí encontramos que nuestras colaboradoras no sugirieron nada parecido a las propuestas recientes en planificación de niños pequeños (Andersson et al., 2012; Pitluk, 2012; Lalonde-Graton, 2004; Peralta, 2008), que apuntan más bien a modalidades de planificación basadas en la secuencia y la continuidad de contenidos y de propósitos y no al tipo de esquema propuesto por nuestras docentes que tiene una tendencia más tradicional y es la que se ha seguido posiblemente para el trabajo con niños mayores de tres años.

Mismo hallazgo fue señalado por Morales, Quilaqueo y Uribe (2010) en sus conclusiones, al referir que “las educadoras participantes de la muestra presentan carencia de manejo conceptual y desconocimiento de los mayores aportes y cambios de énfasis de la pedagogía actual, los cuales favorecen nuevos y mayores aprendizajes en los bebés, producto del impactante aporte de las neurociencias” (p.65).

En este sentido, de acuerdo con Andersson et al. (2012) y Pitluk (2012), lo ideal para la planificación en el Jardín Maternal, es una planificación periódica realizando mini-proyectos (algo acotado y breve, organización de actividades tendientes a la concreción de un producto material o la conclusión con un juego), secuencias didácticas (una sucesión de actividades relacionadas entre sí, en un modo de complejidad para facilitarle al niño la asimilación de conocimientos), recorridos didácticos (modalidad amplia de planificación, que integra, articula y organiza actividades sobre la base de su complejidad, una especie de planificaciones periódicas que incluyen mini-proyectos), itinerarios (serie de actividades articuladas entre sí para el inicio y la apropiación de competencias con carácter experimental, actividades repetidas varias veces antes continuar con la siguiente) y trayectos (planificaciones secuenciadas pero diagramadas para períodos de tiempo más prolongados).

Igualmente, Pitluk (2012), sugiere considerar que dicha planificación periódica va diferir en las distintas salas, así en la de bebés y niños de un año se propondrá un recorrido didáctico mensual que integre las propuestas secuencias articuladas con las propuestas de resignificación de las actividades cotidianas y las de juego espontáneo y en las salas de dos años o más, los recorridos didácticos dejarán paulatinamente el lugar a las planificaciones organizadas alrededor de una unidad didáctica o de un proyecto. En relación a esta recomendación, las docentes de nuestra investigación no indicaron con exactitud realizar su planeamiento diferenciado para cada grupo de edad, a excepción de tres docentes que manifestaron la creación de planeamientos específicos para los diferentes grupos de edad. En términos generales, ellas hablan más bien de una propuesta global la cual ajustan a las edades de los niños que tengan en el grupo.

Por otro lado, dentro de las particularidades o características de los planes de acuerdo a las entrevistadas, están su carácter más libre en estructura y la flexibilidad en su aplicación. Con relación a esta flexibilidad, las docentes parecen comulgar con la idea de "...la importancia de una planificación, pensada como un instrumento que colabora con la tarea de los docentes y las instituciones, pero entendida como una herramienta flexible que se adecua a los cambios y a las necesidades que se van presentando" (Pitluk, 2012, p.103), evidenciando que si bien la planificación es necesaria pues no se puede improvisar el trabajo, también es verdad que consideran que no hay forma de controlar las eventualidades surgidas durante la jornada, y que deben ir adecuándose a los cambios y a las necesidades que van presentándose.

En cuanto a los elementos contenidos en sus planeamientos, las docentes manifestaron que incluyen objetivos, contenidos, experiencias o actividades, materiales o recursos y evaluación. La consideración de dichos elementos, demuestra que las docentes siguen una estructura similar a la utilizada para el trabajo con infantes de niveles superiores, lo cual es de esperar pues "la planificación en el jardín maternal comparte aspectos con las que se realizan en los otros niveles educativos y presenta algunas características diferentes, vinculadas con la enseñanza a niños pequeños" (Pitluk, 2012, p.104). Asimismo, algunas docentes indicaron que adicional a los componentes indicados, incorporan una columna más, en la cual llevan un control y valoración de las actividades que realizan, dicha incorporación puede ser muy útil en

el entendido que permite de acuerdo con Pitluk (2012) reajustes y modificaciones para las próximas propuestas.

Vale señalar que como hemos estado comentando, en materia de planificación, se detallan ciertos desconocimientos por lo menos a la luz de lo propuesto recientemente para el manejo didáctico de niños pequeños. En este sentido, sino se tiene claro que "...la elección y definición de los componentes a incluir en el modelo didáctico no son fortuitas, ni tampoco las relaciones que se establecen entre ellos" (Pitluk, 2012, p.103), debiendo obedecer a un proceso reflexivo sobre la teoría de enseñanza y de aprendizaje que quiere, se podría caer en contradicciones o en omisiones que no contribuyan como es deseado al desarrollo evolutivo del aprendizaje del niño.

Con referencia a los contenidos o temáticas contempladas en el trabajo con los niños, las docentes externaron que emanan de una o varias fuentes: su propio parecer, lo indicado por la institución o los intereses de los infantes. De modo semejante, Ramos (2012), encontró en su estudio que las docentes organizan actividades situadas en una rutina educativa, insertan en un conjunto de situaciones planeadas y orientadas por un objetivo específico que el profesor quiere desarrollar, pero que, además de esta intencionalidad propia del profesor, las iniciativas de los niños son acogidas e insertas en la organización didáctica. Además, respecto a la última fuente para la consolidación de contenidos (intereses de los niños), encontramos similitud en lo señalado por Hedges (2012), quien advirtió que algunas docentes de su investigación describieron cómo el entusiasmo y las inclinaciones de los niños son vitales para establecer y mantener el aprendizaje basado en sus intereses y externaron que a partir de las preguntas y respuestas de los niños es como usualmente construyen sus propuestas.

Básicamente las docentes de nuestro estudio hicieron alusión a que los contenidos cubren diferentes áreas del desarrollo (aspectos cognitivos-lingüísticos, socioafectivos, psicomotores) así como su atención y cuidados. A pesar de que sus nociones estén bastante cercanas a lo sugerido para este nivel, a nuestro parecer no existe una línea clara de contenidos definidos para el trabajo con los niños pequeños, pues las docentes entrevistadas no mostraron seguridad en la exposición de las temáticas que dicen desarrollar, de hecho fueron mencionando (aleatoriamente) un listado de aspectos que si bien contemplaban contenidos

relacionados con las áreas del desarrollo del infante y la incorporación de hábitos de higiene, alimentarios, de sueño, entre otros, no exponía en detalle qué elementos son pertinentes para cada área o ámbito de desarrollo.

En relación a este hallazgo (sobre la inexacta definición respecto a qué enseñar), Pitluk (2012), dedica todo un capítulo en la propuesta de su libro para referirse justamente a ‘la problemática de los contenidos’ en la enseñanza de niños de 0 a 3 años. Según esta autora,

“Es común asociar la enseñanza con situaciones de pasividad, escucha en quietud y alumnos haciendo lo mismo al mismo tiempo. Si entendemos de esta forma las situaciones que posibilitan el enseñar en el jardín maternal, estamos muy lejos de crear situaciones posibles, ricas, disfrutables y facilitadoras de aprendizajes. Se hace realmente imprescindible acceder a modalidades de enseñanza « naturales » que impliquen el acercamiento a los conocimientos de un modo no azaroso, pero tampoco rígido. Para eso es preciso redefinir qué se enseña y qué se entiende por contenidos”. (Pitluk, 2012; pág.57).

Para esta autora lo esencial es pensar los contenidos bajo un criterio amplio, que integre acciones, hábitos, normas elementales, procedimientos básicos, relaciones fundantes, conceptos sencillos abordados desde los contactos directos con objetos concretos, al mismo tiempo que integran las relaciones afectivas, el conocimiento de sí mismo y de los otros, el cuerpo, las exploraciones, los objetos y el espacio, el lenguaje, la autonomía, las normas, las interacciones, la cultura, la crianza, la literatura, la música y la plástica. Desde esta perspectiva, las docentes de nuestro estudio se acercan a lo que Pitluk (2012) propone, sin embargo habría que corroborar en sus planeamientos si han logrado plasmar con exactitud qué enseñar a los niños y si son capaces de argumentar qué entienden por contenidos para este nivel educativo.

Por esto, basándonos en lo argumentado por Soto y Violante (2005), quienes señalan que hablar de contenidos para este nivel le posibilita al docente tener certeza sobre lo que es ideal transmitir y de esta manera tener más elementos para orientar la educación que ofrece a los niños, sería prudente averiguar si el docente de este nivel educativo ha comprendido el tipo de contenidos para desarrollar con esta población infantil y logra plasmarlo en su propuesta. Asimismo sería oportuno contemplar para futuros estudios la indagación respecto a si los contenidos sugeridos por las docentes, presentan al ser seleccionados y organizados los

siguientes aspectos indicados por Andersson et al. (2012): concretar desde qué ejes didácticos se abordarán las diferentes propuestas, contemplar otros contenidos correspondientes con la crianza que son fundamentales para la independencia de los pequeños, ordenar y establecer el entrecruzamiento de esos contenidos sin desviarse de la etapa de desarrollo de los pequeños para proponer estrategias y experiencias significativas. Ya que con las evidencias que contamos, nos es imposible afirmar si los contenidos que desarrollan nuestras participantes con los niños, logran entrecruzarse de forma integrada y escalonada dentro de la propuesta, o si se trata de contenidos aislados.

Además, solo para ejemplificar lo que implica una propuesta organizada de contenidos, Martin, Poulin y Falardeau (2009), sugieren una estructura de contenidos que cubren las necesidades fisiológicas (alimentación, sueño, higiene corporal), necesidades socioafectivas (emociones y sentimientos, concepto de ser y estima, desarrollo de la personalidad, confianza y autonomía, la socialización, desarrollo hábitos sociales, relaciones con los otros, la adaptación, etc.), necesidades intelectuales (estados del período sensoriomotor, permanencia del objeto, función simbólica, desarrollo del lenguaje, etc.) y que muestran el detalle y minuciosidad que se debe plasmar en los contenidos a trabajar con esta población. Esta especificidad es percibida solo por pocas docentes de nuestra investigación durante su discurso, tal vez para futuros estudios en este campo sea oportuno utilizar adicional a las entrevistas, un instrumento de recolección de datos más descriptivo, como un cuestionario o el análisis de los planeamientos elaborados por las docentes.

En cuanto al saber metodológico, es decir las estrategias sugeridas para abordar los contenidos, incluido recursos y materiales, espacios y ambientes aconsejados para el trabajo con niños menores de tres años. Se observó que las docentes coinciden en gran parte con las propuestas recomendadas por expertas en educación infantil para niños pequeños (Peralta, 2008; Pitluk, 2012, Moreau de Linares, 1997; Andersson et al., 2012; Martin, Poulin y Falardeau, 2009; Lalonde-Graton, 2004), pues proponen para el desarrollo de los contenidos que abordan, emplear experiencias sensoriales, exploratorias, contemplando las diferentes áreas de desarrollo, así como momentos de trabajo colaborativo y actividades grupales para relacionarse unos con otros, actividades para desarrollar la imaginación y el lenguaje, otras

para estar en contacto con la naturaleza (al aire libre) y, actividades para que los niños experimenten mayor confianza y seguridad consigo mismos y con quienes les rodea son otras estrategias señaladas por las docentes de nuestro estudio.

Al comparar las evidencias recogidas en nuestra investigación con lo expuesto por Peralta (2008), que recomienda que las propuestas para el trabajo pedagógico incluyan ambientes físicos, con elementos procedentes del entorno familiar de los niños, áreas para la recreación y el juego, la exploración y espacios exteriores como jardines, zonas de arena y agua, y un organización de la jornada en períodos para la relación de unos con otros y la exploración de diferentes sensaciones y donde para cada momento (cambio pañal, alimentación, etc.), se cuide el aspecto educativo, se observa que las docentes de nuestro estudio, están bastante ajustadas a estos criterios, ya que tal como se observó en el capítulo anterior, evidenciaron en sus discursos que se consideren espacios tanto al interior como al exterior, que bajos un ambiente cálido y de confianza se les motiva a explorar e interactuar con materiales y con sus iguales.

Al mismo tiempo parece que nuestras docentes coinciden con lo expuesto por Lalonde-Graton (2004), quien menciona que

“Toda actividad de aprendizaje debe permitir al niño observar, manipular, experimentar, explorar, crear, construir, expresar, entrar en contacto, intercambiar, tomar decisiones, tomar riesgos, utilizar sus errores, aprender y comprender el mundo que le rodea. La elección de actividades se basa sobre todo en esos elementos y no sobre el hecho que una actividad parece «entretenida, divertida» o que ella puede «hacer pasar el tiempo». Aun así, no existe ninguna receta mágica. Es un trabajo que exige una seria reflexión” (p.49).

Por ejemplo las docentes indicaron la importancia de ofrecer experiencias de tipo sensorial y exploratorio, en las que se les brinde experiencias ‘distintas’ a las que les ofrecerían en sus casas, en este sentido, incluyen materiales no tradicionales (espuma de afeitar, arroz teñido de colores, gelatina) o actividades poco usuales (pintarse el cuerpo con pintura natural, introducirlo en una piscina de espagueti), también experiencias que impliquen movimiento (expresión corporal), ritmo y música. Igual apreciación fue encontrada por otros estudios, que consiguieron verificar que en los procedimientos de experimentación que se

propician por las docentes para la enseñanza de los niños, se emplean diferentes contextos a través de la exploración de sus sentidos (contacto con formas, texturas y temperaturas, que no les son habituales) y que además de la existencia de medidas de seguridad para desarrollar esta exploración, se considera el uso del lenguaje como un procedimiento importante para enseñar a comunicar claramente (Morales, Quilaqueo y Uribe, 2010; Ramos, 2012).

Además, de forma semejando a lo expuesto por Peralta (2008) y a lo señalado por Ramos (2012), acerca de que las acciones que buscan atender las necesidades nutricionales, higiénicas y afectivas del niño promueven avances como la introducción de nuevos hábitos alimentarios, las docentes de nuestro estudio también mencionaron la incorporación de actividades que contribuyen a su desarrollo integral como lo son las experiencias dirigidas a la adquisición de hábitos de higiene (lavarse dientes, control de esfínteres, cambio de pañales, uso del servicio sanitario) y de alimentación, así como lo referente a hábitos de reposo (descanso).

Otro hallazgo importante de destacar corresponde a lo mencionado por ciertas docentes referente a la incorporación de un segundo o tercer idioma dentro de la rutina de los niños como estrategia para el aprendizaje de otras lenguas, ya sea porque la institución sea bilingüe y les exijan hablarles en una segunda lengua (generalmente inglés) o a través del aporte de otro docente que brinda clases en esa segunda lengua (francés, inglés o portugués). Esta posición de incorporar a la rutina estrategias para el aprendizaje de una segunda lengua, representa una correspondencia con las nuevas demandas globales de aprendizaje de una segunda lengua y por supuesto un enorme avance e beneficio para el desarrollo de niño, siendo muy positivo y oportuno para impactar en su crecimiento y desarrollo tanto a corto como a largo plazo, puesto que “...el bilingüismo durante la infancia es una experiencia importante que tiene el poder de influir la trayectoria y la eficacia del desarrollo de los niños [...] esas influencias no se limitan al dominio de la lingüística, donde esperaríamos encontrarlas, sino que también se extienden a las habilidades cognitivas no verbales” (Bialystok, 2009, p.3).

Un asunto adicional que merece ser destacado, es la mención de la utilización de ‘técnicas de estimulación’ como una de las estrategias empleadas por las docentes para el desarrollo de los contenidos. Muchas hablaron de estimulación de manera general al relatar las

prácticas que consideran importantes en el día a día con el bebé, sin embargo, no expusieron con claridad a qué se referían con la estimulación que ofrecen, en este sentido coincidimos con lo encontrado por Machado da Silveira, Bernardi y Dal Forno (2013) que hallaron que las docentes de su estudio se refieren a la estimulación general cuando hablaron respecto de las necesidades de los bebés y también respecto a las prácticas por ellas valorizadas y realizadas, pero advirtieron las investigadoras al igual que en el caso de nuestra investigación, que pocas educadoras enfatizaron la importancia de realizar un trabajo pedagógico caracterizado como estimulación, además de esto, no siempre propusieron una práctica pedagógica específica.

Asimismo, en relación a este hecho, es oportuno indicar que la estimulación de acuerdo con Poulin (2009) puede ser sinónimo de estímulo o aceleración y puede entonces ser diseñado de dos maneras muy diferentes, en este sentido dice la autora “lo que se entiende por la estimulación obviamente, tiene consecuencias importantes sobre los métodos educativos utilizados” (p.331). De ahí que sea preciso determinar qué entienden nuestras entrevistadas respecto al término y para saber cómo se refleja en práctica educativa que desarrollan con los niños.

Un aspecto adicional manifestado por nuestras colaboradoras fue la incorporación (participación) de las familias en las experiencias de trabajo con los niños. Así como el señalamiento sobre las características de las experiencias ofrecidas, específicamente que sean atractivos, activas, de corta duración, actividades muy concretas, que involucren todos los sentidos y la imaginación y materiales o recursos que cumplan con estándares de seguridad e higiene (pues es propenso que se lo lleven a la boca), de tamaño adecuado, colocados a su disposición. De igual forma algunas características del mobiliario y espacio, se refieren a la necesidad de que sean seguros, amplios (sobre todo para los gatean y empiezan a caminar), despejados, limpios, que se ajuste a las medidas de los infantes (sillas, mesas, sanitarios, adecuados a su tamaño), que sea ventilado y con buena iluminación, entre otros.

Llama la atención que a diferencia de lo encontrado por algunos estudios en los cuales muchas educadoras citaron prácticas de manipulación como importantes dentro de la cotidianidad de la rutina con los bebés, involucrando principalmente la importancia del contacto físico (Becker, Bernardi y Martins; 2012; Peralta, 2008, Pitluk, 2012), no hubo

ninguna apreciación de este tipo por parte de nuestras docentes, ninguna externó dentro las estrategias empleadas el contacto y la cercanía física como un elemento de apoyo para la consecución de contenidos y objetivos con el infante.

Asimismo, en términos generales, se percibió que las docentes de nuestro estudio no hicieron diferenciación entre las estrategias utilizadas con los bebés y las empleadas con los niños de dos a tres años. Cuando se les consultó sobre qué experiencias eran utilizadas para trabajar los contenidos con ellos, la mayoría expuso estrategias generales sin hacer distinción alguna entre grupos de edades. Caso contrario a otros estudios que si se refirieron a la especificidad brindada por las docentes en la atención que dan a los bebés o a grupos de niños mayores (Machado da Silveira et al.; 2013), cuando señalaban por ejemplo la forma como presentan los objetos como aliado a la manipulación o cómo enfatizan el uso del lenguaje como forma de presentarles el mundo a ellos, resaltando la importancia de conversar con el bebé, de explicar (mostrar), para él lo que está aconteciendo a su alrededor.

Siempre en relación a las estrategias o recursos empleados, destacó la utilización de la televisión y de la computadora como herramientas pedagógicas para el desarrollo de algún tema y como elemento de distracción mientras se transita de una actividad o momento a otro (cuando se les va llamando uno por uno a lavarse los dientes, por ejemplo). Esta misma apreciación fue encontrada por otro estudio, en el cual las docentes hicieron mención de las implicancias educativas de la televisión, como un recurso potencialmente educativo, en este sentido los investigadores señalaron que: “Se reconocen las posibilidades educativas que la televisión ofrece a través de determinados programas, pero algunas educadoras no identifican a la televisión como potencial recurso didáctico” (Morales, Quilaqueo y Uribe, 2010; p.57).

Igualmente, otra evidencia de interés fue el hecho que algunas docentes mencionaron que se ven exigidas por las instituciones donde laboran a utilizar cuadernos o libros de apresto (herramienta utilizada para niños mayores que realizan la transición para el nivel superior de educación primaria) para el desarrollo de los contenidos, esta situación de acuerdo a lo que exteriorizaron las docentes de nuestro estudio les parece contraindicado para las edades, las necesidades y las particularidades de la población con la que trabajan. Además, es un elemento

que no ha sido sugerido por expertos o investigaciones como una herramienta recomendada para el abordaje de los contenidos con estas edades.

Finalmente, al observar lo expuesto por las docentes de nuestra investigación y contrarrestarlo con lo esperado para el desarrollo de las propuestas de enseñanza-aprendizaje y su organización (Pitlik, 2012), surgen dudas en algunos aspectos:

- Hay poca claridad acerca de si los contenidos son trabajados en las diferentes propuestas de enseñanza, como en las propuestas de resignificación de las actividades cotidianas (cambio de pañal, limpieza, etc.) y aquellas de juego espontáneo.
- Se desconoce cómo están relacionadas e integradas las actividades, o si se trata de experiencias aisladas.
- Queda poco explícito si las propuestas abordan diferentes aspectos para ser desarrolladas en el mismo período de tiempo en función de trabajar un abanico de propuestas.
- Se ignora si las propuestas de juego espontáneas tienen o no carácter articulador con las otras propuestas de enseñanza pensadas.
- Fue poco desarrollado por las docentes lo relacionado con la duración de las actividades, así como fue poco discutido por las docentes la forma en que intervienen dentro de las diferentes propuestas.

En otro orden de ideas, con relación a los saberes más destacados para la evaluación que desarrollan las docentes con los infantes, se distinguió de su discurso, el empleo de distintos sistemas para valorar a los niños (al inicio del año, fragmentado durante el mismo o al finalizar) dependiendo del objetivo que tengan (evaluación diagnóstica, evaluación del proceso evolutivo del niño, evaluación final logros y desafíos del niño). Con las evaluaciones realizadas las docentes mencionaron que han de elaborarse informes descriptivos y minuciosos que incluyen aspectos relacionados con las áreas del desarrollo, los aciertos y las dificultades encontradas en el infante.

En relación a lo sugerido por Pitluk (2012), vemos ciertas coincidencias pues la autora, menciona que la evaluación se organiza en función de lo previsto en la planificación, lo

sucedido y no planificado, los logros y dificultades y, los reajustes y modificaciones para las próximas propuestas. Para esta autora, “en la evaluación se analizan los aspectos grupales, los individuales y se suman la reflexión y el análisis sobre todos los componentes de la planificación (objetivos, contenidos, estrategias, actividades, materiales, tiempos y espacios). También se contemplan los aspectos vinculados con el rol del docente” (Pitluk, 2012, p. 115). De lo sugerido, recordemos que antes se expuso cómo dentro de la planificación las docentes incorporan una columna para valorar las actividades trabajadas. Sin embargo, dentro de las consideraciones externadas por esta autora, parece ser que nuestras colaboradoras no contemplan los aspectos relacionados con su rol, como un componente a evaluar.

Referente a los recursos utilizados por las docentes para registrar las valoraciones efectuadas a los niños, se utilizan desde fotografías y videos, apuntes diarios, fichas descriptivas por niño, registros personalizados hasta evaluaciones estandarizadas o formatos ofrecidos por la institución. Además de implementar prácticas de observación y registro, de lo particular de cada infante en diferentes momentos del año lectivo y así poder brindarle un trato más personalizado, atendiendo a sus necesidades y características.

En relación a este aspecto, fue constatado que en general las docentes de otros estudios desarrollan igualmente un registro de observación de cada infante, que les da elementos para percibir las particularidades de cada uno, descubriendo sus formas de comunicación, que no siempre es oral por la edad en la que se encuentran, que además obliga a desarrollar un trabajo de observación constante fundamentado en el análisis particular para luego intervenir pedagógicamente de acuerdo a lo encontrado (Tristão, 2004; Morales, Quilaqueo y Uribe, 2010). Asimismo, en este sentido coincidimos con lo argumentado por varias autoras (Lalonde-Graton (2004); Pitluk, 2012) al referirse que la observación es una herramienta imprescindible para toda propuesta de trabajo y brinda información elemental para la toma de decisiones relacionadas con los niños y con las propuestas didácticas, a la vez que permite evaluar su práctica, mejorar sus intervenciones e ir adaptando el contenido de la programación de actividades.

A modo de síntesis de la propuesta de las docentes respecto al saber pedagógico, logramos unificar sus criterios y se confeccionó el siguiente esquema de la secuencia

desarrollada por las entrevistadas (figura 23), que muestra el orden de razonamientos seguidos por ellas. Se encuentra en el **plano A** lo relacionado a la forma como integran diferentes elementos para la construcción de una guía o perfil del grupo de niños, lo que incluye también contenidos y procedimientos globales para contribuir con el desarrollo y particularidades de los infantes, material que luego utilizan como un plan anual general. En el **plano B** se detallan las planificaciones periódicas que construyen y los elementos que contienen, y por último el **plano C**, muestra la última etapa ejecutada por las participantes vinculado con la evaluación del proceso que han desarrollado.

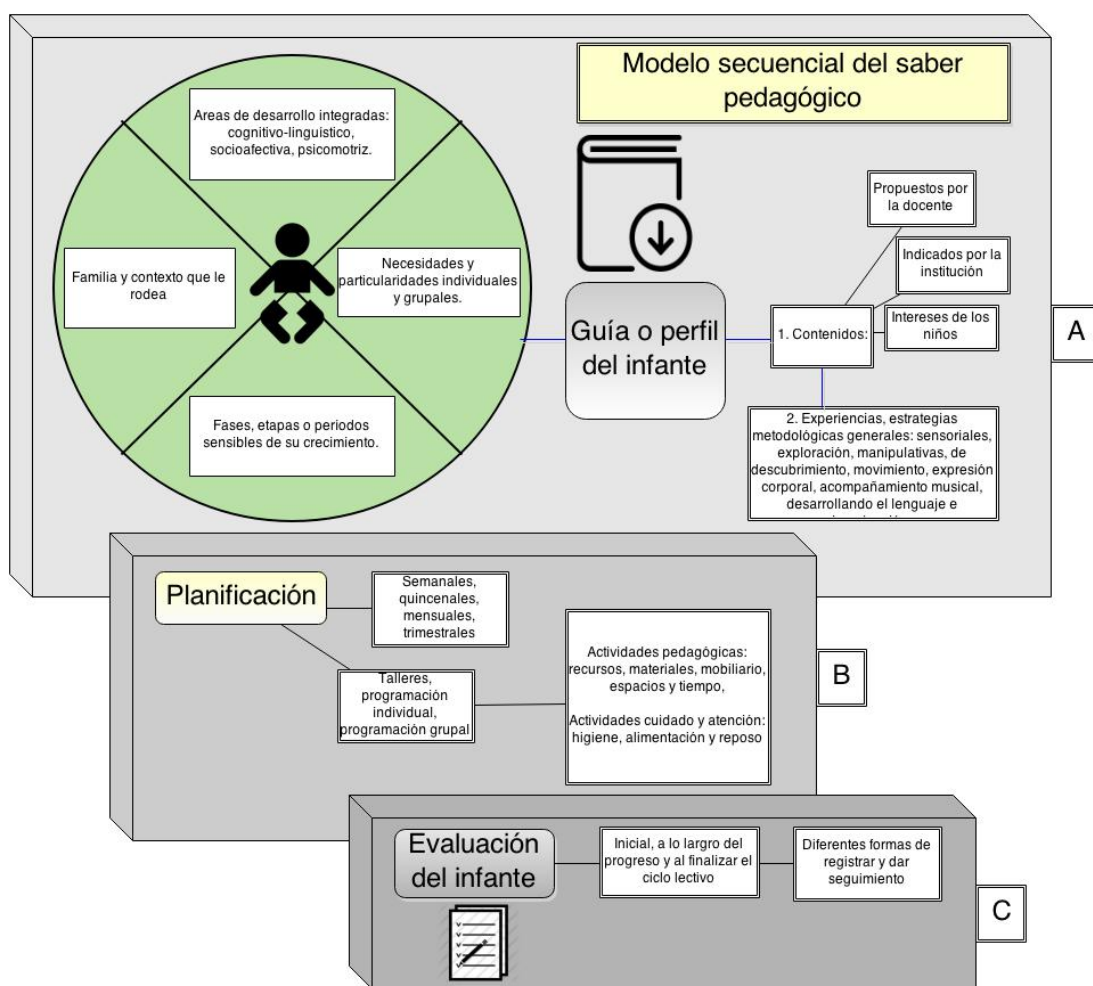


Figura 23-Esquema de la secuencia trazada para el saber pedagógico

5.1.2.4 Saber gestión del trabajo

Para esta categoría se consideraron las expresiones de las docentes que aludieron a características y particularidades presentes en la dinámica del trabajo, así como lo referente a la manera en la que organizan la rutina diaria y se vinculan con las familias dentro del quehacer.

Primeramente, vale subrayar que para todas las docentes si bien el trabajo es cansado, desgastante y de mucha responsabilidad por tratarse de niños tan pequeños, también les representa una tarea que trae numerosas alegrías, motivación y satisfacción personal, lo cual es un indicador del grado de complacencia que les representa ejercer su profesión y el gusto que encuentran desarrollando las tareas propias de la rutina (cuidados, atenciones y educación).

Igualmente, el hecho que las docentes indicaran que su trabajo implica muchas responsabilidades como enseñarles a los niños lo básico, ayudarles a crecer de forma afectiva y significativa, además de cuidarles y velar por su bienestar emocional, físico y educativo, para que se sientan felices, seguros y confiados, así como la responsabilidad por el compromiso con las familias de los niños que esperan de ellas un alto nivel de compromiso y de protección para sus hijos; refleja la consciencia por sus responsabilidades y el esfuerzo por ofrecer un ambiente cálido, favorable y de protección para el oportuno desarrollo del niño. Al mismo tiempo observamos coincidencias respecto a las responsabilidades atribuidas al adulto que labore con esta población que de acuerdo con Poulin (2009), son numerosas y variadas, siendo el bienestar del infante la principal preocupación, para asegurarle pueda desarrollarse de forma adecuada y feliz.

Asimismo, el hecho que indicaran como una obligación enfocarse en su desarrollo y de estimular todas sus áreas, así como ofrecer experiencias de aprendizaje significativas y oportunas a partir de las necesidades y las características que presentan, nos brinda una visión del criterio de responsabilidad que poseen y de la coincidencia con criterios como el expuesto por esta experta:

“Lo que los niños aprenden en estos primeros años de su vida deja huellas imborrables en su persona; los estilos en los vínculos y las actitudes tramiten una visión del mundo y los contactan con sus posibilidades. El interés y la satisfacción de los niños son los mejores indicadores de la importancia y la pertinencia de las experiencias. El docente debe asumirse como responsable de lo que sucede diariamente, respetando lo que sus alumnos son y pueden” (Pitluk, 2012, p.117).

En relación a lo dispuesto por Pitluk (2012), para quien las responsabilidades del docente recaen en desplegar una relación afectiva con los niños y las familias; comprender que sus acciones y actitudes marcan a los niños y a sus familias; reconocer las posibilidades de los infantes siendo mediador; observarlos y situarse un paso más allá de su nivel de desarrollo real, guiándolo para avanzar en su proceso de aprendizaje; realizar propuestas respetuosas que favorezcan el aprendizaje desde la intencionalidad de la enseñanza; considerar las inquietudes e intereses de sus alumnos e incluirlos en la tarea diaria; entre otros; se aprecian bastantes congruencias a lo hallado en nuestra investigación, de manera que podemos verificar que las docentes tienen un gran compromiso por la labor que desarrollan, además comprenden que les corresponde ejecutar desde su rol, lo que se espera de ellas y el impacto que ejerce su trabajo sobre el niño y sus familias.

Respecto a las características que las docentes externaron posee su trabajo, mencionaron sobre todo ciertas dificultades que tienen que enfrentar, entre las que destacaron la diversidad de edades de los niños, el manejo del grupo, la resolución de conflictos, problemas de adaptación y participación de los infantes, la cantidad de adultos por niño (de ahí que recomendaran contar con una asistente de apoyo para el desarrollo de las actividades y la atención de necesidades fisiológicas de los niños), y finalmente, las dificultades al establecer contacto con las familias para el trabajo colaborativo en relación a la crianza, educación y atención conjunta. Además, una de las dificultades más destacadas por las docentes tiene que ver con su escasa formación o preparación profesional para desarrollar su trabajo (al inicio de este capítulo fue destacado que algunas docentes le atribuyeron poco crédito a la fuente de adquisición de saber relacionada con la formación profesional, de manera que el hecho de que las docentes encuentren este hecho como un obstáculo, no es sorpresa).

Al comparar estas evidencias con lo encontrado en estudios similares al nuestro, se detallan criterios semejantes, ya que dentro de los factores más citados por otros profesores como obstaculizadores del ejercicio de la acción profesional que desarrollan, están igualmente la formación docente inicial y/o continua, así como las condiciones y el ambiente de trabajo que no se ajusta a las necesidades y exigencias que demanda su trabajo, recalándose la escases de recursos materiales, la carencia de subsidios didáctico-pedagógicos (materiales, libros, recursos), la ausencia de espacios y tiempos dentro del horario de trabajo, para el estudio y el planteamiento de la acción educativa, la baja remuneración por su labor, la necesidad de tener un profesional de apoyo actuando junto con la profesora titular del grupo por el número elevado de alumnos por grupo, nuevamente la poca colaboración y actitud de distanciamiento por parte de las familias y, desconocimiento de primeros auxilios en su formación profesional (Sarmiento, Fossatti y Gonçalves, 2012; Morales, Quilaqueo y Uribe, 2010).

Como vemos es bastante señalado por las docentes de diferentes estudios, así como el nuestro, que existe una brecha significativa entre la teoría que fue brindada en su formación para el trabajo con los niños o lo que han logrado compilar en su formación continua, que constituye un enorme obstáculo para desarrollar prácticas más afines, más pertinentes y más ajustadas a la población infantil con la que trabajan. Esta constatación parece ir en el sentido de lo descubierto por Morales, Quilaqueo y Uribe (2010), quienes en sus conclusiones destacan igualmente que su estudio reveló que,

“Específicamente, este obstáculo lo representa la falta de preparación para el trabajo en nivel sala cuna, que de acuerdo a las educadoras, en la universidad no es suficientemente tratado porque se privilegia el trabajo con niños más grandes. En este sentido, la formación inicial pone énfasis en contenidos disciplinarios o conceptuales, aspectos que muchas veces se contradicen con la realidad particular de los niños en jardines infantiles” (p.64).

En definitiva, existe una percepción compartida de lo denunciado por nuestras entrevistadas sobre encontrar como un obstáculo en su trabajo la débil formación para el trabajo con los niños más pequeños respecto a algunos estudios que determinaron nudos críticos en esta formación universitaria, encontrando que

“A pesar de que los temas vinculados con el cuidado de los infantes y/o los avances en el conocimiento de los primeros años de vida forman parte de varias carreras, ello no significa que los egresados tengan la preparación suficiente para trabajar con este grupo etario. En general, las prácticas laborales tienden a ser en niveles del segundo ciclo, sumado a que las carreras cuentan con pocos docentes especialistas en los primeros años de vida y desarrollan menos investigación en este campo” (Falabella y Rojas, 2008, p.163) .

En relación a otro de los obstaculizadores de la práctica profesional indicado por las docentes, el distanciamiento de los padres, quienes de acuerdo con ellas, muchas veces están presentes solo cuando a los niños les falta algo de tipo material o cuando tiene un problema puntual, verificamos la existencia de otra coincidencia con lo que refieren Morales, Quilaqueo y Uribe (2010) sobre sus entrevistadas, indicando que “...la crítica reside en que no existe presencia continua de los padres en el jardín, cuestión que impide un conocimiento adecuado del proceso formativo del niño” (p.64). Además, la concepción que manejan mayoritariamente las docentes, es la de familias con un deficitario interés asociado a las atenciones y educación ofrecida a sus hijos y en algunos casos la excesiva delegación de responsabilidades que las familias otorgan a las docentes, descuidando su rol y obligaciones parentales.

Respecto a este aspecto, según Moreau de Linares (1997) pueden desarrollarse varios tipos de relaciones entre docentes y familias, caracterizados por sentimientos de culpa, de competencia, de delegación y de apoyo-colaboración. Desde esta perspectiva y partiendo de lo expuesto por nuestras docentes, las relaciones se centran por un lado en el tipo de familias que delegan las responsabilidades al docente y no muestran mucho interés en saber cómo pasó el niño en su jornada, y por otro en la relación de apoyo y colaboración, que vista por la autora es la relación deseada, ya que reconoce y respeta la labor docente y es desarrollada bajo un vínculo de confianza.

Además, entendemos esta preocupación de las docentes, si retomamos la visión de Poulin (2009), acerca de que el infante pequeño necesita que sus progenitores se muestren interesados por su bienestar, y que además, el buen contacto con los padres permitirá asegurar que lo que el niño vive en el hogar y en lo que se desarrolla en la institución está vinculado.

