

[Cierre de edición 01 de mayo del 2016]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.20>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Apoyo a las necesidades e intereses pedagógicos docentes a partir del acompañamiento y escucha por parte de la docente investigadora¹

Supporting Educational Needs and Interests of Teachers from the Accompaniment and Listening of The Researcher-teacher²

*Stefany Ocampo-Hernández*³Universidad Nacional
Centro de Investigación y Docencia en Educación,
Heredia, Costa Ricacorreo: stefany.oh91@gmail.comorcid: <http://orcid.org/0000-0002-5939-4716>

Recibido 20 de agosto de 2015 • Corregido 29 de febrero de 2016 • Aceptado 12 de abril de 2016

Resumen. Este proceso se desarrolla en el marco del paradigma cualitativo en la modalidad de investigación participativa (IAP), en una *Red de Cuido* ubicada en Alajuela, Costa Rica. La pregunta generadora que orienta la reflexión es ¿Cómo apoyar a la docente en la búsqueda de respuestas a sus necesidades pedagógicas en la dinámica del grupo de materno a partir de mi acompañamiento y escucha como docente-investigadora? Esta interrogante se responde a través del diálogo con la docente y de la escucha de sus necesidades e intereses pedagógicos en respuesta a la dinámica del grupo. Todo esto como resultado de la reflexión, el análisis y la sistematización de diversos encuentros con ella. Las participantes del estudio son la docente encargada del grupo de materno, un grupo de siete niños y niñas con edades entre los 2 años y 3 años y mi persona como docente investigadora. Las estrategias de recolección de datos utilizadas fueron la observación participante, el uso del diario de notas y muy especialmente las entrevistas grabadas con audios. Como principales hallazgos de la IAP descubro que la docente se empodera de su labor, a partir de la confianza y la escucha de sus necesidades, al lado de una compañía que comparte sus inquietudes. Asimismo, la dinámica del grupo se transforma de una estructura rígida, a un espacio lúdico propiciado por medio de diversas estrategias de intervención desde una mirada de atención y desarrollo integral. El proceso desarrollado de investigación-acción refleja la importancia del acompañamiento al personal docente en las instituciones educativas, ya que la creación de espacios para la escucha de sus necesidades e intereses permite el trabajo en conjunto a partir del conocimiento de todas las partes. Este acompañamiento debe ser para la construcción y no destrucción de la labor docente.

Palabras claves. Escucha, diálogo, dinámica de grupo, participación, transformación, rol docente, investigación-acción.

¹ Este artículo emana de una investigación mayor titulada *Apoyo a las necesidades e intereses pedagógicos docentes a partir del acompañamiento y escucha por parte de la docente investigadora* (Ocampo, 2015).

² This article comes from a larger research project entitled Supporting educational needs and interests of teachers from the accompaniment and listening of the researcher-teacher (Ocampo, 2015).

³ Bachiller en Educación Preescolar, Universidad de Costa Rica. Master en Pedagogía con énfasis al Desarrollo y Atención Integral a la Primera Infancia de la Universidad Nacional de Costa Rica. Ha laborado en instituciones privadas como docente de primaria. También como voluntaria para la Unión Internacional de la Conservación de la Naturaleza en el Museo de Costa Rica, a cargo de la exposición Inteligencia Natural. Actualmente laboro como coordinadora de Bienestar Estudiantil en la Universidad de la Salle, Costa Rica.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.20>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Abstract. This process takes place under the qualitative paradigm through participatory action research (PAR) in a *Care Network*, located in Alajuela, Costa Rica. The main question that leads the reflection process is: how to support the teacher in finding answers to her educational needs, in the Maternal group dynamics, from my support and listening as a teacher-researcher? The answer comes through dialogue with the teacher and listening to her needs and pedagogical interests in response to group dynamics. All this as a result of reflection, analysis and systematization of various meetings with her. The participants in the study are; the teacher from Maternal group, a group of seven children, with ages between 2 to 3 years and me as a educator-researcher. The strategies used to collect the data were participant observation, use of diary entries and especially audio-recorded interviews. As main findings of the PAR: I found that the teacher started empowering her work based on the trust and listening to her needs by a companion that shared her concerns. Also, the group dynamic passes from a rigid structure to a ludic space, thanks to several intervention strategies from a comprehensive care and development perspective. The action research process developed reflects the importance of support for teachers in their educational institutions, since the creation of spaces for listening to their needs and interests allows all parties to work together thus acknowledging their needs. This support should incentivate, not destroy, the teaching work.

Keywords. Listening, dialogue, group dynamics, participation, transformation, teaching role and action research.

Introducción

Esta es una investigación acción participativa (IAP en adelante por sus iniciales) desarrollada junto con una docente de educación preescolar en Costa Rica, desde febrero 2014. En este artículo quiero compartir cómo fue mi experiencia de aprendizaje y de transformación a partir de la escucha y el acompañamiento. [Ander-Egg \(2003\)](#) resalta la importancia del escuchar atentamente a la otra persona, de observar, y tomar en cada momento la intención temática para convertirla en puntos de partida y no como un problema que debemos resolver. Como investigadora trato de atender las necesidades e intereses de "María"⁴, docente a cargo de un grupo de niños y niñas del nivel de materno que asisten a una Red de Cuido en Alajuela. Ella fue escogida para la investigación luego de realizar diversas visitas como voluntaria junto al grupo de materno.

La investigación realizada es una (IAP), la cual señala diversas estrategias para la mejora del rol docente al analizar las intervenciones y accionar de la maestra, además de mi rol como acompañante del proceso. Por tanto, este texto tiene la especial característica de convertirse, poco a poco, en un discurso familiar, que muestra lo humano, la relación directa entre aquello que denominamos vida personal, con lo conocido como vida profesional, partiendo de las problemáticas a las que nos enfrentamos diariamente.

