

Estrategia lúdico-pedagógica flexible para la estimulación de habilidades cognitivas y sociales en niños y niñas de quinto grado de la escuela rural de 28 Millas, Matina.

Reichel D. Rodríguez Miranda

Proyecto

Presentado para optar al grado de

Máster en Educación Rural Centroamericana

División de Educación Rural

Centro de Investigación y Docencia en Educación

Universidad Nacional de Costa Rica

Diciembre, 2021

Estrategia lúdico-pedagógica flexible para la estimulación de procesos cognitivos y habilidades sociales en niños y niñas de quinto grado de la escuela rural de 28 Millas, Matina.

Reichel D. Rodríguez Miranda

Aprobado por:

Tutor (a) del TFG _____

Dra. Berendina van Wendel de Joode

Lector (a) _____

Dra. Dora Hernández Vargas

Director (a) de UA _____

Máster Kenneth Cubillo Jiménez

Coordinador (a) de la Maestría _____

Máster Nancy Torres Victoria

Diciembre, 2021

Resumen

De forma general, en la educación primaria de Costa Rica existen pocos programas para la estimulación de estudiantes mayores a los ocho años, y en las zonas rurales es donde menos se invierte en proyectos educativos. Similar a otros países de la nuestra región, existe en Costa Rica, una gran brecha socioeconómica entre la región rural y urbana. Por ejemplo, el cantón de Matina de la Provincia de Limón, en el 2018 tenía el puntaje más bajo del Índice de Desarrollo Humano cantonal, situación que puede alterar el desarrollo de la niñez. Adicionalmente, resultados de estudios epidemiológicos indican que aplicaciones frecuentes de plaguicidas en monocultivos, como el banano, pueden afectar el desarrollo cognitivo y emocional infantil. Finalmente, por la pandemia de la COVID-19, el estudiantado ha permanecido una gran cantidad de horas en su hogar por la ausencia de clases presenciales, lo cual, probablemente ha generado un rezago en los procesos de aprendizaje y desarrollo, incluyendo posibles problemas de salud mental. Sin embargo, el sistema nervioso central posee una capacidad de adaptarse a situaciones del entorno para minimizar los efectos de alteraciones estructurales, fisiológicas, y/o lesiones, conocida como “plasticidad cerebral”. Lo anterior, genera una oportunidad de estimular las conexiones neuronales involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, a través del juego según la teoría de Piaget. Esta teoría considera el juego como una herramienta ideal para la práctica docente y el diseño de escenarios escolares para el aprendizaje.

Por lo tanto, el objetivo general de este proyecto fue: Crear una estrategia lúdico-pedagógica flexible para estimular las habilidades cognitivas y sociales de niños y niñas de quinto grado de la escuela rural de 28 millas de Matina. Además, se formularon los siguientes objetivos específicos: 1. Conocer la realidad comunitaria, docente y familiar de un grupo de estudiantes de la escuela de 28-Millas para el diseño de la estrategia; 2. Diseñar la estrategia lúdico-pedagógica flexible presentada mediante una caja de herramientas para docentes, estudiantes y sus familias, a partir de los programas de estudio de quinto grado; 3. Acompañar a una docente en la implementación de la estrategia pedagógica propuesta; 4. Evaluar la estrategia pedagógica lúdica con la participación de

docentes, niños y familiares en relación con el estímulo de procesos cognitivos y el fortalecimiento de habilidades sociales de la niñez de quinto grado.

La metodología utilizada se inspiró en modelo propuesto por Kemmis (1989) para la investigación acción y empleó únicamente cuatro etapas de su modelo, a saber: idear y organizar, aplicar, observar y evaluar. Para lograr una estrategia útil y significativa se realizó una fase diagnóstica en la que se recabaron datos por medio de entrevistas. Una vez realizado el diagnóstico se seleccionaron los juegos para implementar con el grupo de V año durante el I período lectivo del 2021 y, por último, se evaluó la efectividad de la estrategia en la estimulación de habilidades sociales y cognitivas en la niñez, con los insumos brindados por las madres y docente en las entrevistas finales.

El análisis de los resultados sugiere que la estrategia brindó espacios de acompañamiento para contribuir al quehacer pedagógico de la docente a través del modelo de Bandura sustentado en la Teoría social-cognitiva y en los principios pedagógicos propuestos por Flórez y Vivaz (2007), el cual, se recomienda pueda ser considerado en proyectos afines al propiciar la negociación. Apoyó, además, en la identificación de preferencias del estudiantado para potenciar habilidades como la observación, el aprendizaje y la apropiación de prácticas innovadoras. La estrategia contribuyó en la reflexión del quehacer educativo, en el empleo de recursos contextualizados y en el crecimiento de la autonomía docente.

Por otro lado, estimuló la socialización, la comunicación, la motivación, la participación, permitió a los niños/as consolidar aspectos relacionados con la autonomía, promovió el disfrute y la creatividad y dio apertura a los primeros pasos para convertirse en un aula inclusiva, corroborado por distintas fuentes. Las habilidades anteriores, fueron acompañadas por un lenguaje positivo, de afirmación y motivación.

Para el área cognitiva, la estrategia propició experiencias de provecho para el proceso de enseñanza-aprendizaje a pesar de no poder medir comparativamente el progreso en memoria y/o aprendizaje de cada niño/a. También logró la autorregulación a través del uso de juegos competitivos, motivó la atención y concentración de los niños/as participantes, promovió la comprensión de distintos escenarios e impulsó la resolución de problemas por medio de la construcción de los juegos y la búsqueda de respuestas a situaciones cotidianas.

Se atribuye parte las ventajas de la estrategia a la incorporación de estrategias lúdico-pedagógicas con mayor frecuencia dentro del aula, posterior a un período de confinamiento por pandemia.

Se concluyó que las metodologías lúdico-pedagógicas flexibles como la Caja de Herramientas son oportunas para la estimulación de distintas áreas que constituyen el desarrollo infantil. Se recomienda el uso y la adaptación de la estrategia a otros estudios y contextos (rurales o urbanos), donde se deseen potenciar integralmente las capacidades de los niños/as mientras se disfruta del juego y se aprende al mismo tiempo. Se sugiere que la metodología pueda ser empleada y adaptada en las aulas de I y II ciclo tanto dentro como fuera del cantón de Matina, reforzando la evaluación en distintos momentos con instrumentos fidedignos para profundizar en la efectividad de la propuesta sobre las áreas social y cognitiva.

Palabras clave: estrategia lúdico-pedagógica, estimulación, procesos cognitivos y habilidades sociales.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a Dios quién me abrió las puertas para ingresar a esta Maestría y la fortaleza para finalizarla. A mi mamá, papá y abuela por el apoyo y acompañamiento brindado en cada gira, a Allan Guevara un pilar fundamental para la culminación y quien inclusive conoció el maravilloso cantón de Matina gracias a este proyecto.

Se la dedico también Berna, quién me abrió la oportunidad en el Programa Infantes y Salud Ambiental (ISA) hace tres años, me permitió desarrollar la estrategia, me impulsó a ser mejor profesional y quien gustosamente se aventuró a ser mi tutora, mientras Dorita con su dulzura me inspiró para llegar hasta el final con un trabajo bien sustentado en la pedagogía. A ambas, pues con su valioso tiempo asesoraron este proceso y me motivaron constantemente a concluirlo con excelencia. Finalmente, la dedico a los maravillosos estudiantes de V grado en la escuela de 28 Millas, quienes me recordaron la esencia de la educación inclusiva, transformadora y rural.

Agradecimientos

Agradezco profundamente a doña Loretta (directora de la Escuela 28 Millas) y a la profesora Lourdes, quienes sin titubear me abrieron las puertas de la institución y de la niñez de V grado para poder hacer realidad este proyecto, a pesar de los posibles escenarios negativos ante la pandemia causada por Covid-19.

También agradezco a Nancy Torres por su anuencia y disposición para atenderme desde que el proyecto dio inicio y a Noily por siempre estar al pendiente de mis consultas o mensajes extensos. Doy las gracias finalmente, a Luis Diego Palomo quien me acompañó hasta la puerta de la escuela semana a semana y escuchó todas mis aventuras semanales con la niñez, al salir de la escuela.