Este hallazgo sobre encontrar como un obstáculo los vínculos con las familias, nos lleva directo a comentar acerca del saber relacionarse con las familias. En relación a este saber, nuestras colaboradoras evidenciaron preocupación por conseguir una mejor articulación con las familias, describieron por tanto modalidades de interacción, de acercamiento, de comunicación y de trabajo conjunto con los progenitores de los niños. Descubrir que las docentes se basan en estrategias como una comunicación abierta, honesta, transparente y fluida; siendo receptivas, anuentes y empáticas; realizando reuniones individuales y grupales para el abordaje de temas generales y particulares de cada niño; involucrándolos en los procesos del trabajo con los niños (como el control de esfínteres); utilizando una agenda (cuaderno de comunicaciones), enviando correos electrónicos, haciendo llamadas telefónicas, y desarrollando talleres y celebraciones conjuntas (como el día de la familia); evidencia el gran esfuerzo e interés de las docentes por desarrollar y estrechar los vínculos con las familias e incorporarlas a las tareas que se desarrollan en la institución (Andersson et al., 2012).

Por otro lado, la percepción sobre los vínculos logrados con las familias es diversa, para algunas en ocasiones dicho vínculo se torna complicado (por la apatía presentada, la falta de interés y la poca importancia que otorgan al trabajo pedagógico y de cuidado llevado a cabo) y deben ingeniárselas para conseguir el interés y participación de las familias, al mismo tiempo que ganan su confianza sobre el trabajo que desarrollan con sus hijos, así como también hicieron alusión de familias involucradas y participativas.

Los argumentos encontrados en nuestro estudio se relacionan además con los comentarios y acciones descubiertas por Ramos (2012) y Morales, Quilaqueo y Uribe (2010), en sus respectivas investigaciones, apreciando que las formas de interrelación con las familias (reuniones y comunicación constante) son utilizadas para capturar elementos que configuran las especificidades de cada niño que les es útil para montar sus prácticas, además para poder buscar solucionar problemas de los niños, así como para la revisión y entrega de informes de evaluación.

Hubo pocas indicaciones sobre establecer continuidad con las prácticas parentales que desarrollan en sus hogares, argumento que fuera ampliamente encontrado por Coelho (2004),

quién menciona que las docentes de su estudio fueron enfáticas en referirse a la necesidad de incluir hábitos que el niño trae de su casa, y de establecer un enlace entre las dos realidades (la institución y la casa). Sin embargo, si fue considerado por las docentes que la educación de niños pequeños es esencial entablar una relación estrecha con las familias, en todo momento y particularmente al inicio del ciclo cuando se recopila información sobre el infante y se le ayuda en su adaptación a la institución.

Un dato interesante que es importante de destacar, surgido de las apreciaciones comunicadas por algunas docentes, es la referencia de que las familias necesitan guía y una buena orientación, pues de acuerdo con las entrevistadas las familias no conocen muchas veces el rol que les corresponde dentro del trabajo conjunto con la docente, tampoco la trascendencia de la labor que intenta desarrollar la docente con su hijo y algunas ocasiones hay también un desconocimiento sobre cómo relacionarse y estimular a sus propios hijos.

Desde este punto de vista, podemos percibir la empatía de las docentes y la gran comprensión de las angustias, las inquietudes, el desconocimiento por temas de crianza y educación de la niñez, entre otros, que presentan las familias, y en ese sentido, podemos afirmar que son conscientes de su responsabilidad y del rol protagónico que se espera de ellas para guiarles en procura del beneficio que ese acto implica para la educación integrada y conjunta de los niños y su bienestar. Además este criterio expuesto por nuestras entrevistadas es muy importante desde el punto de vista de lo indicado por Poulin (2009), acerca de que los padres van a ver y sentir que la institución comprende sus dificultades y les apoya, beneficiándose la comunicación entre ambos (docentes y familias).

En otro orden de ideas, referente a lo expuesto por las docentes acerca de saber organizar la rutina, perteneciente a esta categoría de saber gestionar el trabajo, es decir, lo que compete a la estructura seguida durante la jornada diaria con los infantes, indicaron que la rutina es flexible y bastante 'libre', más durante los procesos de incorporación de los niños, mientras superan la adaptación, siendo oportuno de acuerdo con ellas, desarrollar algunas estrategias para culminar este proceso (como el ingreso escalonado de los niños y el horario de permanencia en la institución reducido). Asimismo, fue discutido que la rutina de trabajo con los niños, incluye la alternancia de actividades o momentos que van desde lo pedagógico hasta

la satisfacción de necesidades (cuidado, descanso, alimentación e higiene). Relacionado con esta idea, se observa que para las docentes la rutina va en función de las necesidades del infante, de ahí que sea flexible como señalamos anteriormente e incluya diversidad de períodos.

En este sentido, Ramos (2012), haciendo referencia a lo hallado en su estudio, señala que la organización del ambiente pedagógico de la guardería se pauta en respeto a los diferentes tiempos, ritmos, necesidades y motivaciones de los infantes, tal como nuestras colaboradoras adujeron en nuestro estudio, pues establecen básicamente ocho períodos o momentos del día, que de acuerdo con ellas cumplen en función de esas necesidades, ritmos y motivaciones que encuentren en los niños. Dichos períodos son: el recibimiento; las actividades matinales; meriendas y almuerzo; actividades dirigidas, talleres o experimentación; experiencias al aire libre (juegos, recreación); períodos de música, literatura, expresión corporal o literatura; cursos ‘especiales’ (inglés, francés, música y/o computación) y reposo.

Como vemos la consideración de los diferentes periodos basados en las necesidades presentadas por los niños, así como otras estrategias mencionadas por algunas docentes como dividir el grupo de niños para una atención más individual, nos indican que al igual que mencionaran Sarmiento, Fossatti y Gonçalves, (2012) en su investigación, nuestras docentes también consideran que la organización de tiempos y espacios necesita ser cuidadosamente planeada y preparada, para que los niños puedan desarrollarse integralmente. Además, dicha flexibilidad en los horarios durante la rutina, se acerca a lo referido por Lalonde-Graton (2004), que argumenta la necesidad de presentar una cierta flexibilidad que respete los ritmos y los intereses de los niños.

Hemos constatado hasta aquí que las docentes de educación preescolar que formaron parte de nuestro estudio, poseen múltiples saberes, que de acuerdo con ellas son requeridos en el desempeño de sus funciones y para la realización de las tareas que le son propias a su profesión. Además comprobamos que dichos saberes provienen de varias fuentes, siendo unas más representativas que otras, de acuerdo al valor que representó para cada docente. Desde esta perspectiva, podemos intuir que nuestras participantes, han sido capaces de producir, de

transformar y de emplear ese conjunto de saberes específicos en su trabajo, y para entender la forma cómo nuestras docentes se las agencian para movilizar esos saberes que le son propios de su profesión, y poder determinar ese saber-hacer (su forma particular de realizar el trabajo docente), pasaremos seguidamente a interpretar cómo movilizan las docentes sus saberes en la acción cotidiana de una jornada laboral.

5.1.3 La movilización de los saberes en la acción cotidiana

Recordemos que para abordar este tercer objetivo de la investigación, relacionado con la movilización de los saberes, se empleó un tipo de entrevista de confrontación, denominada *Instrucción al sosia*, el cual es un ejercicio simulado que consistió en presentar a las docentes (solo seis del total de participantes), la posibilidad de ser sustituidas a la mañana siguiente, por lo que se les demandó una explicación detallada de cómo debía realizarse la jornada de trabajo (indicando todo lo que fuera necesario: trucos, estrategias, herramientas empleadas, etc.) para que fuera exitosa.

Fue percibido por el discurso de las docentes que, durante la jornada de trabajo ellas reflexionan sobre la forma de actuar ante determinada situación, evidenciando que en las tareas diarias que desarrollan durante una rutina, movilizan una serie de saberes, que se transforman, se ajustan, se regulan, se validan y se producen en las prácticas educativas y de cuidado que emprenden las docentes. En este sentido, se detalló que las colaboradoras movilizan o emplean las cuatro categorías de saberes expuestas anteriormente (saber personal y profesional, saber disciplinar, saber pedagógico y saber sobre la gestión del trabajo), además se percibió que algunos saberes predominan sobre otros, siendo por ejemplo, el saber de la gestión de trabajo, uno de los saberes más movilizados durante la jornada laboral.

A este respecto, pensamos que la tipología de conocimientos propuesta Altet (2005), sobre la existencia de conocimientos teóricos (los que se deben enseñar y los necesarios para enseñar) y saberes prácticos (saberes sobre la práctica y de la práctica), se reflejan muy bien en los saberes movilizados por nuestras docentes. De esta manera, el grupo de saberes denominados en nuestro estudio como disciplinares y pedagógicos, corresponderían a los conocimientos teóricos mencionados por la autora, mientras que los saberes más movilizados

(saber gestionar el trabajo y saber personal y profesional), vendrían a ser los saberes prácticos. Igualmente podemos interpretarlo a la luz de lo expuesto por Tardif (2011), acerca de la epistemología de la práctica profesional, que de acuerdo con el autor, incluye el conjunto de los saberes (conocimientos, competencias, habilidades, actitudes...) utilizados por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano para desempeñar las tareas que les competen.

A propósito de estos saberes empleados, en el caso de nuestras entrevistadas se detalló que durante su rutina, movilizan armoniosa e integradamente muchos saberes de forma conjunta y no necesariamente siendo conscientes de esto (Altet, 2005). En este sentido, pareciera que hay saberes que han conseguido interiorizar producto de un proceso reflexivo, que la experiencia profesional les va otorgando y que están ligados a diferentes quehaceres de la rutina diaria acerca de cómo llevar a cabo una actividad, qué aspectos contemplar, qué funciona con las edades y qué no, etc.. En relación a esto, se percibió que posiblemente sea la experiencia ligada al trabajo directo con los niños la principal fuente para interiorizar y reflexionar los saberes que ha logrado consolidar. Dentro de este marco de evidencias, es posible vincular estas ideas con lo que Tardif (2011), concibe como saberes experienciales o saberes prácticos, los cuales surgen cuando

...los propios profesores, en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión, desenvuelven saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Esos saberes brotan de la experiencia y son por ella validados. Ellos se incorporan a la experiencia individual y colectiva sobre la forma de *habitus* y de habilidades de saber-hacer y de saber-ser (p.39)

Desde esta perspectiva, creemos que las docentes han sido capaces de producir, movilizar y transformar los saberes específicos que le son propios de su oficio, y la forma cómo van administrándolos es lo que va determinando el conjunto de saberes puestos en práctica para resolver y desarrollar su trabajo con los niños. Veamos en el siguiente apartado, el detalle de los saberes específicos que las docentes de nuestro estudio, han producido, movilizad y transformado en su trabajo.

5.1.3.1 Los saberes que subyacen en la rutina diaria

Decíamos en párrafos anteriores que constatamos que las docentes de nuestra investigación en sus intervenciones durante la entrevista, demostraron que su quehacer

profesional requiere de la movilización de todos los grupos de saber expuestos como esenciales para el trabajo con niños menores de tres años (saberes personales y profesionales, saberes disciplinares, saberes pedagógicos y saberes sobre la gestión del trabajo), en este sentido, coincidimos con lo que refiere Tardif (2011), sobre que

“Enseñar es movilizar una amplia variedad de saberes, reutilizándolos en el trabajo para adaptarlos y transformarlos por y para el trabajo. La experiencia del trabajo, por tanto, es apenas un espacio donde el profesor aplica saberes, *siendo ella misma saber del trabajo sobre saberes*, en suma: *reflexividad*, retomada, reproducción, reiteración de aquello que se sabe en aquello que se sabe hacer, a fin de producir su propia práctica profesional” (p.21).

Asimismo, observamos que esta movilización de saberes transcurre ajustada a las exigencias de sus responsabilidades y a las adaptaciones de las situaciones que se van presentando durante el día (estado de ánimo de los niños, condiciones del tiempo, necesidades de los infantes, entre otros). A nuestro parecer, no hay duda, de que las docentes entrevistadas, al movilizar sus saberes cotidianamente con los niños, involucran una serie de saberes personales (de herencia familiar, culturales, sociales, valores, etc.) tanto como profesionales (adquiridos en la formación profesional, del contacto con colegas, de la misma experiencia, etc.), las cuales emplean para tener éxito durante la jornada.

Respecto a la movilización del saber personal y profesional, pudimos constatar que las docentes de nuestro estudio reflejan la movilización de este saber (que contiene los saberes personales y profesionales) en las actividades o momentos del día que narran deben desarrollarse. En repetidas ocasiones mencionan que es necesario desenvolverse con carisma, paciencia, amor, comprensión, entrega, disposición, ánimo, energía y disfrute para así conseguir enfrentar la rutina de trabajo, pues de acuerdo con lo deducido del discurso de nuestras participantes, en la medida que la docente presente estas disposiciones, la respuesta de los niños será recíproca, provocando al mismo tiempo un ambiente más natural, más cálido, más cercano y más favorable para el trabajo con ellos y la concreción de los objetivos que se tengan para el día. Da la impresión que los afectos representados en nuestro estudio dentro del este saber, son imprescindibles para la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como para el cuidado y la atención ofrecida.

Además, el hecho que fuera indicado la importancia de movilizar dentro del saber personal y profesional otros aspectos como la puntualidad al llegar a la institución en el horario establecido, la responsabilidad en el cumplimiento de las obligaciones (ligadas al cuidado, a la atención, a la seguridad, a la presentación de experiencias pedagógicas, entre otras), la sensibilidad en relación a la detección de las necesidades de cada niño, el respeto por sus particularidades; así como la espontaneidad y flexibilidad dentro de la jornada; nos indica que este saber coincide con una de las dimensiones o áreas consideradas de suma importancia para todo profesional de la primera infancia, la dimensión personal (Morrison, 2007), la que incluye el conjunto de actitudes y comportamientos, calidad emocional, relaciones interpersonales, etc., así como ser un adulto comprensivo, paciente, cuidadoso, afectuoso, con personalidad comprometida y capaz de atender a los niños (Melograno, 2010), todas acciones específicas que impliquen un alto grado de responsabilidad (Pitluk, 2012).

En cuanto a la movilización del saber relacionado con la gestión del trabajo, el otro saber que de acuerdo a lo detectado en el discurso de las docentes, se moviliza con más insistencia y de manera permanente durante la jornada, sobre todo lo concerniente a la organización de la rutina; se constató que la mayor tendencia sobre la utilización del saber gestionar el trabajo, se reflejó sobre todo cuando las docentes entrevistadas brindaban las indicaciones sobre la secuencia de las tareas programadas (tareas de primer orden, tareas a lo largo de la rutina y tareas al finalizar la jornada) para el cumplimiento de la rutina del día. Este hallazgo no es sorpresa pues parece ir en el sentido del comentario de Cipollone (2010) cuando resalta que,

“En realidad, gran parte del trabajo del educador está más en la organización de los espacios, de los materiales, de los tiempos, de los recorridos, de manera que los niños sean orientados indirectamente al uso del ambiente que permita escogencias diversas en cuanto a la capacidad, las necesidades, la posibilidad de estar en grupo o solitos” (p.125).

Se discriminó además en las entrevistas sostenidas con nuestras participantes la existencia de un ordenamiento de acciones desde su llegada a la institución, hasta completar la jornada. De acuerdo con ellas el éxito de la jornada diaria dependerá en gran medida de la movilización de saberes al conseguir organizar las tareas y sobre todo de la secuencia lógica definida de antemano. Esta apreciación coincide con lo expuesto por Mercado (1991), quien

señala que “la complejidad implicada en el trabajo de enseñanza rebasa las prescripciones pedagógicas y normas administrativas mediante las cuales se intenta su orientación” (p.60) en este sentido convergen muchos elementos con los que las docentes deben lidiar, de ahí que las decisiones sobre la movilización de saberes responde a diversos elementos.

En dicha secuencia de actividades, la jornada transcurre a partir de la ejecución de tareas de primer orden, como el acondicionamiento del espacio, la preparación y la disposición de los materiales, el repaso de las actividades planificadas para ese día, el recibimiento de los niños, etc.; luego aquellas tareas realizadas durante el día que tienen que ver con el trabajo directo con los niños y la secuencia de periodos (educativos, cuidado y atención: higiene, limpieza, alimentación) y de actividades propuestas para ellos, es decir la ejecución del planeamiento (saber pedagógico en acción), así como el cumplimiento de las exigencias de la institución (por ejemplo pegar mensajes para las familias y comunicar las actividades del día, en este sentido se activa el saber relacionarse con las familias). Por último aparecen las tareas al concluir la jornada de trabajo con los niños que se relacionan con la preparación de los infantes para ser recogidos por sus familias, el ordenamiento del salón, recoger materiales, entre otros.

Sin embargo, ¿cómo llegaron las docentes a la conclusión de esta secuencia de tareas? Posiblemente la respuesta esté en una mezcla de dos hechos, una es responder a las obligaciones impuestas por la institución sobre el orden que deben seguir, como cuando esta docente nos sugiere que: “...apenas llega, abra las ventanas, prenda los ventiladores y prenda las luces. Eh, con eso sí le recomiendo ser bastante cuidadosa, porque la directora apenas llega supervisa toda la institución y que todo eso esté hecho” (D-VP22). Y el otro hecho está en las decisiones de índole personal que nuestras colaboradoras a través del tiempo y la adquisición de experiencia ejerciendo su profesión y ajustando su quehacer, han conseguido determinar cuáles estrategias y/o tareas conviene realizar en la secuencia que han establecido para obtener resultados positivos durante la jornada y poder desarrollar la propuesta pedagógica y de cuidado pensada, considerando posiblemente las respuestas de los niños, sus tiempos, sus características, su ritmo, sus necesidades, entre otros.

Desde esta perspectiva, coincidimos con Tardif y Lessard (1999), acerca del rol fundamental que juega la experiencia del trabajo en la edificación del conocimiento de los profesores, al mismo tiempo que les sirve igualmente de base para otros conocimientos. Asimismo, esta idea tiene sentido con lo referido por Tardif (2011), sobre las relaciones entre tiempo, trabajo y aprendizaje de los saberes profesionales, que de acuerdo con el autor, puede entenderse como los “...saberes movilizados y empleados en la práctica cotidiana, saberes que les proveen, de una manera o de otra, y sirven para resolver los problemas de los profesores en el ejercicio, dando sentido a las situaciones de trabajo que les son propias” (p.58).

Otro dato importante es que, el hecho que las docentes señalaran que la organización de la sala es flexible y personalizada con relación a los tiempos de los niños, las propuestas o estrategias de aprendizaje y la ejecución de acciones cotidianas relacionadas con su higiene, su descanso y su alimentación; es un reflejo del respeto mostrado por las docentes por atender las peculiaridades de atención, cuidados y educación de cada niño. Sin embargo, un detalle apreciado es que las docentes (con excepción de una de ellas) no hacen una diferenciación entre las acciones consideradas para los diferentes grupos de edad, niños menores de un año, niños entre 12 meses y dos años, niños entre los dos y tres años, lo que algunas autoras (Pitluk, 2012; Peralta, 2008; Soto y Violante, 2005) denominan como lactantes, deambuladores y caminadores (para hacer la distinción), en ese sentido, su discurso se percibe entonces como una serie de señalamientos y descripciones muy generales sobre las tareas a realizar para todos los grupos de edad. En relación a esto, hubiese sido importante haber indagado con más detenimiento si movilizan saberes para el manejo de cada grupo de edad.

Referente a la movilización del saber pedagógico (el que incluye el diseño de propuestas, el saber metodológico y el saber evaluar), las docentes hicieron alusión a la forma como movilizan este saber, cuando fueron describiendo dónde se ubica el planeamiento, qué elementos o apartados contiene, qué se debe verificar, qué características posee, qué experiencias están detalladas para la consideración y puesta en marcha durante el día, entre otros.

Se evidencia así, que las docentes participantes, realizan un trabajo de planificación consciente y anticipada, que muestra su interés por desarrollar contenidos y ofrecer

experiencias con intención pedagógica acorde a las edades, las necesidades y las particularidades de los niños, descartando la improvisación y el azar de actividades o momentos dentro de la rutina de trabajo. En este sentido, coincidimos con lo señalado por Morales, Quilaqueo y Uribe (2010), pues ellos en su estudio, lograron constatar que para sus entrevistadas la planificación debe explicitarse en todos los elementos a trabajar de forma clara, además de evitar el azar en la ejecución de actividades.

Justamente, con relación a la movilización del saber metodológico (estrategias empleadas), fue confirmado del discurso de las entrevistadas, la forma como incorporan este saber en la rutina diaria, reflejado en las recomendaciones para la puesta en marcha de las experiencias o propuestas que se trabajarían con los niños. Las indicaciones fueron claras y puntuales, muy descriptivas y detalladas respecto a la forma cómo deben ejecutarse y sobre el propósito de la actividad. El hecho que las colaboradoras señalaran actividades relacionadas con el recibimiento y bienvenida, actividades para el desarrollo psicomotriz, así como experiencias de socialización, de fomento de la independencia, de desarrollo cognitivo-lingüístico, de exploración y de experimentación de materiales, actividades de participación guiada o de libre ejecución, etc., permite apreciar que las actividades son pensadas como experiencias de aprendizaje para el desarrollo físico, intelectual, afectivo y social que pueden ser comunes a todo el grupo o enfocado a cada niño.

Esta apreciación es muy positiva si tomamos en cuenta que expertos en tema de infancia (Peralta, 2008; Soto y Violante, 2005; Pitluk, 2012; Andersson et al., 2012), recomiendan que las actividades deben estar relacionadas con la adquisición de habilidades motrices, el cuidado personal y la socialización, el fomento del lenguaje, la exploración sensorial, la observación y reconocimiento de lo que le rodea, entre otras.

Sin embargo, es importante cuestionarse tal como indican Andersson et al. (2012), ¿cuál es el punto de partida al pensar en la planificación de las actividades?, empezando por meditar aspectos que conforman la base esencial para sistematizar la tarea y que corresponde según las autoras a: lo significativo (el valor o importancia que las actividades deben poseer para los niños); la continuidad (implica la necesidad de un encadenamiento de actividades en función de los contenidos propuestos, de modo tal que posibilite en cada una de ellas, que el

niño aplique lo que ya domina y lo perfeccione); la secuencia (íntimamente ligada con la continuidad, porque cada actividad se construye sobre la precedente, profundizando su complejidad en sucesivas actividades) y; la integración (la vinculación con otras áreas del conocimiento, para que el aprendizaje y el desarrollo sean integrales).

En este sentido, se percibió de primera entrada, que la movilización de este saber metodológico, se basa en una serie de actividades planificadas y dispuestas de forma aislada entre ellas, no obstante, este hecho no puede ser afirmado en vista que no consideramos para este estudio el análisis de los documentos donde están contenidos los planeamientos elaborados por las docentes. Siendo así, para futuros estudios, sería recomendable un acercamiento más profundo a través del análisis de la documentación elaborada por las docentes para poder constatar si contemplan dentro de la construcción de su planeamiento los aspectos esenciales de las tareas indicadas por los autores antes mencionadas.

Por último agregar que si consideramos lo mencionado por Mareau de Linares (1997), acerca de los niveles de desempeño docente, a saber: desempeño centrado en los intercambios (solo ve lo que los niños hacen, los cuida físicamente y procura darles un clima afectuoso, no planifica la tarea, no hay intencionalidad pedagógica), el desempeño centrado en las actividades (además de velar por el cuidado y la organización del espacio y las actividades para realizar con ellos, aquí las docentes hacen algo que les gusta, que despierta el interés de los niños, pero no saben en realidad para qué lo están haciendo, no se plantean qué quieren que el niño aprenda con esa técnica, cómo pueden hacer surgir contradicciones en su pensamiento a través de los materiales, etc.) y, el desempeño centrado en el proyecto (tiene en cuenta las posibilidades de los niños, sus intercambios, los elementos del entorno, su ambientación y utilización adecuada, propone objetivos en función de edades y contextos, precisa contenidos a enseñar, lleva a la práctica sus ideas y las evalúa); nuestras docentes podrían centrarse entre el segundo y el tercer nivel de desempeño.

Esto porque de acuerdo a las evidencias que se recogieron, unas docentes tienen alguna claridad sobre el efecto que provocan las programaciones didácticas sugeridas para el trabajo con los niños, otras por su parte no evidencian conocimiento respecto a las implicancias de sus propuestas, pudiendo ser que se trata más de un conjunto de actividades pensadas para la

atracción de los infantes, más desconocemos si las docentes saben a ciencia cierta en qué áreas o aspectos del desarrollo del niño están impactando su propuesta.

Relacionado con el saber evaluar, otro de los saberes movilizados por las docentes de nuestro estudio, se detalló que durante la jornada, las docentes hacen mención de la forma cómo lo activan. Se apreció que este saber constituye uno de los menos activados y la razón podría radicar en el hecho que las docentes realizan una evaluación más al finalizar un trimestre o un contenido o un período lectivo, y no lo desarrollado diariamente. De hecho solo una docente externó que utiliza la observación durante el juego para detallar cómo manejan los conflictos, cómo juegan, cómo se relacionan, etc., y que realiza anotaciones de las situaciones particulares que logra detallar del niño que presente algún comportamiento o situación especial; además otra docente externó la importancia de ir registrando cada actividad tomando fotos de lo realizado con los niños, pues es su evidencia de las participaciones, de los logros y de las experiencias.

Ambas formas de movilizar el saber evaluativo, sugieren un esfuerzo latente por parte de las docentes en relación a la valoración del grupo a nivel individual y colectivo, así como el registro seguido para documentar lo observado y en este sentido, el uso de fotografías o simplemente mediante anotaciones de la docente, se está realizando un registro donde lo que se observa se documenta y se considera relevante para tener en cuenta en el momento de realizar la planificación o para la detección de avances o dificultades en el proceso de desarrollo infantil (Andersson et al., 2012).

En cuanto a la movilización del saber disciplinar y sus subcategorías (saberes sobre el desarrollo del infante, conocimiento en pedagogía y teorías de aprendizaje, y saberes en campos científicos y en disciplinas afines a educación), se observó que fue el menos movilizado durante las entrevistas, sólo en casos aislados fue mencionado brevemente las consideraciones respecto al desarrollo del niño, las características y necesidades que podrían presentar. Además, no recalcaron nada sobre los saberes acerca de pedagogía infantil o teorías de aprendizaje, ni nada respecto al dominio en otros campos científicos o disciplinas afines a la educación. Puede ser que este hecho se deba a que durante la entrevista al sosia, las participantes estuvieran más concentradas en describir las tareas que habrían de considerarse

para cubrirlas durante el día, que en mencionar aspectos tan específicos como la forma en la que aprenden según la teoría.

En suma, vale recalcar como fue comentado en párrafos anteriores, que en gran parte del discurso de las docentes, se percibió que el saber se adquiría o producía en la cotidianidad, así constatamos como en la narración de las tareas que se esperaban fueran desarrolladas en una jornada de trabajo, se evidenció un proceso reflexivo que solo el saber de la experiencia puede brindar, luego de la comprobación y experimentación de saberes. Fue apreciado por ejemplo con relación al saber gestionar el trabajo, diversas sugerencias para poner en práctica antes de realizar una actividad, asociadas con lavado de manos, cambio de pañales o acomodo de los espacios con antelación. Casi siempre se percibía como la experiencia había calado en la construcción del saber, cuando las docentes acuñaban la frase “*le recomiendo...*”, a las indicaciones sobre los procesos a seguir o las acciones a realizar, en este sentido fue el indicador más representativo de la interiorización de un saber alcanzado por la experiencia de realizarlo durante un tiempo.

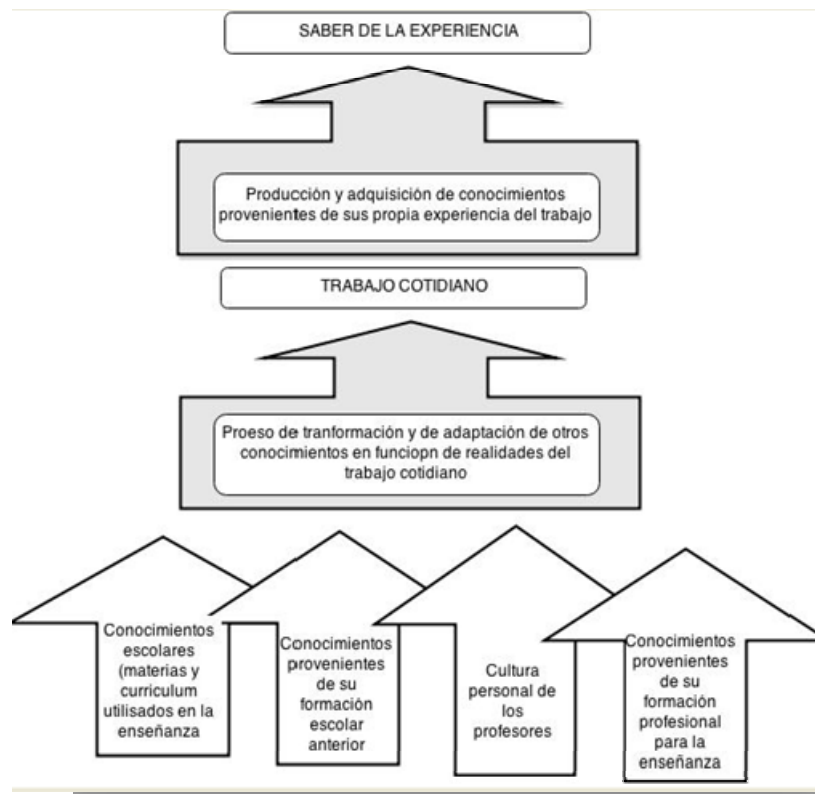
Asimismo, fueron detallados saberes adquiridos en relación con la cotidianidad de la rutina, por ejemplo la respuesta ante las situaciones espontáneas que se presenten, las estrategias que usan para la solución de eventos (si se cae un niño, si llora, si se derrama líquido, ante un berrinche, etc.). El otro grupo de saberes marcado por la experiencia, es el saber metodológico, en este sentido, se contempló que las docentes han establecido cuáles estrategias utilizar y qué consideraciones han de contemplarse para la realización de las actividades (antes de empezar, durante y al finalizar). Igualmente hubo recomendaciones que muestran la adquisición de saberes gracias a la experiencia, cuando las docentes se refirieron al manejo del tiempo y a observar la disposición que muestran los niños, para continuar o detener una actividad; también, fue indicado verificar si funciona la actividad, si se deben tomar decisiones como dividirlos en grupos pequeños, si las indicaciones han sido comprensibles, etc.

El último de los saberes marcado dentro de este grupo de saberes adquiridos o construidos, es el saber relacionarse con las familias. Las docentes evidenciaron cómo han ido

agenciándose las para llevar una relación saludable con las familias, qué estrategias consideran importantes y qué tácticas han aprendido para conseguir un buen resultado.

Tenemos entonces algunas ideas acerca de los saberes movilizados por las docentes, que surgieron de las consideraciones brindadas por nuestras participantes en relación a aquello que consideraron como importante o de impacto para el desarrollo de la labor, aquello que les ha resultado de mayor utilidad o ha sido más apropiado para el desarrollo de la práctica, todo dentro de un marco introspectivo y de toma de conciencia que colabora en la toma de decisiones y nos detalla cómo se lleva a cabo el contacto con la realidad y cómo se transforman los saberes.

En consecuencia, fue posible apreciar que la movilización de saberes y las disposiciones que la persona ha constituido a largo de su proceso de socialización en familia, en la institución, en su trabajo directo con los niños y posiblemente en el intercambio con los colegas de profesión le sirvieron como referencias mediadoras en el ordenamiento u orientación del uso los saberes (Townsend y Tomazzeti, 2007). Sobre la base de estas ideas, podríamos establecer además un vínculo con la jerarquización de conocimientos (figura 24) a partir de la experiencia brindada por Tardif y Lessard (1999), que sugiere que “...para los profesores, las relaciones con los conocimientos no son estrictamente de relación cognitiva, ellos son mediatizados por el trabajo que les proporciona los principios de jerarquía del conocimiento utilizados para afrontar y solucionar las situaciones cotidianas” (p.372).



Fuente: Tardif y Lessard (1999, p.372)

Figura 24 - Jerarquización de conocimientos de profesores a partir de sus experiencias de trabajo

El otro aspecto indudable es que, al ejecutar las tareas inherentes a sus obligaciones y al desempeñar su rol docente, es lo que ha posibilitado que nuestras entrevistadas produjeran, convirtieran, activaran y movilizaran los saberes requeridos en las acciones vinculadas con la atención del niño, la gestión de la rutina, los saberes sobre desarrollo y crecimiento del niño, las características de la planificación y puesta en práctica de estrategias, etc.

Retomando, en este capítulo fue abordando la temática de los saberes docentes en la educación preescolar de niños menores de tres años, en relación a diferentes componentes que configuran la difícil tarea de definir los saberes para estos profesionales. Se buscó en primera instancia identificar las fuentes de adquisición de saberes que intervienen en la formación y preparación para su profesión, para responder al cuestionamiento sobre dónde y cómo las docentes aprenden a enseñar. También nos focalizamos en determinar cuáles son los saberes

que las docentes juzgan esenciales para la realización de su trabajo, aquellos saberes base de su profesión que muestran la diversidad de saberes requeridos. Por último, consideramos la forma cómo son movilizados esos saberes en el quehacer diario de una rutina.

A manera de síntesis destacamos los siguientes aspectos que muestran algunas deducciones de nuestro estudio.

- Conceptualización de saberes docentes:

Los saberes esenciales para el trabajo con niños menores de tres años, pueden ser definidos como un cúmulo de conocimientos amplios y profundos que son propios de la profesión de educación preescolar y que permean las actividades cotidianas desarrolladas en el aula, con el propósito de lograr contribuir al desarrollo y bienestar de los infantes menores de tres años.

Dichos saberes están compuestos por diferentes tipos:

- pedagógicos, los cuales involucran las diferentes acciones emprendidas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el salón o el aula de infantes, saberes para planificar y organizar la rutina del trabajo (cuidado y educación)
- saberes sobre la gestión de trabajo, que está representado por el conjunto de saberes vinculados con las situaciones, las actividades o las experiencias a partir de las cuales la docente traza el recorrido pedagógico que deberán transitar los niños y las niñas en conjunto con ella, para construir y reconstruir el propio conocimiento; saber las características propias del trabajo, las dificultades, los retos, responsabilidades, motivaciones.
- saberes disciplinares acerca del desarrollo del niño y las características en diferentes áreas: social, cognitiva-lingüística, físicas; su psicología y su aprendizaje; conocimientos sobre teorías de aprendizaje o métodos educativos específicos; conocimientos sobre música, educación física, idiomas, herramientas tecnológicas; saberes que surgen de nuevos descubrimientos relacionados con la neurología, la psicología, la nutrición y la salud, etc.
- saberes de dimensiones personales (afectivos) y profesionales, vinculados con la personalidad del docente, la forma de actuar, las actitudes esperadas para enfrentar y

desempeñarse en el trabajo de forma profesional para lo cual se esperan habilidades como la observación, la indagación de información, la autorreflexión, entre otros.

- Características de los saberes docentes entendidas para este estudio:
 - Su adquisición está asociada a la intervención de uno o de diferentes eventos, hechos, situaciones, experiencias, lugares o entidades. Algunas de las fuentes de adquisición de saber podrían provenir de la formación profesional en la universidad; de las experiencias personales vividas a través del tiempo en diferentes entornos en los que se desenvuelve la persona; de la experiencia ejerciendo su profesión en el aula; y de las rutas seguidas para mantener actualizada su profesión.
 - La experiencia práctica representa una de las fuentes más destacadas por permitir que aquel saber conseguido durante la formación o en sus propias fuentes personales (familia, entornos sociales) sea contrastado con la realidad encontrada, al mismo tiempo que estimula la producción de nuevos saberes y la reformulación de antiguos conocimientos en función de las situaciones que va enfrentando.
 - Los saberes son múltiples, variados, complejos, interdisciplinarios, no son excluyentes, sino que se complementan entre sí.
 - Sufren transformaciones con el paso del tiempo, es decir son temporales (se van construyendo, acumulando, modificando... a lo largo de la existencia personal y profesional de cada docente).
 - Los saberes se encuentran entrelazados entre sí, y son movilizados en función de las diferentes demandas exigidas en la labor que realizan diariamente.
 - Los saberes están ligados a un contexto y son sometidos constantemente a la comprobación, reflexión, modificación y ajustes gracias a la movilización llevada a cabo en su práctica al ejercer su profesión.

Por otra parte, siendo que los estudios de los saberes han sido protagonistas en la formación de profesores, pues han orientado las acciones a considerar para mejorar la profesionalización del docente, mostrando que la formación trasciende lo académico, y que la persona cuando ingresa a la universidad ya cuenta con un saber personal y experiencial que forma parte de su historia e influye en su formación, resulta oportuno señalar que este estudio

y sus hallazgos contribuyen a repensar y mejorar la formación inicial y continua, al brindar pistas sobre: carencias en ciertos saberes relacionados con la planificación del trabajo pedagógico con niñez menor de tres años, los elementos específicos del desarrollo del niño, los métodos o teorías de aprendizaje puntuales para el trabajo con niños menores de tres años, así como sobre los saberes científicos vinculados con la atención, educación y cuidados de esta población y la planificación para este grupo de edad.

La amplia gama de saberes (personales y profesionales, pedagógicos, disciplinares y gestión del trabajo) vinculados con los ámbitos de acción del docente (educativa, cuidado y atención), muestran la complejidad de la labor que se desarrolla en este nivel educativo. Y nos invitan al mismo tiempo a repensar la formación profesional de los docentes de educación preescolar para contribuir a clarificar los saberes que se requieren para el diseño de propuestas pedagógicas (qué enseñar y cómo enseñar), para la educación y la atención de niños en la primera infancia, y para la planificación del trabajo en general de este grupo etario.