La IAP inicia cuando conozco al grupo y a su docente en su rutina diaria en la fase diagnóstica. Desde esta posición de compañera, desarrollo mi habilidad de escucha para apreciar con mayor claridad las necesidades de la docente a partir del ejercicio reflexivo y recursivo de la escucha.

⁴ Nombre ficticio, utilizado para proteger la identidad de la profesora.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.20>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

El proceso a relatar ha generado un aprendizaje en el rol de la docente y de la investigadora, para [Stenhouse \(2003\)](#) toda investigación realizada en el aula debe procurar el aprendizaje. Esta investigación fue un aprendizaje permanente de una experiencia compartida para la mejora del quehacer docente. A continuación detallo, de manera general, cada uno de los encuentros realizados con la docente, con cada una de sus lecciones aprendidas y las fases y estrategias del proceso.

Fases y estrategias del proceso

“Sólo al verterlo en palabras logro hacerlo entero y esa integridad significa que ha perdido el poder de hacerme daño” ([Greene, 2005, p. 49](#)). Apropiarse de aquellos aspectos que nos generan inconformidad en nuestro trabajo es empoderarnos y comenzar por adquirir las herramientas necesarias para darle atención a la problemática que nos angustia. Cuando por medio de la escritura vertemos aquello que nos inquieta, para analizarlo, nos apropiamos del discurso y podemos tener más coherencia con nuestro quehacer, o bien, cuestionarlo. Este es el trabajo que justamente desarrollo para la investigación: comenzar por las inquietudes para transformarlas en puntos fuertes sobre los cuales trabajar.

Para [Ander-Egg \(2003\)](#), lo anterior implica que podamos decidir acerca de lo que vamos a hacer, con la determinación y el compromiso de atender las necesidades, problemas, hacia una transformación del entorno. Para esto contamos con varios elementos y formas de trabajar a nuestro favor, desde el trabajo colaborativo para planificar e idear estrategias para la atención de la dinámica de grupo en el aula, hasta la validación de ideas, la motivación por mejorar, el contar con otro que me escucha y acompaña, y la oportunidad y permiso para volver sobre lo hecho para modificar aquello que no nos gusta.

Estrategias para el registro de datos

A través del proceso de sistematización plasmé los momentos vividos en esta experiencia, las angustias y emociones y la riqueza de acompañarnos y transformarnos juntas. En este compromiso de la escritura, como investigadora, me apoyo en videos, audios, fotos, y registros anecdóticos para analizar las conversaciones y las descripciones de eventos en el aula. Seguidamente inicio por identificar cuáles elementos son reiterativos: palabras que se tienden a mencionar, acciones que suceden repetidamente o, por el contrario, que sucedieron pocas veces, el sentir de la docente, sus preocupaciones y mis acciones como investigadora. Esto me permite recopilar información en la que basar las decisiones, sugerencias, la planificación de actividades y procesos de evaluación propios del proceso ([Morrison, 2005](#)). La categorización y agrupación de dichas categorías de conocimiento, las apoyo a la luz de los acompañantes teóricos mencionados durante todo el texto. Luego de hacer el análisis, lo comparto con la docente y volvemos sobre la práctica y analizamos las lecciones aprendidas: el aprendizaje, lo que hemos construido y aprendido de cada encuentro. Ejemplos de los registros anecdóticos son los siguientes:

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.20>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

“Ta y Va⁵ discuten por quién debe de usar la crayola naranja, ambas usan sus manos para forcejear por el crayón”.

Este registro anecdótico muestra las acciones o eventos que se desarrollan con los niños, niñas y su docente. Datos para la reflexión que me permiten conocer a cada quien y sus reacciones en los distintos momentos de la rutina diaria o fuera de esta misma. Además de la observación participante, las entrevistas son otra forma de acercarme a “María”. Luego de cada diálogo realizo la debida transcripción, con su interpretación, análisis, categorización y conexión con los acompañantes teóricos. Un ejemplo de la información registrada en una entrevista es la siguiente:

St: *“¿Cómo percibe al grupo?”*

Le: *“Les falta un poquito más de disciplina, orden, pero sí hay avances”*

La entrevista es parte de la metodología utilizada para la investigación, nos acerca a la necesidad del otro con el intercambio de ideas, creencias, creando un proceso útil y de conocimiento desde lo cotidiano (Jara, 1994).

A continuación el desarrollo de los encuentros con la docente:

Empatía y rapport: Periodo inicial

La Real Academia Española menciona que acompañar es estar en compañía de otras personas, participar de los sentimientos. El proceso de investigación se desarrolla a partir de una intención temática, es decir; sobre algún aspecto de la realidad que se va a investigar. Se trata de un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad, con una expresa finalidad práctica (Ander-Egg, 2003). La intención temática no se decide fácilmente, requiere de la reflexión, escucha y del mutuo acuerdo. Por tanto, esta primera fase del proceso está compuesta por los diversos encuentros realizados con la docente a cargo del grupo. El primer acercamiento a la Red de Cuido, sucede el 20 de febrero del 2014.

Cuando conozco al grupo y a su maestra, inicialmente grabo algunos audios buscando cuál es el aspecto de la realidad que se puede investigar, sobre el cual reflexionar. Sin embargo, la docente me sugiere que el grupo no se siente aún en confianza con mi presencia, por lo que es mejor esperar a conocerlo antes de definir qué investigaremos. Comprendo que es necesario también darme el tiempo para conocer las inquietudes e intereses de “María”.

⁵ Iniciales asignadas a dos niñas.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.20>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

El proceso de empatía y rapport se extiende en un principio sin un límite de tiempo; durante esta etapa comparto con el grupo y la docente, replanteando constantemente mi rol como investigadora. Finalmente es la confianza y empatía creada a través de los meses, lo que permite perfilar una pregunta de investigación: *¿Cómo apoyar a la docente en la búsqueda de respuestas a sus necesidades pedagógicas en la dinámica del grupo de materno a partir de mi acompañamiento y escucha como docente-investigadora?*, al darme cuenta de que soy una participante más del proceso (Ander-Egg, 2003). Pasan al menos unos cuatro meses y “María” comparte cada vez más sus inquietudes e ilusiones; podemos conversar sobre la intención temática.