Tabla de contenidos

| | |
|--|----|
| Capítulo I - Introducción | 15 |
| Planteamiento del problema..... | 15 |
| Antecedentes | 17 |
| Justificación | 25 |
| Objetivos..... | 27 |
| Capítulo II - Marco Teórico..... | 28 |
| Aprendizaje | 28 |
| Teoría social cognitiva: aprendizaje por observación..... | 28 |
| El juego | 29 |
| La importancia del juego como potenciador del desarrollo..... | 32 |
| El juego en la estimulación cognitiva | 33 |
| El juego en la estimulación de habilidades sociales | 35 |
| Estrategias lúdicas..... | 37 |
| Estrategias pedagógicas | 37 |
| Aulas y escuelas inclusivas..... | 39 |
| Acompañamiento pedagógico entre docentes..... | 40 |
| Capítulo III - Metodología..... | 42 |
| Tipo de investigación y estrategia de evaluación | 42 |
| Plan para el análisis de los resultados..... | 44 |
| Proceso metodológico de abordaje con la niñez de la escuela rural 28 Millas..... | 46 |
| Cronograma de actividades del proyecto..... | 49 |
| Escenario..... | 50 |

| | |
|--|-----|
| Realidad comunitaria | 51 |
| Escuela rural 28 Millas | 52 |
| Población participante y su realidad | 53 |
| Capítulo IV - Descripción de la Propuesta Pedagógica..... | 62 |
| Concepción de la enseñanza-aprendizaje..... | 62 |
| Principios pedagógicos que sustentan la propuesta | 64 |
| Objetivos de aprendizaje..... | 66 |
| Estrategias de aprendizaje..... | 67 |
| Recursos y Materiales..... | 73 |
| Evaluación | 73 |
| Capítulo V - Informe de resultados | 76 |
| Resultados del acompañamiento a la docente..... | 76 |
| Resultados de la efectividad de la estrategia lúdico-pedagógica implementada | 83 |
| Resultados de la implementación de la propuesta desde la perspectiva de la docente ... | 113 |
| Capítulo VI – Análisis y discusión de los resultados | 115 |
| Análisis y discusión de los resultados del acompañamiento pedagógico | 115 |
| Análisis y discusión de los resultados de la efectividad de la propuesta | 119 |
| Capítulo VII - Conclusiones, lecciones y recomendaciones | 129 |
| Conclusiones | 129 |
| Lecciones aprendidas | 135 |
| Recomendaciones | 137 |
| Referencias bibliográficas | 140 |

Índice de Tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1 | 45 |
| <i>Proceso de análisis planteados por objetivo</i> | 45 |
| Tabla 2 | 49 |
| <i>Cronograma de actividades 2020</i> | 49 |
| Tabla 3 | 50 |
| <i>Cronograma de actividades 2021</i> | 50 |
| Tabla 4 | 53 |
| <i>Población participante por grupo</i> | 53 |
| Tabla 5 | 68 |
| <i>Juegos seleccionados: ¿qué son y cómo se construyen?</i> | 68 |
| Tabla 6 | 70 |
| <i>Principios pedagógicos implicados en las estrategias</i> | 70 |
| Tabla 7 | 72 |
| <i>Beneficios de los juegos</i> | 72 |
| Tabla 8 | 73 |
| <i>Recursos y materiales para construir la estrategia lúdico-pedagógica</i> | 73 |
| Tabla 9 | 85 |
| <i>Evidencias cuantificables de la socialización extraídas de los instrumentos de observación a los niños y niñas</i> | 85 |
| Tabla 10 | 86 |
| <i>Evidencias cuantificables de la socialización extraídas de la entrevista final a madres de familia</i> | 86 |
| Tabla 11 | 87 |
| <i>Evidencias cualitativas de la socialización registradas en entrevistas y diarios de campo</i> | 87 |

| | |
|---|----|
| Tabla 12 | 88 |
| <i>Evidencias cuantificables de la comunicación extraídas de los instrumentos de observación a los niños y niñas</i> | 88 |
| Tabla 13 | 89 |
| <i>Evidencias cuantificables de la comunicación extraídas de la entrevista final a madres de familia</i> | 89 |
| Tabla 14 | 90 |
| <i>Evidencias cualitativas de la comunicación registradas en entrevistas y diarios de campo</i> | 90 |
| Tabla 15 | 92 |
| <i>Evidencias cuantificables de la autonomía extraídas de los instrumentos de observación a los niños y niñas</i> | 92 |
| Tabla 16 | 93 |
| <i>Evidencias cuantificables de la autonomía extraídas de la entrevista final a madres de familia</i> | 93 |
| Tabla 17 | 94 |
| <i>Evidencias cualitativas de la autonomía registradas en entrevistas y diarios de campo</i> | 94 |
| Tabla 18 | 95 |
| <i>Evidencias cuantificables de la participación extraídas de los instrumentos de observación a los niños y niñas</i> | 95 |
| Tabla 19 | 96 |
| <i>Evidencias cualitativas de la participación registradas en entrevistas y diarios de campo</i> | 96 |
| Tabla 20 | 97 |
| <i>Evidencias cuantificables de la motivación extraídas de los instrumentos de observación a los niños y niñas</i> | 97 |
| Tabla 21 | 98 |

| | |
|--|-----|
| <i>Evidencias cuantificables de la motivación extraídas de la entrevista final a madres de familia.....</i> | 98 |
| Tabla 22 | 99 |
| <i>Evidencias cualitativas de la motivación registradas en entrevistas y diarios de campo ...</i> | 99 |
| Tabla 23 | 100 |
| <i>Evidencias cualitativas de la inclusión registradas en entrevistas y diarios de campo.....</i> | 100 |
| Tabla 24 | 101 |
| <i>Evidencias cuantificables del disfrute y la creatividad extraídas de los instrumentos de observación a los niños y niñas.....</i> | 101 |
| Tabla 25 | 102 |
| <i>Evidencias cuantificables del disfrute y la creatividad extraídas de la entrevista final a madres de familia</i> | 102 |
| Tabla 26 | 102 |
| <i>Evidencias cualitativas de la socialización registradas en entrevistas y diarios de campo</i> | 102 |
| Tabla 27 | 103 |
| <i>Evidencias cuantificables del aprendizaje extraídas de los instrumentos de observación a los niños y niñas</i> | 103 |
| Tabla 28 | 104 |
| <i>Evidencias cualitativas del aprendizaje registradas en entrevistas y diarios de campo ...</i> | 104 |
| Tabla 29 | 105 |
| <i>Evidencias cuantificables de la autorregulación extraídas de los instrumentos de observación a los niños y niñas</i> | 105 |
| Tabla 30 | 106 |
| <i>Evidencias cualitativas de la socialización registradas en entrevistas y diarios de campo</i> | 106 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 31 | 107 |
| <i>Evidencias cualitativas de la atención registradas en entrevistas y diarios de campo</i> | 107 |
| Tabla 32 | 108 |
| <i>Evidencias cualitativas de la memoria registradas en entrevistas y diarios de campo</i> | 108 |
| Tabla 33 | 109 |
| <i>Evidencias cuantificables de satisfacción extraídas de la entrevista final a madres de familia</i> | 109 |
| Tabla 34 | 109 |
| <i>Evidencias cualitativas de la concentración registradas en entrevistas y diarios de campo</i> | 109 |
| Tabla 35 | 110 |
| <i>Evidencias cuantificables de la comprensión extraídas de los instrumentos de observación a los niños y niñas</i> | 110 |
| Tabla 36 | 111 |
| <i>Evidencias cualitativas de la comprensión registradas en entrevistas y diarios de campo</i> | 111 |
| Tabla 37 | 112 |
| <i>Evidencias cuantificables de la resolución de problemas extraídas de los instrumentos de observación a los niños y niñas</i> | 112 |
| Tabla 38 | 113 |
| <i>Evidencias cualitativas de la resolución de problemas registradas en entrevistas y diarios de campo</i> | 113 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 | 43 |
| <i>Modelo de i-a inspirado en el modelo de Kemmis (1989)</i> | 43 |
| Figura 2 | 74 |
| <i>Ejemplo de tabla de cotejo sugerida.</i> | 74 |
| Figura 3 | 75 |
| <i>Ejemplo de diario de campo sugerido.</i> | 75 |

Capítulo I - Introducción

Planteamiento del problema

Costa Rica participó en el 2009 y 2012 en el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), donde a pesar de los resultados favorables a nivel de Latinoamérica, nos ubicamos debajo del promedio del grupo de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Este hecho revela áreas por mejorar en el sistema educativo costarricense (Jiménez, 2014). Por ejemplo, se puede mencionar la escasez de programas para la estimulación de infantes mayores a los ocho años, ya que en la actualidad los procesos estimulantes se concentran en la primera infancia, evidenciado en los pocos resultados encontrados tras la búsqueda de material bibliográfico sobre el tema. Países como Ecuador y España han comenzado a incursionar en propuestas de estimulación multisensorial (Catagña & Katherine, 2019) y emocional (Rueda, et al., 2016) para población que ha superado sus primeros años de vida.

Aunado a ello, en las zonas rurales es donde menos se invierte para proyectos educativos y los materiales de apoyo son adquiridos por el o la docente (Terigi y Perazza, 2010), mientras esta estimulación puede incidir sobre el desarrollo verbal y la resiliencia infantil (Till et al., 2019). Similar a otros países de la nuestra región, se percibe en Costa Rica, la gran brecha socioeconómica entre la región rural y urbana (Díaz, Osses & Muñoz, 2016). Se observa que a mayor distancia de la provincia capital es menor la inversión financiera (Putnam y Elizabeth, 2004). La población de Matina (quinto cantón de la provincia de Limón, en la costa Atlántica de Costa Rica, cuya cabecera lleva el mismo nombre) vive esta realidad. Tal como lo revela el bajo Índice de Desarrollo Humano cantonal (IDHc) (indicador para evaluar el desarrollo de cada cantón), en el 2018 Matina ocupó la última posición al respecto de los 81 cantones existentes para esa fecha con un 0,671 (comparado con el penúltimo cantón: Talamanca que presenta un 0,706 en el IDHc) al considerar elementos como la esperanza de vida al nacer, años escolares y consumo eléctrico en los hogares. Sumado a lo anterior, el cantón cuenta con servicios de salud reducidos, rezagos en telefonía, internet, servicios básicos y muestra indicadores prioritarios en infraestructura (INDER, 2016).