Consideraciones finales del estudio

En relación a las consideraciones finales de nuestra investigación, se presentarán las discusiones en tres momentos. El primero de ellos, girará en torno a la respuesta de los objetivos y principales cuestionamientos realizados durante la investigación. El segundo momento, se enfocará en señalar aquellos aspectos del estudio que más llamaran nuestra atención, las constataciones más destacadas, resaltando lo aprendido y las contribuciones de estudio para esclarecer las interrogantes. Por último, se reflexionará acerca de las limitaciones encontradas, así como las perspectivas futuras en líneas de investigación.

Respondiendo a nuestros objetivos

Esta investigación partió de una serie de cuestionamientos que tenían como foco central la averiguación de los saberes profesionales que componen el trabajo con la niñez menor de tres años de distintas regiones de Costa Rica. Partiendo de ese foco central, los objetivos se enfocaron en el interés por identificar las fuentes de los saberes docentes, por determinar los saberes esenciales para la labor de educación y de cuidados de la población infantil y por analizar la movilización de los saberes en lo cotidiano de su quehacer.

En relación al primer objetivo, –la identificación de las fuentes de saber–, fue constatado que las docentes atribuyen la obtención de sus saberes al contacto con diferentes contextos, personas, experiencias y vivencias presentes desde la infancia hasta su actualidad.

En primera instancia fue remarcado como fuente de saber, las experiencias provenientes del entorno familiar, participando o asumiendo tareas de crianza de sus hermanos y/o primos menores, y observando la labor desarrollada por su madre en lo relativo a los cuidados y las atenciones brindadas a sus hermanos menores. Para la mayoría de las docentes entrevistadas dichas experiencias fueron claves para el desencadenamiento de su aprendizaje en el trabajo con niños pequeños. A través de las experiencias de su entorno familiar las docentes adquirieron saberes básicos relacionados con los cuidados y las atenciones de niños pequeños (aseo y limpieza, alimentación, forma de interacción, etc.) que posteriormente

complementarían con la adquisición de otros saberes adquiridos en la crianza de sus propios hijos, en la formación profesional, en la experiencia laboral y/o en la educación continua.

Respecto a los saberes adquiridos en otras fuentes de saber, se observó que la formación inicial de su carrera, fue señalada como una segunda vía para conseguir saberes. De acuerdo a algunas docentes, gracias a esta fuente que incluyó cursos, interacción con profesores, prácticas profesionales, observaciones y contacto con contextos educativos variados, fue posible adquirir saberes generales asociados al desarrollo de los niños, a las teorías de aprendizaje, conocimientos sobre la planificación y enseñanza de infantes, entre otros.

No obstante, para la mayoría de las participantes dicha fuente no fue realmente significativa para la consecución de saberes directamente vinculados con la educación de niños menores de tres años. Destacándose que la formación recibida, estuvo más enfocada a la preparación para el trabajo con niños del ciclo superior (3 a 6 años), siendo insuficiente la formación para el trabajo con los infantes más pequeños. Aun con todo, es importante mencionar que las docentes coinciden en que no podrían prescindir de esta fuente para desarrollar su trabajo, pues fue ahí donde se prepararon y formaron profesionalmente, y donde obtuvieron muchas de las herramientas para el trabajo con infantes preescolares y conocimientos globales sobre lo que implica la docencia en este nivel educativo.

Por otro lado, se encontró que la principal fuente para la obtención de saberes está representada en la experiencia laboral, fuente a la que las docentes le atribuyen el mayor porcentaje en la adquisición de sus saberes. De acuerdo con ellas el contacto diario con los infantes les guía sobre cómo ir ejecutando su profesión, además es ahí que ponen a prueba los saberes previos procedentes de fuentes anteriores e intercambian experiencias con colegas de la misma área o de otras disciplinas que complementan los saberes que van adquiriendo. Asimismo, las docentes dejaron claro que cuando comenzaron a trabajar con esta población infantil, fueron percibiendo las demandas reales de la enseñanza de niños pequeños y fue en ese momento que notaron las carencias de conocimientos que poseían en relación a esta población infantil. Adujeron también que fue a través de la experiencia que consiguieron

adquirir otro tipo de saber que no iban a adquirir nunca por otras vías, relacionado sobre todo con el ‘ensayo y error’ de la teoría (adquirida en la universidad) puesta en práctica.

Por su parte, la actualización de su profesión o la educación continua, contenida en los cursos, talleres, congresos, indagación propia de internet (revistas, libros, artículos) así como la obtención de especializaciones, representó de igual forma una excelente fuente de saber. Se percibió que en ella las docentes consiguen llenar los vacíos de su formación profesional que detectaron al enfrentarse al trabajo, además de permitirles mantenerse al día respecto a los avances en materia de educación de infantes.

Respecto al segundo objetivo, –determinar los saberes requeridos para trabajar con esta población infantil, visto desde la óptica de los docentes y dando valor a cómo conceptualizan y entienden sus saberes-, se encontró en sus respuestas un ‘reservorio de saberes’ (Gauthier et al., 1997) respaldada por su experiencia profesional, que ilustra el tipo de saberes juzgados como necesarios para el desempeño de sus funciones y para el desarrollo de su trabajo en las dimensiones pedagógicas y de cuidado puesta en práctica con los niños.

Los saberes registrados fueron múltiples y se vincularon con aspectos tanto personales como profesionales relacionados con la educación infantil así como con diversos campos o disciplinas del conocimiento, los cuales se agruparon por afinidad dando como resultado cuatro tipos de saber: un saber personal y profesional, un saber disciplinar, un saber pedagógico y un saber sobre la gestión de su trabajo.

En relación a los saberes específicos, expuestos por las docentes de este estudio, sobresalió para el saber personal y profesional, la necesidad de tener vocación, ser afectivo, comprensivo, empático, alegre, paciente, sensible, prudente, con rasgos maternos -más sin asumir un rol maternal-; además poseer un título universitario que le respalde como conocedora de la profesión y que le brinde la preparación específica requerida para esta población infantil, además, se argumentó la necesidad de ser observadora, crítica e investigadora (para resolver situaciones y para actualizar sus saberes), activa, comprometida y respetuosa, con capacidad de trabajo en equipo, con competencias orales y de escritura, estar dispuesta a enfrentar desafíos y, poseer valores éticos, morales y espirituales acordes con el

acontecer mundial (conciencia ecológica, política y social de lo que acontece en el país y en el planeta).

En cuanto al saber disciplinar (conocimientos propios de su profesión), prevalecieron los saberes vinculados al manejo claro y detallado del perfil del desarrollo infantil de cada grupo de edad con el que trabajan (etapas, fases, áreas, períodos sensibles, estadios, necesidades y particularidades), bajo el cual deberán basar sus propuestas pedagógicas y de cuidado. Así como, saberes relacionados con la pedagogía infantil y las teorías de enseñanza y aprendizaje, que si bien fueron mencionados, no se percibió precisión respecto a las teorías y a la pedagogía más pertinente para este grupo infantil. Además, fueron mencionados saberes vinculados con campos científicos y otras disciplinas afines (enfermería, psicología, tecnología, nutrición, primeros auxilios, etc.), destacándose saberes en relación a la salud del infante, así como la neurociencias y su influencia en la educación de los niños.

Por su parte para el saber pedagógico, se apreció la necesidad de poseer saberes encaminados al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo con los niños, requiriéndose por lo tanto saberes para el diseño de propuestas, para la metodología utilizada y para la evaluación del proceso de aprendizaje y desarrollo de los infantes. Las docentes sugirieron una estructura ordenada para la confección de los planeamientos, la incorporación de componentes tradicionales (objetivos, contenidos, actividades, materiales-recursos y evaluación), la frecuencia en la programación y las consideraciones en su elaboración (basarse en características, necesidades y particularidades del niño).

Además, otros aspectos como los contenidos (temáticas) a enseñar y la metodología que es sugerida por las docentes de este estudio, implicaron un listado variado de aspectos que comprendían desde la adquisición de hábitos y rutinas, hasta la asimilación de conceptos y la promoción de las áreas de su desarrollo (socioafectivo, psicomotriz y cognitivo-lingüístico), a través de distintas actividades de aprendizaje basadas en la exploración de variados materiales, recursos y espacios, la interacción con otros, la recreación y el movimiento, la experimentación a través de sus sentidos de texturas, temperaturas y formas, al mismo tiempo se sugirió el contacto con otros idiomas como parte de las experiencias oportunas de ofrecer para los niños de esta edad. Vale mencionar que paralelo a las actividades programadas, las

docentes advirtieron la importancia de atender a las necesidades fisiológicas de los infantes (higiene, alimentación y descanso).

En relación al saber evaluar, propusieron una evaluación fragmentada, que les permitiera evaluar diferentes aspectos y momentos de su desarrollo para poder valorar el proceso evolutivo del niño, sus dificultades, sus logros y sus particularidades; además la utilización de variados recursos para registrar las valoraciones, como fotografías, observación, fichas descriptivas por niño, evaluaciones estandarizadas, registros individuales y personalizados.

Finalmente para el saber gestionar el trabajo, se recopilaron recomendaciones acerca de las características propias de su labor, las dificultades encontradas, la organización de la rutina, y la vinculación con la familia. Este saber indica que el trabajo con niños pequeños, posee características propias muy diferentes a lo que acontece en niveles superiores de enseñanza, como lo son las complejas actividades (atención y educación) que se presentan a veces de forma simultánea, las responsabilidades y las obligaciones implicadas (cuidar de su bienestar integral), el desgaste físico, así como un componente de satisfacción y motivación que proviene del contacto con los niños.

Además, dentro de este saber, fue reconocido la existencia de algunas dificultades que se presentan durante la gestión de su rutina, vinculadas sobre todo con la cantidad de niños por adulto, las relaciones y el contacto con las familias y una débil formación profesional para el trabajo con este grupo de edad. En procura de mejorar las relaciones con las familias, las docentes sugirieron reuniones periódicas, diferentes canales de comunicación (cuaderno, correo electrónico, llamadas telefónicas, reuniones) y un vínculo estrecho y transparente. Para organizar la rutina, las docentes consideraron pertinente ser flexible y seguir una estructura de períodos o momentos, basados en las necesidades y particularidades de los niños, alternando diferentes actividades (pedagógicas y de cuidado).

Respondiendo al interés del tercer objetivo, –examinar cómo movilizan las docentes sus saberes-, fue encontrado en nuestro estudio que estos se accionan de acuerdo al orden de tareas organizadas en la estructura del día, de manera que en función del cumplimiento de los

períodos estipulados en la rutina, las docentes van presentando los saberes que le posibiliten llevar a cabo las tareas específicas. Fue constatado además, que para el desarrollo de su trabajo, las docentes emplean los cuatro tipos de saber anteriormente descritos, aunque existe una movilización mayor en saberes relacionados con la gestión del trabajo, con los aspectos personales y profesionales y con la pedagogía, en contraposición de los saberes disciplinares que se percibieron en menor grado.

La movilización del saber personal y profesional, se constató en las recomendaciones de mostrar afecto, paciencia, comprensión y tacto con los niños, así como mantener actitudes profesionales (puntualidad, responsabilidad, disposición y entrega) con la intención que la rutina transcurra positivamente y los niños se sientan a gusto para desarrollar las actividades propuestas en la jornada. Por su parte el saber vinculado con la gestión del trabajo, se percibió muy movilizado, lo que evidencia que las docentes son vigilantes y rigurosas respecto a la organización, el orden, el desarrollo y el cumplimiento de las tareas programadas durante la rutina del día pues de ello depende el éxito de la jornada y el bienestar de los niños.

El empleo del saber pedagógico, se detalló sobre todo en el momento donde las docentes iban manifestando las experiencias que se irían a desempeñar en la rutina, los materiales que se utilizarían, el tiempo sugerido para desarrollar las propuestas, las acciones anticipadas a desarrollar, la forma cómo debía registrarse lo que aconteciera, entre otros. En cuanto a la movilización del saber disciplinar, este se percibió muy ausente, realmente las docentes no expusieron durante sus relatos, apreciaciones sobre cómo durante la rutina se desarrollaban la pedagogía o teorías de aprendizaje para infantes, ni el resto de saberes concernientes a esta categoría como los campos científicos o disciplinas afines a la educación de niños pequeños.

Constataciones generales del estudio

Con relación a las fuentes de adquisición de saber, podemos destacar lo siguiente:

- Al reflexionar sobre donde aprendieron las docentes a enseñar a niños pequeños, fue posible notar que el proceso de socialización inicia en las experiencias

tempranas antes de la formación universitaria (Shulman, 2005; Tardif, 2011; Hedges, 2012), que las fuentes pueden encontrarse en diferentes contextos sociales, además que aun cuando las docentes las identifican con facilidad, se percibió que algunas docentes tuvieron cierta dificultad en reconocer cuál representó más o menos importancia en relación a la adquisición de sus saberes.

- Las fuentes de adquisición de saberes son variadas, tienen un nivel de jerarquía e importancia para las docentes entrevistadas. La experiencia laboral la principal vía para la obtención de saberes, seguido por las experiencias personales y familiares y la educación continua para actualizar y mejorar las prácticas pedagógicas y de cuidados que desarrollan con los niños. La formación profesional, si bien fue reconocida como una fuente importante, fue también señalada como deficitaria en la preparación para el trabajo con niñez menor de tres años.
- Asimismo, contrario a lo encontrado por estudiosos en el campo de los saberes (Tardif, 2011; Shulman 2005), que señalan los programas curriculares o libros didácticos, como fuente de saber, en el caso de esta investigación se determinó que dichas ‘herramientas’ de trabajo, no figuran como una fuente de saber, siendo inclusive que para nuestras participantes existe poco material didáctico de apoyo que realmente brinde saberes para el trabajo que desarrollan con los niños de edades tempranas.
- La omisión del material didáctico y de apoyo curricular como programas y libros del Ministerio de Educación, como fuente de saber, alerta sobre las necesidades y carencias sufridas para desarrollar el trabajo que están teniendo las docentes y nos sugiere una llamada de atención para entidades ministeriales y universitarias en la creación de programas curriculares que brinden sostén y lineamientos más estandarizados y actuales para las docentes que laboran en este nivel educativo.
- Las fuentes identificadas como débiles (formación profesional universitaria y material didáctico-curricular), podrían estar afectando el manejo de saberes pedagógicos y disciplinares puestos en práctica, mientras que las fuentes fuertes representadas en la experiencia laboral en primera instancia, seguida por las experiencias personales y la educación continua, podrían estar contribuyendo a la

consolidación de los saberes relacionados con la gestión del trabajo y con el saber personal y profesional.

- Se descubrió igualmente, que las fuentes ofrecen diferentes tipos de saberes, unos en las dimensiones de cuidado y atención del infante, otras en aspectos pedagógicos y conceptuales, y algunas en asuntos prácticos para el desempeño de sus funciones. Y aunque cada fuente fuera señalada como imprescindible para la labor que desarrollan por el aporte en los saberes brindados, preocupa que algunas fuentes como la formación profesional (que se espera lleve el peso en el aporte de saberes) fue insistentemente señalada como deficitaria, evidenciando que la idea sobre la necesidad de repensar la formación inicial de este grupo de profesionales planteada al inicio de este apartado, es un hecho incuestionable y que la consideración de la experiencia o práctica laboral brinda grandes respuestas acerca de los aspectos que han de considerarse para el mejoramiento de los programas universitarios de formación profesional en este nivel educativo.

Referente al conjunto de saberes catalogados por las docentes de este estudio como imprescindibles para el trabajo con niños menores de tres años, constatamos que:

- La idea sobre el ‘reservorio de saberes’ defendida por Gauthier et al. (1997) en sus estudios, con el cual el profesor atiende las diversas situaciones que se le presentan durante sus tareas relacionadas con la enseñanza, fue evidenciado para nuestro estudio, ya que los saberes docentes registrados y clasificados en cuatro categorías, indicaron la especificidad de los saberes requeridos, la diversidad de áreas y/o dimensiones que comprenden, además de representar una base, que nos acercan a la complejidad de la labor pedagógica y de cuidados con niños menores de tres años.
- Con relación a las clasificaciones de saberes derivadas de la literatura (NAEYC, 2001; CWDC, 2006; Pitluk, 2012; Morrison, 2007; Melograno, 2010; Peralta, 2008; Lalonde-Graton, 2004; Martin, Poulin, Falardeau, 2009), se detallan algunas similitudes en los saberes que se piensan necesarios para esta profesión, asimismo, en contraposición con clasificaciones de saber establecidas para niveles superiores como

primaria y secundaria (Tardif, 2011; Shulman, 2005), existen semejanzas ya que se contemplan saberes disciplinares, pedagógicos y de gestión del trabajo, no así el saber personal y profesional, que fue señalado solo por nuestras entrevistadas.

- El ‘reservorio de saberes’ definido por nuestras entrevistadas, sirve de base para atender al llamado de reforzar los estándares de formación de este grupo de docentes, pues las participantes brindaron significativas pistas sobre su labor y la necesidad de conocimientos específicos para cumplir con las actividades complejas que implican el trabajo, que parece –de acuerdo a lo manifestado-, no está contemplado en su formación inicial, ni en el apoyo curricular o material didáctico ofrecido por entidades como el Ministerio de Educación Pública o las universidades.
- De igual forma, se percibió que del conjunto de saberes brindados, las docentes estiman de suma importancia los saberes pedagógicos y los disciplinares, considerándolos como la base de los saberes profesionales y visualizándolos como imprescindibles para realizar un trabajo eficaz en beneficio de los niños.
- Sin embargo, se observa de las manifestaciones brindadas por las docentes en relación al saber pedagógico, así como el disciplinar, que si bien se acercan a lo estipulado en la actualidad en relación a la educación de infantes menores de tres años propuesto en la literatura revisada (Pitluk, 2012; Andersson et al., 2012; Lalonde-Graton, 2004), no llegaron a ser tan detalladas, percibiéndose que ciertas temáticas, vinculadas sobre todo con la tarea de planificación de este tracto de edad infantil, la pedagogía apta, las teorías de aprendizaje y de enseñanza, la incorporación de la neurociencias, entre otras, no fueron abordadas con suficiente amplitud, ni especificidad.
- Este hecho evidencia cierto desconocimiento en algunos temas y permite identificar los vacíos de saber y las dificultades que enfrentan las docentes por carencias en su formación profesional. De esta manera, se comprueba la coincidencia entre las demandas internacionales que reclaman una formación más específica para las docentes de este nivel educativo y el reconocimiento de las docentes de nuestro estudio

que señalan la existencia de saberes que requieren mejorar para brindar una atención más acertada a la edad infantil con la que laboran.

- Asimismo, creemos que la superficialidad de las descripciones para los saberes disciplinar y pedagógico, están asociados a la identificación de una débil formación profesional para trabajar para este tracto de edad de niños y al escaso apoyo curricular y didáctico recibido por parte de las entidades ministeriales y universitarias del país.
- Por otra parte, siendo conscientes que esta investigación se proyecta como un primer acercamiento a la temática de los saberes docentes de profesionales en educación preescolar (de niños entre los cero y los tres años) en Costa Rica, creemos que algunas reflexiones que podrían pensarse como un aporte a este campo de conocimientos para el mejoramiento en la adquisición de saberes en la formación profesional inicial y continua de estos profesionales, sería la incorporación de:
 - a) Saberes disciplinares: saberes que profundicen sobre el desarrollo infantil (abarcando áreas, etapas, períodos sensibles, psicología y aprendizajes, aspectos relacionados con necesidades fisiológicas); saberes sobre pedagogía infantil, teorías de enseñanza y de aprendizaje; saberes provenientes de otros campos científicos como enfermería, primeros auxilios, psicología, música, y neurología aplicada a la educación.
 - b) Saberes pedagógicos: saber diseñar propuestas didácticas específicas para los diferentes grupos de edad contenidos en el rango de cero a tres años, saber qué enseñar (contenidos), saber cómo enseñar (metodología) incorporando lo que otras ciencias han encontrado (neurociencias), y saber evaluar.
 - c) Saber gestionar su trabajo: saberes acerca de la dinámica seguida, la organización de la rutina, la preparación de la jornada, los retos, las características, los compromisos, los deberes, y el acercamiento y la comunicación con las familias.
 - d) Saberes personales y profesionales: adquisición de características idóneas para el trabajo en equipos interdisciplinarios, fomento por la indagación de conocimientos, la autocrítica, la autosuperación, además de rasgos afectivos, de sensibilidad, de paciencia, de tolerancia, valores éticos y de consciencia mundial y local.

Sin duda, el conjunto de saberes obtenido, constituye un referente importante en el campo de la profesión docente en educación preescolar (niños menores de tres años), pues evidencia la importancia de una formación profesional integral y amplia enfocada en diversas áreas y/o temáticas que incluyan tanto saberes acerca del cuidado del infante (alimentación, salud, higiene), la educación de niños pequeños (teorías de aprendizaje y enseñanza, métodos educativos, pedagogía para infantes, etc.), la preparación y diseño de propuestas de trabajo con los menores, el rol docente y sus funciones, como conocimientos específicos del desarrollo, evolución y crecimiento de los niños.

Con relación la movilización del saber, extraído de lo descrito por las docentes, vale señalar que:

- La movilización de saberes observada en los relatos de las docentes, responde al ordenamiento de las tareas estructuradas durante la jornada laboral y está en función del cumplimiento de sus funciones y obligaciones. De manera que, se visualiza el predominio de movilización de unos saberes (gestión de trabajo, socioafectivo y pedagógico) más que otros (disciplinar).
- Se aprecia también que los saberes han sido producidos, adaptados y modificados, gracias a la experiencia de su labor y al enfrentamiento y resolución de las situaciones cotidianas que se presentan día con día, mostrando la versatilidad de los saberes y el proceso reflexivo desarrollado por las docentes. En este sentido tal como Tardif (2012) lo establece, los saberes son situados como lo atestan los estudios sobre la cognición situada que indican que los saberes son vinculados a situaciones de trabajo y al contexto en el que se desarrollan y utilizan.
- Asimismo, se verificó que las docentes han adquirido o producido diferentes saberes en su cotidianidad, gracias al contacto con los niños y al cumplimiento de sus obligaciones como lo evidencian Tardif et Lessard (1999) y Shulman (2005) al señalar que la adquisición de conocimientos puede deberse a la “sabiduría que otorga la práctica misma”. Esto quiere decir, que se evidenció un proceso de interiorización de la experiencia de su trabajo que les ha brindado elementos aprendidos que incorporan

al acervo de saberes que ya poseen, para la resolución de las situaciones que enfrenta en el día a día asociadas con la realización de las tareas propias de su labor.

- A su vez, se percibieron coincidencias en relación a lo expuesto en la literatura revisada (Tardif, 2000, 2011; Tardif y Lessard, 1999; Shulman, 1987, 2005; Borges 2003, 2004; Pitluk, 2012; Melogramo, 2010; Morrison, 2005; Hedges, 2012; Brock, 2012; Coelho, 2004), acerca de cómo los docentes en el cumplimiento de su trabajo, desarrollando su rol y las funciones que le corresponden, utilizan los saberes específicos de su quehacer y los ratifican en el trabajo cotidiano que cumplen. De manera que la movilización de saberes de nuestras docentes se adapta a las exigencias de sus obligaciones y se ajusta a las situaciones que emergen continuamente.
- Las docentes manejan saberes producto de sus experiencias cotidianas y el impacto que éstas han tenido en sus prácticas profesionales, de manera que reconocer sus saberes, es validar su trabajo y evidenciar la complejidad de la labor desarrollada con la primera infancia.

Limitaciones y perspectivas para futuras investigaciones

Aun con las restricciones de la escogencia de las entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo, consideramos que éstas alcanzaron para lograr un acercamiento en la conceptualización de los saberes necesarios en este nivel educativo, y que además la interpretación que dimos a las entrevistas de las docentes, contribuyó al esclarecimiento de las perspectivas e ideas de las docentes entrevistadas respecto a las temáticas cuestionadas, ofreciéndonos varias pistas para pensar en las mejoras de la formación profesional actual de estos docentes. Asimismo, creemos que haber dado la palabra a los docentes, constituyó una estrategia metodológica favorable para rescatar la atribución de significados implicada en el trabajo de educación y cuidados de infantes pequeños en instituciones, para obtener la reflexión de las prácticas profesionales de estos docentes y para brindarles una oportunidad de contribuir con sus conocimientos a esta temática de los saberes.

No obstante, somos conscientes que, la escogencia metodología seguida presentó algunas limitaciones y que sería recomendable el empleo de otros apoyos para la recolección de información en futuras investigaciones. En este sentido, creemos que el aporte colectivo de la participación de las docentes en la construcción de este estudio, podría haber sido profundizado a través de una mayor indagación con cada docente en un proceso interpretativo de su propia práctica profesional, gracias al uso de otras herramientas metodológicas como un acompañamiento a las docentes registrando en video diferentes lapsos o momentos durante la jornada o a través de entrevistas progresivas en las que se desarrollara un intercambio de cuestionamientos cada vez más pulidas, dando tiempo a una mayor reflexión y retroacción de sus discursos.

Además, consideramos que pese a los hallazgos que obtuvimos con este grupo de 23 docentes participantes, respecto a la verificación de la existencia de saberes que fungen como base para el desarrollo de su profesión, la identificación de que dichos saberes provienen de fuentes diversas, así como el conocimiento de que sus saberes están en constante flujo, modificación y edificación; siendo esta temática de los saberes tan amplia, quedan lógicamente varios cuestionamientos por abarcar, que podrían ser abordados o resueltos por otras investigaciones.

En primera instancia, nos inquieta respecto a las fuentes de adquisición de saber, que no llegamos a profundizar con el nivel de detalle que hubiéramos querido, qué saberes específicos fueron brindados por cada fuente. En este sentido, se podría indagar un poco más acerca de las fuentes recurridas por las docentes en la consecución de sus tareas, para determinar un listado más preciso de saberes y su procedencia. Asimismo, hay preocupación sobre la fuente de formación inicial, respecto a los saberes pedagógicos y los disciplinares y si estos están contribuyendo a su trabajo, ya que contrario a la tensión esperada entre teoría y práctica que experimenta la mayoría de docentes de otros niveles educativos, en el caso de nuestras colaboradoras, no fue posible percibir la movilización de estos saberes en su quehacer.

Por otra parte, ante el hecho de descubrir la omisión de los programas curriculares y el material didáctico, puesto a disposición para estos docentes por la entidad ministerial en el

país, como fuente de adquisición de saber, sería prudente realizar un estudio que revisara los programas curriculares, así como todo material didáctico gubernamental puesto al servicio de este grupo de docentes, para verificar las fallas, las lagunas, las trabas que las docentes de este estudio acuñan a estas ‘herramientas’ de trabajo, pues nos preocupa la respuesta que el Ministerio de Educación está ofreciendo a este grupo de docentes, que parece tener dificultades en la aplicación de los saberes disciplinares y pedagógicos movilizados en esta fase etaria.

Nos preguntamos además, si es posible indagar con más amplitud el reservorio de saberes encontrado, dedicándole más tiempo a la reflexión y exploración de cada categoría de saber, con la intención de obtener una descripción más puntual, más desarrollada y más pensada, además incorporando la observación de aula, para verificar lo que dicen en contraposición con lo que hacen. Esto porque creemos que en la práctica profesional es donde los docentes fusionan sus saberes y también donde producen sus saberes, en este sentido, sería pertinente preguntarse cómo se pueden integrar estos saberes a la formación inicial y continua, respondiendo de igual forma a las demandas internacionales.

Tenemos preocupación también por la débil percepción que tuvimos de la movilización de saberes pedagógicos y disciplinares. En este sentido, valoramos como oportuno, profundizar el estudio de la integración y la movilización de los saberes en las prácticas pedagógicas, a través del apoyo de otros instrumentos, tales como la observación en el aula y el análisis de video sobre las tareas efectuadas durante el día.

Además, a la luz de lo encontrado sobre las carencias en la formación universitaria, acuñada por las docentes de este estudio, podemos intuir que la formación precisa ser repensada, reformulada, mejorada, para la adquisición de saberes específicos para el trabajo con poblaciones infantiles menores de tres años. Podría pensarse en partir de las contribuciones enumeradas por las docentes que apuntan a la necesidad de mejorar la formación inicial, considerar los saberes de las docentes y sus realidades específicas de su trabajo y reconocer que son sujetos de conocimiento y productores de saber, y de esta forma legitimar su repertorio de saber acerca de la enseñanza y cuidados de niños pequeños.

Asimismo, se podría proyectar una investigación, bajo el cuestionamiento de ¿cómo las facultades de educación diseñan los cursos y los programas para la formación de docentes en este nivel educativo en particular y cuál es su respuesta antes la investigación internacional sobre la importancia de este nivel educativo y su impacto en el desarrollo del niño?

Otros de los vacíos detectados en esta investigación, que podrían ser abordados por estudios posteriormente, se relacionan con la imposibilidad de constatar cómo elaboran sus planeamientos, de dónde parten, qué contemplan, cómo lo idean, etc. En este sentido, faltó el análisis de la documentación elaborada por las docentes, que nos permitiera determinar respecto al saber pedagógico, lo relacionado con el diseño de propuestas, qué enseñar, cómo enseñar, cómo evaluar.

Igualmente, hubo varios saberes sobre todo relacionados con lo disciplinar y lo pedagógico que las docentes no lograron exponer con soltura y amplitud, este hecho está vinculado al reconocimiento de nuestras entrevistadas acerca de las lagunas en temáticas (teorías de enseñanza y de aprendizaje de los niños, conocimientos específicos sobre el desarrollo infantil, en particular sobre el funcionamiento del cerebro y las técnicas de estimulación metodológicas propicias, además de la construcción de la planificación del trabajo para los diferentes grupos de edad) requeridas para el desarrollo de su trabajo, que no han conseguido subsanar ni en la formación universitaria inicial, ni en la educación continua, ni de las experiencias laborales o personales.

En este sentido, consideramos que en investigaciones futuras se podría ahondar sobre el conocimiento pedagógico del contenido, cuáles son los aspectos que el docente trabaja, cómo los guía, cómo implementa las estrategias o experiencias, por medio de otras estrategias de indagación de datos, explorando con más profundidad el saber experiencial o práctico que permita encontrar mayores pistas sobre cómo se desarrolla la actividad pedagógica y de cuidados del infante, y así poder validar el saber de la acción pedagógico, aceptar la pertinencia de sus saberes y verificar su profesionalización. En este sentido, se podrían incorporar sesiones de grupos de docentes, la implementación de la observación y el análisis de planeamientos elaborados por las docentes.

Por otra parte, no se evidenciaron diferencias significativas respecto al contexto socioeconómico del cual hacen parte las docentes. Podría ser el resultado de la forma en la que fueron hechas las entrevistas o la luz con la que se abordaron los datos, que estuvieron más enfocados en los saberes hallados y no en cómo estos reflejaban las condiciones socioeconómicas de los contextos donde las docentes movilizan sus saberes. De ahí que se podía pensar en realizar una investigación comparativa que se centre en determinar las diferencias de diversos contextos en los que están inmersas las docentes, de manera que se logre verificar en qué aspectos hay convergencias y en cuales nos, e incluyendo además de entrevistas, la observación para apoyar la obtención de datos.

Finalmente, en vista que el país no ha comenzado el estudio de los saberes profesionales para docentes de educación preescolar como se deseara, es prudente que las universidades que forman a estos docentes, se interesen más por descubrir los saberes que poseen, construyen, movilizan, transfieren, modifican, de manera que se voltee más la mirada por lo que ellos tienen que decir sobre su experiencia. Pues a nuestro parecer es urgente producir investigación realizadas por las universidades, así como por el MEP, como una responsabilidad conjunta por brindar más componentes para participar en las mejoras de formación de los docentes, tanto como en el impacto en la educación preescolar gracias al replanteamiento del trabajo con niñez menor de tres años.

Referencias bibliográficas

- Acuña, Xinia (1990). *Propuesta de un plan de alimentación para la modalidad comidas servidas en los CEN-CINAI del cantón central de Alajuela*. Tesis para optar por el grado de licenciatura en Nutrición, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Aguilar de Azevedo, G.; Barker, G.; Nascimento, M., y Segundo, M. (2007). Breve Panorama sobre a Primeira Infância no Brasil. *Revista Panorama Actual de la Primera Infancia en América Latina*, 1(2), 19-37.
- Albieri, P.C.A y Biajone, J. (2007). Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 33 (2), 281-295. Recuperado el 20 de enero de 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>
- Álvarez, M., Arley, A., Gazel, A., González, M., Gutiérrez, K., y Vargas, A. (2011). Percepciones del personal docente en educación inicial sobre su profesión en el papel que desempeñan en la sociedad. *Revista Actualizaciones Investigativas en Educación*. INIE,11(3), 1-23. Recuperado el 11 de marzo de 2013, de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10216>
- Alves, W. F. (2007). A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, 33(2), 263-280. Recuperado el 15 de abril de 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf>
- Altet, M. (1996) Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, 27-40.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. y Perrenoud, Ph. (dir.) *La Formación del maestro profesional. Estrategias y competencias*, 33- 54. México: Fondo de Cultura Económica.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite «qualitative»: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Andersson, A.V., Pereyra, L. y Volturo, M.L (2012). Planificar en el Jardín Maternal. Modalidades, dispositivos y formatos. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bahia, C.C.S. (2008). *O pensar e o fazer na creche: um estudo a partir de crenças de mães e professoras*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e

Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Teoria de Pesquisa do Comportamento, Belém.

- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. *Le journal de bord du chercheur. Recherches qualitatives*, Hors Série – 2, 98-114. Recuperado el 30 de agosto de 2013, de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf
- Barnett, W. S. (2004). *Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications*. NIEER Policy Facts. New Brunswick, NJ: National. Recuperado el 4 de junio de 2013, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480818.pdf>
- Barreto, Â.R. (2005). A formação do professor e a integração da educação infantil ao sistema educacional. En: *Integração das instituições de Educação Infantil*, (28-32). Brasil: Ministério da Educação. Recuperado el 23 de julio de 2013, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/integra01.pdf>
- Barriga, F.D. y Rigo, M.A. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En: A. Valle (coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*, México. CESU, UNAM (Pensamiento Universitario núm. 91), 76-104
- Batista, M. y Rabelo, L. (2013). Imagine que eu sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 16 (1), 1-8. Recuperado el 15 de julio de 2013, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v16n1/a02v16n1.pdf>
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition* 12 (1), 3–11. Recuperado el 2 de junio de 2013, de <http://www.yumingschool.org/wp-content/uploads/2011/07/Bilingualism.-The-good-the-bad-and-the-indifferent.pdf>
- Bigras, N., y Lemay, L. (2012). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. État des connaissances*. Québec: Presses de l'Université de Québec
- Belei, R. A., Gimenez-Paschoal, S. R., Nascimento, E. N., y Matsumoto, P. H. V. R. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, 30, 187 - 199. Recuperado el 6 de agosto de 2013, de <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1770/1645>
- Becker; S.M.S.; Bernardi, D.; Martins, G.D.F. (2013). Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado. *Psicologia em Estudo Maringá*, 18 (3), 551-560. Recuperado el 10 de junio de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n3/v18n3a15.pdf>
- Boller, K., Tarrant, K. & Schaack, D.D. (2014). *Early Care and Education Quality Improvement: A Typology of Intervention Approaches*. OPRE Research Report #2014-36. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for

- Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. Recuperado el 8 de Agosto de 2014, de https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/qi_brief_508_compliant.pdf
- Borges, C. (2001). Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, XXII (74), 59-76. Recuperado el 07 de abril de 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274.pdf>
- Borges, C. (2004). *O professor da Educação básica e seus saberes profissionais*. 1º edição. Araraquara: JM Editora Ltda.
- Borges, C. (2012). Saberes docentes. *Revista Presença Pedagógica*, 110.
- Brisset, C. (2010). Entre recherche sur le développement du jeune enfant et prescriptions officielles pour la maternelle. *Carrefours de l'éducation*, 30 (2), 57-90.
- Branscomb, K., y Ethridge, E.A. (2010). Promoting Professionalism in Infant Care: Lessons from a Yearlong Teacher Preparation Project. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(3), 207-221. Recuperado el 16 de marzo de 2014, de <http://eric.ed.gov/?id=EJ893371>
- Bransford, J., Brown, A. L. y Cocking, R. (2003). *People Learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Brock, A. (2012). Building a model of early years professionalism from practitioners' perspectives. *Journal of Early Childhood Research*, II (I), 27-44. Recuperado el 12 de marzo de 2014, de https://www.researchgate.net/publication/258134460_Building_a_model_of_early_years_professionalism_from_practitioners'_perspectives
- Broström, S. y Hansen, O.H. (2010). Care and Education in the Danish Creche. *International Journal of Early Childhood*, 42 (2), 87-100. Recuperado el 07 de junio de 2013, de <http://eric.ed.gov/?id=EJ905263>
- Burchinal, M. R., Cryer, D., y Clifford, R. M. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6 (1), 2-11. Recuperado el 22 de abril de 2013, de http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S1532480XADS0601_01
- Burchinal, M; Hyson, M., y Zaslow, M. (2008). Competencies and credentials for early childhood educators: What do we know and what do we need to know? *NHSA Dialog*, II (1), 1-7. Recuperado el 10 de mayo de 2013, de http://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/burchinal_margaret_plenary.pdf
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37(2), 231-242.