Conversando con la docente del grupo: Impresiones iniciales

La primera entrevista con “María” comienza cuando le consulto acerca de la dinámica del grupo y su percepción de esta. Mi intención es conocer desde sus palabras, ¿qué piensa, qué siente, cuáles son sus logros y qué se le dificulta con el grupo? (Ander Egg, 2003).

A continuación extractos de la primer entrevista con la docente:

St: – *¿Qué cree que se les dificulta más a ellos?*

María: –*Respetar lo de cada uno. Porque al inicio ellos no comprendían los cambios de periodos. Ahora es diferente, ellos van comprendiendo la rutina.*

St: – *¿Y a usted?*

María: –*El cumplimiento de normas*

Respecto a la entrevista descrita, entiendo que la percepción que la docente tiene del grupo ha ido cambiando conforme pasa el tiempo. En su perspectiva destacan aspectos del antes y del ahora. Estas transiciones en el tiempo se leen en sus palabras, pues primero menciona, refiriéndose a sus estudiantes:

María: –*“Porque al inicio ellos no comprendían los cambios de periodos. Ahora es diferente, ellos van comprendiendo la rutina.*

En segundo indica,

María: –*“Ellos están entendiendo que hay periodos para comer, salir a jugar, para esta en clase... Lo más importante es que ahora comparten más. Pueden seguir indicaciones, por ejemplo; la plastilina se utiliza en la mesa, no se tira en las paredes”.*

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.20>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Durante este momento la docente charla conmigo y toma una actitud analítica y enfática al señalarme los cambios del grupo (Ander-Egg, 2003). La dedicación con la que me relata los hechos, me muestra compromiso. Desde este punto de vista, Toro (2005) señala que no siempre podemos estar presentes durante los acontecimientos como para conocer a totalidad lo sucedido, pero es por medio de la conversación con “María” que puedo imaginar la trayectoria del grupo. Al mismo tiempo mientras me comenta sobre el grupo, ella vuelve a retomar sus acciones y podemos reflexionar sobre ello.

“María” se visualiza como una modelo para la clase y pasa a transformarse en una presencia para sus estudiantes. Ser presencia ocurre cuando con solo estar, somos capaces de educar, instar o animar. Es su presencia, en gran parte, lo que fomenta una “ola” de cambio en la clase, al reflexionar sobre su quehacer (Toro, 2005). En consecuencia, el establecimiento de los periodos y el seguimiento de normas que el grupo trabaja, tales como el compartir los juguetes, o diferenciar los periodos, son fruto del trabajo de la docente desde inicio de año. Asimismo, interpretando la realidad de este grupo, descubro que ella desea mejorar en el fortalecimiento de normas en la dinámica de aula. Al respecto expresa:

St: –“¿Qué normas le interesan?”

María: –“Que se escuchen, que no se golpeen cuando se frustran. También que ordenen y recojan lo que usan en la clase”.

“María” se propone como una moderadora o guía en la construcción de relaciones de confianza, lo que según su percepción crea una dinámica positiva con el grupo (Ontoria, 2006). Este lazo es esencial para poder acercarnos a los niños y niñas para fortalecer el seguimiento de normas e instrucciones. Podemos analizar qué modificar a través de la validación de los saberes de la docente y los propios. Además existe una percepción del grupo que cambia constantemente, al igual que la noción que tiene de sí misma como docente.

Ambas nos damos cuenta de que detrás de cada norma existe una gran preocupación por el bienestar del grupo. “María” me describe dos tipos de tiempos en la actividades de aula: “el tiempo de clase” asociado con un espacio de recibir una lección y de seguir instrucciones y el “tiempo de juego” como un espacio de disfrute, donde la preocupación de la docente recae en la convivencia entre el grupo.

Assmann (2002) comenta que desde el paradigma naturalista estos tiempos se encuentran en uno solo llamado tiempo pedagógico, el cual se desarrolla cuando el niño y la niña encuentran la alegría y el deseo por aprender y de estar aprendiendo en un mismo espacio. El tiempo se vuelve otro factor clave que analizar, ya que las normas cambian según el periodo en el que nos encontremos en el aula.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.20>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Comentamos sobre la importancia de disfrutar la investigación, ya que convierte la transformación en una búsqueda constante del aprendizaje de algo que nos apasiona e inquieta a la vez a las dos. En seguimiento a esta ilusión, asumo democratizar el proceso: ambas decidimos hacia dónde vamos (Freire, 2004). Seguir anclada en una posición paternalista con la idea de “resolver” menosprecia e irrespeta el trabajo de la docente.

En este mismo sentido, Lewin (citado por Ander Egg, 2003) indica “que el proceso de [investigación] se inicia porque hay una insatisfacción con el estado actual de las cosas” (p. 9). Esa necesidad para las dos es aprender y reaprender, acompañándonos.

Por otra parte, concuerdo con Assmann (2002) al comprender que el querer acomodar, ponerle fin o alinear el tiempo para mi comodidad es una actitud humana que refleja la necesidad de mantener el poder. La participación en la IAP supone una co-implicación en el trabajo de las personas participantes directamente involucradas en el proceso (Ander-Egg, 2003). Esto posibilita que las fases del trabajo, sin importar el tiempo que tomen, sean más significativas.

Sin embargo, identifico al final de este análisis que doy un énfasis a sus dificultades con el grupo. Cuando me escucho insisto en cambiar sus prioridades y transformarlas en lo que consideraba lo mejor para el grupo, no era un diálogo, era un monólogo prácticamente, una asesoría. Lo descubro por las categorías de análisis, ya que todo se centra en el manejo de grupo. Escucharme me hace replantearme las premisas heurísticas, en especial el cómo me acercaba a ella, es el acercamiento hacia la necesidad “María” lo que me iba a permitir crear un proceso útil y de creación de conocimiento desde lo cotidiano (Jara, 1994).