Por otro lado, aplicaciones frecuentes de plaguicidas en monocultivos como el banano de exportación y para el control de vectores como el mosquito *Aedes aegypti* en este cantón, elevan el riesgo de exposición ambiental a plaguicidas (Mora et al., 2020). Resultados de investigaciones del Programa Infantes y Salud Ambiental (ISA) han encontrado que la niñez de zonas agrícolas se expone a plaguicidas, incluyendo el metal manganeso, desde el embarazo, y que éstos pueden afectar su desarrollo cognitivo y emocional (Mora, et al., 2014; Mora, et al, 2018; van Wendel de Joode et al., 2014; van Wendel de Joode et al., 2016). Finalmente, por la pandemia de la COVID-19 (Organización Mundial de la Salud, 2020), durante 2020 y 2021, a nivel global, el estudiantado ha permanecido una gran cantidad de horas en su hogar por la ausencia de clases presenciales, lo cual, ha sido asociado con rezagos en los procesos de aprendizaje y problemas en la salud mental de la población infantil (Murillo, 2021; del Castillo y Velasco, 2020).

Ante la problemática descrita, es importante mencionar que el sistema nervioso central posee una capacidad de adaptarse a cualquier situación del entorno sea riesgosa o no (Rivasplata, 2020), además de la habilidad funcional para minimizar los efectos de alteraciones estructurales, fisiológicas, y/o lesiones conocido como ‘plasticidad cerebral’ (Pascual-Castroviejo, 1996). Los estímulos cerebrales que permiten la plasticidad ocurren en todo momento, inclusive cuando se está durmiendo (Rivasplata, 2020). Dicha habilidad cerebral le permite al ser humano la organización de circuitos neuronales para aprender un nuevo idioma u operación matemática, la recuperación motora tras una fuerte lesión, adquirir las habilidades necesarias en la ejecución de un instrumento musical (Johnston, 2004) y la adaptación a nuevos ambientes (Rivasplata, 2020), lo cual, revela la oportunidad de estimular las conexiones neuronales involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del juego. Además, los métodos lúdicos permiten que cada estudiante puede participar del proceso educativo y desnaturalizar el error (Bravo, Márquez, y Villarroel, 2013).

Por lo tanto, dentro del contexto de identificar herramientas para mitigar las posibles afectaciones del desarrollo cognitivo y emocional de los niños del segundo ciclo escolar por los factores mencionados, y tomando en cuenta la plasticidad del sistema nervioso, se construyó una estrategia lúdico-pedagógica para la estimulación de los procesos cognitivos

y habilidades sociales, sustentada en el juego y en responder a la pregunta: ¿Cuáles son los aportes que brindan las estrategias lúdico-pedagógicas a los procesos cognitivos y habilidades sociales de la niñez de quinto grado en la escuela rural de 28 Millas?

Antecedentes

Contexto histórico de la educación formal en Costa Rica

Si bien es cierto, cuando se escucha el vocablo educación, se piensa en un aula, una pizarra y escritorios. Sin embargo, previo a la invasión española, la educación era manifiesta en espacios vinculados con el trabajo (artesanía, orfebrería o agricultura, por medio de la tradición oral y dirigida a la convivencia armoniosa con la naturaleza (Martínez, 2016). Durante la época colonial la primaria se encargó de enseñar a leer, escribir y aprender doctrina cristiana (Molina, 2007) caracterizadas por métodos memorísticos y en ocasiones acompañados por castigos físicos, a pesar de las disposiciones de las autoridades (Molina, 2007). En 1594 se fundó en Cartago la primera escuela del país “Escuela Comunal de Costa Rica”, cerrada en 1623 por la escasa dotación de recursos didácticos y las limitantes en un territorio con pocos insumos (Martínez, 2016), mientras algunas familias pudientes contrataban tutores para enseñar a leer y a escribir a sus hijos e hijas (González, 1978).

En 1814 se creó la Casa de Enseñanza de Santo Tomás y para 1828 las municipalidades fueron las encargadas de la inversión educativa (Martínez, 2016; Molina, 2007). Para 1870 se dio mayor apertura a la participación femenina en la formación primaria, lo cual, aumentó la matrícula hasta tres veces (Molina, 2007). El autor señala que la Ley de Bases y Garantías promulgada en 1941 estableció la obligatoriedad de enviar a los niños y niñas a los centros educativos. Cercano a ese período se declaró República a Costa Rica (Martínez, 2016). Se abren las puertas de la Escuela Normal en 1915, donde se formaron cientos de maestros y maestras para impartir lecciones (Martínez, 2016). En 1918 Roberto Brenes Mesén publicó los primeros Programas de Educación Primaria, con el fin de satisfacer las diversas necesidades de la población y lograr su colocación en el mundo laboral. Dichos programas fueron revisados y reformulados para su oficialización (Martínez, 2016).

Tras la Guerra Civil de 1948 se abolió el ejército y se redireccionaron los fondos para la educación, acto ratificado en la primera Constitución en 1949 donde se hizo oficial la gratuidad y calidad del proceso educativo, excluyendo la educación superior (Martínez, 2016). Más adelante de la mano con la UNESCO, se efectuaron investigaciones y proyectos dirigidos a la mejora del sistema educativo, lo cual, desembocó en la emisión de la Ley Fundamental de la Educación en setiembre de 1957 (Martínez, 2016). En 1971 inició la formación técnica en secundaria y para febrero de 1973 se creó la Universidad Nacional (UNA), pero más adelante, en el gobierno de 1986 y 1990 se gestaron los primeros convenios entre el MEP y la Fundación Omar Dengo (FOD). El período 1994-1998 representó un repunte en la aparición de instituciones educativas privadas (Martínez, 2016). A partir del año 2000 se articularon los nuevos programas de estudio para el 2004-2005, además de cumplir el convenio de los 200 días lectivos en la región. Para el 2006 es la primera vez que se visualiza a Leonardo Garnier como ministro de Educación quién eliminó en 2007 las pruebas nacionales de sexto grado y en 2008 las de noveno año (Martínez, 2016). Para la Administración 2012-2016, en su reelección como ministro impulsó reformas a los programas de estudio, considerando actividades lúdicas y proyectos que sustituyeran la tradicional evaluación sumativa con el pensamiento lógico y asignaciones colaborativas (Ministerio de Educación Pública, 2012).

Educación formal.

“Se entiende por educación formal: aquella que se imparte en los organismos del sistema escolar oficiales, privados habilitados o autorizados” (Marenales, 1996, p.5), cuya estructuración se da por niveles ascendentes. Estos niveles marcan una gestión verticalista, en la que se avanza de acuerdo con el logro de objetivos o habilidades por parte del estudiantado (Marenales, 1996) y se certifican para uso o reconocimiento local, nacional o internacional. En algunos casos, estas certificaciones son requerimiento para acceder a otros grados.

La educación formal considera a profesionales reconocidos para desempeñar las labores formativas con el estudiantado y según el modelo metodológico de abordaje, la intención es que el proceso pedagógico sea integral. Esta modalidad educativa tiene como

requisito el uso de un currículo oficial que considere los objetivos meta que aprenderá el o la estudiante (Marenales, 1996).

Educación rural en Costa Rica.

Costa Rica promulgó en 1957 la “Ley Fundamental de Educación N° 2160”, donde se estipula textualmente que “Todo habitante de la República tiene derecho a la educación y el Estado la obligación de procurar ofrecerla en la forma más amplia y adecuada” según el artículo 1 (Asamblea Legislativa, 1957). Sin embargo, la educación rural no fue contemplada en esta Ley, siendo concebida como un espacio heterogéneo localizado en un espacio distante, con alta dependencia económica del sector agrícola, con amplia riqueza natural y apto para procesos sociales que trascienden de las aulas hacia las comunidades, sus proyectos y sus necesidades (Barquero, Garita, Victoria y Rivera, 2007). Si bien es cierto, todo el país se rige por una serie de lineamientos y requerimientos por parte del Ministerio de Educación Pública (MEP), que pueden generalizarse, algunos necesitan ser contextualizados, de acuerdo con el sector geográfico donde se localiza el centro educativo.

Tal situación, ha sido causante de varios debates, que señalan la urgencia de incluir a la educación primaria y secundaria, programas que fortalezcan las habilidades para la vida acorde con la cultura y el ambiente donde se habita (López, 2017). El mismo autor afirma, el poco éxito del modelo educativo empleado desde la colonia, sobre todo cuando se estandariza para poblaciones que son muy distintas entre sí, aún dentro del mismo territorio. En esa misma línea el artículo 13 de la Ley N° 2160 propone para la educación primaria, “la estimulación y desarrollo armonioso de la personalidad, conocimientos básicos, desenvolvimiento de la inteligencia, habilidades, destrezas y actitudes, vitales para la convivencia social y el bien común” (Asamblea Legislativa, 1957). Esta propuesta busca apearse a estos fundamentos legales que amparan la inclusión de metodologías lúdicas, flexibles y sustentadas en el juego.