Recuperado el 03 de febrero de 2014, de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11269391>

- Cárdenas, H. (2014). Propuesta de lineamientos para la educación y atención integral para el desarrollo de la niñez menor de 3 años en Costa Rica (Tesis doctoral). Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica.
- Cardoso, M.C. (2013). Formação, saberes e profissionalização das docentes do casinha do sol/uesb: fios de reflexões em desafios pensantes. *Saberes em perspectiva Jequié*, 3 (5), 57-75.
- Cardoso, A.A., Pino, M.A.B D., y Dorneles, C.L. (2012). *Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: Contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil*. IX ANPED SUL. Seminário de pesquisa em Educação da Região SUL. Recuperado el 16 de febrero de 2014, de <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>
- Center on the Developing Child (Sin fecha) *La eficacia de los programas para la infancia temprana*. Comunicación presentada en el Simposio Nacional sobre Ciencia y Política para la Primera Infancia. Harvard University.
- Cerdas, J. y Martorell, K. (2006). Intervención pedagógica con niños y niñas menores de tres años: Experiencia en la Casa Infantil Universitaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 6(1), 1-16. Recuperado el 27 de marzo de 2013, de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/168/167>
- Chaves Salas, Lupita (2007). Reseña histórica de los planes de formación de docentes en educación preescolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica (1966-2007). *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(Número Especial), 1-25. Recuperado el 10 de abril de 2013, de <http://www.redalyc.org/html/447/44709903/>
- Cipollone, L. (2010). A atualização permanente nas creches. En: Bondioli, A. y Mantovani, S., *Manual de educação infantil. De 0 a 3 anos. Uma abordagem reflexiva. 9ª edição*. Artmed.
- Clot, Y. (2000). A formação pela análise do trabalho: por uma terceira via. En: *Maneiras de agir, maneiras de pensar em formação*. Chaire de psychologie du travail du CNAM
- Coelho, A.M.S. (2004). *Educação e cuidado em creche conceptualizações de um grupo de educadoras*. (Tese doctoral) Universidade de Aveiro, Portugal. Recuperado el 18 de agosto de 2014, de http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/DOCENTES/A_Coelho/Tese.pdf
- Coll Delgado, Ana Cristina (2003). Infâncias e crianças: O que nós adultos sabemos sobre elas? En: Curso de extensão para educadores de educação infantil: Infância e Televisão. Brasil

- Conafe (2004). *Cuadro de Situación Subregión Norte: Canadá, Estados Unidos y México. Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar*. México.
- Cormack, L.M. y Fujimoto, G. (1993). *Estado del Arte de la Atención del Niño Menor de Seis años en América Latina*. Washington, D.C.: Organización de Estados Americanos/PREDE.
- Cousiño, F., y Foxley, A. M. (2011). *Políticas Públicas para la Infancia*. Santiago de Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO. Recuperado el 18 de mayo de 2014, de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/politicaspUBLICAS.pdf>
- Crahay, Marcel; Wanlin, Philippe; Issaieva, Élisabeth et Laduron, Isabelle. Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172 | 2010, 85-129. Recuperado el 13 de mayo de 2013, de <https://rfp.revues.org/2296>
- Craidy, C., y Kaercher, G. E. (2007). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed.
- Cullen, J. (1999). Children's knowledge, teachers' knowledge: Implications for early childhood teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 24 (2), 13-27. Recuperado el 18 de marzo de 2013, de <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol24/iss2/2/>
- Curado, M.H.S. (2009) *Os saberes docentes dos professores de educação Infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a Três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural: um Estudo na rede municipal de educação de goiânia*. Tese Mestrado em educação. Universidade Católica de Goiás, Goiânia
- CWDC (2006). *CWDC Induction Standards*. Inglaterra: Children's Workforce Development Council. Recuperado el 19 de mayo de 2013, de http://dera.ioe.ac.uk/8331/7/CWDC_Induction_Standards_Sept_06_Redacted.pdf
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Reserarch (Vol. 4th ed.)*. United States of America: SAGE.
- Diaz, L., y Mayz, C. (2004). La formación del profesional de la educación infantil. Experiencia venezolana. *Acción Pedagógica*, 13 (2), 172-184
- Early, D. M., y Winton, P. J. (2001). Preparing the workforce: early childhood teacher preparation at 2- and 4-year institutions of higher education. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 285–306. Recuperado el 16 de febrero de 2013, de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200601001065>

- Egido, I. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 119-154. Recuperado el 11 de abril de 2013, de <http://rieoei.org/rie22a06.htm>
- Espinosa, B., Goldrine, T., Rojas, C., y Marinkovich, V. (2012). Perfil de egreso del Educador/a de Párvulos basado en competencias: una mirada integradora de la identidad profesional, el conocimiento pedagógico y didáctico de la educación Parvularia. En Godrine (comp). *Contextos y Desafíos para la formación Inicial del Educador/a de Párvulos*. (160-188) Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Elvir, A. P., y Asensio, C. L. (2006). *La atención y educación de la primera infancia en Centroamérica: desafíos y perspectivas*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: early childhood care and education. Recuperado el 25 de mayo de 2013, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147488s.pdf>
- Martin, J., Poulin, C., y Falardeau, I. (2009). *Le bébé en services éducatifs*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Falabella, A., y Rojas, M. T. (2008). Algunas tendencias curriculares en la formación de educadores de párvulos. *Calidad en la educación* 29,159-191.
- Fischer, M. (2007). *A concepção das professoras de crianças de 0 a 3 anos sobre os saberes necessários para serem uma boa professora de bebês*. Tese Mestre em Educação. Universidade do Vale do Itajaí. Brasil. Recuperado el 12 de abril de 2014, de <http://siaibib01.univali.br/pdf/Marilisi%20Fischer.pdf>
- Flanders, N. A. (1965). *Interaction analysis in the classroom: a manual for observers*. United States: Ann Arbor, Mich.: School of Education, University of Michigan
- Fortin, M.F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Québec, Canadá: Les Éditions de la Cheneliere Inc.
- Fraser, M.T.D., y Gondim, S.M.G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Revista Paidéia*, 14(28), 139 -152. Recuperado el 30 de abril de 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200004
- Fujimoto, G., Peralta, M. (1998). *La Atención Integral de la Primera Infancia en América Latina: Ejes Centrales y los Desafíos para el Siglo XXI*. Santiago de Chile: Organización de Estados Americanos. Recuperado el 24 de febrero de 2013, de <http://www.oas.org/udse/readytolearn/documentos/7.pdf>
- Fujimoto, G. (2009). El futuro de la educación iberoamericana: ¿es la no escolarización una alternativa? En: Palacios, J., Castañeda, E (coord.). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. Madrid: OEI.

- Galvão, A. C. T., y Brasil, I. (2009). Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectiva de professores. *Arquivos brasileiros de psicologia*, 61(1). Recuperado el 09 de mayo de 2014, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000100008
- Garanhani, M.C (2004). *Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança*. Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo
- Garvis, S., Lemon, N., Pendergast, D., y Yim, B. (2013). A content analysis of early childhood teachers' theoretical and practical experiences with infants and toddlers in Australian teacher education programs. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(9), 25-36. Recuperado el 27 de mayo de 2014, de <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2093&context=ajte>
- Gauthier, C., Desbiens, J.F., Malo, A., Martineau, S., y Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Canadá.
- Gauthier, C., y Martineau, S. (1998). Naissance et reconnaissance d'une nouvelle figure du maître. *Pédagogie collégiale*, 12(2). Recuperado el 22 de abril de 2014, de [http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Gauthier,%20Clermont/Gauthier-Martineau%20\(12,2\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Gauthier,%20Clermont/Gauthier-Martineau%20(12,2).pdf)
- García-Huidobro, J. E. (2006). Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile. *En foco*, 80, 1-26.
- García de Ceretto, J. y Giacobbe, M.S. (2009). *Nuevos desafíos en investigación: teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Argentina: Homo Sapiens
- Genishi, C.; Ryan, S.; Ochsner, M.; Yarnall, M. M. (2001). Teaching in Early Childhood Education: Understanding Practices Through Research and Theory. En: Richardson, V. (Dir.). *Handbook of Research on Teaching*. Washington: The American Educational Research Association.
- Giddens, A. (Ed.) (1997) *Sociology - Introductory Readings*. Cambridge: Polity Press, 3-18.
- Giordano, Y. (2003). *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*. Paris: Éditions EMS.
- Godoy, T. G. (2012). *Contextos y desafíos para la formación inicial del educador/a de párvulos*. Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Goelman, H., Doherty, G., Lero, D. S., LaGrange, A. y Tougas, J. (2000). *You Bet I Care! Caring and learning environments: Quality in child care centres across Canada*.

University of Guelph: Guelph Center for Families, Work and Well-being. Recuperado el 06 de mayo de 2014, de <http://www.worklifecanada.ca/page.php?id=58&r=4>

- Goldschimid, E., Jackson, S. (2007). *La educación infantil de los 0 a los 3 años*. España: Cuarta edición, Ediciones Morata, S.L.
- Greve, A. y Solheim, M. (2010). Research on Children in ECEC Under Three in Norway: Increased Volume, Yet Invisible. *International Journal of Early Childhood*, 42 (2), 155-163.
- Guimarães, C. M., Lopes, C. C. G. P., Fernandes, J. G. D., Sábio, S. C., Rodrigues, S. A., y Toninato, T. D. (2008). A produção científica brasileira sobre as práticas de formação inicial e continuada de professores para educação infantil no período de 1996 a 2006. *Interações*, NO. 9, 32-65. Recuperado el 10 de marzo de 2014, de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/359/314>
- Günther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (2), 201-210. Recuperado el 07 de abril de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action*. Volume 1. Boston: Beacon Press.
- Hedges, H. (2012). Teachers' funds of knowledge: a challenge to evidence-based practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18:1, 7-24. Recuperado el 09 marzo de 2013, de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2011.622548>
- Hedges, H., Cullen, J. y Jordan, B. (2011). Early years curriculum: funds of knowledge as a conceptual framework for children's interests. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (2), 185-205. Recuperado el 06 de marzo de 2013, de <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/16185>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores.
- Huberman, A. M., y Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. En: *Handbook of qualitative research* Thousand Oaks, CA. US: Sage Publications, Inc. Denzin, Norman K. (Ed); Lincoln, Yvonna S. (Ed), xii, 643 pp. (pp.428-444).
- Huberman, A.M. y Miles, M.B. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur, 632 pages.
- Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M.F., Veisson, M., y Waniganayake, M. (2009). Perspectives of early childhood teachers on parent–teacher partnerships in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 57–76.

- Howe, N.; Jacobs, E.; Vukelich, G. y Recchia, H. (2013). Canadian parents' knowledge and satisfaction regarding their child's day-care experience. *Journal of Early Childhood Research*, 11(2), 133-148.
- Irwin, L.G.; Siddiqi, A. y Hertzman, C. (2007). Desarrollo de la Primera Infancia: Un Potente Ecuilibrador. Informe Final para la Comisión sobre los Determinantes Sociales de la Salud de la Organización Mundial de la Salud.
- Japel, C. y Manningham, S. (2007). L'éducatrice au coeur de la qualité... *Un projet pilote visant l'augmentation des compétences. En: Bigras, N. y Japel Christa (dir.), La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance. La définir. La comprendre. La soutenir. (75-102). Québec: Presses de l'Université du Québec.*
- Jessell, T. M., Kandel E. R. y Schwartz, J. H. (1997). *Neurociencia y Conducta*. Madrid: Prentice Hall.
- Jiménez, Narváez, M.M. (2013). *Profesor/a principiante de Ciencias Naturales: La configuración de su conocimiento en la inserción profesional* (Tesis doctoral). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Karsenti, T., y Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches (Vol. 3)*. Canadá: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Lalonde-Graton, M. (2004). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*. Québec, Canadá: Presses de l'Université du Québec
- Larivée, S. (2004). *Les compétences professionnelles attendues des éducatrices et des enseignantes intervenant auprès d'enfants d'âge préscolaire (4-6 ans)*. Thèse du doctorat en éducation. Université du Québec. Montréal.
- Lapalu, A. (2007). Les éducateurs de jeunes enfants. En: Geneix, N. y Chartier, L. (coord.), *Petite enfance: enjeux éducatifs de 0 à 6 ans*, 69-76. Francia: ESF éditeur
- Leow, C.; Hilado, A.; Limlingan, M.C.; y Howard, E. (2014). Challenges of planning a birth-to three evaluation: A universal early childhood system evaluation. *Journal of Early Childhood Research*, 12 (2), 128-138. Recuperado 12 agosto de 2014, de <http://ecr.sagepub.com/content/12/2/128.full.pdf+html>
- Machado da Silveira, S.B., Bernardi, D. y Dal Forno, G.M (2013). Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado. *Psicologia em Estudo*, 18 (3), 551-560. Recuperado el 05 de abril de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n3/v18n3a15.pdf>
- Manrique, M. (2003). Del cuidado al desarrollo infantil desde el enfoque de derechos. En: *Memorias Foro "Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década"* (105-107). Colombia: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, Alcaldía Mayor de

Bogotá D.C., Save the Children Reino Unido, UNICEF y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE

- Malo, A. (1997). *Exploration de la notion de transformation a partir d'une analyse critique du concept de connaissance pédagogique de la matiere de L.S. Shulman*. Maitrise en psychopédagogie, Université Laval, Canadá.
- Martin, J. (2009). Les besoins physiologiques. En: Martin, J., Poulin, C., y Falardeau, I., *Le bébé en services éducatifs* (131-200). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Mayz Díaz, Cruz; (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *Educere*, Enero-Marzo, 55-66. Recuperado el 07 de marzo de 2014, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100007
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2008). *Investigación Educativa (5° ed.)*. España: Pearson Educación, S.A.
- Medeiros, R. (2005). Quais os saberes necessários para a prática docente, Freire, Tardif e Gauthier respondem? *Revista Eletrônica "Fórum Paulo Freire"*, Ano 1 – Nº 1, 01-12.
- Mejía, J. N. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1 (1), 47-60.
- Melograno, L.A. (2010). *La formación profesional del maestro de Educación Infantil*. Laguna de Duero, España: Editorial de la Infancia.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 59-72.
- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: notas para una pedagogía de la investigación. *Moebio*, 27, 248-255. Recuperado el 11 de mayo de 2014, de <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/27/merlinsky.pdf>
- Ministère de la Famille et des Aînés (2010). *Accueillir la petite enfance: Le programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec: Gouvernement du Québec
- Ministère de la Famille et de Aînés (2014). *Une carrière pleine de Vies. Éducatrice/éducateur à l'enfance*. Québec: Gouvernement du Québec
- MINEDUC (2012). *Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia. Estándares pedagógicos. Estándares Disciplinarios*. Chile: Gobierno de Chile. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/librostandaresvale/libroparvulariafinal.pdf>

- Ministerio Educación Pública (2014). *Programa de Estudio Educación Preescolar. Ciclo Materno Infantil (Grupo Interactivo II) Ciclo de Transición*. Costa Rica.
- Ministerio Educación Pública. (2000). *Programa de Estudio Ciclo Materno Infantil Educación Preescolar*. Costa Rica.
- Ministério da Educação (2009). *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf
- Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasil: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf
- Ministère de l'Éducation, (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec
- Morales, S., Quilaqueo, D. y Uribe P. (2010). Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia. Un estudio en el sur de Chile. *Perfiles Educativos*, XXXII (130), 49-66. Recuperado el 15 de mayo de 2014, de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/20574/19490>
- Moreau de Linares, L. (1997). *El jardín maternal. Entre la intuición y el saber*. Buenos Aires: Paidós
- Morrison, G. S. (2007). *Educación Infantil*. (Vol. 9ª edición). España: Pearson Educación.
- Munby, H.; Russel, T.; y Martin, A. K. (2001). Teachers' Knowledge and How It Develops. En: Richardson, Virginia. (Dir.) *Handbook of Research on Teaching*. Washington: The American Educational Research Association.
- Mussatti, T. y Picchio, M. (2010). Early Education in Italy: Research and Practice. *International Journal of Early Childhood*, 42, 141-153
- Mustard, J. F. (2003). Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje, y comportamiento a lo largo de la vida. En: *Memorias Foro Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década*.(86-96). Colombia: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., Save the Children Reino Unido, UNICEF y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE
- NAEYC (2010). *Standards for Early Childhood Professional Preparation*. EE.UU.: NAEYC Initial Licensure Standards. Recuperado de <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/ProfPrepStandards09.pdf>

- Nunes, C. F. (2001). Saberes Docentes e Formação de Professores: Um breve panorama da Pesquisa Brasileira. *Educação & Sociedade*, 74, 27-42. Recuperado el 19 de mayo de 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>
- Oddone, I., Re, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Editions Sociales, Paris (Original Italian edition in 1977).
- OECD (2001). *Conference Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Estocolmo.
- OECD (2002). *Niños pequeños, grandes desafíos. Educación y atención en la infancia temprana*. México: FCE, OCDE, OEI.
- Oliveira, J. A. B. (2006). Formação de professores, competências e saberes para atividade docente na educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1(1). Recuperado de <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/436/316>
- Organización Internacional del Trabajo (2012). *Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia. Informe para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo, Departamento de Actividades Sectoriales. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/meetingdocument/wcms_171720.pdf
- Osses, S., Sánchez, I. y Ibáñez, F.M. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32 (1), 119-133. Recuperado el 16 de agosto de 2014, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000100007
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P., y Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: ARMAND COLIN.
- Palacios, J., y Castañeda, E. (2009). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. España: Metas Educativas 2021 OEI-Fundación Santillana
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica (trad. en español de *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck).
- Peeters, J. y Sharmahd, N. (2014). Professional development for ECEC practitioners with responsibilities for children at risk: which competences and in-service training are needed? *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 412-424.

- Peralta, M.V. (s.f.) *Tendencias y desafíos de la educación infantil en el siglo xxi. Una mirada desde latinoamerica*. Chile: Universidad Central e Instituto Internacional de Educación Infantil.
- Peralta. (2008). El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 33-47.
- Peralta, V. (2007). *Primer Informe: Estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años) en latinoamerica y caribe*. Chile: Universidad Central. Recuperada el 17 de marzo de 2013, de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38061806>
- Perrenoud, P. (2005) El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En: Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., y Perrenoud, P. (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*,(265-308). México: Fondo de Cultura Económica
- Petrogiannis, K. (2010). Early Childhood Care and Education in Greece: Some Facts on Research and Policy. *International Journal of Early Childhood*, 42 (2), 131-139.
- Pitluk, L. (2012). *Educación en el jardín maternal: Enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Pimenta, Garrido S. (1996). Formação de professores: saberes da docência e identidade. *Revista Facultad de Educacao*. Sao Paulo, 22, p.72-89.
- Plaisance, Eric; (2004). Para uma sociologia da pequena infância. *Educação & Sociedade*, 25(86) 221-241. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000100011
- Poulin, C. (2009). L'approche éducative auprès des bébés: le respect. En: Martin, J., Poulin, C., y Falardeau, I., *Le bébé en services éducatifs* (53-130). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Poupart, J., Groulx, L.H., Deslauriers, J.P., Laperriere, A., Mayer, R., y Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Canadá: Gaëtan Morin Éditeur.
- Programa Estado de la Nación (2011). *Tercer Informe Estado de la Educación*. San José: Programa Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Nación (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José: Programa Estado de la Nación.

- Puentes, R.V., Aquino, O.F., y Neto, A.Q. (2009). Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar*, 34, 169-184. Recuperado el 11 de abril de 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/er/n34/10.pdf>
- Quan-McGimpsey, S., Kuczynski, L. y Brophy, K. (2011). Early education teachers' conceptualizations and strategies for managing closeness in child care: The personal domain. *Journal of Early Childhood Research*, 9, 232-246
- Ramos, T.K.G. (2012). Investigando a configuração das práticas de cuidar/educar a criança na creche em parceria com professoras de bebês. *Práxis educacional*, 8 (12), 235-256.
- Ray, A., Bowman, B., y Robbins, J. (2006). *Preparing early childhood teachers to successfully educate all children: the contribution of four-year undergraduate teacher preparation programs*. New York: Report to the Foundation for Child Development.
- Rayna, S. (2010). Research and ECEC for children under three in France: A brief review. *International Journal of Early Childhood*, 42 (2), 117-130.
- Real Academia Española. (2001). Sosia. En Diccionario de la lengua española (22º ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=Sosia>
- Recchia, S. L., y Shin, M. (2010). 'Baby teachers': how pre-service early childhood students transform their conceptions of teaching and learning through an infant practicum. *Early Years: An International Research Journal*, 30(2), 135-145.
- Rêgo, C.C.A. (2012) *Os saberes necessários ao trabalho do professor de educação infantil na concepção de docentes em formação de nível superior*. Campinas: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino- UNICAMP. Recuperado de http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2887p.pdf
- Reveco, Ofelia (2012). Educación Infantil: Un Sistema De Calidad En Paralelo; Educación Formal Y No Formal. En Peralta, V., Hernández, L. (Coord.), *Antología de Experiencias de Educación Inicial Iberoamericana* (107-110) España.
- Reynolds, J., Ou, Suh-Ruu, y Topitzes, James W. (2004). Paths of Effects of Early Childhood Intervention on Educational Attainment and delinquency: A Confirmatory Analysis of the Chicago Child-Parent Centers. *Child Development*, 75(5), 1299 – 1328.
- Rivas, S., y Sobrino, A. (2011). Determinación de la calidad de los programas de Educación Infantil en España: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 355. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_11_esp.pdf
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XV (2), 133-154. Recuperado el 28 de setiembre de 2014, de <http://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>

- Rojas, R. (2008). La Formación Docente en Educación Preescolar en Costa Rica y su Pertinencia Social. *Revista Posgrado y Sociedad del Sistema de Estudios de Posgrado*, 8 (1), 131 - 165. Recuperado el 13 de mayo de 2013, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662624>
- Ross, A.A (2013). *Machismo aleja a hombres de la Enseñanza Preescolar*. La Nación de Costa Rica. Recuperado el 14 de agosto de 2014, de *Machismo aleja a hombres de la Enseñanza Preescolar*. La Nación de Costa Rica.
- Rodrigues da Luz, Iza (2008). Contribuições da sociologia da infância à Educação Infantil. *Revista Paidéia*, 14(12), 11-40.
- Ruzek, E., Burchinal, M., Farkas, G., y Duncan, G. J. (2014). The quality of toddler child care and cognitive skills at 24 months: Propensity score analysis results from the ECLS-B. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 12-21.
- Saracho, O.N., y Spodek, B. (2007). *Contemporary Perspectives on Social Learning in Early Childhood Education*. Vol. IX. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2002). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2a modernidade*. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Braga, Portugal. Recuperado el 20 de mayo de 2015, de <http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/f/AS%2BCULTURAS%2BDA%2BINFANCIA%2BNA%2BENCRUZILHADA%2BDA%2BSEGUNDA%2BMODERNIDADE..pdf>
- Sarmiento, D.F., Fossatti, P. y Gonçalves, F.R. (2012). Formação de professores, saberes docentes e práticas educativas: a qualidade da educação infantil como centralidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2) 117-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37425876006>
- Saujat, F. (2005). *Fonction et usages de l'instruction au sosie en fortation initiale*. Maître de conférence IUFM d'Aix-Marseille. Recuperado el 04 de abril de 2013, de http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf
- Sauma, P. (s.f.). *El cuidado de niños y niñas en Costa Rica: Análisis del contexto actual y lineamientos para la acción de Unicef en el corto plazo. Informe final*. Costa Rica: Fondo Naciones Unidas-España para el Logro de los Objetivos del Milenio, Programa Conjunto: Una Ventanilla Única para la Empleabilidad, el Empleo y el Emprendedurismo de las Personas Jóvenes en Desamparados y UNICEF. Recuperado de <http://docplayer.es/3246682-El-cuidado-de-ninos-y-ninas-en-costa-rica.html>
- Secretaría de Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_inicial_2008_web2-17-11-08.pdf

- Shonkoff, J.P. y Phillips, D.A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC. National Academy Press.
- Shulman, L.S (1981). Disciplines of Inquiry in Education: An Overview. *Educational Researcher*, 10 (6), 5-23.
- Shulman, L.S (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14. Recuperado de http://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2015-04.dir/pdfpRSc5p4oW_.pdf
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Education Review*, Vol. 57 N°1. Recuperado de <http://www.hepgjournals.org/doi/abs/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2). (Original edición en inglés 1987)
- Simões, M.I.D., Correia, S. y Marcelino, P. (2010). *Early childhood development: characteristics valued by future childhood educators*. Portugal: Polytechnic Institute of Leiria.
- Siraj-Blatchford, I. y Woodhead, M. (2009). *Programas eficaces para la primera infancia. La primera infancia en perspectiva 4*. Reino Unido: The Open University. Recuperado de [http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/Programas_eficaces_para_la_primera_infancia\[1\].pdf](http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/Programas_eficaces_para_la_primera_infancia[1].pdf)
- SITEAL. (2009). *Primera infancia en América latina: la situación actual y las respuestas desde el estado. Informes sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.siteal.iipe-oei.org/informe/228/informe-2009>
- Sommer, D.; Pramling, S. y Hundeide, K. (2013). Early childhood care and education: a child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21 (4), 459-475.
- Soto, C. y Violante, R. (2005). *En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Tardif, M., Lessard, C. y Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69.
- Tardif, M. y Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humanines*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de*

Educação, 13. Recuperado el 11 de enero 2013, de http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUERIC_TARDIF.pdf

- Tardif, M. y Borges, C. (2001). O saber dos docentes e sua formação. *Revista Education e Sociedade, Brésil*, no 74, Ano XXII.
- Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. [traducción, Pablo Manzano] Madrid: Narcea, 234 p. Serie: Educación hoy.
- Tardif, M. y Gauthier, C. (2005). El maestro como «actor racional»: racionalidad, conocimiento, juicio. En Paquay, Léopold, et. al. *La formación profesional del maestro. Estratégias y competências*. CFE, México, pp. 323-329.
- Tardif, M. (2011). *Saberes Docentes e Formação Profissional (12º edição ed.)*. Brasil: Editora Vozes Petrópolis.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Matas, A.T. (2010). *Computadoras e investigación cualitativa*. Aidesoc Formación y Desarrollo (Ediciones Aidesoc). Recuperado de http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4712/computadoras_inves_cualitativa.pdf?sequence=1
- Tokman, A. (2009). *Radiografía de la educación parvularia chilena: desafíos y propuestas*. Chile: Instituto de Políticas Públicas Universidad Diego Portales.
- Townsend, C.B. y Tomazzetti, M. (2007). A mobilização de saberes nas práticas de professores nos anos iniciais: um estudo de caso. *Educar em Revista*, 29, 207-221. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100014
- Trisotto, Rejane MdA. (2011). Saberes docentes para o ensino da escrita: anotações sobre concepções e tipologias. *Anais do SIELP*. Volume 1. Número 1. Uberlandia: EDUFU.
- Tristão, F.C.D. (2004). *Ser Professora de Bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada*. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- UNESCO (2006a). *Argentina. Programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007. Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia*. Ginebra, Suiza: Oficina Internacional de la Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001480/148089s.pdf>

- UNESCO (2006b). *Costa Rica. Programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007. Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia*. Ginebra, Suiza: Oficina Internacional de la Unesco.
- UNESCO (2010). *Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia: Atención y Educación de la Primera Infancia: Construir la riqueza de las naciones*. Moscú (Federación de Rusia).
- UNICEF (2001). *Estado Mundial de la Infancia 2001*. Ginebra: Sección de Edición y Publicaciones.
- UNICEF (2008). *El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio: Una tabla clasificatoria de la educación y los cuidados durante la primera infancia en los países económicamente avanzados*. Florencia: Centro de Investigaciones Innocenti.
- UNICEF, COSECODENI, PANIAMOR, UNIPRIN, INEINA/UNA, y VIVA (2010). *Perspectivas estratégicas y técnicas sobre la red nacional de cuidado y desarrollo infantil. Propuesta de las organizaciones sociales que trabajan en el sector de niñez*. Costa Rica
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de infância em Portugal: perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 93-115. Recuperado de <http://rieoei.org/rie22a05.htm>
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF, collection pédagogie.
- Vieira, L. M. F. (2009). Trabajo y Empleo en la Educación Infantil en el Brasil: Segmentaciones y Desigualdades. *Fundamentos en Humanidades*, Año X – Número II (20), 221-240
- Vujičić, L., Čepić, R., Pejić Papak, P. (2010). Affirmation of the Concept of New Professionalism in the Education of Preschool Teachers: Croatian Experiences. Proceedings of EDULEARN10 Conference (str. 242-250). Barcelona, Spain. Valencia: IATED.
- Weikart, D. (1996). Experiencia en diseño y aplicación del curriculum HIGH/SCOPE en Educación Preescolar. *Pensamiento Educativo*. Vol.19, 29-49. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/66>
- Young, M.E. (2003). Aprendizaje temprano, ganancias futuras. Asegurando un comienzo justo para los niños en riesgo. En: *Memorias Foro "Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década"* (97-104). Colombia: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., Save the Children Reino Unido, UNICEF y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE

Zibetti, M.L.T y M.P.R Souza (2007). Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, p. 247-262. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a05v33n2.pdf>

Anexos

Anexo 1: Cuadro de lineamientos en atención y educación AEPI

Panorama general del considerable número de eventos y políticas internacionales que apoyan la iniciativa de ofrecer una mejor atención y educación a los infantes pequeños, desde el nacimiento e incluso antes en la etapa prenatal.

Organizaciones mundiales: lineamientos en Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)

Año	Eventos, informes, declaraciones y/o acuerdos	
1959		- Declaración de los Derechos del Niño.
1989	La Organización de las Naciones Unidas (ONU) o Naciones Unidas (NN. UU.)	- Convención sobre los Derechos de los Niños
2000		- Foro Mundial sobre la Educación de la Asamblea General (Dakar) o Marco de Acción de Dakar Educación para Todos.
1990	- Conferencia Mundial: Educación para Todos	
1996	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en inglés <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>), abreviado internacionalmente como UNESCO.	- Informe Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI (Informe Delors)
2000	- X Conferencia Iberoamericana de Jefes de Estados y Presidentes de Gobiernos.	
	- Declaración de Panamá.	
2003	Organización de los Estados Americanos (OEA)	- Declaración de México
2005		- Declaración de Scarborough
1994, 1998, 2001, 2004, 2005	- Informes de Cumbres de las Américas	
2007	Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI/WAECE)	- Declaración de Albacete
2008	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)	- Informe: El cuidado infantil en los países industrializados. Transición y cambio
2001	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)	- Informe internacional: Niños pequeños, grandes desafíos. La Educación y Cuidado de la Infancia Temprana.
2012	Organización Internacional del trabajo	- Informe para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia.
2012	X Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar: Atención y Educación de la Primera Infancia con calidad e inclusiva: de utopía a realidad.	

Anexo 2: Entrevista semiestructurada a docentes

Université de Montréal
Département de psychopédagogie et andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Entrevista semi-estructurada: docentes educación preescolar

Fecha de aplicación de

entrevista: _____
Día Mes Año

Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

Lugar dónde se efectuó la entrevista:

Nombre de la entrevistadora: _____

Datos sobre el entrevistado:

Nombre completo: _____

Edad: _____ Género: _____

Puesto que ocupa en la institución: _____

Tiempo laborando en la institución: _____

Trayectoria profesional (antigüedad en la docencia): _____

Descripción del primer componente: Saberes docentes

(Información para la entrevistadora)

Saberes docentes presentes en su formación inicial y continua, así como la fuente de su adquisición. Importa conocer aquellos saberes que se requieren para desarrollar los componentes pedagógicos y prácticos en el trabajo con niños y niñas menores de tres años, propuestos por los docentes desde su experiencia.

Secuencia de preguntas/temáticas a desarrollar con el entrevistado:

8. Podría contarme ¿qué le motivó a ser docente de educación preescolar?, ¿dónde diría usted que aprendió a enseñar?, ¿dónde aprendió usted a realizar su trabajo en este nivel educativo?, ¿qué peso le asigna a cada fuente dónde obtuvo su aprendizaje?
9. Ahora dígame, ¿cómo es trabajar con infantes menores de tres años?, ¿qué es lo que más le gusta de trabajar con estas edades?, ¿qué es lo que más le motiva?, ¿percibe alguna diferencia

- al trabajar con niños(as) menores de 3 años, respecto al resto de edades de niños preescolares?, si la percibe ¿cuáles serían esas diferencias?
10. Quisiera que me señalara ahora ¿qué características considera usted debe poseer un docente para desarrollar su labor en esta área?, refiérase a qué aspectos personales y profesionales, qué cualidades, qué virtudes o qué facultades.
 11. Ahora podría usted decirme ¿cuál sería un perfil esperado/ideal para una persona que trabaje en educación preescolar con infantes menores de tres años?
 12. Con relación a su trabajo ¿qué aspectos podría señalar como dificultades encontradas para el buen desempeño de la docencia en el aula?, ¿cuáles son las responsabilidades que tiene un docente en este nivel educativo?
 13. Como toda profesión, existe una serie de saberes/conocimientos específicos, que son la base de la profesión, en este sentido ¿qué se requiere para enseñar a niños pequeños?, ¿qué se debe saber o conocer sobre los niños pequeños?, ¿qué se enseña/qué contenidos? y ¿cómo se enseña a los niños pequeños?
 14. ¿Desea agregar cualquier otro aspecto que a su criterio faltó abordar?

***Descripción del segundo componente: trabajo curricular
(Información para la entrevistadora)***

El trabajo curricular, tiene que ver con el posicionamiento de los programas, como herramienta pedagógica y de apoyo para la enseñanza. Se busca detallar la planificación de la tarea docente, la anticipación de la acción didáctica de enseñar, así como de cuidado y atención brindada. Interesa conocer no sólo cómo organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino además, como transforma los contenidos en propuestas de acción.

Secuencia de preguntas/temáticas a desarrollar con el entrevistado:

7. Podría comentarme, ¿cómo trabaja?, ¿cuándo le otorgan un grupo de niños qué hace?, ¿por dónde empieza?, ¿cómo se organiza la labor de educación y de cuidado para trabajar con los niños pequeños?, ¿qué estructura tiene esa organización, qué momentos?, ¿cómo lleva a cabo el proceso de planificación?, ¿qué es necesario considerar en el momento de la planificación?, ¿qué componentes incluye dentro de la planificación?, ¿qué sugerencias brinda para la organización de la planificación?
8. Cuénteme ahora ¿utiliza algún programa educativo como apoyo para la enseñanza y el trabajo curricular?, ¿conoce el programa Materno-Infantil del Ministerio de Educación?, ¿cómo lo implementa?
9. Podría detallar, ¿qué temáticas aborda con en su rutina diaria con los niños?, ¿cómo hace la selección de contenidos a desarrollar con los niños?, ¿qué estrategia, actividades/experiencias se proponen para abordar los contenidos que trabaja con los niños?, ¿cuál es la secuencia planeada de las actividades?, con relación a los materiales/recursos didácticos, ¿qué característica tienen?, ¿cuánto tiempo de ejecución dedica para cada actividad?, ¿qué características requiere el espacio (s)?, entre otros.

10. En cuanto a la evaluación descríbame ¿cómo se lleva a cabo la evaluación y el seguimiento de la evolución de cada niño?, ¿qué formas de registro o documentación de procesos de aprendizaje posee y cómo las implementa?
11. Podría señalar ¿cómo es la participación de padres/madres en el progreso de los niños?, ¿existe participación de otros actores de la comunidad...?
12. ¿Quiere agregar cualquier otro aspecto que a su criterio faltó abordar?

Anexo 3: Ejemplo de entrevista semiestructurada aplicada y transcrita

Transcripción entrevista: D-LJ13

P: Buenos días. Muchas gracias por la ayuda y la colaboración. Yo voy a hacerle una serie de preguntas que no necesariamente tienen un orden pero sin nos servirán de guía. ¿Podría contarme inicialmente qué fue lo que le motivó a ser docente de educación preescolar?

D-LJ13: Bueno es una historia 'rara' digamos, no, no sé, no sé en qué momento o no me acuerdo exactamente como en qué momento pensé en ser maestra de preescolar. Recuerdo que cuando iba a entrar a la 'U' eso que uno se pone a buscar qué carrera estudio, yo estaba un poco perdida, verdad, mi familia no era usual que las personas vayan a la universidad, entonces yo era como la segunda persona que iba a la 'U' de mi familia. Entonces, no sabía nada, nada, no sabía qué iba a hacer y empecé a buscar en los programas y vi preescolar, me llamó mucho la atención.

Recuerdo que cuando estaba pequeña, me gustaba mucho como de jugar de la maestra, así verdad, como que esos eran mis juegos, entonces yo creo que por ahí nació como de pequeñita, y después como le digo revisé los planes de estudio y así...y yo dije: "esto me interesa", verdad, y entonces me metí como a probar verdad como a ver si funcionaba, cuando estaba al principio de la carrera, dependía de como las materias que iba llevando, a veces decía: "ay nooo, me siento como perdida", y cuando ya empecé a llevar las, las materias más prácticas, que uno va al kínder y así, entonces yo en algún momento dije: "Sí, esto era", que dicha que di en el blanco y así fue más o menos.