El siguiente momento muestra un cambio de visión en nuestro trabajo, al optar por resaltar y hacer notar las fortalezas y destrezas de cada una. Pasamos de centrarnos en debilidades a trabajar en nuestros puntos fuertes (Ander-Egg, 2003).

Partiendo de nuestras fortalezas: Analizando el rol docente

Para el segundo encuentro con la docente, conté con la guía de mi tutora. Así pude visualizar una oportunidad de aprendizaje. Le pregunto a ella si podemos reunirnos fuera del trabajo y comer algo. Me propuse, además, respetarla y entender que ella era encargada del grupo; cualquier aspecto a investigar debía ser decidido con “María”. La posición paternalista con la que me acerqué implicaba poder y control, una angustia que demostraba que no tenía confianza en su formación, ni en su quehacer. Es entonces cuando el punto central de la investigación se transforma en escuchar a “María” y validar su sentir, para así reflexionar y construir.

En esa reunión ella se ve en los videos y se oye hablar de las normas de clase. Descubrimos que, detrás de todo esto, existe una gran preocupación por el bienestar del grupo. También la invito a escucharme y preguntarle qué piensa de mis intervenciones. Le comento del análisis sobre mi rol y por primera vez evito preguntar y la escucho.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.20>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Días después, sistematizando este encuentro, tengo la convicción del acompañamiento a partir de la escucha como un proceso que puede mejorar la calidad educativa y bienestar del profesorado, si funciona para la construcción y no para la destrucción de nuestras labores. La sistematización nos permite una interpretación crítica de las experiencias al reconstruir y ordenar lo sucedido con la intención de descubrir la lógica del momento, los factores que intervienen, el cómo se relacionan y el porqué de esta relación. Es hacer un alto de lo vivido para tomar distancia e identificar los elementos reiterativos; clasificándolos y ordenándolos evitando los juicios de valor (Jara, 1994).

Por tanto, la sistematización de la segunda entrevista, realizada fuera del lugar de trabajo, muestra otros puntos de partida que nacen del diálogo con “María” y del acompañamiento a partir de la escucha. Comentamos la relevancia de conocer al grupo, sus particularidades, intereses y necesidades. A continuación un extracto del diálogo con ella:

St: –“¿Por qué ha decidido explicarle los periodos de la rutina diaria?”

María: –“Porque así evito que se frustren cuando debemos cambiar de momento. Por eso ideé anticipar el horario para ellos, es decir, contarles qué íbamos a hacer. Antes no sabía cómo manejar esos periodos de transición, ahora es más sencillo para ellos cambiar de un periodo a otro”.

Se evidencia un esfuerzo por conocer los intereses y personalidades de cada niño y niña como estrategia para crear un ambiente lúdico agradable. Al respecto “María” comenta:

María: –“En este tiempo me he propuesto conocerlos más. También busqué la manera en la que ellos se sentían más cómodos para dormir y descubrí que a “Ev” le gusta dormir boca abajo y con cobija encima”.

De modo que el pensamiento de la docente, con respecto a qué podía cambiar de sus estudiantes, queda atrás cuando hace consciencia sobre su labor pedagógica, abriendo su mente a un abanico de posibilidades vinculadas con qué hacer, situándose en las fortalezas, intereses y rasgos únicos de cada niño y niña, y en su rol como docente que también acompaña el desarrollo (Ander-Egg, 2003).

Desde el componente pedagógico “María” funciona como una acompañante al fomentar actividades alternativas para canalizar la frustración, anticipando, por medio del diálogo, el cambio de periodos; es esperable que en estos momentos del desarrollo se les dificulte posponer sus deseos inmediatos y en reacción puedan tener rabietas que le tomen más tiempo en superar (Sheridan, 1996).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.20>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Gutiérrez (1995) afirma que “se debe educar para la incertidumbre, la educación no puede asentarse en las certezas del autoritarismo ni en las seguridad de las afirmaciones estereotipadas” (p. 17). Significa que debemos educarnos para interrogarnos en forma permanente, decisión tomada por ambas al intentar hacer nuestra labor de una manera distinta con un enfoque constructivista, tomando en cuenta el bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas.

Igualmente trabajar sobre el diálogo influye positivamente sobre el grupo, ya que comunicar, dialogar, es considerar al niño y niña con respeto. Seguidamente “María” me menciona el juego como un elemento clave para el aprendizaje y como una herramienta para el establecimiento de normas en el aula a través del disfrute. Podemos identificar el compromiso e interés demostrados cuando reconocemos que nuestro accionar ha ido cambiando hacia nuevas metodologías y estrategias utilizadas con la clase (Ander-Egg, 2003).

A su vez “María” también utiliza consignas como “unos, dos y tres, vamos a dormir” para la transición de periodos del goce y el disfrute. Para Alsina (1999), desde que estamos en el útero materno podemos percibir el sonido. La primera canción que percibimos es la voz de nuestra madre a través de vibraciones, junto con el acompañamiento de los latidos de su corazón. La educación musical de alguna forma es natural e inherente al ser humano. Lo importante en este momento es adaptar los contenidos a la etapa evolutiva de cada niño y niña.

Por medio del diálogo y las consignas, ella comienza por contemplar el mundo de su grupo desde otra perspectiva, abriendo paso a otro mundo dentro de la clase. Consignas como “unos, dos y tres, vamos a dormir” ejemplifican un ejemplo del esfuerzo de la docente por mejorar, la música se vuelve un elemento a favor de la docente y una herramienta para el disfrute de los más pequeños y pequeñas de la clase (Maturana, 2006).