Antecedentes del juego en la educación

A mediados del siglo XIX emergieron las primeras teorías relacionadas al juego. Inicialmente fue Spencer, quien asoció el término al gasto de energía acumulada en las personas, mientras Lázarus lo propuso como un período de descanso tras realizar tareas complejas (Chamorro, 2010 y Gallardo-López y Gallardo, 2018). Los mismos autores

mencionan que Gross describió al juego como un entrenamiento de habilidades útiles para la etapa adulta. En 1904, Hall lo vinculó con la evolución cultural humana y con la reproducción de prácticas primitivas de sobrevivencia. Freud, por su parte, lo relacionó con la necesidad humana de satisfacer y expresar impulsos que responden al placer. Para 1932 Jean Piaget afirmaba la estrecha relación entre el juego, los procesos cognitivos y sus transformaciones (Chamorro, 2010; Gallardo-López y Gallardo, 2018). La teoría de Piaget consideró el juego como una herramienta ideal para la práctica docente y el diseño de escenarios escolares donde se daba la exploración, el desarrollo de la curiosidad, el aprendizaje de normas y los primeros contactos con situaciones morales y sociales (Chamorro, 2010). En 1977, Bruner y Garvey propusieron el ejercicio de sentimientos y conductas a través del juego, enmarcados en la cultura. Otro importante exponente fue Vygotsky, quien afirmó que durante el juego se inician el comportamiento conceptual y la guía por ideas. Vygotsky sugería, que parte esencial del juego era su carácter social, donde se representaban papeles y roles determinados por la imaginación, la sociedad y la cultura familiar, que podían fácilmente impulsar el desarrollo de funciones cognitivas superiores (Chamorro, 2010).

Estas filosofías, nuevas perspectivas y tendencias plantearon la necesidad de pedagogos alrededor del mundo de involucrar el juego desde la educación inicial. Bronfenbrenner recomendó el juego para desarrollar iniciativa, independencia, autonomía, igualdad y por supuesto, estimular el desarrollo cognitivo (Chamorro, 2010). Gallardo-López y Gallardo (2018) concluyen que el juego es una actividad integral básica para la educación primaria, pues permite “desarrollar habilidades motoras, sensoriales, cognitivas, sociales, afectivas, emocionales, comunicativas y lingüísticas”, de forma más significativa, sencilla y divertida.

Contexto histórico-social y económico del cantón de Matina

La Corporación Bananera Nacional (CORBANA) indica que Limón es la provincia con mayor extensión de terreno cultivado con banano del país (CORBANA, 2019), concentrado en el cantón de Matina (Mora y Hurtado, 2014), lo cual, posiciona a Costa Rica como el quinto país más importante, en lo que refiere a exportación de esta fruta,

después de Ecuador, Filipinas, Guatemala y Colombia ([OECD-FAO Agricultural Outlook 2020-2029](#)).

En 1870 se retomó la construcción del ferrocarril al Atlántico para poder exportar el café (Gutiérrez et al., 2008; Mora y Hurtado, 2014). Se contrataron trabajadores jamaicanos, chinos e italianos para poder realizar la obra, quienes trabajaron en condiciones deplorables (Mora y Hurtado, 2014). Una de las condiciones del M.C. Keith para finalizar el tramo del puerto Limón a Río Sucio fue la cesión de 340.000 hectáreas de tierra baldía a cada lado de la vía (Corella, 2016), en la cual parcialmente empezó sembrar banano exportado por la United Fruit Company (UFC) (Mora y Hurtado, 2014). El cultivo de banano representó una opción laboral para muchas personas, quienes enfrentaron explotación laboral y discriminación social (Putnam y Elizabeth, 2004).

Los primeros años estuvieron marcados por huelgas, luchas contra la explotación laboral y movimientos sociales por la validación de derechos (Fallas, 1955). Las condiciones de vida y trabajo eran avasalladoras, los trabajadores permanecían controlados por la UFC (Putnam y Elizabeth, 2004), eran violentados, sin recibir servicios de salud frente a condiciones lamentables (Fallas, 1955). Los jefes de la compañía abogaban por sus intereses a costa de las pérdidas financieras de los finqueros, mientras los revolucionarios y campesinos de las protestas velaron por el bienestar de cientos de familias reivindicando sus derechos (Fallas, 1955).

En los años 70 se formó el Sindicato de Trabajadores de Plantaciones Agrícolas (SITRAP) para impulsar una negociación colectiva para el mejoramiento de condiciones laborales y el cumplimiento de derechos para trabajadores de plantaciones costarricenses, particularmente banano y piña (SITRAP, 2021). En los años 90, diversos movimientos sociales como organizaciones cantonales e iglesias en conjunto con el SITRAP formaron una coalición llamada 'Foro Emaús' (Barraza et al., 2013). El Foro Emaús logró obtener influencia política y ejercer presión el sector bananero para atender ciertos aspectos de la problemática ambiental y ocupacional originada por la producción del banano, e influyó sobre la percepción de riesgo de personas sobre el uso de plaguicidas y su impacto en la salud humana (Barraza et al., 2013). Sin embargo, el éxito del Foro Emaús resultó en el fortalecimiento de un movimiento contrastante, el Solidarismo, por sectores conservadores

de la iglesia católica y el sector bananero, una de las razones por las cuales se debilitó en el 2010 (Barraza et al. 2013).

En la zona son visibles las repercusiones de la demanda agrícola de un monocultivo, tal es el caso de la constante aplicación de plaguicidas (Barraza et al., 2013; van Wendel de Joode et al., 2014). En esta región una parte sustancial de los espacios poblacionales y centros educativos están asentados cerca de las plantaciones, por lo cual, el riesgo de exposición a plaguicidas aplicados en las bananeras aumenta (van Wendel de Joode et al., 2014; Córdoba Gamboa et al, 2020) y estas exposiciones han sido asociadas con distintos problemas de salud como dermatitis, efectos neurológicos en los niños/as, bajo peso al nacer de madres que tuvieron contacto con plaguicidas y rezagos cognitivos o motores, mientras que a largo plazo la exposición puede provocar cáncer, infertilidad, daños al sistema respiratorio y/o daños al sistema nervioso (Mena-Espino y Couoh-Uicab, 2015). Aún dentro de las bananeras, “se encontró que los trabajadores intoxicados tenían excesos de síntomas obsesivo-compulsivos, de somatización, sensibilidad interpersonal, depresión y ansiedad” (Wesseling, Barraza y Partanen, 2011).

Además, Rodríguez-Miranda, et al., (2021) señalaron que, en el cantón de Matina, el 38 % de los centros educativos se encuentran a menos de 100 m, el 32,4 % se encuentran entre 100 y 500 m, mientras solamente las 11 escuelas restantes, se localizan a más de 500 m de una plantación de banano. Este contexto es contradictorio al derecho de vivir en un ambiente sano, ecológicamente equilibrado y libre de contaminantes estipulado en el artículo 50 del título V de la Constitución Política de Costa Rica (Asamblea Nacional Constituyente, 1949).

Plaguicidas, manganeso y neurodesarrollo infantil

Resultados de varias investigaciones han demostrado que las poblaciones que viven cercanas a fincas agrícolas se exponen a plaguicidas y, a veces, a un exceso de manganeso; estas sustancias pueden afectar el desarrollo y la salud infantil. Por su relación con el tema del proyecto, se detallan los resultados de algunas de estas investigaciones a continuación:

- 1) El uso extensivo e intensivo de plaguicidas en el cantón de Matina por parte del sector bananero se ha asociado con una contaminación del aire ambiental por plaguicidas

(Córdoba Gamboa et al., 2020), y, además, con concentraciones incrementadas de metabolitos urinarias de estos plaguicidas en mujeres embarazadas (van Wendel de Joode et al., 2014; Mora et al., 2020);

- 2) La exposición ocupacional de mujeres trabajadoras a tiabendazol (TBZ) en las fincas bananeras, se relaciona con concentraciones urinarias de 5-OHT-TBZ hasta diez veces mayores que las mujeres que se dedican a otras actividades (Mora, 2017), y las concentraciones de las madres se asociaron con las concentraciones medidas en la orina de sus hijos de 1 año de edad. Los datos sugieren que las madres posiblemente transferían la contaminación de TBZ a su ambiente doméstico y por ende a sus hijos (Mora, 2017).
- 3) Se ha detectado que ciertas fuentes de agua usado para consumo humano, especialmente de pozos artesanales y de fincas privadas, contienen altas concentraciones de manganeso y a veces bajas concentraciones de etileno tiourea (ETU), metabolito del mancozeb. El origen del manganeso puede ser natural, ya que es parte de la corteza terrestre, pero también por aplicaciones de mancozeb por vía aérea, ya que este fungicida contiene un 20% de manganeso. El Mn es un elemento esencial para la vida humana, sin embargo, en altas concentraciones puede ser neurotóxico asociado a efectos negativos en el comportamiento infantil y la cognición (van Wendel de Joode et al., 2016a).
- 4) La exposición prenatal a mancozeb y el exceso de Mn se ha asociado con un desarrollo inferior del área cognitivo en niñas y del área socioemocional en infantes de un año de edad (Mora et al., 2018).
- 5) La exposición a fungicidas como el mancozeb y pirimetanil se ha asociado con la inhibición de una hormona tiroidea, la tiroxina libre (FT4), en mujeres embarazadas de la cohorte ISA, mientras el clorpirifos, los piretroides sintéticos, el manganeso y el plomo se han asociado con un efecto similar al hipertiroidismo (Corrales Vargas et al., 2021). Lo anterior es importante ya que la homeostasis tiroidea y concentraciones adecuadas de FT4 son esenciales para el desarrollo cerebral del feto e infante (Boas et al., 2012; Jansen et al., 2019).