P: Con relación a esta misma pregunta, ¿dónde diría usted que aprendió a enseñar, dónde fue que usted adquirió las bases o los aprendizajes para poder enseñar a niños pequeños?

D-LJ13: Di no sé.... Es difícil porque en la carrera digamos si se centra más o al menos donde yo estudié que fue en la UNED si se centra más en niños grandes, y generalmente uno, la idea que tiene de los niños de preescolar son los chicos de cinco y seis años, este... sin embargo, siempre me habían llamado la atención los bebés, como de la familia, todos los procesos que se viven digamos como en la primera infancia, digamos en la infancia más temprana, incluso en el embarazo, siempre era como un tema que me había llamado mucho la atención, entonces, creo que cuando lo vi en la carrera, digamos, las pequeñas 'pinceladitas' que veía uno, digamos le 'sacaba como el jugo', sin embargo yo creo que es como un cúmulo de cosas, como le digo ese poquito que le da a uno la carrera que en realidad es poquito, después lo que yo ya traía de mi casa, bueno yo crecí en una casa con muchos hermanos entonces, una familia muy grande, como esa experiencia digamos, personal, eeh, me parece que fue algo como importante, y después lo que me hacía falta después ya lo fui aprendiendo poco a poco acá, de ustedes, de verdad o sino preguntaba, así, pero ya fue trabajando verdad.

P: Si pudiera asignarle una especie de porcentaje a las fuentes donde usted obtuvo su conocimiento, ¿cuál sería?

D-LJ13: Uyyy yo creo que sería así, como un 25% o tal vez hasta menos de la 'U', verdad o del conocimiento teórico tal vez, después el otro 75 sería como una parte grande como, tal vez como un 40, 45 de la experiencia personal y el resto de la práctica del trabajo.

P: ¿Cómo es trabajar con niños pequeños, con menores de tres años?

D-LJ13: Es... bonito digamos. Es... tiene como, como todos los trabajos imagino yo, tendrá como sus, sus puntos de balanza. A mí me parece que es, bueno para resumirlo como en una palabra, es satisfactorio, verdad, es como el adjetivo que yo le pondría, es bastante bonito, bastante satisfactorio poder trabajar con los chicos pequeños, porque hay tanto que se puede hacer

con ellos, el campo de acción es tan grande, que uno también después puede ver así a lo macro, digamos, como los resultados. Entonces, es demasiado satisfactorio. Y además... ah bueno, personalmente me parece también muy gratificante el hecho de que los chicos tienen mucha facilidad para entablar vínculos afectivos, verdad, entonces también uno... como que yo siento que uno se va como permeando también de eso, entonces la vida como que en comunidad resulta también un poco más fácil, porque se va reaprendiendo lo que ya se tenía de antes. No sé si me estoy dando a entender.

P: Sí, sí! ¿Cuál sería su mayor motivación de trabajar con niños pequeños?

D-LJ13: Hacer niños felices (risas). Es que me parece que, que todo el mundo debió tener una infancia bonita, como que así debió ser la vida, que la infancia que es lo primero que uno vive sea la mejor parte, no sé, o lo más feliz, entonces, me parece que es lo que me motiva, que los niños sean felices, y entre más feliz es uno cuando es niño, va ser un mejor adulto en la vida, después.

P: ¿Percibe usted alguna diferencia entre trabajar con niños menores de tres años a trabajar con niños mayores de tres años?

D-LJ13: Sí, sí!, yo creo que bueno, que a nivel digamos, de... a ver, en muchos niveles en realidad. Es más fácil me parece a mí, como que es más fácil organizar las clases y la planificación y llevar a cabo las tareas como se tenían pensadas con niños más grandes, verdad, las cosas son más predecibles, hay menos variable emergentes. Con los niños más pequeños no se puede ser tan rígido, todo tiene que ser más flexible, porque hay demasiadas cosas emergentes, el cambio de pañal, que si le dio hambre, que si se durmió y no se pudo... verdad, hay muchas muchas cosas, hasta el estado de ánimo de un niño es mucho más cambiante en un bebé que en un chico más grande. Eso por un lado, por otro lado, en lo que es propiamente como los contenidos con los bebés, verdad, o con los chicos más pequeños, la cosa es más física, todo tiene que pasar por los sentidos, por el cuerpo, verdad, y con los chicos más grandes ya puede trabajar uno cuestiones más desde lo abstracto, tal vez no tan abstracto pero si ya se pueden ir trabajando conocimiento como habilidades digamos distintas, o cosas más, más abstractas.

P: Ok. Ahora, desde su punto de vista, ¿qué características considera usted debe tener un docente que trabaje con esta edad específica?, aquellos aspectos personales o inclusive profesionales, cualidades, virtudes.... pensando en si ¿cualquier maestro o maestra de educación preescolar está preparada para este trabajo o qué es exactamente lo que se necesita?

D-LJ13: Bueno lo voy a contestar primero la última pregunta... No todos los maestros de preescolar podrían trabajar con niños pequeños o por lo menos con bebés, verdad. Yo creo que hay dos grandes grupos de características que debería tener un docente de preescolar que atiende a menores de tres años, verdad. Una serían las profesionales o las teóricas y otras serían las personales.

No a todas las personas les gusta los chicos pequeños, por eso digo que no cualquier maestra podría atender niños pequeños, porque hay muchas que les gusta los niños, pero como le digo cuando uno entra a preescolar, a veces tiene esa visión de los niños grandes, verdad, no todas podrían cambiar un pañal por ejemplo, entonces, entre las cosas personales que uno tiene que tener primero está la disposición de hacer otras cosas que en la carrera a uno no le enseñan y que uno tal vez nunca se lo había planteado, como eso, como cambiar un pañal. Por ejemplo hay algo que yo no, a ver que a mí se me hace muy difícil y es atender un chiquito que se vomita, porque tengo, tengo muchas 'cosas' con el vómito, personal, verdad, muchos, muchos inclusive hasta traumas verdad, entonces, yo siento que si yo no tuviera la disposición y las ganas de trabajar con niños pequeños, eso es algo que yo no podría hacer, verdad, y aunque se me dificulta muchísimo y por dicha las compañeras son buena gente y saben entonces tratan de apoyarme por ahí, pero sin embargo, hay momentos en que hay que hacerlo verdad, entonces hay que tener eso, disposición, ganas.

Yo creo que, hay es muy importante ser solidario, este, a los adultos yo siento que se nos olvidó muchas veces lo que, no lo que es ser niño, pero sí que todo sea nuevo, verdad a veces a uno se le olvida, que los chicos no caminan tan rápido como uno o que los chicos se detienen a verlo todo porque no lo conocen, verdad, uno está ya tan acostumbrado al mundo en general

que se le olvida no saber, o lo que es no, entonces... ser como solidario en ese aspecto, y bueno, ser paciente. Es como si, bueno ya, después de eso todo va ir cayendo, la paciencia, la tolerancia, todo, todo se va ir 'arrimando' digamos.

Después me parece que si es muy importante la parte, este profesional o la parte de formación. Yo creo que si un niño necesita una persona como profesional, para su cargo, para su educación formal, digamos, mucho más un niño pequeño. Porque hay muchas cosas que uno tiene que saber, hay muchos mitos acerca de la infancia y hay muchas cosas que uno creía que eran ciertas y que no lo eran o muchas cosas que uno se viene dando cuenta hasta que ya las estudia, entonces sí, yo creo que profesionalmente si es necesario que haya alguien que sepa de infancia y de los procesos que se viven.

P: Si tuviéramos que establecer un perfil, un perfil ideal, ¿cuáles podrían ser esos aspectos básicos que tiene que tener esta persona?, además de lo que ya ha ido mencionando.

D-LJ13: Yo creo que hay algo que tiene que ser cooperativo, poder trabajar en equipo, porque... y no lo digo solo yo, digamos, porque los ambientes que se están abriendo para el trabajo con niños menores de tres años, son ambientes inter o transdisciplinarios, ahora eso es lo que está apuntando digamos como la educación en la actualidad. Entonces una persona que no pueda trabajar en equipo está 'frita', verdad, porque trabajar en equipo es difícil, no es algo tampoco tan fácil. Eeh, bueno eso. Tiene que ser una persona sumamente responsable, verdad, con un chico pequeñito no se puede llegar tarde, no se puede eeh, no importa que coma más tarde verdad, eh, las cosas tiene que ser muy inmediatas o muy en el momento, entonces hay que ser súper responsables. Y hay que estarse, no sé cómo se dice la palabra específica, pero tener ganas de estarse capacitando o disposición para capacitarse, los conocimientos cambian cada nada. Y como usted dice es una población que recientemente se está comenzando a atender, verdad, entonces también lo que se conoce a pesar de que pues se conoce bastante, cambia o evoluciona o se amplía todos los días, entonces, hay que estar en un constante, eh, adquisición de conocimientos nuevos y también, eeh tiene que ser una persona que tenga la capacidad de autoevaluarse, para saber en qué está fallando, o sea como, como poder ser analítico consigo mismo, verdad y poder hacer esos cambios.

No ser tan estructurado, tiene que ser una persona bastante flexible en todo, verdad, como le decía, tanto en el trabajo con los chicos, como inclusive con sus propias costumbres y creencias, y verdad, yo siento que eso a veces es lo que más cuesta, porque uno dice: "bueno sí, con los chicos somos súper flexibles, soy súper solidaria...", pero eso es lo que está más adentro de uno, lo que es más difícil de cambiarlo.

P: Relacionado con esos aspectos profesionales que usted señalaba. ¿Cómo pudiera ayudarle a la gente a entender que la carrera de educación preescolar es una profesión y tiene una serie de saberes que le son propios? Por ejemplo un médico, un abogado, tiene que tener ciertos conocimientos para poder desempeñarse. Entonces, ¿qué saberes le son propios a la profesión de educación preescolar, específicamente para quienes trabajan con niños menores de tres años?

D-LJ13: Yo creo que eso que usted está apuntando es como lo que le decía de los mitos que hay sobre la infancia o sobre también inclusive sobre la carrera, yo pienso que se cree que... cómo ese dicho que dice que cuando las personas van a tener un bebé, que 'todos los niños vienen con el bollo debajo del brazo', algo así digamos como que a los chiquitos, como chiquititos y tiernos y bonitos, con voluntad y cariño se puede todo. Y ahí es cuando se desfasa un poco de los conocimientos o de la práctica, entonces se piden digamos otras personas que no están tan calificadas atendiendo bebés... y... ehh... se me fue la idea. Y bueno di, eso es lo que apuntaría, que sí es cierto que hay una parte que tiene que ver con las afectividades, porque se atienden personas, que tienen que como con las afectividades y con lo que llaman popularmente vocación, que ahí es donde yo pondría el mito, verdad, porque no es solo una vocación, que tiene que ver con eso, pero que también tiene que ver otra parte que es sumamente importante, que tiene que ver con los conocimientos adquiridos, verdad. Por ejemplo, ehh, hay que saber sobre desarrollo y específicamente sobre desarrollo de esa edad, verdad, porque yo siento que hay mucha gente que dice, aaah si desarrollo de, de la primera infancia, peero digamos en la universidad lo que uno ve mucho es desarrollo o sea de los primeros años casi se ven todos juntos, pegados y después ve cinco, seis y siete años. Entonces no, hay que saber

sobre... sobre inclusive desde antes, desde el embarazo, verdad, hay cosas que uno tiene que saber, eh, cuestiones de salud, verdad, porque estamos atendiendo... personas, eh, yo pienso que atender niños de cero a tres años prácticamente casi que nos situamos en el límite entre el sector educación y el sector salud, verdad, porque una maestra tiene que tener conocimientos de primeros auxilios para atender un chiquito pequeño. Tiene que tener conocimientos de nutrición, para poder este... también... es que las necesidades son muy diferentes, verdad... hay que tener conocimiento sobre actividad física específicamente para esos bebés, verdad que son muy diferentes.

Yo pienso que también digamos por otro lado, mucho la parte de psicología, lo que son como le decía los vínculos afectivos, las primeras relaciones humanas, el apego, este... todo ese tipo de cosas. Y hay que tener así pero en 'grande': conocimientos en la atención de familia. Verdad, uno no puede atender a los bebés sin por lo menos atender a la mamá, es como lo mínimo, lo mínimo se atiende por la diada, pero de ahí en fuera todo lo que abarque. Y bueno, por supuesto lo de educación, procesos educativos en esa edad, el aprendizaje, la adquisición de conocimientos en esas edades y así. Lo que pasa es que yo siento muy integral.

P: ¿Qué se enseña, qué se hace con los niños pequeños?, ¿cómo se les enseña?

D-LJ13: Bueno, eeee complicada la pregunta. Porque yo pienso que... es una desventaja y una ventaja. Cuando uno empieza a trabajar con niños pequeños casi, no hay mucho escrito verdad. Entonces una desventaja porque a veces uno siente un poco perdidillo, pero es una gran ventaja porque entonces uno puede inventar, digamos, o ponerse creativo, en el sentido que usted puede situarse en el contexto y a partir de ahí enseñar lo que sea verdad, prácticamente.

Entonces yo creo que es importante pues enseñar para la vida, verdad, para crecer para, para... Para el pleno desarrollo, pero yo siento que es que a veces eso es o ese pensamiento está muy mal, mal... como que se toma mal, verdad, porque entonces uno dice: "hay sí, vamos a enseñar para la vida", y entonces se cree que es, es una cosa o se le pierde un poco la profesionalidad, verdad, o somos academicistas o somos guarderías, o somos este... verdad... no nos importa lo académico, verdad.

Y yo creo que no, pensar como le decía, que los chicos conocen poco tal vez o están descubriendo más que conocer poco sería como que están en proceso de descubrimiento y entonces uno puede enseñar muchas cosas. Pero todo en su debido proceso verdad, no es como que los vamos a enseñar lo que sea sin tomar en cuenta como las necesidades o los conocimientos previos, el contexto. Y se enseña a través de lo concreto pienso yo, a través del cuerpo, de los sentimientos, de las emociones, eehh, eh, los sentidos, verdad, hay que pasar todo por ahí.

P: Y, ¿algunas dificultades que usted encuentre como dificultades en su trabajo así como sus mayores responsabilidades?

D-LJ13: Dificultades yo pienso eso, digamos, la falta tal vez de preparación que tiene uno específicamente en esa área, este, a nivel digamos de universidad por ejemplo, que es poca e inclusive a veces la... al ser como un espacio tal vez reciente de, de atención, este, muchas veces las personas que se encuentran a cargo de los programas o de las direcciones, etcétera, no tienen mucha idea de lo que es trabajar con esta población, entonces también se quiere de pronto o se tiene la idea más bien de que, de que es igual que trabajar con los niños más grandes, y entonces se crean como ciertas dificultades, digamos en lo que es la atención específica de ciertas necesidades por ese tipo de cosas, por desconocimiento principalmente.

P: Si una de las dificultades es poca formación, ¿qué recomendaciones se le podrían dar para los programas de formación?

D-LJ13: Lo que usted está haciendo, investigar. Yo siento que falta mucha investigación, que no sé si todavía estaríamos preparados para empezar a abrir programas por ejemplo, yo pienso que por lo menos capacitaciones o así sí, cursos o así, pero yo sí creo que faltan investigaciones que sustenten verdad mucho más.

P: Para iniciar con otro bloque de preguntas relacionadas con la planificación. Usted podría primeramente indicarme, cuándo inicia el año y le otorgan un grupo de niños, ¿por dónde se comienza?, ¿cómo se organiza el trabajo con los más pequeños?

D-LJ13: Bueno aquí en la Casa Infantil siempre ha sido un tema desde hace muchos años, desde siempre, siempre fue: “bueno y ahora tenemos este grupo y ahora qué hacemos”. Ehh, en algunos momentos ha sido una prueba y error, verdad, a punta de prueba y error, este...hace algunos años, tal vez unos tres, cuatro años, este... nos empezamos a sentar a hablar como más seriamente el tema, digamos tal vez con una experiencia un poco más madura de lo que teníamos en las manos y empezamos a decir: “bueno, empecemos desde el principio”, por decirlo de alguna forma, y empezamos a ver cuáles eran los chicos que teníamos, qué tenían esos chicos, cuáles eran las características, sacar como un perfil digamos de cuál era la población, que era muy diferente al perfil o a la población que tal vez estábamos acostumbradas o que habíamos imaginado o... porque habían ciertas cosas que no calzaban, entonces dijimos: “bueno hay que ver dónde no nos calza”, y empezamos a sacar como este perfil de estos niños. Y también que es una... por lo menos acá el rango de edad es bastante grande, entonces a veces también uno decía: “bueno, entonces vamos a hacer tal cosa y esto apunta a los de casi tres años”, entonces estaba quedando toda esta población por fuera.

Entonces uno decía: “Noo”, es que hay que hacer algo que sirva para todos, verdad... entonces ha sido así como le digo un poco de ir probando. Nos sirvió mucho como hacer ese perfil, como tratar de... yo pienso que en algún momento pues tratábamos de homogenizar o de atender a toda la población completa, entera y... eso no fue posible, verdad, entonces nos sirvió digamos como agarrar ese perfil, para decir bueno es que hay que trabajar dos cosas, hay que trabajar lo heterogéneo, verdad, y... y también lo homogéneo verdad entonces si es cierto que nosotras nos interesa mucho trabajar el grupo completo, que ojalá que todos estén juntos, esto de la educación en la cotidianidad, donde todos están ahí en la cotidianidad y aprender del otro.

Pero también hay que trabajar las diferencias individuales, entonces empezamos a trabajar como esos dos lados y empezamos a pensar a la hora de planificar los temas específicos con los chicos y como verdad, para tener algo más planificado o... Porque habíamos tenido también... voy a devolverme, habíamos tenido planeamientos tal vez más, más libres entonces, sentíamos que no había mucha guía, porque era tan flexible que entonces no nos estaba sirviendo tanto porque no, no había como una organización verdad. Y nos pasamos al otro extremo, y entonces más bien tan rígido que tampoco funcionaba, entonces ahí volvimos a decir: “es que ocupamos algo que tenga los dos”, que tenga flexibilidad y que tenga la ‘cosa’ más organizada, entonces, empezamos a pensar digamos como... o creo que nos ha servido eso como pensar las necesidades y tratar de ir las resolviendo, verdad... este.... Y... se me fue la idea, este... Bueno y entonces empezamos a pensar, ya... en, en cómo, qué temas nos gustaría ver o qué era lo que a los chicos podría interesarles más o inclusive cómo esos temas nos podían ayudar para trabajar esos perfiles que habíamos hecho y etcétera, empezamos a ver, bueno vamos a empezar desde lo más próximo, lo que se conoce digamos, hasta lo más lejano, hasta donde nos alcanza digamos las semanas lectivas.

Entonces ahí planificamos, empezamos a planificar, diferentes o proponer diferentes temáticas y hacemos como un esquema de hacia dónde queremos apuntar y eso es lo que hemos ido usando, hasta ahorita digamos, eso todavía podría pensarse que está en, en prueba, no sé, está dando resultados, pero todavía es reciente en realidad.

Pero si yo creo que por los menos si nos ayudó, contestando su pregunta, eso poder pensar en las necesidades específicas de... tanto de la población, de la Casa Infantil y de lo que nosotras queríamos hacer, porque eso es muy importante, pensar qué es lo que uno quiere hacer, porque ahora es demasiada variedad de lugares y de ideologías.

P: Durante el día, ¿cómo organizan los momentos que trabajan?, ¿el trabajo de la rutina diaria?, ¿cómo se las ingenian con los momentos de cuidado, de educación, etc.?

D-LJ13: Yo creo que aquí me voy a devolver otra vez como un poco al principio cuando hablábamos del perfil docente. Yo creo que...pues esa ha sido otra necesidad de la Casa Infantil, bueno, pensarse...eh, ok, como le decía esta es la población que tenemos, esto es lo que queremos hacer. Empezamos a hacer los perfiles de los niños y tal, entonces más o menos eso es

lo que vamos a ir organizando para, para construir con ellos, pero quiénes los están organizando y cómo. Yo no puedo hacerlo todo, eso por ejemplo eso que vos decís, este...tenemos diferentes espacios digamos grandes durante el día.

Durante la mañana está el recibimiento, el desayuno, hacemos actividades matinales o de bienvenida y tal, después damos la merienda, luego venimos al patio verdad, etcétera, ahí nos vamos organizando con los días, pero mientras...esa, esos espacios se dan, hay otro montón de necesidades acá, verdad, hacer ingresos, cambiar pañales, llevar niños al baño, este.... Se puso frío y hay que abrigoarlos, se despertó uno y lloró, eeh, verdad, etc.

Entonces hay que ir atendiendo como todas esas otras emergentes. Nosotras decíamos, bueno pero qué es lo que necesita la Casa Infantil, porque yo no puedo estar pintando y cambiando pañales en la misma vez, eso es imposible, cómo nos organizamos nosotras como maestras, que somos tres, para que eso funcione y....yo creo que todavía estamos en eso (risas) y todavía estamos en eso Karla, este yo creo que bueno, tal vez ahí en el perfil también habría que agregarle, este....que para atender a niños menores de tres años se necesita ayuda, verdad, no puede ser una maestra, ni siquiera una maestra con dos niños, tiene que ser una maestra siempre por menos niños tenga, siempre va necesitar una asistente como mínimo u otra maestra a la par, no se puede atender uno solo. Y otra cosa es que esas maestras tienen que tener mucha flexibilidad profesional, no puedo decir: "bueno estas son mis funciones, es lo que me toca y hasta aquí llego", si la otra persona está ocupando ayuda verdad, aquí eso por lo menos a nosotras no nos ha funcionado.

Si organiza mucho distribuir las funciones, porque entonces yo sé que me toca, y sé de quién es responsabilidad tal cosa, pero no me puedo quedar hasta ahí, nosotras tenemos que, siempre pensarlo como que se expande y que posiblemente lleguen a aparecer otras actividades. Yo creo queeee... que sí, que por lo menos tiene que haber una persona encargada de las actividades más lúdicas por decirlo de alguna forma, más de, las actividades de clase y otra persona encargada como de las actividades emergentes por decirlo de alguna forma, esas actividades que no tienen horario, que hay que cambiar un pañal, que hay que hacer eso. Y en el mejor de los casos, si no hay actividades emergentes pues entonces estar las dos juntas haciendo las actividades planificadas, pero sí hay como que hacer un balance, una organización.

P: Con relación a la planificación, ¿ustedes utilizan alguna guía, por ejemplo el Programa Materno Infantil, del MEP? O ¿de dónde parten para realizar la planificación?

D-LJ13: Sí, nosotros no no utilizamos digamos ninguna guía por así decirlo, lo que si nos ha funcionado, lo que hemos estado haciendo es que bueno tenemos reuniones de personal de preescolar propiamente, hace algunos tres años más o menos. Empezamos a hacer reuniones...nos dimos cuenta que de preescolar éramos tres y que necesitábamos hablar cosas específicas de preescolar y que necesitábamos reunirnos. Además se nos ocurrió la idea, que ahí está todavía, no se ha podido como pasar de una idea, es de hacer nosotros como un propio programa, por decirlo así, de acá, por la dinámica tan diferente que es acá, entonces empezamos a estudiar todo lo que había, entonces en las reuniones leemos un ratito del programa Materno Infantil, entonces ahí lo vamos leyendo, que sé yo, los capítulos. Y ahí hemos ido como leyendo e investigando un poco cómo las otras corrientes y ver qué nos sirve y qué no nos sirve, porque como no hay otra Casa Infantil, otra, no hay un modelo tan cambiante, tan dinámico como este, entonces no habíamos podido encontrar uno al cual apegarse. En realidad ha sido, bueno como un poco sacar de eso que hemos leído y estudiado más o menos lo que nos servía y por experiencia del trabajo acá entonces es que organizamos lo que fue el planeamiento. Y bueno y lo probamos, y nos dimos cuenta que, que no sé que alguna cosilla no funcionaba y entonces ya lo cambiábamos y así hemos ido, lo que nos ha costado más, más que el planeamiento, digamos nosotras planeamos y hacemos las actividades, eso nos resultó un poco más fácil, no fue fácil, pero resultó un poco más fácil, lo que nos ha costado mucho y hasta el día de hoy estamos como trabajando en eso es la evaluación, eso nos ha costado mucho.

Sabemos que lo hicimos, sabemos que los chicos les gustó porque lo vimos, pero cómo pasar esa vivencia al papel, a cuestiones como de rendición de cuentas, esa es la parte que nos ha costado más.

P: Ahora que usted menciona lo de la evaluación, nos vamos a adelantar a una de las preguntas. ¿Esa evaluación que no se ha conseguido del todo es respecto a la planificación?

D-LJ13: A la planificación.

P: Y a la ejecución de las actividades.

D-LJ13: Exacto.

P: Y, ¿el otro tipo de evaluación del progreso del niño, de lo que él ha ido consiguiendo?, ¿cómo lo registran?

D-LJ13: Anjá, digamos, nosotros tenemos acá, eso es muy reciente digamos, eh, bueno... la observación siempre la hemos tenido, siempre es algo que hemos hecho. Pero más reciente, es otro tipo como de evaluaciones, inclusive tenemos algunas estandarizadas o más estandarizadas, este... pero estas que son más estandarizadas son para chicos más grandes, digamos hay como de lenguaje que esa es a partir de los dos años, este... después tenemos eeh, la de vocabulario, la que hizo Marielos. Nosotros estuvimos en la presentación que ella hizo nos pareció muy interesante, entonces la compramos y la estamos usando, pero eso es solo para chicos de tres años nada más. Y tenemos una visual y una auditiva que es la que usan en la Caja, esa es otra para los chicos de tres años. Entonces tenemos como varias o como se dice como varias herramientas como para hacer una evaluación eh, un poco más integral. Sin embargo, creo que, lo que más nos, nos...o la herramienta de mayor peso es la observación, el registro de observación.

El registro de observación el que estamos utilizando actualmente, nos ayudó mucho el que tiene el programa Materno Infantil, ahí viene un registro de observación, entonces lo que le modificamos fue muy poco, y, ahí anotamos también como cuestiones, este, que vemos con relación a la mamá o si detectamos riesgo psicosocial, dependiendo de la zona donde vive, por ejemplo hasta cuestiones de hábitos de higiene o la alimentación verdad, la calidad de los alimentos que trae, como todo ese tipo de cosas.

Y nos hicimos un documento pues bastante bueno para escribir o para registrar y eso nos ha ayudado un montón. Entonces lo que es específicamente el proceso de la evaluación con los chicos sería como eso, una evaluación más integral, digamos, evaluación de conocimientos y así como los perfiles del kínder, eso sí no lo tenemos, todavía no hemos llegado.

P: Ok. Siguiendo en esa línea de la planificación, usted me contaba ahora que tienen como una serie de temáticas ya propuestas, como un esquema que ustedes tenían. ¿Podríamos hablar de contenidos?, ¿o no en esta edad?, por ejemplo, un poco enfocado a cuáles son los grandes objetivos que se tiene cuando se trabaja con estas edades, ¿hacia dónde quisieran avanzar o llegar?

D-LJ13: Bueno nosotros siempre hemos partido como de la experiencia de cada una, yo creo que ha sido un poco lo que cada una ha aportado. Eeh, la primera, el primer acercamiento que hubo aquí digamos de evaluación y de objetivos fue el que usted hizo en el momento que usted estaba. Este, recuerdo que usted había dejado como unos objetivos, el planeamiento. Entonces esos objetivos nosotros los cogimos y tratamos como de actualizarlos un poco, verdad y de, de y esos son los que están, digamos los suyos más las ideas nuestras han sido las que han quedado.

Yo creo que si se puede hablar de contenidos, este... los temas son bastantes generales, verdad, de cosas bastantes generales, cosas normales como las que ven en todo lado me imagino, eh, empezamos siempre hablando de los niños o de lo más cercano, su familia, entonces, inclusive eso nos, digamos empezar desde ahí, nos ha parecido o nos ha servido, es una herramienta muy grande para lo que es la adaptación, entonces siempre es bueno, hacemos un mural gigantesco con las fotos que todos los chicos traen de la familia, entonces también eso fue como un poco bueno traer algo de mi casa y ponerlo acá y hacerme, construirme un lugar yo acá. Los chicos más grandes de tres años, ellos nos cuentan quiénes son los que trae la foto, este es mi mamá, este es mi papá, inclusive nos cuentan el relato de la foto, que si fue en parque de diversiones, verdad, entonces con ellos es más fácil que ellos nos cuenten.

Con los chicos más pequeños verdad, pues ellos a veces reconocen verdad, los que están en edad de un año, un año y medio, ellos reconocen y por lo menos dicen mamá o papá o 'Tita' o algo, y con los bebotes a veces también las mamás vienen cuando pueden, vienen y si están ahí en el momento que estamos haciendo la actividad, ellas son las que nos cuentan o nos explican ahí con el bebé quienes son los de las fotos y o si no pues nosotras hacemos de intermediario entre el bebé y los otros chicos, pero la idea es como que ellos puedan presentar la familia. Como le digo eso abre un poco a describir también un poco el espacio que cada quien tiene en Casa Infantil.

Entonces empezamos hablando de eso, de la diversidad de cada familia, de que todas son distintas, de respeto, de cariño, empezamos como desde ahí, ahí hasta después de la familia lo que vemos es como la comunidad, entonces ahí vemos servicios y servidores públicos, este...cuál es la función de cada quien, y ese tipo de cosas, sino me equivoco después de ahí vamos viendo como el entorno, el medio ambiente, los animales, eh, así hasta que llegamos al universo digamos, una cosa como que se va extendiendo.

Eh, si como le digo si vemos contenidos dentro de la misma cotidianidad, hubo una gran discusión si veíamos este...como se llama, conceptos matemáticos y pensamos que en realidad se veía todos los días, que no era necesario poner un tema para verlo. Que contamos todos los días que, este... que todo lo que teníamos pensado para meter en el programa pues ya lo estábamos haciendo y no era necesario, igual los colores, este...igual eh, cuestiones como de hábitos y de higiene, y de cosas como de respeto, por favor y gracias, que no era necesario abrir un tema para enseñar a los chicos a decir por favor y gracias, sino que lo estábamos viendo durante todos los temas durante todo el año. Entonces, sí yo creo que sí se habla de contenidos verdad, aunque tal vez sean abordados distintos o vistos de una forma general, pero sí son contenidos.

P: Ok. Ahora usted mencionó algo del aspecto lúdico, podría decirme entonces, ¿cuáles serían las estrategias o actividades ideales con las que se puede trabajar con niños pequeños?, ¿a través de qué estrategias pueden abordarse esos contenidos o temáticas?, ¿cómo lo hacen ustedes?

D-LJ13: Es complicado, porque lo que a mí me gustó puede ser que mañana no me guste o puede ser que hoy yo estaba muy dispuesta digamos a pintar y a hacer y mañana me sienta con dolor de cabeza o me sienta... o me duele un oído o tengo sueño, verdad, con los chicos es así, entonces...es, es... yo creo que tal vez la clave sería como tratar de captar la atención, de ver lo que les gusta.

Yo personalmente a veces cuando converso con mis estudiantes de la 'U', les digo como que lo importante es conocer al niño. Si yo la conozco a usted, yo sé que es lo que a usted le gusta y le disgusta, entonces si yo sé lo que a Karla le gustan mucho las crayolas, entonces yo puedo atraerla digamos por ahí. Entonces, no es que siempre voy a ponerla a pintar con crayolas, pero puedo usar las crayolas como muchas otras cosas, lo importante es ser creativo. Pero, el punto es que si yo la conozco a usted yo le puedo ofrecer algo que para usted le sea atractivo, que a usted le llame la atención.

Porque yo creo que ese es un punto de frustración de muchas maestras, verdad, de cualquiera en realidad de cualquiera este, en este grado. A veces nos esmeramos muchísimo haciendo los planeamientos, y nos imaginamos aquella actividad lindísima y a la hora de la llegada a los chicos no les gustó o no quieren participar o nos la cambiaron. Entonces sí es importante como ese conocimiento que tiene uno de los niños para poder ofrecerles lo que ellos les gusta. Y también por otro lado tener la apertura de poderlo cambiar en el proceso, si yo le traía a usted hacer espuma con agua y jabón y resultó que el día estaba pésimo, además usted está engripada y yo no la puedo mojar entonces hacemos espuma de otra manera, verdad o en lugar de espuma utilizamos arena, no sé, pero si tal vez ser como creativo, como, como... sí no sé despertar el interés del niño por lo que el niño le guste.

P: ¿Cómo sugerencias de actividades o de materiales?, ¿cuáles podrían ser?

D-LJ13: Bueno yo creo que con esta población es importante, hacer cosas donde ellos puedan moverse, difícilmente uno va a tener a un niño de estos sentado, el cuerpo es demasiado importante verdad, entonces hay que hacer cosas con el cuerpo, lo he

dicho tal vez un montón de veces, pero en realidad así, así funciona. Entonces hay que hacer cosas donde se puedan mover, donde se puedan expresar mucho por diferentes lados verdad.

Donde...yo creo que la maestra que trabaje con chicos menores de tres años no le puede tener miedo ni al reguero, ni al embarro, ni al desorden digamos en ese sentido. Porque con ellos, pintar es embarrarse, es tocar la pintura, inclusive hasta probarla, verdad. Entonces, estos los materiales tienen que ser seguros, no pueden ser tóxicos, se tiene que poder chupar, tienen que ser materiales que ellos puedan tener como un contacto directo, inclusive hasta cosas una de dos: o que sean muy duraderas y sirvan para mucho o que sean muy baratas y no nos importe que se dañen para que yo las pueda descartar sin ningún remordimiento y no tener que estar encima del niño diciéndole: “uy no, no lo agarre así, no se lo ponga dentro de la boca”, verdad porque eso va a pasar. ¿Qué más era?

P: ¿Qué elementos tienen que estar presentes en una actividad?, usted antes lo señalaba no es lo mismo trabajar con un niño más grande y uno más pequeño.

D-LJ13: Yo pienso también que para esto es importante pensar que, con los bebés o con los chicos pequeños el proceso siempre va a ser más importante que el resultado, verdad y a veces las docentes nos centramos en el resultado, lo importante es que la pintura quede linda, y en este caso, tal vez queda bonita con suerte, pero tal vez no, tal vez haya una mezcla de colores ahí que nos dé un café horrible y eso sea lo que quede, un parchón café, pero lo importante es que ese parchón café los chicos lo hicieron con los pies, disfrutaron un montón y que además fortalecieron las extremidades inferiores y que los que están empezando a caminar tuvieron una experiencia diferente y etc., eso, eso es lo importante verdad.

Entonces, yo creo que los materiales que vamos a utilizar van a depender de mi objetivo de mi actividad, y mi actividad también tiene que estar ligada como le digo a estas características de los chicos. Yo siento que es muy normal que o es muy común que a veces los adultos queremos que los niños hagan cosas para las que no están preparados, entonces planeamos una actividad para un chiquito de diez años, cuando tiene tres verdad, entonces por eso los papás se frustran cuando los llevan al banco y no hacen fila dos horas, verdad, porque están esperando cosas que los chicos todavía no pueden dar. Entonces tal vez centrarse en qué es lo que el chico hace, no qué es lo que quiero que haga, si no qué es lo que él hace y qué le puedo yo ofrecer.

Por eso como le digo, no podemos esperar a hacer actividades, no es que no puedan escuchar un cuento, verdad que tal vez escuchar un cuento es algo más estático, pero no puede ser un cuento de dos horas, tiene que ser de dos minutos o inclusive un cuento que sea más dinámico, donde se puedan mover, levantarse, repetir, como otras estrategias donde sea más dinámico, donde se quiebre un poco como esa, esa visión que se tiene de los chiquitos sentados y la maestra explicando o haciendo.

P: Antes usted mencionó un poco sobre la participación de los padres y de las madres, quisiera aunar un poco más, en qué sentido es necesario o no, importante o no esa participación y, ¿cómo es esa participación?

D-LJ13: Yo creo que es sumamente importante, digamos es, es una parte de las de mayor porcentaje de lo que es la educación de los chicos, primero por lo menos en la Casa Infantil, ellos no están siempre, están más en su casa que acá. Digamos los espacios de tiempo que pasan acá son más cortos, entonces por ahí también, pero además, los vínculos afectivos son muy fuertes, verdad, muchas veces viene una mamá con un bebé de cuatro meses que tal vez solo ha tenido contacto con ella, que tal vez es mamá soltera y ni siquiera ha tenido contacto con el papá. Entonces el vínculo afectivo es sumamente fuerte o tal vez viene alguien que lo cuida su abuelita y nunca se ha separado de su abuelita y lo traen acá y entonces, más bien el vínculo es con la abuelita.

Entonces yo siento que trabajar con niños pequeños, con todas las personas, todos tenemos vínculos afectivos con alguien, y yo siento que cuando uno llega a un lugar y esos vínculos son respetados y todo, uno se siente muy bien, pero mayoritariamente con los niños, porque eso es lo que más peso tiene en ese momento en sus vidas, como las personas únicas

tal vez que conocen y las relaciones que tienen entre ellos son las que van a venir a reproducir y desarrollar en los demás entornos.