Igualmente, descubrir al niño y niña como capaces es un ideal de cada día que conlleva la mejora de la práctica y un reflexionar permanente que quienes educamos debemos enfrentar y buscar. “María” ha debido investigar qué otras estrategias amplían las destrezas del grupo que le aporten, a su vez, una sensación de éxito, reconocimiento y comodidad (Ander-Egg, 2003). Finalmente, ella reconoce que cada niña y niño de su clase aprende de manera distinta. Al respecto expresa:

María: –“Los niños tienen diversas maneras de aprender, dependiendo de lo que les guste. Unos son más visuales, otros disfrutan de aprender con música, depende de cada niño”.

Resulta relevante partir de las fortalezas y conocer las personalidades e historia de vida de cada niña y niño. Conocer a cada estudiante es un acto de confianza y empatía que puede tomar tiempo, enfrenta las concepciones que tenemos sobre qué es aprender y nuestro papel como educadoras.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.20>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

“María” propone crear un espacio de artes plásticas para el grupo, confiando en que les gustará. La apropiación de un espacio creado por ellos y para ellos puede traer diversos beneficios en la clase, en la toma de decisiones, expresión de sentimientos y manejo de normas, con la regla de oro “*cuidamos de nosotros mismos y de nuestros compañeros*”.

A partir del análisis de la conversación sostenida con la docente; identificamos las lecciones aprendidas, intereses y necesidades mostradas a continuación:

- Su interés recae en explicarle al grupo las normas de acuerdo con el periodo de la rutina. Esto lo hace desde un marco de respeto y consideración hacia el grupo, buscando su bienestar integral.
- Hemos debido investigar qué otras estrategias utilizar en la clase, buscando el disfrute e interés del grupo.
- Es a partir de la escucha de las grabaciones de ambas, donde identificamos las estrategias utilizadas por la docente en clase con su grupo, las cuales fueron analizadas en este mismo encuentro.
- Parte de las necesidades de la docente es comenzar por conocer la personalidad de cada niño y niña.
- El acompañamiento requiere de escucha y de respeto de parte de ambas.
- Ha sido necesario partir de las fortalezas y no de las carencias o debilidades de cada una. Seguir ancladas en una visión reduccionista termina por cegar el conocimiento y debilitar la posibilidad de acompañarnos.
- El acercamiento con los niños, niñas, la docente, es un lazo de suma importancia que nos permite identificar intereses, necesidades y analizar nuestro accionar diario.
- Para dar seguimiento a este encuentro, los siguientes momentos con la docente muestran una percepción distinta en la manera de reflexionar de ambas y en cómo participamos.

Fragmentos de la realidad

Analizando un video y creando alternativas. Este espacio de reflexión lo iniciamos con una cena mientras compartimos un momento agradable conversando acerca del acontecer de la semana. Percibo que los espacios de conversación con la docente mejoran la relación y la confianza para poder sincerarnos y expresarnos, esto sucede cuando abrimos nuestras mentes, y damos a conocer lo que cada una piensa, sin miedo ([Maturana, 1999](#)).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.20>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Luego de comer, decidimos ver un video sobre las experiencias pedagógicas con este grupo de una actividad titulada "Un paseo por los árboles". Para entender un poco esta idea, es importante visualizar que el centro educativo se encuentra dentro de una quinta que está rodeada por árboles frutales. El grupo normalmente visita estas zonas verdes para recolectar frutos o para descansar bajo la sombra de un árbol mientras su docente les lee un cuento.

"María", motivada y guiada por los gustos de su grupo, se decide a prepararles a sus estudiantes una sorpresa ofreciéndoles un espacio lúdico. Durante el video presta atención a sus intervenciones y a la actitud del grupo frente al juego. Observa que están disfrutando de compartir y se cuidan entre sí. En este momento emergen frases como:

"están disfrutando mucho"; "lucen muy entretenidos, casi no pelean entre ellos, están felices"; "casi no me veo interviniendo".

La investigación se trata de un procedimiento reflexivo, crítico, donde no necesariamente buscamos dar respuesta a todo, sino simplemente cuestionarnos sobre lo que sucede (Ander-Egg, 2003). Además, durante el desarrollo de este encuentro, ella me comparte diversas percepciones e ideas que tiene acerca de la educación. Encuentro a una docente empoderada, tranquila, realizada con su trabajo. Identifico esta sensación de bienestar en las siguientes palabras de la docente:

María: –*"Ahora llego al trabajo tranquila, y si hay muchos o pocos niños, sé que puedo trabajar con el grupo y entenderlos".*

"María" genera márgenes de seguridad y de libertad, donde el grupo se siente confiado y a la vez libre para actuar, al sentir la presencia de su docente (Toro, 2005). En paralelo con esta explicación de la presencia, comprendo que soy una compañía, que también genero una sensación de libertad, escuchándola tomar sus propias decisiones.

"María" menciona que un arrebato de frustración no responde a un hecho aislado; en algunos casos puede estar unido al hecho de haberse separado de sus familias, dejar el chupón o no usar más pañales. Al respecto menciona:

María: –*"Ellos entran separándose de su mamá, dejando el pecho, un chupón. Ese distanciamiento les duele"*

Ella descubre que ellos también se expresan, y que pueden cumplir normas si encuentran un significado en ellas (Ander-Egg, 2003). Considera lo siguiente:

María: –*"Yo puedo hablar con ellos y llegar a un acuerdo, no todo puede ser a mi manera, quiero que tengan la oportunidad de decir cómo quieren hacer las cosas".*

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.20>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

El cambio no se da únicamente hacia una dirección, el grupo ha madurado y crecido, ellos cambian. Al mismo tiempo, su docente se ve influenciada. La realidad es multidireccional, compleja, dinámica. Estas cuestionantes las escribimos porque queremos resaltar la relevancia de meditar y reflexionar sobre el cambio en la dinámica de clase, entendiéndola como las relaciones que se desarrollan a diario entre la docente y su grupo, y viceversa (Ander-Egg, 2003).

El autor de *El Principito*, De Saint-Exupéry (1943), comentaba que formar un lazo era domesticar al otro, lo cual me parece que es lo que sucede con todos los sujetos implicados en el proceso, confiamos en los estudiantes y ellos confían en su docente. Ella tiene seguridad en la manera en que se relaciona con su grupo y en cómo trabaja en la clase.