- 6) Resultados de investigaciones sobre la exposición a plaguicidas en poblaciones de Talamanca, señalan mayores concentraciones urinarias de metabolitos del fungicida mancozeb y del insecticida clorpirifos en niños y niñas que residen en zonas aledañas a los cultivos de plátano y banano, las cuales, se asociaron con: a) un desempeño inferior en pruebas neuroconductuales que midieron aspectos de la memoria de trabajo, la coordinación viso-motora, la discriminación de colores, y el aprendizaje verbal; b) más problemas de conducta reportado por sus madres (van Wendel de Joode et al., 2016b). Además, tanto en Talamanca como Matina, se detectaron metabolitos de piretroides sintéticos usados para combatir el *Aedes Aegypti* y otros insectos en las comunidades (van Wendel de Joode et al., 2016b; Mora et al., 2020), y su exposición se asoció con una velocidad inferior de procesar ciertas informaciones en niños y niñas de Talamanca (van Wendel de Joode et al., 2016b).

Algunos otros factores que pueden afectar el desarrollo cognitivo y socioemocional.

Otros factores que pueden afectar el desarrollo cognitivo y socioemocional de niños/as del cantón de Matina son:

Los frecuentes nombramientos inestables en carrera docente que resultan en el incumplimiento de objetivos a mediano plazo, en los centros educativos (PEN, 2019) y cuando esta alternancia laboral ocurre entre primero y segundo grado de primaria, incide directamente sobre el proceso de lectoescritura (PEN, 2019) de la niñez. Sumado a que la mitad de los docentes que ejercen actualmente, poseen la preparación necesaria para orientar procesos integrales en lecto-escritura (PEN, 2019) lo que provoca que los perfiles de egreso de primaria en Costa Rica manifiesten vacíos importantes en las habilidades lingüísticas y comunicativas (PEN, 2019).

El declive lector internacional detectado en cuarto grado de primaria, especialmente en niñez con problemas de aprendizaje y situaciones socioeconómicas desfavorables (PEN, 2015). La lectura es la base necesaria para adquirir conocimientos de otras áreas del saber, además, de ser clave importante en la participación ciudadana y el desarrollo de la identidad (PEN, 2019). Además, las investigaciones revelan que la estimulación verbal y no verbal en ambientes con altos índices de pobreza, contribuyen al desarrollo de habilidades cognitivas y dan soporte emocional a los niños y niñas de uno a dos años (Allhusen, 2001).

Un importante porcentaje de la población registra bajos perfiles educativos formales (Gutiérrez et al., 2008), de hecho, es aproximadamente el 52% de las mujeres participantes de la cohorte ISA que contaba con primaria o secundaria incompleta (van Wendel de Joode et al., 2014). De forma general, los bajos niveles de escolaridad se han asociado con mayores índices de deserción escolar (Torres et al., 2015) y obesidad causada por los roles autoritarios restrictivos en los niños/as durante su periodo de alimentación (Chacón-Villalobos, 2011).

A nivel local, el cantón de Matina cuenta con escasos espacios para la recreación, el juego comunitario y el disfrute (INDER, 2016) que propicien un ambiente apto para la salud mental y para el desarrollo integral (Simaj y Lancerio, 2012). Por último, resultados de “Talleres participativos sobre riesgos en el uso de plaguicidas: Una construcción colectiva e interetaria” con 2757 infantes y 387 adultos (familias, docentes y administrativos), confirman la necesidad de acompañar y reforzar los contenidos curriculares estudiados en la escuela, desde el hogar (Rodríguez-Miranda et al., 2020), sin embargo, las jornadas laborales extensas en el sector agrícola, pobreza y explotación de tierras (Abarca, 2013), asociadas a la desconfianza con los miembros del hogar, provocan bajas en el desempeño académico y expresiones comunicativas distorsionadas a lo interno de las familias (Toscano, 2012).

Justificación

Para mitigar los posibles impactos negativos sobre el desarrollo cognitivo y emocional infantil expuestos anteriormente, y tomando en cuenta la plasticidad del cerebro, se justificó construir una estrategia lúdico-pedagógica para la estimulación de los procesos cognitivos y habilidades sociales de niños del segundo ciclo de una escuela rural del cantón de Matina. Lo que se buscó fue responder a las necesidades de la niñez y trabajar por un ambiente escolar lúdico y flexible, donde naturalmente convergieran principios pedagógicos, metodologías contextualizadas y contenidos curriculares estipulados por el Ministerio de Educación Pública (MEP).

La implementación de esta estrategia lúdico-pedagógica y flexible se fundamenta en: 1) la necesidad de estimular el desarrollo cognitivo y social de la niñez en algunos espacios rurales agrícolas, 2) los beneficios de los enfoques lúdicos contextualizadas;

abordados desde los principios pedagógicos propuestos por Flórez y Vivaz (2007) (afecto, lúdica, actividad, trabajo grupal, buen maestro, otros) y fundamentados en los programas de estudio a nivel nacional, en el desarrollo integral de los niños y niñas en su etapa escolar, 3) las ventajas del nexo colaborativo escuela-hogar en el proceso académico de los niños/as para su desarrollo cognitivo y socioemocional, y 4) el derecho de la población menor de edad costarricense tener acceso a una educación de calidad según la Ley Fundamental de la Educación de la Asamblea Legislativa (1957). Por lo tanto, esta propuesta buscó estimular procesos cognitivos y sociales a partir de experiencias curriculares lúdicas y flexibles, y apropiarse de elementos prácticos y cotidianos útiles en su desarrollo integral. Lo anterior, porque los métodos lúdicos permiten que cada estudiante puede participar del proceso educativo y desnaturalizar el error (Bravo, Márquez, y Villarroel, 2013).

El proyecto actual se realizó el marco del Programa Infantes y Salud Ambiental (ISA) (www.isa.una.ac.cr) adscrito al Instituto Regional de Estudios en Sustancias Tóxicas (IRET) de la Universidad Nacional (UNA). Lo anterior, porque por parte de ISA, se ha establecido un contacto más cercano con los 37 centros educativos del cantón desde el 2018, y se han realizado tanto actividades de extensión como de investigación en ellos. Para el estudio actual, se buscó construir la metodología inicialmente en un solo centro educativo del cantón de Matina a modo de prueba piloto. Durante estos encuentros efectuados en el 2019, las familias asistentes al taller en dicha comunidad transmitieron su interés en acompañar el proceso educativo de las y los niños, aunque afirmaban sentirse poco preparadas. De la misma forma el cuerpo docente del cantón mostró interés en la actualización y el aprendizaje de nuevas estrategias pedagógicas, pero ante el nivel de carga laboral administrativa que sostienen se hacía complejo planificar la construcción y utilización de varios juegos en clase. Este proyecto buscó simplificar tal situación al sugerir un trabajo integrado entre varias asignaturas a partir de un solo juego construido.

Se decidió desarrollar este proyecto en la escuela 28 Millas, por la anuente participación de la población en los abordajes previos, por su adecuada infraestructura, ser una institución de tamaño promedio, así como, por la entera confianza y apertura mostrada desde la administración del centro escolar, el cuerpo docente, las personas menores de edad hasta las personas encargadas de los niños/as.

Objetivos

Objetivo General

Crear una estrategia lúdico-pedagógica flexible para estimular las habilidades cognitivas y sociales de niños y niñas de quinto grado de la escuela rural de 28 millas de Matina.

Objetivos Específicos

1. Conocer la realidad comunitaria, docente y familiar de un grupo de estudiantes de la escuela de 28-Millas para el diseño de la estrategia.
2. Diseñar la estrategia lúdico-pedagógica flexible presentada mediante una caja de herramientas para docentes, estudiantes y sus familias, a partir de los programas de estudio de quinto grado.
3. Acompañar a una docente en la implementación de la estrategia pedagógica propuesta.
4. Evaluar la estrategia pedagógica lúdica con la participación de docentes, niños y familiares en relación con el estímulo de procesos cognitivos y el fortalecimiento de habilidades sociales de la niñez de quinto grado.

Cabe la aclaración, de que los objetivos serán respondidos en distintos apartados del documento, como se describe a continuación:

Objetivo 1: Se desarrolló el contexto de la estrategia en el Capítulo III – Metodología.

Objetivo 2: La estrategia se desarrolló en el Capítulo IV – Descripción de la Propuesta Pedagógica.

Objetivo 3 y 4: Muestran sus resultados en el Capítulo V – Informe de resultados y análisis.

Capítulo II - Marco Teórico

Este apartado describe el sustento filosófico-pedagógico de la propuesta ludico-pedagógica en varias secciones y mencionar los principales términos involucrados en dar respuesta a la respectiva temática, entre los que se encuentran: aprendizaje, la teoría social-cognitiva, el juego, la importancia del juego como potenciador del desarrollo, el juego en las habilidades sociales y cognitivas de los niños/as, estrategias lúdicas, estrategias pedagógicas, aulas y escuelas inclusivas y acompañamiento entre docentes.

Aprendizaje

“El aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (Shunk, 2012, p.3) y coincide con (Ahmed, 2010) quien confirma la sostenibilidad del cambio a lo largo del tiempo para que ocurra el aprendizaje. Aprender implica construir y modificar lo que ya se conoce, las habilidades, comportamientos, ideas, creencias, entre otros. Aunque el concepto engloba múltiples tipos de aprendizaje, para esta propuesta se consideró como base teórica el aprendizaje observacional o modelado, exployado en las siguientes líneas.