Entonces trabajar con una mamá, es poder trabajar la educación de ese chico. Yo siempre lo digo así, la, la... como se dice, la sociedad le pide a los papás que eduquen a los hijos, pero no hay nadie quien eduque a las familias, verdad. Entonces, como una familia va a educar si no tiene los conocimientos y las herramientas, y nos vivimos quejando de que se reproducen los maltratos, que se reproducen la falta de educación, etc., pero quién se encarga, digamos en el hospital, en las escuelas, quién, quién les enseña.

Entonces es demasiado importante el trabajo con las familias por eso, como le digo más en estas edades, verdad. No se puede superar una mamá que yo no la trate bien, digamos, con solidaridad, que yo no la comprenda, que yo no la escuche, es un bebé que no va a pasar bien digamos acá ni en ningún otro lado, verdad, la empatía que existe entre ellos no me va dejar a mí acercarme al niño si yo no me acerco primero a la mamá o si la mamá no me acepta también. Entonces la huella que yo voy a dejar en ese bebé va a ser demasiado poca, porque no va haber una compaginación. Además es como si yo 'jalara' para un lado y la mamá para otro, verdad, no vamos a producir nada, más en cambio si nos ponemos en concordancia y aliamos estrategias.

Por ejemplo cuando viene una mamá, algo típico aquí el control de esfínteres, eso es algo como 'pan de todos los días', todas las mamás tienen que trabajar control de esfínteres, entonces, cuando hay una mamá y nos dice: "bueno es que yo ya le quiero quitar los pañales, qué hago", lo primero que tengo que preguntar, lo primero que pregunto es: "bueno, ¿qué está haciendo?", y a partir de ahí ver cómo hacemos las dos lo mismo, porque unas harán una cosa y otras harán otras, para unas es maravilloso quitarles la ropa y que anden 'chinguillos' por la casa, para otras no, para otras su dinámica y sus creencias son otras y para ellas no, ellas necesitan que ande vestido. Entonces a partir de algo tan, tan pequeño como eso, las estrategias van a cambiar de una a otra. Entonces primero es: "bueno, ¿qué está haciendo usted?", yo no puedo 'pegarle' una regañada a una mamá porque si no a la hora que, de que yo trate de decirle, bueno es que yo conozco, además yo no lo conozco todo, pero cuando yo trate de decirle yo conozco estas ideas vea a ver si le funcionan, eso es lo que menos me va a oír si está enojada o si yo no le caigo bien o si no cree en mí como profesional, verdad, yo creo que también es eso, volviendo tal vez al perfil porque todo se compagina. Sí... cómo le digo, hay una parte de la vocación y el calor humano, y verdad que uno tiene que, que solidarizarse digamos con esa familia, pero también hay una posición profesional que yo no puedo perder, verdad, yo no soy la 'amiga de la esquina', verdad, yo no le voy a dar consejos, yo le voy a... facilitar mi saber profesional, mis conocimientos para ver si eso le funciona o si le funcionarán otros, verdad.

Pero si es como... porque uno podría más que los chicos son tan queridos, podría perder eso y decir... ser demasiado amiga, inclusive llegar a tener lástima o pesar o a querer tanto que entonces caer en los mismos errores que a veces caen los abuelos, verdad que los 'alcahuetean' etc., sino como no perder esa parte.

P: ¿Algún otro miembro de la comunidad que participe?

D-LJ13: Acá participan los miembros de la comunidad pero universitaria. Ha sido todo un tema lo de esto de la comunidad, porque nosotras por lo menos las maestras de preescolar siempre nos hemos preguntado si debería participar más la comunidad geográfica, si debería participar más de ella, el asunto es que como la Casa Infantil no está abierta para esa comunidad, no ha sido tan posible tal vez que participe, pero tratamos por lo menos de participar con la comunidad universitaria.

Entonces por ejemplo, cuando vemos el tema de servicios y servidores públicos, tratamos de invitar, por lo menos uno o dos personas que vega y nos comparta su quehacer dentro de la 'U', que el guarda, que el de ebanistería, en la medida en que ellos puedan también venir, verdad. Después, para los desfiles del 15 de setiembre, nuestra idea de hacer el desfile es como llevar un presente a algún lado, es como lo que hemos podido hacer, entonces qué se yo hacemos un arroz con leche y nos vamos

para los diferentes edificios de la Ciudad de la Investigación y les llevamos arroz con leche. Pero si la idea ha sido como... por lo menos salir y visitarlos, en algunos momentos hemos pensando como en integrarlos más digamos en las temáticas o así, se nos ha dificultado un poco, hay lugares donde son un poco más abierto que otros, por ejemplo, aquí en la ODT, nos aman y nos adoran entonces, este... ahí tienen como un estanque de peces entonces ahí vamos a ver los peces cuando vemos animales acuáticos, y así.

Después aquí en Ingeniería nos reciben súper bien y entonces si tratamos, hemos tratado de hacer como giras dentro de la misma 'U'. Al Museo de Geología fuimos, fuimos al Mariposario, fuimos al de Insectos, entonces como tratar de acercarnos un poco más, como a esas personas. Sin embargo es como muy bonito, es muy bonito, pero cuando llegamos digamos a los lugares y ven el montón de bebés, la gente como que se impacta un poco, siempre, siempre están esperando chicos más grandes, la primera vez, entonces se les dificulta un poco como sus dinámicas. El día que fuimos al Mariposario el muchacho nos hablaba de cosas que ni yo entendía, entonces es como un poco difícil para ellos atender a los chicos tan pequeños, pero sin embargo si es una experiencia muy bonita y sí, si se trata como de integrar más a los chicos a la comunidad, inclusive porque ellos hablan mucho de la 'U' y del Comedor estudiantil y de la biblioteca y de los choferes de los buses y así.

P: ¿Faltó algún tema por abordar, algo que le parezca importante ampliar?, ¿alguna sugerencia, alguna recomendación?

D-LJ13: No, yo creo que la entrevista fue larga, larga en el sentido que fue abarcadora, sí tal vez una sugerencia en general para las universidades, a mí me parece que, bueno que este es un tema súper reciente que a veces uno necesita muchas ideas o principalmente en el trabajo propiamente de piso, del día a día, tal vez de los conocimientos teóricos hay más que esa otra parte.

Yo creo que si sería importante como abrir espacios de, de...qué se yo, de adquisición de conocimientos, pero específicamente de esa área verdad, porque por ejemplo nosotras tenemos el apoyo de, de... poder asistir a estos, a estos eventos o los seminarios o así, pero vamos y lo que observemos a veces es, es pequeñito, porque siempre es para los grupos más, o sí abarca sí todos los grupos de cero a seis años, entonces también es abarcar muchísimo, yo creo que a veces necesitamos centrarnos un poquito más hasta los tres años. Inclusive como le decía, desde el embarazo, porque el embarazo es prácticamente es anulado, qué pasa digamos por ejemplo con la adquisición de aprendizajes en el vientre o, o...el juego inclusive.

P: Muchas gracias por su tiempo y disposición.

D-LJ13: Gracias a usted y mucha suerte, que le quede muy bien la investigación y nos la trae cuando la termina.

Anexo 4: Sobre la aplicación de la entrevista sosias

Consideraciones adicionales sobre la aplicación de la entrevista **‘instrucción al sosias’**

Algunas especificidades planteadas por Saujat (2005), respecto a la instrucción al sosia como método de análisis de la actividad son las siguientes:

- En la instrucción al sosia, el instructor debe hacer estas instrucciones en la segunda persona ("usted"), diferente a la entrevista explicitación (Vermersch, 1994) donde el entrevistado describe la conducta de su actividad en la primera persona.
- El instructor se propone hacer comprender al otro (sustituto) cómo desarrollar su propia actividad, a través de la descripción que comparte.
- El instructor debe proyectar en un futuro próximo ("mañana") una situación pasada revivida durante la instrucción al sosia.
- En la instrucción al sosia hay que hacer una distinción entre la actividad real que el sosia eventualmente va a desarrollar (lo que va a hacer, lo que no será capaz de hacer, lo que sería ideal que hiciera, lo que podría hacer, lo que es imposible de hacer, etc.) y la actividad que realiza el instructor.
- En la instrucción al sosia, la entrevista es vista como un proceso de co-análisis, la actividad del lenguaje empleado es tomada como una actividad en si, como una actividad aplicada a la actividad inicial la cual sale transformada.

Por otra parte Clot (2000), señala también algunos aspectos acerca de la dinámica que acontece en la metodología y que merecen ser destacados. En el ejercicio de instrucción, el sosia reclama un acceso, no solo a lo vivido de la acción, sino aquello que no fue y no es vivido por el sujeto. De manera que, la acción no vivida hace parte real de la actividad, del mismo modo que la acción vivida, en ese sentido lo que podría acontecer al sustituto debe ser examinado a profundidad para que el sosia pueda hacer frente a toda eventualidad.

Técnicamente la actividad de sosia consiste en ejercer cierta resistencia a las indicaciones del instructor, buscando con esto que logre compartir su versión de lo real. El sosia interpone entre el instructor y su relato de la acción, una imagen de la situación poco acostumbrada a la idea “cotidiana” que el sujeto (instructor) hace en determinada situación. En este sentido, coloca ‘obstáculos’ que frente a la acción habitual del instructor, lo cual provoca obstrucción en el desarrollo de las operaciones evocadas por el instructor, a fin de que el sujeto movilice (se auto-confronte) no solo ese desarrollo específico, sino otros elementos más que amplíen la descripción que va desarrollando el instructor a través de la propuesta mediadora del sosia (Clot, 2000).

Anexo 5: Entrevista Instrucción al Sosias

Entrevista: Instrucción al sosias

Fecha de aplicación de entrevista: _____
Día Mes Año

Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

Lugar dónde se efectuó la entrevista: _____

Nombre de la entrevistadora: _____

Datos sobre el entrevistado:

Nombre completo: _____

Edad: _____ Género: _____

Puesto que ocupa en la institución: _____

Tiempo laborando en la institución: _____

Trayectoria profesional (antigüedad en la docencia): _____

Objetivo: Conocer la forma en cómo consigue el docente articular e interactuar los diferentes elementos presentes en su rutina diaria, aquellos elementos que tienen que ver con el ejercicio de sus funciones, lo cual incluye el desarrollo de la planificación propuesta (las estrategias didácticas empleadas), el conocimiento de los contenidos a abordar (vinculados con el desarrollo y la crianza), así como con los saberes del docente puestos en práctica (adaptación de esos saberes a la acción) enfrentando las particularidades/características que acarrea la enseñanza y cuidado de los niños y las niñas (0 a 3 años).

Secuencia de preguntas/temáticas generadoras del discurso oral:

- Mañana, tendré la tarea de reemplazarle en su trabajo, necesito entonces, ayudarme de su experiencia para obtener el máximo de consejos, de trucos, de estrategias, de actividades, de la rutina, etc., de manera que pueda desarrollar lo mejor posible el trabajo que usted realiza cotidianamente. Es importante que me brinde los detalles de su quehacer de manera muy específica, pues la idea es que nadie perciba su ausencia, así que necesito la descripción de las tareas que realiza paso a paso desde que usted ingresa a la institución, hasta que concluye su labor.
- Descríbame inicialmente ¿cuál es su rutina diaria una vez que ingresa a la institución?, ¿cómo transcurre una jornada de trabajo con los niños y las niñas?, ¿qué tareas se realizan?, ¿en qué

orden?

- Cuénteme ahora sobre la especificidad en la ejecución de las actividades cotidianas que tienen que ver con la higiene, el descanso, la alimentación (cuidados y atención).
- Podría detallarme la ejecución de tareas/actividades cotidianas vinculadas con la intencionalidad pedagógica. Mencíoneme ¿cómo ejecuta las propuestas de enseñanza?, ¿qué tipos de estrategias utiliza?, ¿cómo guía a los niños?, ¿qué consideraciones tiene antes, durante y al finalizar una actividad con los niños?, ¿cómo logra conjugar ambas dimensiones o componentes: lo educativo y la atención?
- Detalle ¿cómo comienza su rutina, qué períodos/momentos están presentes durante la misma (recepción, alimentación, higiene, juego, sueño...)?, ¿en qué orden?, ¿en qué espacios o lugar se ejecutan las actividades?, especifique, ¿cuánto tiempo demora con cada actividad?, ¿cómo se organiza?
- Especifique y describa cómo enfrenta algunos aspectos presentados durante la jornada de trabajo, por ejemplo: el tratamiento y manejo del llanto, del rechazo, los berrinches, las manifestaciones excesivas de apego, la incorporación del niño a las actividades, el acercamiento al niño, el trabajo para cada grupo de edad, etc.
- Sugírame ¿qué aspectos debo considerar para desarrollar la rutina de su trabajo?, ¿qué cosas son más importantes para realizar las labores que usted hace?, también mencíoneme ¿qué tareas suele realizar usted diariamente, pero me recomienda mejor que no haga en vista que soy inexperta?
- ¿Quiere agregar alguna otra cosa que no haya sido abordada?

Anexo 6: Ejemplo de entrevista Instrucción al Sosas aplicada y transcrita.

Transcripción entrevista instrucción sosia: D-MH04

P: Buenas días, muchas gracias nuevamente por su tiempo y espacio para participar en esta segunda entrevista, que como le comenté tiene que ver con la forma cómo usted lleva a cabo su rutina diaria. Como le contaba, esta segunda entrevista tiene que ver con una situación ficticia que le voy a plantear. La situación ficticia es que yo mañana voy a tener la tarea de reemplazarla, de sustituirla en su trabajo, necesito entonces que usted con su experiencia, me ayude a obtener el máximo de estrategias, de técnicas, de consejos, trucos, actividades que hace en la rutina. Y de esta manera poder desarrollar su trabajo sin que nadie se percate de que yo no soy usted. Es importante que usted entonces me brinde con detalle qué hace en su trabajo de manera muy específica, necesito entonces una descripción profunda de las tareas que usted hace paso a paso, la forma cómo lo hace, cómo guía a los niños. La idea es que nadie perciba que yo la estoy sustituyendo, es necesario que me diga qué debo hacer desde que ingreso a la institución, hasta que la abandono. Tal vez podemos iniciar porque me cuente la rutina diaria que yo voy a tener que realizar.

D-MH04: Bueno, buenos días y sí. Primero una entra, este a la derecha de la entrada está la llave, abris la puerta de la clase, guardá tus cosas e inmediatamente empieza a llegar uno de los chicos, porque empieza uno y lo saludás. Pero antes de que empecés a saludar, eeh, Karla tenés que tener mucha paz, tenés que respirar, al entrar al aula respirás y muchas cosas de las que hay en vos van a bajar el ritmo, porque sí es importante que los chicos y las chicas te sientan tranquila, para estar tranquilos ellos y ellas también.

Eeh, yo busco sentarme en una de las sillas bajitas, aquí no tenemos sillas altas, y entonces cuando entra Ignacio que es el primero que entra, yo estoy sentado para estar a la altura de él. Entonces ahora sí, lo saludás, la mamá lo lleva al baño. Eeste, venís y prendés la compu por si él quiere ver, en estos días por ejemplo, te va tocar ponerles un villancico que ahora son muy tecnológicos y se los puse en la compu y le va gustar mañana si le ponés uno. Luego abris la puerta del patio del aula, y tenemos algo que se llama “Patio pequeño”, en ese patio pequeño hay muchos materiales que por protección de los materiales, tenemos el cuidado, cada día, cada tarde de guardarlos en una casita, o sea, que no queden a la intemperie, entonces vos vas a ir con Ignacio, le vas a decir: “Ignacio, acompañame, ayudame”, porque somos parte, juntos a sacar los materiales, entonces Ignacio te va guiar y vas a poner en fila, todos los carritos, las bicicletas, motos que llaman ellos, aunque son bicis para que luego las vayan a usar. Hay colchonetas que se ponen debajo de cada hamaca para protección de los chicos y las chicas. E Ignacio le preguntás cualquier cosa, porque hay dos más delgadas que se ponen debajo de un tobogán chiquitito, chiquitito, y ya acondicionás patio.

Luego el aula como tal es amplia, pero está dividida y hay una baranda pequeña, esa la vas a cerrar que como vas a estar más en el patio y las puertas están abiertas de par en par en el aula desde la entrada hasta las del patio. Entonces, por eso es que cerrás, te vas a acordar de cerrar la baranda, para que podás estar en el patio y los chicos y las chicas llegan a la mitad del aula y se devuelven. Ellos la pueden abrir, pero es como para decirles en este momento estamos de la mitad del aula hacia el patio y eso les va dando una independencia, un orden una guía de donde estamos. En el patio, vas a llegar y le vas a preguntar como amanecieron los vas a saludar, les vas a decir también hasta por contención, porque las familias vienen rápido para irse a la universidad a trabajar o a otros lugares, les vas a decir: “vengan veamos el pájaro Bobo”, “vamos a saludar a la ardilla”, vienen ardillas también. Entonces los chicos y las chicas tienen ese contacto con la naturaleza. No estás muy encima, sino que les permitís que interactúen entre sí, pero les das la confianza de que estás ahí. Y vas a estar entre lo que es el aula dentro del

aula y fuera del patio para poder ir viendo a los nuevos que vienen llegando e irlos saludando y también observando a los que están afuera y que tengan la libertad de socializar entre sí y que se vayan moviendo. Eso es temprano.

Cuando ya esté todo el grupo, vos vas a venir, te vas a sentar, hacés un círculo corto, donde saludás, ves quiénes están, eeste podés cantar un par de canciones. Si hay un tema ese día, porque algunos días no necesariamente hay un tema, normalmente hay un tema de día por medio, lo que vas a hacer es entonces, ya en estos días de navidad, cantar un villancico, con los chicos y las chicas para irlos enseñando. Y ya así de rápido, faltan quince para las nueve, se van a ir un poquito antes a lavar las manos, los que tienen que orinar, van a orinar y los otros no porque son de pañales.

Entonces te vas a ir junto con la asistente y con la niñera que ya ha llegado, a llevarlos a merendar. Ahí en el comedor cada uno y cada una se va sentando, los más chiquitos ya saben que se sientan en la mesa más baja, los más altos en la mesa más alta, y ya llevan manos lavadas. Se sientan, meriendan, cada uno les has ayudado a la Niñera y a la asistente a poner los platos, meriendan. Si quieren más, pedís más en la cocina, en ese momento es fruta. Eeste, les das una toallita o les ayudás a lavarse las manos. Ya cuando se han lavado las manos, entonces ahí se devuelven, cada uno y cada una vienen caminando. Y al venir a la clase, vuelven al patio pequeño, vos estás acompañándolos, porque la Niñera va ir trayendo uno a uno de los de pañales y les va ir cambiando el pañal. Se les va conversando mucho, y ya para ese rato, podés en la colchoneta grande, que hay una colchoneta grande, te podés sentar ahí con las chicas y los chicos dentro de la colchoneta y conversarles un poco sobre el día para que desarrollen conversación, en el espacio del patio. Que es 'patio pequeño' para nosotras.

Más tarde cuando ya se han cambiado a los chicos y las chicas y se ha llevado a orinar los que orinan, que te van a ir guiando la Asistente y la Niñera, si el día está adecuado, porque acordate que en diciembre puede ser que llueva, pueda ser que no. Si el día lo amerita, te vas a ir a lo que aquí llamamos el patio de los árboles, que queda al costado izquierdo del patio pequeño, donde hay muchos árboles de guayaba, de mango, donde entonces vas a salir con motos, con bicis y van a ir a disfrutar esos espacios, porque como el invierno fue también tan fuerte y llovió mucho no pudieron salir. ¿Por qué?, porque estamos desarrollando la motora gruesa, la motora fina, la socialización y entonces se va a aprovechando para que disfruten y compartan mucho.

Tipo diez y media, te traés la mitad del grupo a trabajar dentro del aula, puede ser que los hagás sola, sino hay nadie más, pero te estás... estamos hablando que te traés ocho o te traés seis.

P: ¿No importa las edades ahí?

D-MH04: Vos decidís, porque después cambiás y te traés la otra mitad. Mitad y mitad, verdad. La misma Asistente te puede guiar, como para que llevés mitad 'tremendones', mitad más 'calmados' y entonces aquí en el aula los chicos y las chicas te van a ir guiando. Pueden venirse... he estado trabajando con los chicos y las chicas... en arte hay cuatro nada más, la mesa da para trabajar cuatro y hay cuatro materiales, ¿por qué?, porque no queremos que se vengán todos a un mismo lugar. Entonces el estante está montado para que vengán cuatro a trabajar y cuando esos cuatro terminen pueden ir otros cuatro.

Otros tantos vas a ver que van a acercarse a ciencias, vos los vas guiando si necesitan. Pero ahí lo que hay son ensartes, rompecabezas, animales... es donde está la tortuga, donde está la tortuga grandota nuestra que tienen veintidós años de estar aquí. Y a la vez podés decirle a alguno de los chicos que dónde está la comida de tortuga y uno de ellos te muestra y vos les das un poquito, una tapita, para que la alimenten, ellos la van a alimentando.

Igual en esos momentos cuando estás trabajando dentro del aula no vas a poner la computadora, no se necesita, se pone en otros momentos. Y puede ser que vayan trabajando.... Cuando trabajen con material en el piso, les recordás que usen alfombra, ahí están las alfombras, y si es en 'vida práctica', vos les recordás que usen mesa y nada más. Entonces darles como unos quince minutos de trabajo a un grupo y otros quince minutos a otro. Porque el tiempo se va tan rápido que, ya faltando quince para las once, la Niñera te va recordar... ya la Niñera cuando vos estás trabajando dentro del aula, ha venido a la otra mitad del aula a poner colchonetas, porque van a dormir.

P: ¿Quince para las once?

D-MH04: Antes de quince para las once que vos los has traído, ella vienen calladita y vos estás trabajando en la mitad del aula donde no se ponen colchonetas. La mitad del aula, la otra mitad, donde se ponen colchonetas la Niñera vino, las puso, o la Asistente, colocó colchonetas, colocó almohadas, preparó el ambiente, preparó chupones, se necesitan chupones, eeste, puso el disco para la música, dejó listo. Y cerró cortinas. En ese momento vos prendiste la luz, porque se va a oscurecer un poco el aula. ¿Por qué?, porque cada período es muy importante para nosotras, y el período de reposo también, porque por la edad necesitan reposar.

Entonces ya terminó tus dos momentos de trabajo con chicos y chicas. Faltan quince para las once, y de nuevo lavaste, con las compañeras de apoyo, la Asistente y la Niñera, se lavó manos de los chicos y las chicas, se guardó todos los materiales del 'patio pequeño' dentro de la casita, esta que tiene techo, se les llevó al comedor, se fueron caminando al comedor. Ahí almorzaron, durante el almuerzo ya se fue dando, eeste, todo el espacio de qué probaran alimentos, conocieran cómo se llaman, pidieran más si ocupaban. Y ya se vienen en ese momento no van a venir por el patio, porque a veces entran por el patio, si no que van a dar la vuelta, se vienen por dentro del CIL, porque están puestas las colchonetas.

Al llevar aquí, que ya son como las doce y quince, se sientan en unas alfombras azules de plástico que ya las ha puesto la Niñera, cuando vos te fuiste y al volver entonces se pone la computadora con algunos videos educativos. Llámese dinosaurios, llámese cuentos, llámese canciones infantiles. Y la Niñera va ir llevando poco a poco a cambiar pañal al que ocupe o cambiar camiseta si se ha llenado mucho la ropa. Eso la Niñera. La Asistente los va ir llevando a que vayan lavándose dientes y vos estás a la par de la computadora con el grueso del grupo que están tranquilos observando estos videos, conversando con vos, viendo muchas cosas. Y, cuando ves que son las doce y media, que ya todos se han lavado los dientes, que han orinado, que se les ha cambiado la camiseta si amerita o el pañal, vos les decís: "bueno chicos y chicas vamos a ir a dormir, más tarde o mañana vemos de nuevo la computadora", quitás la computadora, se levantan tranquilos, vas a ver, muy bien, cada uno y cada una a su colchoneta. Tiene su nombre, pero ellos las identifican, ya saben de quién es cada quién. Tienen su lugar fijo para dormir que la Niñera se los ha puesto o vos o la Asistente, la colchoneta, y ya lo que estamos haciendo es que ellos tienen que ir hasta donde está la Niñera y pedir su chupón. Ya no lo reparte ella, sino que estamos dando esa independencia que cada uno se acerca a ella. La compañera Asistente o la Niñera te va indicar a quién dormís. ¿Qué es dormir?, es acompañar ya sea que le tocás el pelo, le tocás la mano o nada más estás a la par. Si te pide que la cobijés la cobijás. Y cuando ya termino el chupón, se lo ponés al lado de la colchoneta o donde la chica o el chico lo pusieron.

P: ¿Ese chupón, ustedes se lo facilitan?

D-MH04: Ese chupón lo trajeron de la casa. Las familias lo traen, y entonces tenemos una caja, donde cada familia misma lo pone ahí. El pone nombre, tiene que tener nombre. Y cuando ya... al finalizar el período de reposo que todos se han tomado su chupón o su beberito, nosotras mismas, ya sea vos, la Asistente o la Niñera, generalmente vos, lo vas a colocar en cada salveque, pero la ventaja es que tiene nombre.

Las familias en la mañana han sacado el chupón o beberito, has sacado el cuaderno de comunicaciones entre maestra y familia, y guindan el salveque en el espacio del aula donde duermen las chicas y los chicos, que de la mitad del aula para allá, el área de reposo. Ahí entonces cuando terminaron de dormir, la Asistente va ir cogiendo todas las colchonetas, los chicos y las chicas van ayudar con las almohadas llevándolas. Y ya algunos te van a ayudar llevando la colchoneta, que ya están lográndolo. Eeste, vos vas guardando cuadernos que tienen nombre y donde está el salveque tienen el nombre y la foto del chico y la chica. O sea que sí sabrías donde ponerlos. Vos vas a poner el cuaderno, beberito y chupones.

P: ¿A ese cuaderno, tengo que anotarle algo?

D-MH04: Si hay alguna circular o alguna situación, vos la anotás, si no, lo que hemos hecho ahora es que vos, ya sea ocho y media o nueve, vos revisás cuaderno, por si hay algún recado de la familia, diciendo que hay que darle alguna medicina o que

se mandó alguna cosa. A medio día vos ponés circulares si hay. Solo que ahora el centro infantil, por características que tiene de apoyo ecológico, lo que se está haciendo es que se está mandando por correo electrónico, por internet, las circulares. Pero si algún chico se cayó en el transcurso de la mañana, vos anotás: “estimada familia, Karla se cayó, le pusimos crema o le pusimos un gel frío, la estuvimos observando y consolando, revisar en la casa”. O si no hay nada igual vos vas a poner: “revisado” y la fecha de hoy y tu apellido y tu nombre, y una raya. ¿Por qué?, porque estás dando seguimiento al cuaderno, porque si no ponés la raya, puede ser que escriban y digan: “sí yo anoté esto y esto y usted no lo vio” o cualquier situación. Y entonces el cuaderno es importante para comunicarnos, no es para que los chicos y las chicas lo rayen, ni nada por el estilo, es para comunicarnos.

¿Qué va pasando también?, eeste, ya cuando hablamos de que ya guardaste cuadernos, son las dos y media de la tarde. Así de increíble. Ya en ese momento han cambiado de nuevo pañales de los chicos y las chicas que necesitan cambio. Eso la Niñera. La Asistente los ha peinado y vos estás haciendo un nuevo círculo para presentar un material, que pueda ser que presentés material o que leás un cuento, o que tengás música o que traigás algo de comer, si alguno trajo para compartir, están aprendiendo a socializar, entonces cambió lo que estabas trabajando.

Ya para ese momento, faltan quince y entonces podés venir al aula otra vez a trabajar, por lo menos unos quince o veinte minutos, si hay la posibilidad. Con la Niñera te venís trabajás un ratito, ella ya conoce el aula y te va decir alguna indicación si necesitás. Porque la Asistente tiene quince minutos para ir a merendar, y lo hacer de dos y media a dos y cuarenta y cinco o de dos y cuarenta y cinco a tres. Entonces ya a las tres, de nuevo lavarles las manos a los chicos y las chicas, te vas con ella y con la niñera a que merienden. Ya es tiempo de merienda de nuevo. Meriendan y ahí hay fresco, pan o galletas, ya no frutas. Ya a las tres, vos les decías: “hasta luego”, porque ya es tu turno de salir. Los chicos y las chicas quedan entonces con la Niñera o la Asistente, vuelven al aula, aquí van trabajando en algunas actividades en el patio. Si llueve trabajan dentro del patio.

¿Por qué no tanto rato dentro del aula?, porque muchas veces no quieren irse y a partir de las tres o tres y media, las familias empiezan a irlos recogiendo y una tiene muchas veces más juegos libres en el patio para que no tengan tanto problema en irse para sus casas. Porque ya están tan bien y tan acostumbrados. Porque los chicos y las chicas aquí acordate que pasan nueve horas, que pasan once o más meses de tiempo al año y que es parte de su casa. Y entonces ya tu día terminó. Para la Asistente termina a las cinco de la tarde, para la Niñera a las cuatro y media, pero tu día se fue y al día siguiente será otro día (risas).

P: Para detallar algunas cosas. Por ejemplo, de las temáticas que me correspondería abordar, si es que están trabajando un tema, ¿dónde puedo yo ubicarlas?

D-MH04: Porque no se trabaja un tema desde Montessori, no hay un tema especial, que es diferente porque nosotras trabajamos por áreas temáticas. Nosotras tenemos áreas de trabajo. Montessori tiene ‘vida práctica’ que está de la puerta hacia la izquierda ubicamos ‘vida práctica’. Donde tiene eeste, cuidado de la persona, acompañar a un bebé o hábitos de vestirse, para aprender a subirse un zipper, botones, lazos, diferentes cosas. Preparación de alimentos, que en este momento lo que tengo es el ejercicio de untar mantequilla en una galleta. Eeh, en ‘vida práctica’ tenemos ‘control motor’, que son ejercicios para trabajar motora fina, coordinación, vocabulario, motora gruesa. En ‘cuidado del ambiente’, tenemos plantas, tenemos escoba, tenemos palo de piso, escoba pequeña, eeste, hay basureros de reciclaje aquí a un lado cerca del baño, para que vayan aprendiendo también. Hay en el baño también sobre el cuidado de la persona, desde cómo lavar las manos, cómo ir al servicio sanitario, no gastar tanta agua, ahí se lavan dientes.

Luego está la parte de sensorial con desarrollo de la observación y los sentidos, con mucho material de alfombra, y trabajo con toda la parte de los sentidos. Luego tenemos por la edad, tenemos ciencias con lenguaje juntos, que van desarrollando mucho lenguaje también, reconociendo diversos animales, formas, estamos poniendo muchos dinosaurios que por edad les están interesando mucho. Y tenemos arte.

Entonces en Montessori, lo que se hace es que se monitorea la dificultad del ejercicio. No se ve un tema por semana, ¿por qué?, porque no vemos digamos esta semana el color rojo o el color amarillo. Porque en Montessori los mismos colores se van viendo por el material, se van viendo por el trabajo que van haciendo.

Si vamos presentando materiales poco a poco. Si vamos desarrollando en círculos conversaciones, si vamos viendo literatura infantil con cuentos que se van trabajando, con poesías, con videos en computadoras, de acuerdo al interés y también de acuerdo a lo que vamos desarrollando por la edad. Desarrollamos música también. Dos días a la semana les dan inglés y les dan francés. Les dan también drama. Ahora llegó una muchacha a trabajar toda la parte del movimiento, de gimnasia. Y están con una muchacha también de la universidad, haciendo su TCU, desarrollando toda una propuesta de drama. Este año no están dando Educación Física, en otros años sí dan, entonces se mete dentro de la propuesta.

En el patio desarrollo mucho la parte de la ciencia, también. Les enseño a sembrar, les enseño a regar las plantas, a cuidarlas, a no arrancar las hojas. Les enseño a cuidar las cosas vivas, desde los animales. También los alimentan. Vamos trabajando el cuidado de los animales. Entonces es diferente a un aula más tradicional.

P: Cuando usted dice que les converse mañana, ¿de qué les converso?

D-MH04: Que es el tema en estos momentos que estamos: La Navidad. Que es lo que más le interesa. Estamos hablando desde el árbol de navidad que pusimos ayer, hoy lo vamos a retomar y mañana. ¿Por qué?, porque ayer pusieron las fotos de los chicos y las chicas. Y les gustó. Mañana vamos a poner las fotos de las maestras, de nosotras mismas. Entonces vamos a conversar de quiénes somos nosotras, por qué ponemos nuestras fotos, que nosotras también nos gusta la navidad.

Por ejemplo, ayer les pregunté que qué era la navidad, me dijeron: “son luces”, y estuvimos hablando desde las luces. Hoy hablamos de villancicos, mañana podés hablarles de qué cosas se comen en la navidad. Y ya se les ha pedido a las familias que nos traigan desde bastones, desde frutas que se comen en navidad. Un día también vamos a pedirle a otra familia, durante la semana vamos a ir conversando diferentes cosas para que los chicos y chicas aprendan. Vamos a pedir desde tamales, y se van a partir en pedacitos pequeños para que los prueben, pero van a probar también y vamos a cerrar la última semana, comiendo queque navideño, le vamos a pedir a alguna mamá. ¿Por qué?, porque por edad, el mayor tiene tres años, el menor tiene en este momento 18 meses. Entonces ponerlos a pintar, a hacer botas o cosas navideñas, es mentira Karla, porque es como que hagan unas cuantas rayas y ya estuvo. Entonces mejor les vamos desde la parte muy concreta, de comida, de enseñarles.

Vamos a también hablarles de las figuras, desde para los que creen en la parte católica, quiénes son, les vamos a decir a otra gente no le gusta. No hemos enfatizado en nada de navidad que tenga que ver con la nieve, porque aquí no hay, en Costa Rica no hay, aunque sí adornamos con algunas cosas, porque las familias lo han traído, eeste, no existe. Estamos hablando hasta de animales que se ven en navidad, como el reno. Porque me decían: “¿es un caballo?, que venía con Santa (risas), verdad... entonces les explicamos que no, que eran. Entonces han adquirido mucho vocabulario, estos días vamos más que ir haciendo talleres, desarrollando más toda una conversación, porque estamos ampliando vocabulario y entonces cada día vamos tomando diferentes temas. Pero lo diferente este año, es que decidí desarrollarlo más sobre comidas, para hacerlo mucho más concreto. Son edades donde comen de todo. Que si trajeron hoy... hoy por ejemplo una chica trajo, eeste, cereal y todos querían. Entonces a qué vamos, a involucrar a las familias.

Para el jueves tenemos una fiesta de cumpleaños, entonces vamos a tener fiesta de cumpleaños en la mañana. Y van a hablar de esa fiesta de cumpleaños. Para el miércoles de la otra semana va a ver fiesta de fin de año. Este año hay graduación que algunos los van a llevar y entonces les vamos a hablar sobre eso.

Se ha hablado hasta de la pastora, que han ido trayendo las familias, porque se les pidieron cosas naturales para sembrarlas cuando ya termine la navidad. Entonces ve que por lo menos yo con esta edad tan chiquita, más que empezar a rayar un poquito de papeles, prefiero ir hablando de cosas concretas, que es lo que vos vas a ir hablando también. Entonces yo te dejo,

cuando alguien nuevo viene, lo que hago es que les cuento todo y luego en la pizarra les pongo en una hoja, las cosas que hay durante el día también, nada más que lo retome por cualquier cosa.

P: ¿Y cómo les tengo que hablar?

D-MH04: Se les dice el nombre. Yo no acostumbro ni decirles mi amor, mi corazoncito, ni gordo, ni flaco, no. Buscamos mucho el respeto y es el nombre. Saludo. No uso una voz muy alta, busco usar una voz normal o un poquito más baja. Eeeeste y cada uno saludo, cada uno se acerca, busco que sean ellos quienes sean más activos y activas. Eeeste, una de las Asistente entró hace poco, pero ella...

(Interrupción)

Vayan con ellas chicas, vayan, vayan. Ve cómo se van acostumbrando tanto a una, que ve cómo se devolvieron a ver por qué no me iba. Es lindísimo porque son parte ya de vos y conocen la rutina, entonces ellas mismas te van a ir guiando en la rutina, porque ya la tienen tan internalizada.

¿Qué hicimos?, este año decidí que más que preparar muchos ejercicios, la ventaja es que yo los tengo cuatro años y nueve horas al día. Entonces decidí este primer nivel, hacerlo un poco más flexible esta vez, y he visto que da muy buenos resultados, y voy a escribir eso en el informe de labores final, que después con gusto te lo mando y te mando el plan. Porque varíe y más que muy estructurado esta vez dije...y más que había unos más chiquitos y chiquitas y habían un poco menos. 'Aflojar' un poco y dar más libertad en esa rutina, como si estuvieran en una casa. Y he sentido que ha ayudado mucho a la seguridad que tienen, que muestran, a la confianza en sí mismos, a la buena motora gruesa que están presentando, al muy buen vocabulario que están presentando y yo dije: "prefiero esto, porque después uno va ir metiendo más estructura". Y vas dando todavía más temas, si queremos hablar de temas o más ejercicios los podemos ver al año siguiente. Pero este primer año que estaban entre un año y dos o dos y resto, y que ahora al final del año están entre dos y tres. Darles muchas posibilidades, muy amplias y no cargar de mucha materia, sino dar, enriquecer mucho con motora gruesa, con motora fina y vocabulario. Y he visto que ha sido muy interesante eso.