Si nos dieran a escoger qué es lo más importante que nuestros alumnos y alumnas aprendan de nosotras, ¿qué sería? ¿Cuáles consideramos que deben ser los pilares de la educación en nuestras aulas? Ante esto, mostramos los intereses y necesidades de la docente y las lecciones aprendidas. A partir del análisis de la conversación sostenida con la docente; identificamos lecciones aprendidas, intereses y necesidades y cómo nos escuchamos:

- Nos damos cuenta de que los espacios de conversación fuera del trabajo mejoran la relación y la confianza, siempre y cuando abramos nuestras mentes y demos a conocer lo que cada una piensa, sin miedo (Maturana, 1999). Para llegar a este punto, no depende de la cantidad de encuentros, sino de la calidad, en tanto mejoren en comunicación asertiva, discusión, reflexión y la oportunidad de retroalimentación que haya de parte de ambas.
- La docente en este encuentro muestra que su interés por conocer a cada niño y niña de su grupo y esta decisión se refleja en la estrategia “Un paseo por los árboles”.
- Comprendemos que la educación es un acto que involucra los sentimientos y valores de la personas, esta es una de nuestras lecciones más valiosas que es constante en cada momento; no solo se trata de hacer, es dejar hacer al otro, que la libertad se sienta en cada gesto, palabra o idea (Freire, 1997). Tenemos interés en respetar la autonomía de cada niño y niña, queremos que sientan su clase como un espacio propio. “María” siente la necesidad durante la mayor parte de la investigación en mejorar como docente.
- Sus necesidades e intereses son abordados con estrategias como “Un paseo por los árboles”, incluso cuando decide conocer cómo duerme cada niño y niña. Estas son ejecutadas luego de escuchar atentamente lo conversado en cada reunión que tenemos: son las palabras de “María” lo que le es devuelto en cada sistematización, de una manera que nos permite llevarlas a la práctica.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.20>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Remirando nuestra vivencia. Para este encuentro revisamos el momento anterior y reflexionamos sobre las características del grupo y la percepción de la docente sobre su grupo. Con el tiempo hemos logrado comprender y conocer a cada niño y niña de la clase. Ha requerido de paciencia y dedicación:

María: –*“Hay tres etapas de transición difíciles para los niños: primero cuando salen del vientre, es un cambio fuerte. Luego cuando sueltan el pecho y de último cuando dejan el pañal, porque no es lo mismo tener a su mamá cambiándolo, que tener que ir sólo al baño o que lo cambie otro adulto”*

Ella tiene seguridad al hablar y trabajar con el grupo porque se sustenta en su propia experiencia y reflexión diaria, confiamos en lo que conoce de su grupo y utilizamos este conocimiento para mejorar profesionalmente. Escuchándola tengo la oportunidad de aprender a su lado, de maravillarme por sus conjeturas y la transformación de su realidad por medio del empoderamiento de su rol docente (Freire, 2006).

Nuevamente reflexionamos sobre el tema de las normas, lo cual tenía gran importancia para ella. Luego de más de once meses de trabajar juntas, sus prioridades se centran en su intervención con el grupo; las normas siguen siendo importantes, pero no el fin de su trabajo (Ander-Egg, 2003).

Parte del ejercicio comienza cuando ella empieza por hacer un autoexamen de sus emociones y a controlar su propia frustración, atiende sus angustias. De modo que comienza a plantearse: ¿Qué es lo que sienten ellos y ellas cuando no tienen lo que quieren? ¿Cuál es la emoción detrás de la acción? ¿Qué provoca en nosotras estas situaciones? Estas preguntas tienen su respuesta en los espacios de reflexión, cuando nos damos cuenta de que nuestras acciones primarias no tienen eficacia en el comportamiento de los niños y niñas. Nos preguntamos: ¿Por qué será que regañarles o explicarles constantemente las normas no surtía el efecto esperado? Parte de sus técnicas y estrategias consigo misma han sido respirar y no perder la paciencia, no actuar con enojo frente al niño o niña y concederle el espacio para que se pueda calmar, incluyendo abrazarles y hablarles con cariño, es decir, bajar al nivel del grupo.

Entonces, ¿será que la ternura y el trabajo sobre la confianza con el niño y la niña puede mejorar la dinámica de un grupo? ¿Cambia su actitud cuando nos acercamos con paz, pero manteniendo nuestra entereza con respecto a una norma que se debe cumplir? ¿Será importante conceder el espacio nuestro y el de ellos y ellas para poder calmarnos? ¿Cuáles pueden ser técnicas de relajación que podamos trabajar con el ciclo de materno y con nosotras mismas como docentes para trabajar sobre la expresión de sentimientos como la ira o la frustración? (Ander-Egg, 2003).

Las interrogantes anteriores buscan invitarnos a investigar y a poner en práctica diversas estrategias para trabajar en la clase, al igual que sugerimos que podíamos escribir en un diario de reflexión para analizar la emoción detrás de la acción.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.20>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

En respuesta a este espacio contemplamos un abordaje en conjunto de las lecciones aprendidas:

- Reconocemos que el principal interés está en conocer más qué sentimos cuando estamos frustradas por alguna actitud de un niño o niña de la clase, es decir, se trabaja con el autoexamen de emociones.
- Discutimos sobre cuáles pueden ser técnicas de relajación que trabajar con la niñez a cargo y con nosotras, en este momento, nos cuestionamos bastante sobre nuestro accionar y cómo podría influir en el grupo. La mayor parte de estas cuestionantes no son respondidas, pero nos mueven a reflexionar y concientizar qué es lo que estamos haciendo.
- La docente se ha interesado en conocer cuál es la historia detrás de cada niño y niña para comprender el por qué de algunos comportamientos.
- Consideramos necesario crear un ambiente de libertad para el grupo de materno, donde se les respete su momento de desarrollo y sus intereses, con la intención de mejorar la dinámica del grupo.
- Debemos estar conscientes de nuestras emociones y sentimientos cuando trabajamos con niñas y niños. Cuando comenzamos por hacer un autoexamen de nuestras emociones y logramos controlar nuestra propia frustración es cuando se logra comprender por lo que pasa el grupo, logrando mayor cercanía con él.