Teoría social cognitiva: aprendizaje por observación

La teoría del aprendizaje observacional o vicario fue propuesta por Bandura en 1977 en la que se describe como el aprendizaje del ser humano es indisociable al entorno social y ocurre de forma activa (Shunk, 2012). Para Bandura en todo aprendizaje estaban presentes los componentes cognitivos y sociales (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020) y sugería que las personas pueden aprender habilidades de tipo cognitivo, motor, social, lingüístico. Este aprendizaje activo permite desarrollar la capacidad de validación o el descarte de conductas que implican consecuencias al imitarlas, es decir, las acciones con consecuencias positivas se mantienen, mientras las que llegan a mal término se mejoran o descartan (Shunk, 2012).

Bandura llegó a la conclusión de que las transformaciones, aunque pueden estar ligadas necesariamente a refuerzos positivos o consecuencias también pueden ser altamente influidas por el contexto familiar, escolar, comunicativo y comunitario (Rodríguez-Rey y

Cantero-García, 2020). Para que se logre de forma efectiva el aprendizaje, están involucradas habilidades cognitivas y sociales como: la atención, la comprensión del comportamiento observado, el nivel de atracción de la actividad y la motivación (Shunk, 2012). Esta última, cumple un rol esencial en la reproducción de modelos observados (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020), y Bandura la contrastó con la existencia de motivaciones negativas a las cuales se les llama castigos y en sus distintas modalidades pueden ser tan beneficiosas como el refuerzo positivo (Lacal, 2009).

Por lo anterior, el reto para los profesionales en educación está en canalizar las formas comunicativas y las metodologías utilizadas para contribuir a que las acciones modeladas puedan ser retenidas, teniendo en claro que la persona observadora puede asumir principios y tomarlos para generar nuevos modelos comportamentales con creatividad (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020). Cabe resaltar entonces, que el aprendizaje por observación incide directamente en la adquisición o desarrollo de habilidades cognitivas y conductas observables (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020), motivo por el cual, aunque una serie de elementos sean vistos en el aula, la influencia del entorno familiar y comunitario incidirá puntualmente en la manifestación de conductas o actitudes de la niñez, en la forma en cómo se autoevalúa, resuelve retos o se comporta en sociedad (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020). En síntesis, este es el concepto de aprendizaje que la estrategia consideró como sustento teórico principal tanto para el acompañamiento pedagógico entre docentes como en la construcción de la propuesta con los niños/as.

El juego

Piaget (1981) propuso que el juego corresponde a una actividad realizada, por lo general, para disfrutar, divertirse o provocar placer. Además, afirma que es una asimilación de la realidad que suele trasladarse a la dimensión personal y representa un impulso para el aprendizaje de los niños y niñas (Piaget, 1981). El juego se ha interpretado como una actividad dirigida a la infancia, aunque dista mucho de serlo (Orozco, 2017), es una actividad natural que se emplea para referirse al entretenimiento o diversión (Jiménez, 2004).

El juego se reconoce también como “el medio a través del cual el niño tiene contacto con el mundo que le rodea y descubre el desarrollo de la motivación y el placer de

la acción” (Polonio, Castellanos y Viana, 2008, p. 64) y es considerado como la actividad ocupacional principal en la infancia. Polonio, Castellanos y Viana (2008) aseguran que para Piaget “el juego incide en el establecimiento de nuevas estructuras mentales” (p. 65) y su importancia radica en la adquisición de símbolos o el desarrollo del pensamiento abstracto.

En contraste, Lev Vygotski afirmó que el juego es la fuente del desarrollo, una actividad simbólica social que refleja el panorama cultural, permite a las interacciones sociales e impulsa el desarrollo del lenguaje (Gallardo-López y Gallardo, 2018). Este autor le dio mucho más énfasis a la interacción social y al entorno cultural en el proceso de regulación de la conducta y el pensamiento que Piaget (Rafael, 2007). Vygotski señaló que, aunque el niño y la niña pueda realizar tareas de forma independiente, logrará un mejor aprendizaje y niveles superiores de funcionamiento cognitivo, cuando las lleva a cabo con otros niños/as o personas adultas conocedoras (Rafael, 2007).

Mateo (2014) concluyó que el juego es una actividad innata, fundamental, libre y que provoca disfrute en un espacio-tiempo específicos, en la cual, además se favorecen distintas áreas del desarrollo. Para ampliar el concepto, es importante mencionar que el juego se caracteriza por ser libre, voluntario (Mendoza, 2018), se concentra en un tiempo-espacio, es universal e innato (Huizinga, 2007), tiende a ser una fuente de satisfacción, implica actividad (cognitiva o física), por lo general ocurre en escenarios ficticios, no requiere necesariamente juguetes u otros elementos concretos (Peñalver, 2014). Como amalgama perfecta surge la lúdica, asociada a acciones que generan disfrute y diversión, al campo recreativo y las expresiones artísticas o culturales, tales como la música, el teatro o el deporte (Rodríguez, Molano y Calderón, 2015).

Para efectos de esta investigación se entendió el juego como una actividad esencial para el ser humano (de cualquier grupo etario), que se da de forma intrínseca, natural y placentera. Este tiene lugar en un espacio-tiempo específico y adicionalmente, contribuye de forma integral al desarrollo motor, socioafectivo y cognitivo de quién lo practica. Por tal motivo, no es casualidad que el juego haya sido asociado desde épocas primitivas al desarrollo integral del ser humano y que haya sido empleado como una herramienta educativa desde mediados del siglo XIX. Ahora bien, la evolución del juego a lo largo del mundo, entre distintas culturas y cosmovisiones, ha provocado que surjan múltiples

clasificaciones, con la finalidad de detallar sus aportes y beneficios. A continuación, se presentan brevemente algunas de las categorizaciones para el juego, que se han empleado en la literatura:

Tipos de juego

El juego se puede clasificar dependiendo de la dimensión por desarrollar, la cantidad de participantes, las herramientas o apoyos utilizados o el espacio físico donde se ejecuta. Tras la búsqueda de literatura y en contraste con la línea investigativa de esta propuesta, resaltan:

1) Los juegos de carácter social:

Juego simbólico: Es el juego a través del cual, el niño o niña asume roles sociales, teniendo en consideración que es algo ficticio pero trasladado a la realidad como si lo fuera (Stefani, Andrés y Oanes, 2014). Estos juegos por lo general se llevan a cabo por imitación y reproducción de escenas cotidianas (Stefani, Andrés y Oanes, 2014).

Juego de reglas: Son aquellos que cuentan con una serie de normas que es necesario respetar para solucionar un reto o problema (Mateo, 2014).

Juego cooperativo: Este tipo de juego conlleva el trabajo colaborativo y en equipo (Mateo, 2014) entre personas diversas, para alcanzar un objetivo en común.

2) Juegos según la dimensión que estimulan

Juego psicomotor: “El juego psicomotor expresa la relación entre los procesos psíquico y motor. Desarrolla la capacidad motora a través del movimiento y la acción corporal. Estos juegos se pueden dividir en juego sensorial y perceptivo o motor” (Mateo, 2014).

Juego cognitivo: Este tipo de juego permite el desarrollo de las habilidades intelectuales. En su clasificación interna es posible encontrar juegos de atención y memoria, de manipulación y construcción, experimentación, lingüísticos e imaginativos. Todos ellos son capaces de mejorar la atención, concentración, creatividad, capacidades comunicativas, la observación y la resolución de problemas (Mateo, 2014).

3) Otras clasificaciones:

Juego interno: Es aquel que tiende a llevarse a cabo en espacios cerrados, como la casa o el ambiente áulico (Mateo, 2014).

Juego presenciado: En él existe una persona adulta con función de observador, quien únicamente interviene en momentos clave, cuando es requerido. El rol del adulto es apoyar el desarrollo del juego infantil (Mateo, 2014).

Juegos de mesa: Corresponden a juegos de tablero o cartas que además cuentan con una herramienta central, tienen una secuencia lógica en su participación y por lo general, utiliza símbolos físicos para el desarrollo de este (Neira, 2010). Entre los juegos de mesa más conocidos se encuentran: el dominó, el ajedrez y el monopolio (Stefani, Andrés y Oanes, 2014).

Juegos tradicionales: Son aquellos juegos que han sido transmitidos entre culturas específicas, por medio de la tradición oral de generación a generación. Los recursos que se emplea en ellos dependen estrictamente de la cosmovisión y ubicación geográfica de la población. Su trascendencia permitió que algunos de estos juegos tradicionales se convirtieran en deportes de orden mundial (Neira, 2010).

La importancia del juego como potenciador del desarrollo

El juego es un factor elemental en el desarrollo de toda persona e implica aprendizaje significativo, que parte de los intereses de las personas involucradas e impulsa la adquisición de saberes o habilidades (Jiménez, 2004). El juego es esencial en el aprendizaje de los niños/as y resulta vital en el desarrollo integral y equilibrado durante las etapas más noveles. La forma de interacción entre los niños/as y el entorno es el juego (Jiménez, 2004).

Se afirma que el juego es una actividad placentera que permite aprender y desarrollar habilidades en los niños/as, mientras para la persona facilitadora es recurso útil de enseñanza en función de promover la participación activa y la construcción de aprendizajes (Tobón, 1998). El juego infantil se caracteriza por motivar la expresión de personalidades, el descubrimiento del mundo, la comunicación, las relaciones humanas, la reflexión personal, movimiento, la diversión y el placer, la experimentación, la autoestima, la valoración personal, la perseverancia, la libertad, las experiencias, el esfuerzo, la comprensión de la realidad (Jiménez, 2004) y el desarrollo motor (Tobón, 1998).