P: Hay momentos, acciones, situaciones que se hacen cotidianamente, y que estás acostumbrada a realizarlas. En mi caso que no tengo la experticia, que vendré por primera vez. ¿Alguna cosa que siempre hacés, pero que mejor yo no haga por esa falta de experiencia mía?

D-MH04: Sería el presentar un material. Y mejor noo, porque no sabés hacerlo. Digamos mañana vos dejarías que exploren todo el material o que lo vayan usando y vos no vas a decir nada, porque tal vez se te va a ocurrir que no debería ser así y es así como se usa. Entonces cuando estén dentro del aula con ejercicio de trabajo, no vas a presentarle y a decirles: "miren se usa de tal forma", nooo, porque vos no tenés ni idea de cómo se usa. Dejá mejor que lo exploren, lo trabajen, y ya estuvo.

La ventaja es que vos no estás sola dentro del aula, si algo, alguna pregunta te surge, hacela a la Niñera que se llama Rosy, tienen mucho tiempo de trabajar conmigo. Cada cinco años está conmigo, porque como vamos rotando, entonces cada cinco años vuelvo a estar con ella, y es muy buena en su trabajo. Eso por un lado.

Vos no vas a cambiar a ninguna chica o chico, eeste, porque eso le toca a Rosy y por protección a los chicos y las chicas y a vos misma, no los vas a cambiar. Eeste, si como que en eso principalmente.

Y a la hora de despedirse, la ventaja es que vos salís a las tres, vos no salís a las cinco, para que tengas que entregar a ninguno, porque no conocés a su mamá o papá. De todos modos ahora aquí hay una tarjeta para poder entrar y no va a entrar nadie que no lo conozca, pero de todos modos, igual somos tan recelosas que nos los vas a entregar a nadie si no conocés.

P: ¿A qué hora debo estar en la institución?

D-MH04: Es diferente, Montessori tiene la ventaja de que los chicos y las chicas dejan muy organizado el aula, si no está organizado, tenés la suerte este año y este grupo, que de siete a siete y media solo tenés un chico. Entonces con él, vas acomodando el aula si acaso quedó algo desacomodado. Como vos a venir nueva mañana, yo le diría a la Niñera que está por

la tarde, que la deje totalmente ordenada. Entonces vos entrás a las siete, abris la puerta, ya va a estar todo listo, y no tenés ningún problema.

A veces una cree que tiene que hacer un montón de cosas, y viene con mucha ansiedad. No, vas a tener mucha más paz y los chicos y las chicas, van a tener...

(Interrupción)

Y las familias van llegando poco a poco y ellas mismas se te van acercando. Pueda ser que alguna llegue después y vos vas poco a poco también saludándolos, acercándose a los chicos y las chicas. Cada uno de los dos papás.

(Interrupción)

Y ves que los chicos y las chicas les has dado tantas posibilidades que saben dónde llevar hasta su abuelita o su mamá, donde está el comedor. Entonces te van ir guiando en todo. Más que uno entrar a hacer un montón de cosas, las estás haciendo durante todo el año, que has ido guiando de tal forma que los chicos y las chicas van conociendo. Que esa es una suerte, que es muy diferente a otras instituciones donde tenés que correr y organizar un montón de cosas.

Entonces lo importante es, durante el día si vas...la suerte es que entre doce y una, vos vas a tener libre, porque están dormidos, y podés ir desde revisando en la computadora, si vas trabajando algún plan o alguna actividad nueva que querés hacer durante la semana. Más de lo que pensaste en el mes. Porque pueda ser que...esta vez decidí planear cada tres meses. Pero igual ellos te van dando pautas de acuerdo a su interés y pueda ser que alguna la cambiaste y ahí está la flexibilidad de decir "no mejor"...porque yo pensé en trabajar en algunas cosas en navidad, y después dije: "no este grupo es muy comelón, voy a darle más énfasis a cosas de comida y naturales", porque nos dijeron: "¿qué quieren que les llevemos de navidad?", y ya habían cosas en el aula y dije: "no más adornos...matas", pastoras de navidad, ya trajeron dos y hay algunas más y a otros les voy a ir pidiendo comida, y voy a desarrollar ese esquema con los chicos y las chicas para hablar qué se come en navidad, cómo son las frutas, qué colores se ven en navidad. Para irles dando a que conozcan más y mucho de la navidad costarricense también.

Entonces ve, que una viene mucho más tranquila, tu voz es más suave, es más descansado, a lo tradicional que tenés que decir: "tengo que cumplir con tantas cosas". ¿Por qué?, porque los materiales o ejercicios que vos has puesto dentro del aula, tiene una serie de objetivos tan claro, que durante el año vos vas desarrollando un montón de temas, sin tener que cargar tanto a los chicos y a las chicas.

P: Si un niño llora, si alguno hizo un berrinche...

D-MH04: Si un niño llora, yo lo que hago es que me agacho y lo atiendo a ver qué necesita, puedo darle un abrazo, si quiere un abrazo. Y le digo: "¿te sentís mal, te pasó algo?, contame, qué pasó". Si no corro, si no que me siento para que él venga a mí. Porque muchas veces si uno corre se asusta más y llora más, sino que me agacho, me siento en el piso o en una silla y le digo: "venga, qué le pasó". Si ya es un accidente grande y está con sangre o se le partió la lengua o se le hizo una chichota, si me le acerco, trato de estar en paz, veo qué necesita, le digo a la asistente: "encárguese usted del grupo" y yo me quedo con él. Entonces llamo a la ambulancia de la universidad para que venga a verlo. Etc., le limpio la herida, si no puede levantarse, me fijo primero en eso y otra más está llamando a la familia, está llamando a la ambulancia de una vez y lo atiendo. Pero una va viendo, ya tenemos como un plan organizado de la institución.

Un berrinche, un enojo, ya es menos, mucho menos en este momento del año. Porque se les ha ido conteniendo y se les ha ido dando tanta confianza en sí mismos. Antes había una chica que ella si le tocaban lo que ella traía, se tiraba al piso, lloraba y era un 'revolconazo' Karla de esos impresionantes. Ahora no, ella misma vuelve a ver y se ríe. Si algo no le gustó, le hemos enseñando a decir "no me gusta", diga: "no me gusta", venga dígame: "no quiero". Y al otro se le habla. Se atiende más, primero a quién le pasó la situación y no al que hizo la situación. Porque muchas veces una llega de una vez y atiende al que hizo y le dice: "mire qué barbaridad"...y claro lo va seguir haciendo porque ve que siempre se le atiende a él primero. En este

caso no, atendemos desde lo positivo y luego al otro le hablamos y le decimos...mire no hay silla de castigo, hay decirle... María Montessori decía: "siéntese un momento o espérese un momento y ve a los demás trabajar y vea qué bien están trabajando, cuando usted esté listo, vaya a trabajar".

O sea, qué es lo peor para un niño, tiene tantas ganas de hacer cosas y de trabajar, que decirle: "no tiene que estar un momento en calma"...pero son segundos. No como dicen algunas pedagogías son cinco minutos por tal edad, diez por tal... no, no...es depende de cada uno. Muchas veces se le dice: "siéntese a ver la tortuga o tal cosa", porque eso les da paz también o les tranquiliza un poco y ya estuvo.

Si he tenido algunas cosas que ayudan, eeste, bueno desde Montessori hablamos con todo el cuerpo, puede ser que la mano ayudó, la vista para que dejaran de correr.

(Interrupción de un niño)

Viste la voz que no se necesita gritar, que una les enseña qué va pasando y los chicos y las chicas van cambiando mucho hasta su forma de dirigirse a las personas. Es la naturalidad con que vos presentés y abordés todas las cosas.

P: Muchas gracias por su paciencia y disposición.

D-MH04: Con gusto.

Anexo 7: Formulario de consentimiento (entrevista semiestructurada)

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO (Entrevista semi-estructurada)

<i>Título de la investigación:</i>	Los saberes profesionales en educación preescolar según los docentes y las docentes que trabajan con población infantil de 0 a 3 años: un estudio en Costa Rica
	Proyecto de investigación doctoral en la modalidad en español del Programa doctoral de la Facultad de Ciencias de la Educación.
<i>Investigadora-Estudiante:</i>	Karla Martorell Esquivel, estudiante doctoral, Departamento de psicopedagogía y andragogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Montreal.
<i>Directora de investigación:</i>	Cecilia Borges, profesora agregada del Departamento de psicopedagogía y andragogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Montreal.

A) INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES

1. Objetivo de la investigación

Este estudio busca conocer y comprender cuáles son los saberes necesarios para el ejercicio de la docencia en el área de la educación preescolar, específicamente de niños y niñas menores de tres años de edad, según los propios docentes que intervienen en esa área. Queremos conocer lo que saben y hacen los docentes de educación infantil, es decir, sus saberes y prácticas pedagógicas, en respuesta a los retos cotidianos y las políticas educativas respecto a la educación maternal. Esperamos así contribuir a la formación inicial y continua de esos docentes así como mejorar los servicios ofrecidos en las instituciones escolares.

Objetivos específicos:

- Identificar cuáles son los saberes en la base de la profesión de docentes en educación preescolar que trabajan con poblaciones infantiles (0 a 3 años), según su propia percepción de su trabajo y de sus saberes profesionales (conocimientos, actitudes, competencias) que deben movilizar para el ejercicio de su trabajo cotidiano.
- Determinar las fuentes de adquisición de los saberes que poseen los docentes en educación preescolar que trabajan con poblaciones infantiles (0 a 3 años).
- Examinar cómo los saberes son movilizados en el ejercicio de su profesión al conjugarse las dimensiones de carácter pedagógico, de atención y cuidado y de atención a la salud, en la base del trabajo con poblaciones infantiles (0 a 3 años).

2. Participación de la investigación

Usted está invitado a participar en esta investigación porque usted es docente de educación preescolar y trabaja actualmente con infantes entre cero y tres años (en el sector público o privado), posee un diploma universitario o en vías de obtención, tiene al menos dos años de experiencia trabajando en esta área y muestra interés en participar del estudio.

Su participación en esta investigación consiste en:

1) Participar con la investigadora de un encuentro para una entrevista semi-estructurada de una hora a una hora y treinta minutos, en un momento y en un lugar según su conveniencia. Durante la entrevista, la investigadora abordará los temas o preguntas generales relacionadas con su trabajo y con su formación inicial. Específicamente, durante la entrevista, se le pedirá que converse acerca de su formación así como de su experiencia profesional en el trabajo con infantes pequeños (0 a 3 años) y que manifieste su punto de vista, pensamientos y opiniones sobre el tema de saberes y conocimientos que se necesitan para ejercer su labor. Esta entrevista será grabada en cinta de audio a fin de conservar la totalidad de su contenido. Además, esta entrevista será transcrita para dar lugar a un texto que servirá como material de análisis en el trabajo de investigación.

2) Permitir a la investigadora registrar en un cuaderno de notas sus observaciones e ideas. Este material servirá como apoyo personal durante la realización de la entrevista.

3) Usted podría ser recontactado para una segunda entrevista de la investigación, donde la investigadora abordaría temas o cuestionamientos relacionados con su trabajo y con su rutina cotidiana en el trabajo con los niños pequeños (de 0 a 3 años). Ella estaría sobretodo interesada en la manera en como enfrenta los eventos que se producen cotidianamente y la forma en la que usted reflexiona sobre su trabajo profesional.

3. Confiabilidad

La información que usted nos proporcione será confidencial. Las entrevistas serán transcritas y guardadas en forma de audio y serán conservadas durante siete años después de la finalización del proyecto. Daremos un número (código) a cada participante de la investigación, y solo la investigadora y la directora de la investigación tendrán acceso a los nombres de la lista de participantes y al número que se les asignó. Concerniente a las grabaciones de audio, éstas serán utilizadas únicamente para fines de esta investigación en el análisis de datos. Además, toda la información se guardará en un armario cerrado con llave situado en una oficina privada. Cualquier información que pudiera identificarla de una manera u otra no será publicada. La información será destruida 7 años después del proyecto. Solo los datos ya analizados y que no le identifican podrán ser retenidos después de esa fecha.

4. Ventajas e inconvenientes

Participar en esta investigación, puede traerle algunas ventajas. El hecho de contribuir al avance del conocimiento con relación a los saberes docentes en el nivel de educación preescolar que laboran con niños y niñas menores de tres años. También, con esta investigación, tendría la oportunidad de expresarse libremente y de reflexionar sobre su propia experiencia como docente de educación preescolar con el fin de conocer y comprender mejor sus acciones en la clase. Además, expresando su punto de vista, ayudaría a entender la dinámica vinculada al trabajo profesional del docente que trabaja en esta área y con ello avanzar en la investigación en este campo e, indirectamente, al avance de programas de formación profesional de universidades del país.

En cuanto a las desventajas en participar de este tipo de estudio, debe proporcionar un poco de su tiempo para la realización de la entrevista, de una hora a una hora y media. A parte de eso, en esta investigación, usted no corre riesgo o inconveniente particular.

5. Derecho de retirarse

Su participación es completamente voluntaria. Usted es libre de retirarse en cualquier momento simplemente con notificación verbal, sin prejuicios y sin tener que justificar su decisión. Si decide retirarse de la investigación, puede comunicarse con la investigadora en el número de teléfono que aparece abajo o al correo electrónico. Si usted se retira de la investigación, la grabación de audio y las notas que se han recogido al momento de su retiro serán destruidas.

6. Compensación

Los participantes no serán recompensados financieramente por su participación en la investigación.

7. Difusión de los resultados

Un informe será transmitido a los docentes describiendo las conclusiones generales de esta investigación por correo a la dirección que usted indique en el espacio previsto para ese efecto debajo de su firma, al curso del año próximo, una vez que el análisis de datos haya sido efectuado. Si es de su interés, los artículos científicos o de difusión de esta investigación pueden ser enviados igualmente.

B) CONSENTIMIENTO

Declaro tener conocimiento de la información anterior, haber obtenido las respuestas a mis preguntas sobre mi participación en la investigación y comprendido el objetivo, la naturaleza, las ventajas y las desventajas, los riesgos y los inconvenientes de esta investigación.

Después de reflexionar y en un tiempo razonable, doy mi consentimiento para participar en este estudio. Sé que puedo retirarme en cualquier momento, con simple comunicación verbal, sin perjuicio alguno.

Yo acepto ser recontactado para una segunda entrevista de la investigación. Si () No ()

Firma: _____ Fecha: _____
Nombre : _____ Apellidos: _____

La dirección electrónica a la que yo deseo recibir un texto resumen de los resultados de la investigación es la siguiente: _____

Para toda información de orden ético concerniente a las condiciones en las que se ejecuta su participación en este proyecto, usted puede contactar al coordinador del Comité Plurifacultades de ética de la investigación (CPEP) por correo: - o por teléfono al - extensión -.

Para más información sobre sus derechos como participante, usted puede consultar el portal de participantes de la Universidad de Montreal en la dirección siguiente: - .

Yo declaro haber explicado el objetivo, la naturaleza, las ventajas, las desventajas, los riesgos y los inconvenientes del estudio y haber respondido con mis conocimientos a sus preguntas.

Firma de la investigadora: _____ Fecha : _____
Nombre : _____ Apellidos : _____

Para toda pregunta relativa al estudio, o para retirarse de la investigación, usted puede comunicarse con Karla Martorell, candidata al doctorado, a los siguientes números de teléfono: - en Costa Rica, - en Canadá o en la dirección de correo -

Cualquier queja relativa a su participación en esta investigación puede dirigirse al defensor de la Universidad de Montreal, al número de teléfono - o a la siguiente dirección de correo: - **(la defensoría acepta llamadas por cobrar).**

Un ejemplar de este formulario de información y de consentimiento firmado deberá ser entregado a los participantes.

Anexo 8: Formulario consentimiento (entrevista sosias)

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO (Entrevista Instrucción al Sosias)

Título de la investigación: Los saberes profesionales en educación preescolar según los docentes y las docentes que trabajan con población infantil de 0 a 3 años: un estudio en Costa Rica

Proyecto de investigación doctoral en la modalidad en español del Programa doctoral de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Investigadora- Estudiante: Karla Martorell Esquivel, estudiante doctoral, Departamento de psicopedagogía y andragogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Montreal.

Directora de investigación: Cecilia Borges, profesora agregada del Departamento de psicopedagogía y andragogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Montreal.

A) INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES

1. Objetivo de la investigación

Este estudio busca conocer y comprender cuáles son los saberes necesarios para el ejercicio de la docencia en el área de la educación preescolar, específicamente de niños y niñas menores de tres años de edad, según los propios docentes que intervienen en esa área. Queremos conocer lo que saben y hacen los docentes de educación infantil, es decir, sus saberes y prácticas pedagógicas, en respuesta a los retos cotidianos y las políticas educativas respecto a la educación maternal. Esperamos así contribuir a la formación inicial y continua de esos docentes así como mejorar los servicios ofrecidos en las instituciones escolares.

Objetivos específicos:

- 4) Identificar cuáles son los saberes en la base de la profesión de docentes en educación preescolar que trabajan con poblaciones infantiles (0 a 3 años), según su propia percepción de su trabajo y de sus saberes profesionales (conocimientos, actitudes, competencias) que deben movilizar para el ejercicio de su trabajo cotidiano.
- 5) Determinar las fuentes de adquisición de los saberes que poseen los docentes en educación preescolar que trabajan con poblaciones infantiles (0 a 3 años).
- 6) Examinar cómo los saberes son movilizados en el ejercicio de su profesión al conjugarse las dimensiones de carácter pedagógico, de atención y cuidado y de atención a la salud, en la base del trabajo con poblaciones infantiles (0 a 3 años).

6 Participación de la investigación

Usted está invitado a participar en esta investigación porque usted es docente de educación preescolar y trabaja actualmente con infantes entre cero y tres años (en el sector público o privada), posee un

diploma universitario o en vías de obtención, tiene al menos dos años de experiencia trabajando en esta área y, muestra un interés particular en participar del estudio.

Su participación en esta investigación consiste en:

1) Participar con la investigadora de un encuentro para una entrevista de una hora a una hora y treinta minutos, en un momento y en un lugar según su conveniencia. Durante la entrevista, la investigadora abordará los temas o preguntas vinculadas con su trabajo y con su rutina diaria en la labor con la población infantil (0 a 3 años). Ella estará sobretodo interesada en saber cómo usted consigue enfrentar los eventos que se producen cotidianamente en la rutina y cómo usted reflexiona sobre su trabajo profesional. Esta entrevista será grabada en cinta de audio a fin de conservar la totalidad de su contenido. Además, esta entrevista será transcrita para dar lugar a un texto que servirá como material de análisis en el trabajo de investigación.

2) Permitir a la investigadora registrar en un cuaderno de notas sus observaciones e ideas. Este material servirá como apoyo personal durante la realización de la entrevista.

7 Confabilidad

La información que usted nos proporcione será confidencial. Las entrevistas serán transcritas y guardadas en forma de audio y serán conservadas durante siete años después de la finalización del proyecto. Daremos un número (código) a cada participante de la investigación, y solo la investigadora y la directora de la investigación tendrán acceso a los nombres de la lista de participantes y al número que se les asignó. Concerniente a las grabaciones de audio, éstas serán utilizadas únicamente para fines de esta investigación en el análisis de datos. Además, toda la información se guardará en un armario cerrado con llave situado en una oficina privada. Cualquier información que pudiera identificarla de una manera u otra no será publicada. La información será destruida 7 años después del proyecto. Solo los datos ya analizados y que no le identifican podrán ser retenidos después de esa fecha.

8 Ventajas y desventajas

Participar en esta investigación, puede traerle algunas ventajas. El hecho de contribuir al avance del conocimiento con relación a los saberes docentes en el nivel de educación preescolar que laboran con niños y niñas menores de tres años. También, con esta investigación, tendría la oportunidad de expresarse libremente y de reflexionar sobre su propia experiencia como docente de educación preescolar con el fin de conocer y comprender mejor sus acciones en la clase. Además, expresando su punto de vista, ayudaría a entender la dinámica vinculada al trabajo profesional del docente que trabaja en esta área y con ello avanzar en la investigación en este campo e, indirectamente, al avance de programas de formación profesional de universidades del país.

En cuanto a las desventajas en participar de este tipo de estudio, debe proporcionar un poco de su tiempo para la realización de la entrevista, de una hora a una hora y media. A parte de eso, en esta investigación, usted no corre riesgo o inconveniente particular.

9 Derecho de retirarse

Su participación es completamente voluntaria. Usted es libre de retirarse en cualquier momento simplemente con notificación verbal, sin prejuicios y sin tener que justificar su decisión. Si decide retirarse de la investigación, puede comunicarse con la investigadora en el número de teléfono que aparece abajo. Si usted se retira de la investigación, la grabación de audio y las notas que se han recogido al momento de su retiro serán destruidas.

10 **Compensación**

Los participantes no serán recompensados financieramente por su participación en la investigación.

11 **Difusión de los resultados**

Un informe será transmitido a los docentes describiendo las conclusiones generales de esta investigación por correo a la dirección que usted indique en el espacio previsto para ese efecto debajo de su firma, al curso del año próximo, una vez que el análisis de datos haya sido efectuado. Si es de su interés, los artículos científicos o de difusión de esta investigación pueden ser enviados igualmente.

B) CONSENTIMIENTO

Declaro tener conocimiento de la información anterior, haber obtenido las respuestas a mis preguntas sobre mi participación en la investigación y comprendido el objetivo, la naturaleza, las ventajas y las desventajas, los riesgos y los inconvenientes de esta investigación.

Después de reflexionar y en un tiempo razonable, doy mi consentimiento para participar en este estudio. Sé que puedo retirarme en cualquier momento, con simple comunicación verbal, sin perjuicio alguno.

Firma: _____ Fecha: _____

Nombre : _____ Apellidos: _____

La dirección electrónica a la que yo deseo recibir un texto resumen de los resultados de la investigación es la siguiente: _____

Para toda información de orden ético concerniente a las condiciones en las que se ejecuta su participación en este proyecto, usted puede contactar al coordinador del Comité Plurifacultades de ética de la investigación (CPEP) por correo: - o por teléfono al - extensión -.

Para más información sobre sus derechos como participante, usted puede consultar el portal de participantes de la Universidad de Montreal en la dirección siguiente: <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Yo declaro haber explicado el objetivo, la naturaleza, las ventajas, las desventajas, los riesgos y los inconvenientes del estudio y haber respondido con mis conocimientos a sus preguntas.

Firma de la investigadora: _____ Fecha : _____

Nombre : _____ Apellidos : _____

Para toda pregunta relativa al estudio, o para retirarse de la investigación, usted puede comunicarse con Karla Martorell, candidata al doctorado, a los siguientes números de teléfono: - en Costa Rica, - en Canadá o en la dirección de correo -

Cualquier queja relativa a su participación en esta investigación puede dirigirse al defensor de la Universidad de Montreal, al número de teléfono - o a la siguiente dirección de correo: - **(la defensoría acepta llamadas por cobrar).**

Un ejemplar de este formulario de información y de consentimiento firmado deberá ser entregado a los participantes.

Anexo 9: Carta autorización para institución



Sciences de l'éducation/ Psychopédagogie

_____ 2013

Estimado señor (a) director (a)

Reciba un cordial saludo. Mi nombre es Karla Martorell Esquivel, soy profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, específicamente en el Departamento de Educación Primaria y Preescolar. Actualmente estoy cursando mi *Doctorado en Educación en la Universidad de Montréal, Canadá*.

Mi tesis doctoral versa sobre "Los saberes profesionales en educación preescolar según maestras o maestros que trabajen con población infantil de 0 a 3 años", con este fin estoy desarrollando en Costa Rica el trabajo de campo de mi estudio, con docentes que laboran con infantes menores de tres años, para conocer y comprender cómo los docentes construyen sus saberes; cómo los adquieren; qué peso tienen los diferentes saberes y; cómo logran movilizarlos/aplicarlos en su práctica cotidiana al trabajar con los infantes en los ámbitos de cuidado, de atención y de educación que brindan.

Es por lo anterior que, de manera respetuosa solicito su autorización, para realizar una entrevista semiestructurada a _____, docente de educación preescolar que labora en la institución que usted tiene a su cargo.

La entrevista tiene como propósito ayudar a conocer y comprender cuáles son los saberes necesarios para el ejercicio de la docencia en el área de la educación preescolar, específicamente de niños y niñas menores de tres años de edad, desde el punto de vista de los propios docentes que intervienen en esa área.

Agradezco su apoyo en la construcción de esta investigación que pretende dar pistas para el mejoramiento de la formación inicial y continua de profesionales en esta área educativa tan importante en el desarrollo del ser humano.

De usted con toda consideración,

D^a Karla Martorell Esquivel
Universidad de Montreal

A continuación aparece un espacio para que usted firme autorizando que la funcionaria realice la entrevista. Un ejemplar de esta carta firmada le será entregado.

Firma : _____ Fecha: _____

Nombre : _____ Apellidos : _____

Anexo 10: Cuadro de registro de entrevistas semiestructuradas

Cuadro de entrevistas semiestructuradas: fecha y duración

Participante	Fecha de entrevista	Duración
Caso 1: SS19	16 noviembre	1:08
Caso 2: LG12	25 noviembre	1:05
Caso 3: LJ13	25 noviembre	1:03
Caso 4: RC18	25 noviembre	48:52
Caso 5: MR14	26 noviembre	1:29
Caso 6: MC15	26 noviembre	45:31
Caso 7: JP10	27 noviembre	42:15
Caso 8: MH04	27 noviembre	1:11
Caso 9: YS23	27 noviembre	33:01
Caso 10: GP07	27 noviembre	33:48
Caso 11: AL05	28 noviembre	51: 44
Caso 12: SA20	2 diciembre	58:42
Caso 13: AC03	2 diciembre	43:03
Caso 14: TC21	2 diciembre	1:04
Caso 15: GP08	3 diciembre	52:57
Caso 16: KH11	3 diciembre	1:02
Caso 17: DA06	4 diciembre	20:17
Caso 18: AN01	5 diciembre	45:21
Caso 19: NO17	5 diciembre	1:04
Caso 20: AV02	5 diciembre	1:11
Caso 21: VP22	6 diciembre	1:29
Caso 22: NR16	9 diciembre	44:42
Caso 23: MJ24	18 febrero	1:20

Cuadro de entrevistas sosias: fecha y duración

Participante	Fecha de entrevista	Duración
Caso 1: MR14	30 noviembre	1:31
Caso 2: MH04	4 diciembre	46:02
Caso 3: LJ13	9 diciembre	48:51
Caso 4: NO17	9 diciembre	54:03
Caso 5: AV02	10 diciembre	1:13
Caso 6: VP22	10 diciembre	43:51

Anexo 11: Matriz preliminar de categorías

Objetivo general: Establecer los saberes docentes requeridos para el ejercicio de la docencia en el área de educación preescolar, específicamente, en la educación de niños y niñas menores de tres años de edad, con el fin de replantear las prácticas pedagógicas atendiendo las demandas, los retos y las políticas educativas, así como contribuyendo a la formación inicial y continua de estos docentes.

<i>Objetivos específicos</i>	<i>Preguntas de entrevista semiestructurada</i>	<i>Categorías preliminar</i>	<i>Código</i>	<i>Guía de color</i>
Identificar la percepción que poseen los docentes de educación preescolar que trabajan con poblaciones infantiles (0 a 3 años de edad), respecto a los saberes profesionales (conocimientos, actitudes, habilidades...) que deben tener para desempeñar su labor pedagógica y de cuidado, estipulado en su disciplina.	¿Qué le motivó a ser docente de educación preescolar?	<ul style="list-style-type: none"> Escogencia profesional 	EP	
	¿Cómo es trabajar con infantes menores de tres años?; ¿qué es lo que más le gusta de trabajar con estas edades?; ¿qué es lo que más le motiva?; ¿percibe alguna diferencia al trabajar con niños(as) menores de 3 años, respecto al resto de edades de niños preescolares?, si la percibe, ¿cuáles serían esas diferencias?; ¿qué aspectos podría señalar como dificultades encontradas para el buen desempeño de la docencia en el aula?; ¿cuáles son las responsabilidades que tiene un docente en este nivel educativo?	<ul style="list-style-type: none"> Apreciación del trabajo Subcategorías: motivaciones, retos, desafíos, dificultades, responsabilidades.	AT	
	¿Qué características considera usted debe poseer un docente para desarrollar su labor en esta área?, refiérase a qué aspectos personales y profesionales, qué cualidades, qué virtudes o qué facultades.	<ul style="list-style-type: none"> Características docentes 	CD	
	¿Cuál sería un perfil esperado/ideal para una persona que trabaje en educación preescolar con infantes menores de tres años?;	<ul style="list-style-type: none"> Perfil docente 	PD	
	Como toda profesión, existe una serie de saberes/conocimientos específicos, que son la base de la profesión, en este sentido, ¿qué se requiere para enseñar a niños pequeños?, ¿qué se debe saber o conocer sobre los niños pequeños?	<ul style="list-style-type: none"> Saberes específicos 	SE	
Segundo Objetivo	Preguntas de entrevista semiestructurada	Categorías	Código	Guía de color
Determinar las fuentes de	¿Dónde aprendió usted a realizar su trabajo en este nivel educativo?	<ul style="list-style-type: none"> Fuente adquisición de saberes 	FA	

adquisición de los saberes docentes para la población señalada.	¿Qué peso le asigna a cada fuente dónde obtuvo su aprendizaje?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trascendencia de la fuente 	TF	
Tercer Objetivo	Preguntas de entrevista semiestructurada	Categorías	Código	Guía de color
Identificar la percepción que tienen los docentes de educación preescolar, en relación a su trabajo curricular.	¿Cómo trabaja?, ¿cuándo le otorgan un grupo de niños qué hace?, ¿por dónde empieza?, ¿cómo se organiza la labor de educación y de cuidado para trabajar con los niños pequeños?, ¿qué estructura tiene esa organización, qué momentos?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Decisiones de organización 	DO	
	¿Cómo lleva a cabo el proceso de planificación?, ¿qué es necesario considerar en el momento de la planificación?, ¿qué componentes incluye dentro de la planificación?, ¿qué sugerencias brinda para la organización de la planificación?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Particularidades en planificación 	PP	
	¿Utiliza algún programa educativo como apoyo para la enseñanza y el trabajo curricular?, ¿conoce el programa Materno-Infantil del Ministerio de Educación?, ¿cómo lo implementa?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoyo curricular 	AC	
	¿Qué temáticas aborda con en su rutina diaria con los niños?, ¿qué se enseña/qué contenidos? ¿Cómo hace la selección de contenidos a desarrollar con los niños?,	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propuesta de enseñanza-aprendizaje 	PEA	
	¿Cómo se enseña a los niños pequeños?, ¿qué estrategia, actividades/experiencias se proponen para abordar los contenidos que trabaja con los niños?, ¿cuál es la secuencia planeada de las actividades?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias de trabajo 	ET	
	Con relación a los materiales/recursos didácticos, ¿qué característica tienen?, ¿cuánto tiempo de ejecución dedica para cada actividad?, ¿qué características requiere el espacio (s)?, entre otros.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiales, recursos, espacio y tiempo 	MR	
	¿Cómo se lleva a cabo la evaluación y el seguimiento de la evolución de cada niño?, ¿qué formas de registro o documentación de procesos de aprendizaje posee y cómo las implementa?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación y registro 	ER	
	¿Cómo es la participación de padres/madres en el progreso de los niños?, ¿existe participación de otros actores de la comunidad...?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relación con familia 	RF	

Anexo 12: II Plantilla: códigos de categorías de análisis para entrevista semiestructurada

<i>Temas/categorías sobre la percepción de los docentes en relación con los saberes profesionales, que deben tener para desempeñar su labor pedagógica y de cuidado</i>			
Categorías	Código	Subcategorías	Código
1. Escogencia profesional	EP	Tradición familiar Interés desde infancia Cambio de carrera	EP 1 EP 2 EP 3
2. Apreciación del trabajo docente	AT	Dificultades Responsabilidades Motivaciones Características infantiles	AT 1 AT 2 AT 3 AT 4
3. Perfil docente	PD	Características Personales Características Profesionales	PD 1 PD 2
4. Saberes específicos	SE	Saberes pedagógicos	SE 1
<i>Temas/categorías acerca de las fuentes de adquisición de saberes docentes</i>			
Categorías	Código	Subcategorías	Código
5. Fuente adquisición	FA	En formación universitaria Experiencia familiar Experiencia laboral Experiencia y aportes colegas Actualización/educación continua	FA 1 FA 2 FA 3 FA 4 FA 5
6. Trascendencia de la fuente	TF		
<i>Temas/categorías relacionadas con la movilización de saberes en la práctica cotidiana (saberes en acción)</i>			
Categorías	Código	Subcategorías	Código
7. Proceso planificación	PP	Tipo de plan Estrategia para elaboración Características del plan Ejecución del plan	PP 1 PP 2 PP 3 PP 4
8. Guía curricular base	GC	Institucional Método específico Programa Materno-Infantil (MEP)	GC 1 GC 2 GC 3
9. Propuesta de enseñanza-aprendizaje	PEA	Contenidos	PEA 1
10. Estrategia de trabajo	ET	Tipo de actividad Cursos especiales Recomendaciones	ET 1 ET 2 ET 3
11. Recursos utilizados	RU	Materiales Espacio Tiempo	RU 1 RU 2 RU 3
12. Evaluación y registro	ER	Tipo de evaluación Forma de registro Objetivo de la evaluación	ER 1 ER 2 ER 3
13. Relación con familia	RF	Apreciaciones sobre las familias Estrategia de trabajo	RF 1 RF 2

Anexo 13: Definiciones de las categorías y subcategorías

DEFINICIONES DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS (II PLANTILLA)					
	CATEGORÍA	DEFINICIÓN	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN	
<i>Percepción de los docentes en relación con los saberes profesionales, que deben tener para desempeñar su labor pedagógica y de cuidado</i>	1. Escogencia profesional	Argumento utilizado por la docente para referirse a la elección o el motivo por el cual optó por la carrera de educación preescolar en su formación universitaria.	Tradición familiar	Interés surgido en el seno familiar, porque algún miembro de la familia es educador (a) y le motivó seguir sus pasos.	
			Interés desde infancia	Afinidad por la profesión docente manifestada desde que era una niña, a través de los juegos o actividades que realizaba.	
			Cambio de carrera	Tras haber tenido contacto con otra carrera profesional distinta a la educación preescolar, toma la decisión de trasladarse por sentir más afinidad con la educación.	
	2. Apreciación del trabajo docente	Consideraciones acerca de las particularidades que implican la labor docente con niños y niñas menores de tres años.	Dificultades	Situación, circunstancia, reto, problema, etc., que enfrenta al realizar sus labores.	
			Responsabilidades	Obligaciones respecto a las tareas que debe desempeñar en su quehacer profesional.	
			Motivaciones	Estímulos que impulsan al docente a realizar determinadas acciones o tareas relacionadas con su trabajo.	
			Características infantiles	Diferentes rasgos de los niños pequeños (0 a 3 años), que los distingue de los niños preescolares de mayor edad.	
	3. Perfil docente	Conjunto de características, competencias y capacidades que identifican a un profesional que labora niños y niñas en la primera infancia, y que le permiten asumir las responsabilidades y funciones propias de su profesión.	Características Personales	Aquellas cualidades asociadas a la personalidad, el carácter, el físico, etc., que debería tener una persona que trabaje con niños pequeños.	
			Características Profesionales	Cúmulo de capacidades, conocimientos, competencias, saberes, etc., asociadas a un docente de educación preescolar para asumir su rol y obligaciones profesionales.	
	4. Saberes específicos	Cúmulo de conocimientos amplios y profundos que son propios de la profesión de educación preescolar y han sido adquiridos gracias a la experiencia o la formación profesional.	Saberes pedagógicos (saber enseñar)	Conocimientos construidos por las docentes en el ejercicio de su labor al interactuar con los niños en las diferentes acciones mediadoras que realizan o en la formación profesional.	
	<i>Fuentes de adquisición de saberes docentes</i>	5. Fuente adquisición	Lugar, evento, hecho, situación, experiencia, etc., al que se le atribuye el conocimiento con el que se cuenta para poder realizar sus funciones y su trabajo con niños menores de tres años.	En formación universitaria	Preparación universitaria para ejercer la docencia en educación preescolar, incluyendo toda experiencia formativa como cursos, interacción con los profesores, prácticas profesionales, observaciones, entre otras.
				Experiencia familiar	Cuando los conocimientos para ejercer su profesión provienen de su entorno familiar (interacción con hermanos o primos; siendo madre; observando a su mamá, etc.).
Experiencia laboral				Cuando los conocimientos para ejercer su profesión, derivan precisamente del contacto con sus	

DEFINICIONES DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS (II PLANTILLA)				
	CATEGORÍA	DEFINICIÓN	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN
				funciones de la docencia y con la experiencia que se va acumulando conforme pasa el tiempo.
			Experiencia y aportes de colegas	Conocimiento obtenido en el contacto con un compañero de trabajo que le transmite sus propios saberes para ejercer la profesión.
			Actualización o educación continua	Conocimiento alcanzado en actividades de enriquecimiento profesional como la asistencia a cursos, talleres, conferencias, etc., o la propia indagación de información referente a la educación infantil (libros, artículos, internet...).
			6. Trascendencia de la fuente	Valor o importancia asignada a cada fuente de adquisición de saber citado.
<i>Movilización de saberes en la práctica cotidiana (saberes en acción)</i>	7. Proceso planificación	Procedimiento de toma de decisiones a través del cual se desarrolla un plan de trabajo para la atención, el cuidado y la educación ofrecida a los infantes entre los cero y los tres años.	Tipo de plan	Clase de planeamiento utilizado, ejemplo: semanal, quincenal, mensual, semestral, etc.
			Estrategia para su elaboración	Conjunto de actividades o procedimientos llevados a cabo para obtener el planeamiento.
			Características del plan	Rasgos, componentes, elementos, etc., que conforman el planeamiento.
			Ejecución del plan	Puesta en práctica del planeamiento, lo cual incluye la realización de las actividades propuestas.
	8. Guía curricular base	Propuesta que encierra una serie de orientaciones, de recomendaciones y de principios (didácticos, filosóficos, teóricos, metodológicos, etc.) acerca de cómo desempeñar las funciones y cómo desarrollar el trabajo con los infantes.	Institucional	Planteamiento de la institución que acompaña y orienta el trabajo de la docente.
			Método específico	Orientación para el trabajo con los infantes, basada en un método particular (por ejemplo: Montessori), que contiene un compendio estructurado de normas, de instrucciones, de principios, etc. que le son propias.
			Programa Materno-Infantil (MEP)	Orientación para el trabajo con los infantes menores de cuatro años, elaborado por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, en el cual están establecidos los fundamentos y los principios metodológicos y didácticos, entre otros.
	9. Propuesta de enseñanza-aprendizaje	Herramienta de trabajo que abarca los contenidos organizados por edades (de cero a tres años) y por áreas de desarrollo humano (psicomotriz, socioemocional, cognitivo, lenguaje, etc.).	Contenidos	Se refiere al conjunto de intenciones, temas u objetos de enseñanza-aprendizaje, cuidado y atención, que se consideran necesarios trabajar para el desarrollo integral de los infantes.
	10. Estrategia de trabajo	Conjunto de situaciones, actividades y experiencias a partir de las cuales la docente traza el recorrido pedagógico que deberán transitar los	Tipo de actividad	Clase de tareas o experiencias de aprendizaje que son propuestas por la docente para la consecución de los objetivos con los niños y las niñas.