Las conexiones siguen. Este periodo concluye el trabajo de campo con la docente por motivos de decisión de la participante. Para este último espacio comentamos sobre la percepción de "María" sobre el acompañamiento durante estos meses, ella comenta:

María: –*"Hemos ido madurando, aprendiendo todos. Al primero hacerlo yo, se ha generado una relación de respeto y de confianza entre los participantes"*

Y con respecto a mi accionar comenta:

María: –*"De usted aprendí del ejemplo, de verla actuar. Cuando una vez la vi interviniendo con dos niños que se habían peleado, al hacerles entender que está mal la acción, no el niño, que al otro le duele"*.

Fue en el momento que dejé de optar por darle una clase magistral a mi compañera, cuando el proceso toma su propio ritmo y ella tiene el espacio para desenvolverse de acuerdo con sus decisiones y su sentir con el grupo:

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.20>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

St: –“¿Hay algo más en lo que pueda acompañarte?”

María: –“No, en este trabajo, siento que me he ido empoderando poco a poco, me he retado a mí misma”

El espacio de poder conversar, analizar y reflexionar sobre la práctica docente con colegas de la institución es una experiencia casi inexistente en el sistema educativo, sea por competencia, por miedo a la crítica o por la falta de confianza en nuestro trabajo. No tenemos la costumbre de compartir los problemas ni tampoco las posibles ideas que puedan solucionarse con el resto de docentes. El personal docente no conoce el trabajo en equipo, tampoco se le enseñan estos ejercicios de acompañamiento que pueden ser desarrollados entre colegas en busca de la calidad educativa, que es el fin de la IAP.

Recapitulando, en este último momento existe un interés de la docente por continuar su labor sin las sesiones de reflexión, ya que habíamos logrado identificar las necesidades e intereses de ella y trabajar sobre ellas.

Las lecciones aprendidas de este último momento las mencionamos aquí:

- Existe una transformación en nuestro quehacer cuando hay un convencimiento y una razón de motivación para cambiar. La motivación en ambas nace luego de escucharnos charlar y analizar nuestras intervenciones con el grupo, al estar disconformes con diversas situaciones.
- Como investigadoras debemos estar conscientes del reto que requiere desaprender, dejarse guiar y valorar la presencia de cada una. Nos retamos a mejorar y no fue fácil, sobre todo cuando empezamos por analizar nuestros roles y fue durante este proceso que el grupo marcó la pauta de desarrollo y el ritmo de aprendizaje, al ser el guía de la IAP.

Consideraciones finales

El rol de la investigadora

Mi proceso de investigación comienza al lado de muchas incertidumbres. Tenía claro el deseo de crear experiencias significativas que aportaran a mi formación, pero no sabía cómo hacerlo. El trabajo de investigación con la docente me permite comprender que es haciendo como podemos reflexionar sobre nuestro accionar. Si no estaba involucrada y tenía una mirada externa, no podía entender la realidad de la docente. No en vano fueron cuatro meses en los que me dediqué a conocer al grupo y a su docente antes de reconocer la intención temática (Gurdián, 2007).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.20>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Estos espacios de interacción con la docente requirieron de una escucha atenta, del trabajo colaborativo y de la participación activa de ambas, esto favoreció la calidad de las interacciones con “María” porque había más confianza, ya no se trataba de corregirla, sino de trabajar juntas sobre la problemática de su realidad en beneficio de los niños y niñas y del mejoramiento de sus necesidades e intereses pedagógicos (Ander-Egg, 2003).

En un principio, estaba lista para documentar, definir el problema y darle una pronta y eficaz solución. Sin embargo; la I.A.P conlleva un ritmo que no depende de quien investiga, sino de todas las personas implicadas. La sistematización fue la herramienta que nos permitió identificar las necesidades, los intereses y sobre todo los avances en calidad, y no en cantidad, de la investigación (Ander-Egg, 2003).

La construcción participante en la IAP

Era claro que había un malestar en el grupo y en especial en la docente; ella se mostraba frustrada y así fue cómo comencé por acercarme a su día y entender qué era importante para ella, cuáles eran sus esfuerzos, cómo conocía a su grupo de niñas y niños. No obstante, con el análisis, la interpretación y el acompañamiento de otras voces, comienzo a notar a una docente empoderada, que escucha atentamente las necesidades de su grupo y una docente investigadora que también da el espacio para dejarse guiar y acompañar (Toro, 2005).

A partir de la convivencia se crea una atmósfera positiva para el grupo: ella sentía ganas de ir a trabajar, investigaba qué le gustaba más a su grupo y prestaba especial atención a detalles como la posición favorita de dormir de cada niño y niña.

Por mi parte, observaba más, escuchaba sus desafíos, me planteaba preguntas acerca de mi rol y sistematizaba, mientras que juntas buscábamos respuestas a nuestras inquietudes diarias. Descubrimos que escuchar es estar abierto a lo que el otro individuo necesita, y no a lo que nosotras deseamos. Ella me enseñó que cada niño o niña es distinto, que maestras y familias debemos conocerles, descifrarles, comprenderles más.

Comprendí que tengo que mover mi pensamiento para modificar mi accionar. Cambié de rumbo para replantearme mi quehacer y formas de acercarme a la docente para entender que todas las personas tenemos algo de razón, que si me acerco a la otra, podré entenderla.

“María” puede seguir haciendo las mismas cosas, pero ha iniciado un proceso de reflexión sobre su propio accionar, lo mismo sucedió con mi persona. El encontrarnos con nuestras frases o acciones en vídeo, nos inquieta. Todo el tiempo pensaba que había un problema por resolver y no podía siquiera empezar por escucharme. Si no somos aliados entre nosotros, ¿cómo va a existir confianza para dejar entrar al otro individuo a mi clase?