Jiménez (2004) señaló que el juego es un mecanismo de comunicación y uno de los lenguajes en la infancia, donde se expresan sueños, deseos, gustos y miedos, además de potenciar la personalidad en los más pequeños, tanto en inteligencia, voluntad, afectividad, psicomotricidad como en la sociabilidad (conciencia de pertenencia a un grupo). Otra de sus ventajas es que mientras se juega, en el cerebro se estimulan las conexiones neuronales que favorecen el desarrollo cortical y se producen neurotransmisores como dopamina, norepinefrina y opiáceos (Tobón, 1998).

Vélez (2008) asegura que al jugar las acciones y pensamientos se ven altamente influenciadas por los neurotransmisores (sustancias que envían mensajes internos), tales como la dopamina (su función es iniciar el proceso creativo y provocar sensaciones de alegría, libertad o espontaneidad) que forman parte de toda actividad lúdica. Asimismo, durante el juego se produce serotonina con el fin de reducir los niveles de tensión en el niño/a, permitiéndole estar tranquilo/a, mientras la acetilcolina le permite pensar de forma lógica y racional en juegos estratégicos (Vélez, 2008). Por los notorios beneficios sobre el desarrollo de niñez en etapa escolar, el juego fue seleccionado como la base fundamental de la estrategia. A continuación, se presenta el juego como estimulador del área cognitiva y social (escogidas para abordar desde el proyecto).

El juego en la estimulación cognitiva

Es necesario comprender que la capacidad cognitiva de cada persona se encuentra sujeta a aspectos genéticos, culturales, ambientales y la conducta, siendo los tres últimos, actores esenciales en su desarrollo (Villalba y Espert, 2014). El ambiente puede incluir espacios estimulantes como el trabajo, el estudio, factores socioeconómicos, pasatiempos y actividades cotidianas, lo cual, refiere que a mayor estimulación menor riesgo de padecer patologías asociadas a la pérdida de la memoria (Villalba y Espert, 2014). Estudios realizados, han mostrado que los periodos de escolarización son de suma importancia para el desarrollo cognitivo del ser humano y sus efectos se extienden hasta la vejez, en el análisis puntual de las funciones ejecutivas (F.E) (Villalba y Espert, 2014).

Dada la vinculación entre la estimulación recibida en la escuela y las funciones ejecutivas, resulta importante comprender su significado. Las funciones ejecutivas

incorporan habilidades cognitivas cuyo propósito es permitir la adaptación de una persona a situaciones inesperadas y complejas a las que se debe responder de forma cotidiana, pero sin previo aviso (Collette, Hogge, Salmon y van der Linden, 2006). Estas ocupan un espacio privilegiado en la educación y según las afirmaciones de Puerta y Urrego (2016), son requeridas en acciones, decisiones y comportamientos esenciales para la interacción social.

Hidalgo (2019) confirmó la necesidad de estimular las funciones ejecutivas y asegura que el juego es una excelente herramienta, pues permite el desarrollo de la autorregulación, la negociación, el consenso y la toma de acuerdos. Rabía, Romero y Vargas (2017), formularon una estrategia didáctica mediada por juegos interactivos para fortalecer la atención y concentración en la niñez, en beneficio de los procesos cognitivos, en la que, por medio de observaciones y encuestas, concluyeron en la importancia de implementar estrategias de juego para fortalecer la atención y la concentración como base para el aprendizaje. Se destacó inclusive, el valor de los recursos didácticos acompañados desde el núcleo familiar. Asimismo, Poveda (2017) expuso que, dentro de las ventajas de aplicar una propuesta de estimulación mediante el juego, destacan: amplitud en los períodos de atención, mayor concentración y efectos positivos en el rendimiento escolar.

De la misma forma, Hernández (2019), sugirió los juegos de mesa como un canal para ejercitar la memoria, el control de impulsos y la toma de decisiones. Investigadores como Fernández-Abella et al. (2019), diseñaron programas de intervención virtual, en este caso, para mejorar la memoria de trabajo (M.T.) y las habilidades matemáticas. Tras la ejecución de estos, registraron que la M.T. fue afectada positivamente y aconsejaron abordajes tempranos, debido a los progresos registrados en el rendimiento escolar. Chipia (2014) posicionó al juego como una herramienta ventajosa para el desarrollo del lenguaje, la agudeza visual, el ejercicio de la M.T., el seguimiento de instrucciones, el fortalecimiento de la seguridad y la autoestima. Lo corroboraron Arias y García (2016), quienes implementaron el ábaco y el dominó, hallando un mejor reconocimiento de patrones, mejor comprensión metodológica y un incentivo en el desarrollo de operaciones matemáticas sencillas.

Se ha detectado que la estimulación cognitiva induce la plasticidad cerebral, cuando este órgano se entrena de forma pertinente, constante y con práctica repetitiva en condiciones oportunas. Este escenario permite que neuronas nazcan, se multipliquen o establezcan mayor número de conexiones entre neuronas, las cuales, derivan en un mejoramiento o restauración cognitiva. La estimulación estructurada, por su lado, brinda mayor supervivencia a las neuronas (Villalba y Espert, 2014). Desde la neuropedagogía el objetivo del proceso educativo es que a través de estímulos y recursos lúdicos externos se ramifiquen aún más las dendritas y que haya una mejor sinapsis y, por ende, un mayor aprendizaje, al activar los espacios de almacenamiento en la memoria (Vélez, 2008). Por ello, para esta propuesta, la estimulación cognitiva a través del juego se perfila como una gran oportunidad de responder a las necesidades contextuales de la región y promover espacios para la criticidad.

El juego en la estimulación de habilidades sociales

Las habilidades sociales corresponden a la capacidad de interactuar con otras personas en distintos escenarios e involucran una serie de emociones, sentimientos y conductas. Estas habilidades se encuentran en continuo desarrollo y maduración, desde el vientre materno hasta la vejez (Lacunza, 2009). Autores como Caicedo, Morales, Cevallos y Pérez (2016) enmarcaron resultados favorables de la práctica de juegos sobre el desarrollo social, al visibilizar la voz del estudiantado, generando sentido de pertenencia, apropiación, participación espontánea y autonomía. Igualmente, los resultados de la intervención de Baquero, Carrillo y Rodríguez (2020) confirmaron que la pedagogía y la lúdica trabajadas de forma paralela tienen una fuerte influencia sobre la inteligencia emocional. La investigación hizo hincapié en transversalizar la educación emocional desde el currículo y la importancia de ofrecerla a la niñez en edades avanzadas, donde los aprendizajes no pierden vigencia ni validez.

De la misma forma, Mora (2019) propuso el cuento autónomo en infantes de 10-11 años, en el cual, observó que los participantes interactuaban más motivados y participativos. Su ejecución manifestó mejorías en la socialización, respeto entre pares, reafirmación de conductas y límites, asociados a la autonomía. Otro programa con resultados positivos fue el propuesto por Landazábal y Fernández (1996), quienes

evidenciaron menos conductas agresivas en la interacción social, mejoras en el autoconcepto y en la estabilidad emocional, además de contribuir a la resolución de conflictos de la niñez participante. A esta postura se suma Díaz (2016), quien advirtió sobre los beneficios percibidos en los estados emocionales de niños y niñas de primaria, tras aplicar juegos cooperativos y competitivos. Díaz (2016) afirmó que el juego es uno de los escenarios más apropiados para promover el conocimiento personal-emocional y lo sostuvo como un recurso útil para mejorar la autoestima, el autoconcepto, la conciencia, disminuir la rabia y la depresión.

Sumado a ello, Baquero, Carrillo y Rodríguez (2020) recomendaron el juego simbólico y la expresión corporal para externar emociones, controlar impulsividad, ansiedad, tensión, rabia, llanto, mofa e indiferencia. Los autores agregaron el fortalecimiento de habilidades como trabajo colaborativo, imaginación, creatividad, habilidades motoras, procesos cognitivos y empatía, necesarias para comprender y actuar en el mundo. Mora (2019), afirmó que los procesos sociales mediados con juego, acompañados y reforzados por personas adultas, cuantifican ventajas adicionales. Por último, Krumm y Lemos (2012), tras su investigación corroboraron que la niñez expuesta a actividades artísticas tiende a desarrollar ideas originales e innovadoras. Los observadores percibieron mayor independencia, motivación, creatividad, flexibilidad, sentido del humor, perseverancia, estrategias para resolver conflictos y dotación de herramientas para la resolución de situaciones inesperadas.

A partir de este planteamiento teórico, se corrobora que el diseño e implementación de actividades transversalizadas por el juego, aseguran beneficios al proceso cognitivo y social de la niñez. Adicionalmente, se manifiestan las ventajas de los abordajes integrados, donde la escuela y la familia trabajan de forma conjunta. No cabe duda, de que los espacios flexibles, participativos, creativos, interactivos y de construcción colectiva, son una alternativa para contrarrestar situaciones adversas que se viven en la zona, como la pobreza, la escasa estimulación o las prácticas naturalizadas que emergen a raíz de la dinámica laboral, económica y productiva, contrarias a la promoción de la salud física y mental de la población.