DEFINICIONES DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS (II PLANTILLA)				
	CATEGORÍA	DEFINICIÓN	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN
		niños y las niñas en conjunto con ella, para construir y reconstruir el propio conocimiento.	Cursos especiales	Clase de una materia determinada, que complementa la propuesta educativa de la institución, como música, un idioma, etc.
			Recomendaciones	Consejos que advierten sobre la mejor forma de desarrollar el trabajo con los niños y las niñas.
	11. Recursos utilizados	Todo medio material, de espacio o tiempo usado como apoyo en la enseñanza, el cuidado y la atención, con la finalidad de facilitar o estimular el aprendizaje y el desarrollo de los niños y las niñas.	Materiales	Conjunto de elementos, herramientas, materiales, etc., utilizados por la docente para el acompañamiento de su propuesta didáctica.
			Espacio	Lugar donde se llevan a cabo las actividades planteadas en el trabajo con los infantes.
			Tiempo	Duración de las actividades o momentos desarrollados durante la jornada.
	12. Evaluación y registro	Proceso sistemático y planificado de recogida de información relativa al proceso de aprendizaje y de cuidado de los niños y las niñas, así como la forma de registrarlos.	Tipo de evaluación	Clase de proceso seguido para identificar, recolectar o tratar los elementos o hechos presentados por los niños y las niñas para su valoración e interpretación (ejemplo: semanal, diaria, semestral...).
			Forma de registro	Manera en la que la docente anota, registra y guarda los datos que requiere para una posterior evaluación del proceso de los infantes.
			Objetivo de la evaluación	Finalidad de la evaluación desarrollada por la docente, respecto al progreso y desarrollo de los niños y las niñas o de su trabajo.
	13. Relación con familia	Trato o comunicación entablada con las familias de los niños y las niñas.	Apreciaciones sobre las familias	Juicio, opinión, concepto, idea, etc., que tenga la docente sobre las familias con las que establece relación.
			Estrategia de trabajo	Conjunto de actividades o procedimientos seguidos para lograr una óptima comunicación y acercamiento con las familias.

Anexo 14: Categorías utilizadas en software QDAMiner

Categorías	Explicación	Subcategorías	Explicación
1. Saberes de las docentes, según fuentes de adquisición	La adquisición de los saberes de los docentes está asociada a la intervención de uno o de diferentes eventos, hechos, situaciones, experiencias, lugares o entidades; gracias a los cuales el docente pudo alcanzar los saberes requeridos para realizar sus funciones y el trabajo con infantes menores de tres años.	Saberes provenientes de la formación profesional	De la preparación universitaria para ejercer la docencia en educación preescolar, incluyendo toda experiencia formativa como cursos, interacción con los profesores, prácticas profesionales, observaciones, entre otras.
		Saberes procedentes de experiencias personales	Conocimientos para ejercer su profesión derivados de su entorno familiar (interacción con hermanos o primos; siendo madre; observando a su mamá, etc.).
		Saberes derivados de su experiencia ejerciendo la profesión, en el aula o de la interacción con colegas.	Saberes adquiridos con la experiencia de ejercer su profesión, del contacto con los niños y sus familias, con compañeros de trabajo que le transmiten sus propios saberes para ejercer la profesión, con sus funciones, etc.
		Saberes producto de la actualización profesional (educación continua)	Saberes alcanzados gracias a la participación en actividades de enriquecimiento profesional como cursos, talleres, conferencias, etc., o la propia indagación de información referente a la educación infantil (libros, artículos, internet...).
2. Saberes pedagógicos	Construidos por las docentes al ejercer su trabajo y al interactuar profesionalmente con colegas, familias y con los niños en las diferentes acciones emprendidas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el salón o el aula de infantes.	Saber diseñar y preparar propuestas para la educación y el cuidado de niños pequeños	Planificar propuestas de trabajo para la atención, el cuidado y la educación de infantes menores de tres años (qué tipos de planes, cómo elaborarlos, qué características posee el plan, cómo ejecutarlo...).
		Saber qué enseñar (contenidos)	Saberes relacionados con los contenidos o las temáticas más apropiadas para trabajar con los niños menores de tres años.

Categorías	Explicación	Subcategorías	Explicación
		Saberes estratégicos para enseñar	Saberes concernientes a la pedagogía, cómo enseñar a este grupo de edad (0 a 3 años); qué estrategias, actividades o experiencias de aprendizaje resultan idóneas para este grupo de edad; qué materiales o recursos; en qué espacio...
		Saber acerca de evaluación	Saberes asociados al proceso de evaluación y las estrategias de registro del proceso de aprendizaje y de cuidado de los niños seguidos por el docente.
3. Saberes sobre la gestión de trabajo	Conjunto de saberes vinculados con las situaciones, las actividades o las experiencias a partir de las cuales la docente traza el recorrido pedagógico que deberán transitar los niños y las niñas en conjunto con ella, para construir y reconstruir el propio conocimiento; así como aquellos momentos previstos para satisfacer el cuidado y la atención de los niños.	Saberes para planificar y organizar la rutina del trabajo (cuidado y educación)	Saberes que le permiten a la docentes estructurar la rutina cotidiana, incluyendo los diferentes períodos y/o momentos en los cuales se desarrolla una actividad o tarea con los niños, así como las consideraciones que advierten sobre la mejor forma de desarrollar el trabajo con los niños y las niñas.
		Saber las características propias del trabajo	Consideraciones acerca de las particularidades que implican la labor docente con niños y niñas menores de tres años.
		Saber las dificultades	Situaciones, circunstancias, retos, problemas, etc., que se enfrentan al realizar sus labores.
		Saber las responsabilidades	Obligaciones respecto a las tareas que debe desempeñar en su quehacer profesional.
		Saber las motivaciones	Estímulos que impulsan al docente a realizar determinadas acciones o tareas relacionadas con su trabajo.
4. Saberes disciplinares	Cúmulo de conocimientos amplios y profundos que son propios de la profesión de educación preescolar y han sido adquiridos gracias a la experiencia o la formación profesional.	Saberes sobre el desarrollo del niño y su realidad social y familiar	Saberes acerca del desarrollo y las características de los niños (en diferentes áreas: social, cognitiva-lingüística, físicas...); su psicología (períodos sensibles por lo que atraviesa: control de esfínteres, morder, períodos de adaptación...) y su aprendizaje.

Categorías	Explicación	Subcategorías	Explicación
		Conocimientos sobre teorías de aprendizaje o métodos educativos específicos	Saberes que brindan una orientación para el trabajo con los infantes, basada en un método particular (por ejemplo: Montessori), que contiene un compendio estructurado de normas, de instrucciones, de principios, etc. que le son propias.
		Saberes de programas o libros didácticos	Saberes adquiridos en programas o libros, que guían y facilitan el quehacer de los docentes con los infantes (por ejemplo el Programa del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, en el cual están establecidos los fundamentos y los principios metodológicos y didácticos, entre otros).
5. Conocimientos en distintos campos científicos o disciplinares	Conocimientos de actualidad provenientes de otros campos científicos o disciplinares que aportan o se relacionan con la temática de la enseñanza y cuidado del infantes en edades tempranas	Saberes de disciplinas afines a la educación	Conocimientos de varias disciplinas, como la música, la educación física, los idiomas, así como de herramientas tecnológicas.
		Conocimientos en campos científicos	Conocimientos que surgen de nuevos descubrimientos relacionados con la neurología, la psicología, la nutrición y la salud, etc.
6. Saber socio-afectivo	Apreciaciones acerca de la personalidad del docente, de la forma de actuar, de las actitudes esperadas para enfrentar y desempeñarse en el trabajo, así como de las facultades, habilidades...deseables en el trabajo.	Características de comportamiento, actitud y/o emocionales, habilidades, capacidades, virtudes, facultades, etc.	Algunos rasgos o características personales de comportamiento, de actuación, de actitud, de disposición, emocionales, valores, etc., que deben prevalecer en el docente para desarrollar su labor y para poder intervenir con los niños. También aquellas capacidades para realizar la labor docente de forma profesional para lo cual se esperan habilidades como la observación, la indagación de información, la autoreflexión, entre otros.

Anexo 15: Ejemplo recuperación de la categoría Saber gestión del trabajo, subcategoría Saberes sobre dificultades

Caso	Texto recuperado
D-AC03	hay pocos materiales o pocas herramientas, o las hay o tal vez no te las especializan tanto.
D-AC03	bueno yo en la universidad sí recibí algunos cursos, sí, estimulación, para más chiquititos y en el trabajo. Pero pinceladas, no como...no tan profundos verdad. Sino cursos aislados que uno llevaba que eran como complementos, pero tal vez no tan específicas a edades tan tempranas y esa falta de información es una deficiencia.
D-AC03	Y uno de los desafíos de lo que es trabajar con ellos, el tener un buen espacio. Materiales adecuados para ellos, verdad.
D-AC03	los desafíos, además de poseer los materiales, cómo también saber cómo plantearlos a ellos para que también irlo desarrollando.
D-AC03	porque con ellos al ser más dependientes, verdad, que cambiarlos, revisándoles, que ellos no te avisan como los grandes cuando algo les duele o tengo esto o aquello, no
D-AC03	Yo creo que una digamos, para ser población pequeña los grupos tienen que ser menos, más pequeños, para poder darles una atención más integral, más personalizada. No sé qué te diré diez niños lo más, por ser niños de edades tan pequeños, que es a lo que vamos, que hay que estar más pendientes de ellos, pues en cualquier momento se pueden echar algo en la boca, se encontraron algo, eeh, algo les picó, verdad, para poder también cerciorarse. Porque digamos al menos pasa, que yo a veces los traigo aquí afuera y entonces mientras está uno bajando a alguno que se subió, el otro va para allá también. Entonces es más difícil.
D-AC03	hay ventajas porque estos los más pequeñitos van aprendiendo conductas de los otros, verdad, que rutinas, que se adaptan...por el otro es muy difícil porque estos los más pequeñitos, requieren demasiada atención. Y a veces los más pequeñitos si estoy trabajando con los más grandes, alguno de los bebés viene y toca los trabajos de los otros, y verdad se hace más difícil. O estamos en el período de conversación, y qué se yo, estamos hablando de un tema, que hiciste el fin de semana y cuando veo uno de los bebés está por allá haciendo ruido con algo y... verdad. Es complicado, tiene sus ventajas y desventajas, pero yo considero que cuando se hacen trabajos o algo así, los bebés sí estén aparte. Que se mantengan una mejor atención y no haya interrupciones.
D-AL05	dificultades yo creo que, a nivel de uno con ellos no es tanto. Digamos este, di eh, digamos todos los grupos son diferentes y todos los chicos son diferentes y siempre van a ver retos y dificultades que un chico presenta ciertas necesidades especiales o tal otro tiene dificultades en tal otra, verdad, son retos normales. Yo creo que el mayor reto que yo he tenido, trabajando con este grupo de edad, es trabajando con los padres de familia.
D-AL05	Siento que el mayor reto ha sido cómo trabajar con los padres de familia
D-AL05	Entonces es muy difícil, es muy difícil, porque realmente los papás ahora son muy muy ausentes. Y como le digo les interesa nada más de que el niño vaya, eeste, esté bien cuidado, no le pase nada yyyy, me lo devuelvan a las cinco de la tarde sano y salvo. Entonces no les interesa si está aprendiendo o no, si tiene áreas fuertes y débiles no, no les interesa si, si se está desarrollando bien y cómo está su motora, no, nada. Mientras el niño esté bien cuidado y no le pasó nada, no importa todo lo demás.
D-AL05	entre uno y medio a tres años hay 13 niños, solo un adulto a cargo. Y es difícil con solo un adulto a cargo. Yo digo que para esa edad tienen que haber por lo menos, este un adulto por cada siete, ocho niños por adulto. Si ya hay más de siete niños es recomendable un adulto. Como digámosle un adulto por cada siete niños. Por ejemplo ahora que tengo trece niños, por lo menos debió haber un asistente, porque es súper difícil porque, bueno pasa que me dedico a uno y descuido a los otros o me dedico a los otros y el que está orinado u ocupa orinar tiene que ver cómo hace, tiene que esperar, pero...'crudo', porque tenés que tomar una decisión entre cuál de las dos necesidades atiende el resto del grupo o al que en ese momento... Entonces diay muchas veces de acuerdo a la urgencia, tiene que escoger, y eso es algo que...di uno igual lo conversa a nivel institucional, todo, que hay esta necesidad, que el grupo está pasando por eso y todo, pero no recibe uno el apoyo.
D-AL05	Porque es muy difícil, en realidad ellos son como una caja de sorpresa.
D-AN01	lo que más cuesta o lo que yo he sentido que me ha costado más es la comunicación porque un niño grande llega y te dice que es lo que quiere, porque está enojado o que fue lo que le paso, en cambio un niño pequeño apenas están aprendiendo a hablar y a principio de año ellos son cuatro cinco palabras lo que dicen entonces uno tiene que ir viendo a ver cómo le ayuda o a veces hasta puede ser frustrante porque está el diciéndote diciéndote o ella diciéndote diciéndote que quiero que quiero y uno no le entiende entonces uno tiene que empezar a hacer maromas ya después uno los conoce y ya sabe perfectamente que tiene pero al principio cuesta muchísimo porque uno no sabe exactamente como ayudarlo o que hacer para entenderle creo que ese es uno de los mayores retos que hay.

Caso

Texto recuperado

- D-AN01 Lo más difícil... lo más difícil... lo más difícil... es que tienen demasiada energía yo creo. Podrá sonar feo pero es que a veces es, eh, hay momentos en el día donde uno necesita, no sé, por ejemplo vamos a trabajar en el libro, uno necesita que estén sentaditos o quedititos para explicarles verdad, y son momentos o sea son dos o tres minutos lo que tienes de atención, entonces el hecho de que tengan tantísima energía se dificulta un poco lo que uno a veces desea
- D-AN01 Es que es un poco difícil al principio los chicos porque lo que hacen es llorar, el primer mes es de adaptación verdad, entonces hay chicos que duran un mes llorando y todo el día llorando, entonces los primeros días vienen un ratito nada más, entran a las 8 y se van a las 9:30 o 10, ya después le vamos aumentando 11, 11:30 y hasta las 12 verdad.
- D-AV02 Lo más difícil es que hay que estar en todo lado, en todo momento, eh. La capacidad observadora de una docente con niños tan pequeños, tiene que ser al cien, lo máximo, verdad, ciento uno por ciento, verdad, porque de verdad, y más cuando se tienen bastantes, porque todavía un grupo pequeño, pero con un grupo grande es importantísimo que usted, prácticamente si tienes catorce chicos, con catorce ojos. Entonces uno tiene que estar en todo lugar, en todo momento.
- D-AV02 El control de grupo es demasiado importante en esta edad. Entonces eso es lo más difícil, lograrlo verdad. Porque uno está tal vez más acostumbrado a que chicos más grandes a qué tiene un control general de grupo. En este caso es más particular, más específico, es individualizado. Entonces no es tener el control de dónde está mi grupo de maternal. Es “dónde está 'Fulanito', dónde está 'Fulanita', dónde están todos y qué están haciendo”. Eso es lo más difícil.
- D-AV02 hay tanta cosas que acontecen en el mismo tiempo que hay que cambiarlos, que la actividad, que el que se enfermó...
- D-DA06 Hay que tener mucha paciencia.
- D-DA06 rapidito se le dispersan
- D-DA06 todo un reto estar buscando día con día actividades diferentes. Igual el aula, cambiar los espacios, cambiar los materiales,
- D-DA06 cuando pasó lo de los mordiscos,
- D-DA06 Ahora hay un niño que se está orinando un montón y se está comiendo las uñas.
- D-GP07 ellos vienen como muy temerosos. Hay chiquitos que es la primera vez que salen de su casa, Entonces vienen llorando, no lo conocen a uno, llegan a un lugar donde no conocen a nadie, se quedan llorando. Entonces es complicado tal vez como, como ese primer encuentro, verdad, de cómo uno consigue que confíen en uno. Verdad, llegar y decir: “venga mi amor, aquí nada le va pasar”, aunque no lo conozcan a uno. Uno tiene que empezar a 'romper como ese hielo y ese susto con el que llegan los chiquitos. Y empezar a que ellos se puedan adaptar. Porque son chiquitos.
- D-GP08 Es muy difícil, es muy difícil la verdad. Es muy difícil porque sus tiempos de atención son muy cortos, entonces todo el trabajo es meramente manipulativo. O sea, ellos, todas las cosas que se hacen es para que ellos las toquen, lo huelan, o sea que se pueda comer, chupar y todo. Porque todo se lo llevan a la boca, depende de la edad
- D-GP08 La verdad es complicada la parte de la planificación. Nosotras intentamos con la de Materno, pero bastante complicado bueno para nosotras.
- D-GP08 sí es bastante difícil. Igual algún día esperamos que cambie. De hecho este último taller para padres, de veintidós niños, solo llegaron tres papás. Casi nos descomponemos (risas). Ehh entonces es bastante difícil.
- D-JP10 Bueno si tengo algunas, pero tal vez relacionadas con el espacio en el que estoy trabajando ahorita.
- D-JP10 Este otra dificultad... bueno... tal vez como la preparación que uno como maestra tiene que tener
- D-KH11 Entonces creo que por ahí me fui acomodando mejor, y ya ahora puedo decir que ingeniárselas para trabajar con las Inteligencias Múltiples es bastante agotador, porque había que trabajarlo todo, todos los días, entonces a veces... este... no sé pensar todas las actividades de una quincena, o de una semana, de una inteligencia, era difícil. De las siete inteligencias que se trabajaban ahí, entonces era bastante. Pero ya conforme uno va conociendo al grupo, sabe qué actividades le llama más la atención y cómo puede meterse por ahí uno para trabajar la temática y los objetivos.
- D-LG12 Entonces, cómo adapto mi trabajo o un objetivo para ambos grupos, luego eh, chicos como de un año, dos años, donde están totalmente explorando el mundo, entonces, no hay periodos de atención prácticamente son mínimos o muy cortos, entonces, cómo hago para captar y lograr dejar algo en esos chicos, entonces son como las diferencias, que, que... es más difícil verdad, es más difícil lograrlo, en ese sentido.
- D-LG12 yo creo que en la práctica es donde hemos ido adquiriendo, porque hemos hecho y deshecho, porque además se trabaja con niños, con grupos heterogéneos que entonces es todavía más difícil planear verdad en ese sentido, mientras que, bueno he tenido la experiencia también con grupos homogéneos verdad, pequeños de edades pequeñitos también de bebés y es muy diferente a ponerme a planear solo para un grupo de seis chicos de seis meses por ejemplo, que para un grupo que tenga de tres meses, de seis, de ocho, de un año, de dos, este, la práctica es la que me ha dado ahí como el conocimiento para probar, cuál es el que más funciona.
- D-LG12 Eso ha sido un reto aquí, porque hemos tratado de hacer rutinas, que no nos han servido, este... como le digo, una de las características tal vez de este trabajo con chicos tan pequeños es que la flexibilidad tiene que estar a

Caso

Texto recuperado

- la orden del día y el dinamismo porque si no se nos sale de control verdad, entonces, si es necesario tratar de plantearse uno como adulto una cierta rutina, verdad, por orden de, di... ya uno como adulto si requiere, además, di... para dar cuentas de su trabajo también un poco.
- D-LJ13 Dificultades yo pienso eso, digamos, la falta tal vez de preparación que tiene uno específicamente en esa área, este, a nivel digamos de universidad por ejemplo, que es poca e inclusive a veces la... al ser como un espacio tal vez reciente de, de atención, este, muchas veces las personas que se encuentran a cargo de los programas o de las direcciones, etcétera, no tienen mucha idea de lo que es trabajar con esta población, entonces también se quiere de pronto o se tiene la idea más bien de que, de que es igual que trabajar con los niños más grandes, y entonces se crean como ciertas dificultades, digamos en lo que es la atención específica de ciertas necesidades por ese tipo de cosas, por desconocimiento principalmente.
- D-MC15 yo creo que a veces el tiempo de concentración de ellos es muy poco, mínimo
- D-MH04 Más con las familias que con los niños y niñas. Las familias son más difíciles, porque quieren como que su hijo sea el único
- D-MJ24 Bueno para mí el primer reto fue el manejo de grupo. Sin duda alguna, o sea, porque aunque el grupo tal vez sea más pequeño, las necesidades particulares son muy diferentes. O sea, a mí el salón de bebés, los primeros meses me volvió loca, 'patas pa'riba' (risas), porque di el manejo del grupo, o sea, mientras que alguno tiene hambre, otro se está despertando, o sea son cosas que muchas veces uno no está preparado y el irles estableciéndoles poco a poco una rutina, porque no es... mucha gente le dice a uno: "el salón de bebés es facilísimo, vos los tenés durmiendo todo el día", pero no, esa no es la gracia, la gracia es justamente ir enseñándoles una rutina, ir aprovechando sus momentos críticos, ir aprovechando que aprendan a caminar en el momento adecuado, cuando ellos lo indiquen. O que vayan adquiriendo el bagaje suficiente para que el lenguaje cuando hablen sea amplio, o sea, un montón de cosas de por medio que realmente uno puede aprovechar pero que en un inicio en el manejo del grupo usted dice: "Señor, me voy a volver loca" (risas). bueno que yo he visto como en mi experiencia es que la evaluación a muchas docentes les cuesta porque están preparadas tal vez nada más para una lista de cotejo que con bebés es más difícil de manejar, porque tiene que ser más descriptiva, más detallada de lo que va haciendo cada uno. Porque yo no puedo agarrar una lista de cotejo en un grupo de bebés y decir: "bueno sí ya todos caminan, o sí ya todos...", porque no, o sea, sería algo irreal a las necesidades de ellos. Entonces yo creo que como dentro de los retos profesionales sí está este que requiere, o sea, personalmente cualquier grupo requiere que uno dé detalle de cada cosa, pero los bebés es donde definitivamente usted dice: "noo", o sea, es más obvio, es más evidente.
- D-MJ24 Es complicado (risas), mucho. O sea, se requiere de organizarse bien, entre más pequeños es más actividad. Planear es una tarea complicada
- D-MJ24 La limitaciones yo lo diría digamos la cantidad de niños. Me ha tocado trabajar con catorce niños, sooola. Entonces digamos la cantidad de niños para preparar equis cosa, digamos la cantidad de niños es, es digamos ahí una limitante para muchas cosas. ¿Por qué?, porque entonces usted tiene que ver, ok, qué sucede, aquel está mordiendo y qué... entonces, si usted no tiene ayuda... va cantidad de niños con alguien que le ayude, con asistente, porque trabajar sola con muchos niños es una dificultad bastante grande y más en caso de que se tenga algún niño con discapacidad. Cuando se tiene un niño con discapacidad en edades tan pequeñas, prácticamente usted necesita la asistente para él.
- D-MR14 yo creo que las mayores dificultades son, bueno hay varias... yo creo que la mayor dificultad es en los periodos de adaptación. Yo creo que es lo más difícil, porque es un período donde usted tiene que tener mucha paciencia, mucho autocontrol, porque a veces tiene quince niños llorando y como humanos a veces (risas), queremos como... Ponerlos en 'mute' (risas), para no... yo creo que por eso lado, mucho autocontrol, mucha paciencia, yo creo que también mucha perseverancia, ver que hoy van a llorar, mañana ya no van a llorar, y ver que hasta que, hasta que lo logren, verdad. Entonces yo creo que en ese aspecto es así.
- D-NO17 Vea a veces eh abandono, a veces hay abandono familiar o sea tienen cosas materiales pero el niño está abandonado, es un niño abandonado un niño que viene quemado que eso me estresa mucho que bien quemado, niños que están enfermos que no hay medicinas, yo creo que eso es la mayor dificultad. Tal vez la parte física es mucho mucho el desgaste físico por tantos años con niños tan pequeños pero, este, pero todo tiene su recompensa. Tal vez esas son las limitaciones con las que uno va jinetando el día a día.
- D-NR16 Y lo más complicado hasta cierto punto es que no hay como mucha guía para esas edades. Las guías y todo lo que hay generalmente se centra en niños más grandecitos. Y prácticamente lo que hay para niños de cero a tres años es estimulación, verdad, entonces no recibe uno como mucho entrenamiento, mucha formación en esa área del trabajo con los más pequeños, verdad.
- D-SA20 la parte como más difícil es cuando tienen que dejar el pañal verdad, porque es todo un proceso. A veces uno tiene muchos niños y entonces, están en proceso de dejar pañales y estás dando la clase y se te orinan, y hay que parar la clase por completo y dejar a los demás para ir a cambiar ese. Y tal vez estás terminando de cambiar a ese y el otro se te orinó también o la otra te dijo: "orines 'Niña'" y deje todo y salga corriendo. Entonces es todo, es ese proceso, esa partecita cuando se requiere mucho apoyo de los padres. Y muchas veces los padres creen que es responsabilidad de la escuela y que es a nosotras a las que nos corresponde al 100% a enseñarles a los niños a dejar el pañal. Cuando no, ellos tienen responsabilidad, es un trabajo en conjunto y se ocupa mucho apoyo del hogar. Ese es como uno de los aspectos más, más... difíciles.
- D-SA20

Caso

Texto recuperado

- D-SA20 una de las partes más difíciles es saber manejar cuando ellos se enojan, el enojo de los niños, cuando ellos te hacen un berrinche. Ellos pueden llorar por horas, de horas y horas, y nada de lo que vos le digás como se lo podés decir a un chico grande y le vas a hablar y le vas a hacer razonar, verdad, para que deje de llorar y se calme, no te va funcionar con uno pequeñito, que le podés decir lo que vos querrás y si él está ceñido llorando y esta... y si su vocabulario es poco y está así muy pequeñito, menos... no va a entender todas las palabras que uno le está diciendo.
- D-SS19 de dificultades, pienso que la educación preescolar si bien es cierto abarca de los cero a seis años, se ha enfocado mucho a los niños mayores de cuatro a seis años y estas edades de cero a tres años se han de cierta manera descuidado. Por ejemplo a nivel público no existe una atención para estos chicos, entonces, creo que una de las dificultades es que no hay un apoyo real a nivel nacional y a nivel del Ministerio en cómo atender verdaderamente a estas poblaciones que tanto lo necesitan, tanto en la condición de nosotros que digamos los padres necesitan el apoyo para estos niños que no tienen el cuidado, así como también lo necesario que es para los niños estar en una etapa de desarrollo preescolar para desarrollarse de la mejor manera. Entonces yo pienso que la falta de este apoyo, y estas situaciones es lamentable, deberíamos preocuparnos más a nivel nacional, que haya una educación preescolar desde los cero a los tres años. Pienso que eso es una gran dificultad porque nosotros si bien es cierto somos maestras de preescolar, no nos preparan tan fuertemente en dar la atención necesaria y oportuna para los de cero a tres años, entonces yo creo que eso es una dificultad, porque uno lo hace de cierta manera empíricamente y solo la experiencia le va diciendo a uno, esto se hace así, esto puede funcionar, esto es así, pero no hay una regulación tan estricta, esa es una gran gran dificultad. Y también, en nuestro caso, la falta de comprensión por parte de los padres de familia de la importancia de dar todo ese proceso de enseñanza y aprendizaje a los niños pequeños, ellos creen que con que el niño aprenda a comer, el niño juego, con que el niño no llore, eso es lo único importante. Actualmente en la sociedad no se ve como algo importante y si realmente se valorara los beneficios que tienen para un futuro, se metería más mano en una atención para niños de cero a tres años. Pero por ejemplo los papás hablan de que ellos van a jugar, pero es que todo tiene un sentido, pues obviamente juegan, verdad, porque es una necesidad del niño, pero no es lo único que se hace, entonces es muy necesario realizar un cambio de mentalidad tanto a nivel de la sociedad especialmente en nuestro caso a los padres de familia, también a nivel nacional que se le dé la importancia que se merece.
- D-SS19 a veces no tenemos todo el personal que deseáramos, pero, son muchas cosas que hay que hacer.
- D-TC21 Yo creo que lo más difícil es 'romper', haber no 'romper', es digamos la adaptación. Yo creo que es de lo más difícil, la separación con los papás. Ya sea digamos desde los bebotes, de hecho más bien con los bebés no pasa tanto, son tan bebés que en realidad ellos no sienten tanto, digamos cuando yo estuve con los de quince días hasta los de un añito, no es tanto cuando entran en un maternal o prematernal, verdad que sería como de un año y algo a dos. Eso es lo más difícil. Febrero digamos es muy cansado. Pero no es tanto por los chicos en sí, sino por la actitud de los papás. Porque incluso muchas veces ellos lloran y se fue el papá y al ratito ya no están llorando, están súper bien y llegan los papás y otra vez se ponen a llorar. O sea, es por una cuestión obviamente de los papás.
- D-VP22 Demanda mucho también, como la parte emocional. Lloran mucho al principio entonces, uno tiene que estar como calmado, como tranquilo y hacer las cosas con mucho cariño, como para que ellos sientan esa buena vibra, verdad, ese buen ambiente de "no soy tu mamá pero te quiero mucho y te voy a ayudar".
- D-VP22 Con niños tan pequeños, el desgaste físico que uno tiene como docente trabajando con niños de esas edades, es un poco mayor que con edades más grandes porque, pues, uno tiene que estar en constante movimiento.
- D-VP22 Ponerlos en las posiciones para que gateen. Si lloran hay que tenerlos mucho tiempo alzados. Esta parte del llanto hasta que se adaptan la verdad es que es, di, es un poco terrible. Porque lloran y lloran; y a uno le entra la congoja de: están limpios, están comidos, ya durmieron, ¿qué tienen? Y uno los alza y los china y los consciente,
- D-VP22 No es como con un niño grande, que usted lo quiere poner a pintar adentro de las líneas y lo logra. No funciona de esa manera. A veces hay que hacer una actividad quince veces hasta que un chiquito quiso, no sé, meter la mano en el gel. Entonces, esa parte también es cansada.
- D-VP22 Es medio loco, es medio complicado, no es nada sencillo estar en ese tire y afloje pero lo bueno, lo hemos ido logrando.
- D-VP22 sería más provechoso si se pudiera trabajar de esa manera, o de repente si pudiera haber alguien totalmente encargado solamente del cambio de pañales, de lavada de dientes, pero que no sea solamente una persona, tal vez dos personas, porque eso quita mucho tiempo.
- D-VP22 Además que empiezan a pelear cuando están aburridos, eso es una cosa terrible, cuando tienen año y medio por ahí, se empiezan a pelear los juguetes, ya empiezan como en esa etapa de que muerden y se empujan
- D-VP22 Sinceramente esa es la parte más costosa de todo el asunto. Las mamás son muy 'mañosas', esa es la verdad, y muy quisquillosas, entonces uno tiene que tener muuucha paciencia. Muuucha tolerancia, muuuucho respeto
- D-VP22 Integración real, real, no creo. Pero creo que esto es una cuestión más por la institución, porque mi jefa tiene este pensamiento de son bebés y no pueden hacer nada.
- D-VP22 Entonces sí me ha costado esa parte, sinceramente me ha costado un poco, pero creo que es una cuestión que ella no lo ha permitido, no que no se pueda, de poder se puede, e inclusive yo ensayo canciones

Caso**Texto recuperado**

- D-VP22 Yo este año que he tenido que hacer tantísimos planes, yo a veces termino a las dos de la mañana. No tengo otro momento, y termino muy tarde y uno termina muy cansado, y obstinado y frustrado, porque hay que dejarse de 'cuentos' la verdad es que el salario no es nada como que usted dice "me echo la 'breteada' (trabajada), pero me gano un millón".
- D-VP22 cómo a medio día, no, no se equivoque... uno sale de trabajar a medio día, pero tiene todas las cosas extras que hacer, diciembre es un mes loco para las maestras, pero loco, reloco, que las evaluaciones, las graduaciones y esto y la entrega de reportes, e inventario y hay que entregar el aula... o sea, es terrible.
- D-YS23 A principio de año es lo difícil cuando ellos llegan tan bebés y no quieren soltarse de su mamá. Cuando muchos inclusive vienen con pañales o no controlan esfínteres. Entonces es un poco complicado. Mantener el orden en un grupo de niños pequeñitos es muuy difícil. Aquí tenemos que ingeniárnosla de mil y una formas porque aquí trabajamos solas verdad, no tenemos asistente o cosa por el estilo. Entonces hay que dividirse como en diez partes a la vez. Ojos en todo lado, mientras estás con uno en el baño cambiándolo, los otros están afuera en algo, subiéndose hasta en una silla, etc., etc., etc.
- D-YS23 El compromiso de los padres. Hay muy poco compromiso por parte de ellos

Anexo 16: Certificado de aprobación Comité de ética



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

3 décembre 2013

Madame Karla Martorell Esquivel
Candidate au doctorat
Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation

OBJET: Reconnaissance d'une approbation éthique

Mme Karla Martorell Esquivel,

Le *Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)* a étudié le projet de recherche intitulé « Les savoirs professionnels en éducation préscolaire selon les éducateurs et éducatrices oeuvrant auprès de la population enfantine de 0 à 3 ans: une étude au Costa Rica » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat; copie également envoyée à votre directeur/directrice de recherche et à la technicienne en gestion de dossiers étudiants (TGDE) de votre département.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPER tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

Pierre Lapointe, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)
Université de Montréal

PL/RS/rs

c.c. Gestion des certificats, BRDV
Cecilia Borges, Professeure agrégée, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation
Fee-Ann Chapman McNabb; Marie-Emo Fonrose
p.j. Certificat CPER-13-109-D

3744 Jean-Brillant, B-430-8
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896
cper@umontreal.ca

<http://www.recherche.umontreal.ca/ethique-de-la-recherche/les-comites/les-comites-sectoriels-dethique-de-la-recherche/cper/>

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Titre du projet	Les savoirs professionnels en éducation préscolaire selon les éducateurs et éducatrices oeuvrant auprès de la population enfantine de 0 à 3 ans: une étude au Costa Rica
Étudiante requérant	Karla Martorell Esquivel Candidate au doctorat, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Organisme	Non financé
Programme	--
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	--
Chercheur principal	--
No de compte	--

Approbation émise par non

Certificat: s.o.

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPER qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPER.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPER.

Pierre Lapointe, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

3 décembre 2013
Date de délivrance

1 janvier 2015
Date de fin de validité

adresse postale
3744 Jean-Brillant, B-430-8
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7
<http://www.recherche.umontreal.ca/ethique-de-la-recherche/les-comites/les-comites-sectoriels-dethique-de-la-recherche/cper/>

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896
cper@umontreal.ca