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.20>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Finalmente, descubro que las situaciones ajenas a nuestro trabajo influyen directamente en lo que hacemos; aunque pretendamos desligar, separar o distanciar lo emocional de lo laboral, no es posible y este era un aspecto que analizaba cuando me escuchaba conversar con ella, ¿qué había pasado ese día? Juntas nos damos cuenta de que el hacerse un autoexamen en momentos de crisis antes de iniciar las labores del día es clave para entender qué es lo que nos inquieta. Además, el valor de las diferentes perspectivas (la de mi tutora, la docente, el grupo) es uno de los elementos que enriqueció la IAP.

En el proceso de la IAP, las conversaciones y videos provocan un “efecto de piedra en el estanque”, aunque el alcance de la onda no fuera inmediato o tan extenso como podíamos esperar, había movimiento en nuestras acciones, en nuestro pensar. El trabajo de un educador o educadora es complejo y el contar con colegas que nos acompañen durante la labor puede crear pequeñas ondas. No debemos tener miedo a la crítica, sino miedo al quedarnos estáticos o estáticas, a hacer lo que siempre hemos hecho. Debemos convertirnos en presencias, ser capaces de educar, instar o animar con solo estar (Toro, 2005). Aplicar los procesos de acompañamiento puede mejorar las prácticas en las aulas, permite un empoderamiento del personal docente, su actualización y, principalmente, la comprensión de su realidad como un aspecto que puede transformar.

Participantes como sujetos activos en el proceso

Cada una aportó diferentes perspectivas y conocimientos al proceso. Nuestro rol docente se comenzó a ajustar a la construcción de un espacio lúdico cargado de energía, que partía de las individualidades y el matiz propio de cada niña o niño. Como investigadora puedo visualizarme en todo el texto, pero no como la única protagonista, sino como una participante más. La I.A.P me permitió ver el proceso de la IAP de manera integral, comprendiendo la complejidad de cada aspecto que logra influir en lo que hacemos y somos.

La transformación epistemológica en el acompañamiento: Mi mayor lección

Finalmente, como lecciones aprendidas, comprendo que no existe una sola verdad o visión de la realidad, es en la diversidad de pensamiento que damos respuesta a nuestras necesidades e intereses: “María” logró transformar su realidad por muchas razones, pero una de las más importantes es la consciencia sobre su rol como docente (Freire, 2005).

Asimismo, partir de las fortalezas en vez de las debilidades es una estrategia que enriquece el proceso de I.A.P y que da a valor al accionar de cada participante: si nos equivocábamos esto era una oportunidad para mejorar, esto lo noté en las diferentes frases que “María” comentaba en los encuentros.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.20>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Para Toro (2005), el saber esperar y respetar los ritmos de aprendizaje de quienes nos rodean es clave para crear las bases de la comunicación y confianza y generar escucha, dando respuesta a mi intención temática *¿Cómo apoyar a la docente en la búsqueda de respuestas a sus necesidades pedagógicas en la dinámica del grupo de materno a partir de mi acompañamiento y escucha como docente-investigadora?* El diálogo con la intención de reflexionar y no criticar, junto con afectividad y espacios para compartir algo más que el trabajo: una cena, charlas sobre nuestras vidas personales, demuestran que no podemos alejarnos de la dimensión humana para ser investigadores o investigadoras; al contrario, se debe partir de esta misma. Por tanto, al propiciar espacios de diálogo y reflexión en torno a las necesidades pedagógicas surgidas en la dinámica del grupo de niñas y niños se construyeron, conjuntamente, alternativas de acción y con la sistematización de estas acciones logramos destacar las construcciones de ambas (Maturana, 1999).

El proceso se basó en la reflexión de la práctica laboral, en la identificación de las fortalezas y de las debilidades vistas como oportunidades de aprendizaje. Usualmente tendemos a partir del error para intentar resolver un problema o mejorar algún aspecto, cuestionando lo que el otro individuo hace, pero pocas veces empezamos por revisar qué hacemos. Es así como nos cerramos a tomar estos aspectos como oportunidades de aprendizaje, al no intentar conocer mejor nuestro accionar antes que el de las demás personas.

Referencias

- Alsina, P. (1999). *El área de educación musical. Propuesta para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa* (4ª ed.). Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen Humanitas. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/10/biblio/10ANDER-EGG-Ezequiel-La-investigacion-propiamente-dicha.pdf>
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Grupo Narcea.
- De Saint-Exupéry, A. (1943). *El principito*. Costa Rica: Ediciones Jadine.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. São Paulo: Editorial Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *La educación como práctica de libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.20>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José: Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamérica.
- Gutiérrez, F. (1995). *Mediación pedagógica en la elaboración de libros de texto*. San José, Costa Rica: Unesco.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: Una experiencia teórica y práctica*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2006). *Desde la Biología a la Psicología*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Morrison, G. S. (2005). *Educación preescolar*. Madrid: Pearson Educación.
- Ocampo, S. (2015). *Apoyo a las necesidades e intereses pedagógicos docentes a partir del acompañamiento y escucha por parte de la docente investigadora* (Tesis de maestría). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Ontoria, A. (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno*. Metodología para una escuela abierta. Madrid: Narcea.
- Sheridan, M. D. (1996). *Desde el nacimiento hasta los cinco años, proceso evolutivo, desarrollo y progresos infantiles*. Madrid: Narcea.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum* (5ª ed.). Madrid: Morata.
- Toro, J. M. (2005). *Educación con "co-razón"*. Barcelona: Editorial Desclée.



Cómo citar este artículo en APA:

Ocampo-Hernández, S. (Mayo-agosto, 2016). Apoyo a las necesidades e intereses pedagógicos docentes a partir del acompañamiento y escucha por parte de la docente investigadora. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.20>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