Estrategias lúdicas

El vocablo *estrategia* ha sido transferido a múltiples escenarios y esta no es la excepción; sin embargo, la definición más básica suele vincularse al conjunto de principios o medios, para alcanzar un objetivo en particular o bien, a la operacionalización de alguna actividad específica (Salcedo, 2007). Díaz y Hernández (2002) señalaron que las estrategias lúdicas “son instrumentos con cuya ayuda se potencian las actividades de aprendizaje y solución de problemas” (p. 234). Por su parte, Pérez y Pérez (2020) explicaron que el juego es una metodología simple que puede ser empleada por los profesionales en educación, para involucrar a la niñez en contenidos temáticos específicos y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sugieren, además, que estas estrategias permiten desarrollar y reforzar valores, como medio hacia el aprendizaje significativo. Las estrategias lúdicas se constituyen en estrecha relación con el juego, el placer y la diversión, incidiendo positivamente sobre la salud mental (Pérez y Pérez, 2020), por ello, Díaz y Hernández (2002) afirmaron que “los recursos lúdicos deben emplearse para apoyar el juego, desde dos perspectivas como un fin en sí mismo, actividad placentera para el alumnado y como medio para la consecución de los objetivos programados en el proceso educativo”

En conclusión, las estrategias lúdicas son formas de operacionalizar actividades que cuentan con una intencionalidad educativa y que toman como sustento el juego. Dichas estrategias son útiles para implementar en contextos áulicos, pues contribuyen al proceso enseñanza-aprendizaje y a la resolución de problemas de una forma agradable, placentera, inclusive desde un plano más integral (áreas cognitiva y física). Cabe rescatar que la estrategia se encuentra sujeta a modificaciones, cambios o a sostener en el tiempo sus actividades.

Estrategias pedagógicas

Las estrategias pedagógicas que se recomiendan a partir de las teorías de Piaget y de Vygotski, son aquellas que implican una construcción activa del conocimiento (Rodríguez, 1999) y se comprenden como el “elemento clave para que se generen los cambios en el sistema educativo que lleven a generar experiencias enriquecedoras de aprendizaje para los alumnos dentro de la escuela” y que debe ser contextualizado (Castro, Peley y Morillo,

2006, p.582). Las estrategias pedagógicas en el marco de los principios del constructivismo requieren de mucha reflexión y es indispensable comprender que se gestan en forma horizontal como una co-construcción con el estudiantado, mediante interrelaciones variadas (Rodríguez, 1999).

Las estrategias pedagógicas desde otras perspectivas se pueden entender como acciones empleadas por el o la maestra con el propósito de facilitar la formación de diversas disciplinas en el estudiantado, de esta manera, se propician ambientes más enriquecedores para la persona docente, cuando ésta también se ha formado teóricamente en el tema (Universidad de Antioquia). Estos escenarios suelen ser más enriquecedores y constructivos que las técnicas tradicionales repetitivas (Universidad de Antioquia). Por otro lado, Salcedo (2007) concibe la estrategia de carácter educativo como: “la dirección del proceso pedagógico durante la transformación del estado real al estado esperado, en la formación y el desarrollo de la personalidad en el estudiantado, que condiciona ciertas acciones para alcanzar objetivos” (p.19).

En conclusión y considerando los insumos de los autores citados, se entiende el término como: recursos pedagógicos empleados por las personas profesionales en educación con la intencionalidad de co-construir saberes de forma horizontal, proveer experiencias significativas de aprendizaje, facilitar herramientas, impulsar a la criticidad y la reflexión, motivar a la comunicación y afianzar valores sociales vitales en las interacciones humanas y luego, son reproducidos en etapas más adultas.

Flexibilidad en las estrategias pedagógicas

La flexibilidad cuenta con una serie de variantes en su significado, pero, enmarcada en el contexto educativo, es posible comprenderla desde dos aristas: a) la visión de quién aprende, como una práctica de participación en las decisiones o elecciones durante el proceso, ya sea en función del tiempo, espacio, intereses, necesidades o capacidades y desde b) la institucionalidad, donde se concibe apoyos, contribuciones y aportes temporales que un determinado actor puede poner a disposición ante la fuerte demanda formativo-educativa, para dar mejor cobertura al sistema educativo (Villa, 2002).

Desde la complejidad del concepto, resulta difícil conjugar ambas perspectivas, pero *grosso modo*, las estrategias pedagógicas flexibles se interpretan como aquellas que

involucran la escucha, la opinión de las personas participantes, sus gustos e intereses particulares, para contextualizar el contenido y responder de forma efectiva y oportuna a las necesidades educativas localizadas. Es de suma importancia, que las estrategias pedagógicas sean flexibles, apropiadas y ajustables, para ser compartidas o bien, trasladadas a otros contextos geográficos si es requerido.

Aulas y escuelas inclusivas

Aulas inclusivas corresponde a un término compuesto y su primer vocablo sugiere un espacio donde se imparten lecciones que generalmente, se encuentra ubicado dentro de una institución de educación formal. Por su parte, la inclusión educativa, supone un proceso de continuos retos que atienden a la necesidad de una mejor calidad educativa para toda la población estudiantil (Marchesi, 2009). Los espacios o instituciones inclusivas ofertan oportunidades de participación, de contacto entre pares, donde lejos de la discriminación o separación, se aprovechan las fortalezas y habilidades de cada persona involucrada (Marchesi, 2009). En estos escenarios, el cuerpo docente debe ser preparado para atender la diversidad, la participación sin exclusión y las conexiones sociales (Marchesi, 2009).

Blanco (2009) agregó que en una escuela inclusiva impera un ambiente solidario, acogedor, de valoración, respeto e igualdad, que se aborda desde la democracia, la pluralidad y el trabajo colaborativo. Lo anterior, requiere de insumos y herramientas efectivas, para que quienes así lo necesitan, puedan aprender de mejor manera (Blanco, 2009). También cabe resaltar, que el éxito de una propuesta verdaderamente inclusiva se comprueba con el tiempo, a través del respeto durante las interacciones, el deseo por colaborar, la empatía y la motivación de la persona que se suma a la comunidad aprendiente. El refuerzo constante de ciertas prácticas y conceptos inclusivos en el hogar, evidencian resultados positivos en las aulas, de la misma forma que lo provoca el nivelar las actividades a la capacidad del estudiantado, pues una actividad de muchísima dificultad puede frustrarnos, así como las tareas muy sencillas no resultan ser tan desafiantes para despertar un interés mayor (Ahmed, 2010).

En síntesis, el aula o escuela inclusiva, es el escenario ideal para que el niño/a en su diversidad pueda sentirse partícipe, apoyado, entendido, retado y acompañado, durante su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Acompañamiento pedagógico entre docentes

El Ministerio de Educación Pública (2010) de Perú, sostiene que el acompañamiento pedagógico es un recurso pedagógico para el mejoramiento profesional docente; el cual, se sustenta en el intercambio de experiencias entre involucrados. Tal acompañamiento ocurre por medio del diálogo, la observación y la evaluación en el aula y requiere interacciones horizontales, un ambiente óptimo de aprendizaje y acciones educativas paralelas a la visión del centro educativo. Para Bromley (2017), el concepto refiere al proceso de mutua formación y retroalimentación entre participantes, mientras Vezub y Alamud (2012), indican que el acompañamiento es trabajado desde la horizontalidad, las actividades colaborativas y el apoyo, dirigidas hacia la persona que cuenta con menor experiencia. Además, plantea que, durante el acompañamiento, se induce a la reflexión y el diálogo, para formular nuevas estrategias de acción, efectivas y contextualizadas a escenarios reales y cotidianos. Asimismo, Urbina, Ticay y Matamoros (2017), agregaron que este término contempla un intercambio de experiencias entre acompañado/a y acompañante, aunque, es interpretado como una evaluación vertical entre superiores jerárquicos dentro de los centros de enseñanza primaria, es una herramienta de gran utilidad para contribuir en la labor docente.

En resumen, se comprende acompañamiento pedagógico entre docentes, como el proceso horizontal entre profesionales de la educación, en el que ocurren una serie de experiencias trascendentales que pueden desembocar en propuestas de mejora e iniciativas para el cambio. Este acompañamiento es útil para contribuir, mejorar y realimentar el quehacer pedagógico de forma paulatina y constante, abordado desde el diálogo, el respeto, el consenso y la reflexión continua.

Dimensiones del acompañamiento:

Según Bromley (2017) existen cuatro dimensiones implicadas en el acompañamiento pedagógico, relevantes para la constitución de procesos de acompañamiento pedagógico en la presente propuesta y mencionadas a continuación:

- a) La planificación conjunta entre docentes para garantizar que los contenidos, las actividades y los aprendizajes son consensuados, es indispensable, sobre todo,

porque avala que estos sean compartidos e implementados con la niñez, en los entornos áulicos.

- b) El clima de acompañamiento óptimo debe ser caracterizado por la colaboración el respeto, las actitudes positivas y momentos amenos. De igual forma, es necesario que se trabaje en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje de la niñez, respondiendo de forma veraz y efectiva a los objetivos propuestos.
- c) Es requerido un intercambio de experiencias y metodologías que conduzcan a mejoras considerables en el proceso de enseñanza y en la mediación de ambas docentes partícipes.
- d) La evaluación constante del proceso y de las docentes involucradas, se torna esencial, para realizar modificaciones oportunas a tiempo.

Propósitos del acompañamiento:

El acompañamiento pedagógico, en el marco de esta propuesta, estableció como propósitos:

- a) El crecimiento del docente en su autonomía.
- b) La constante reflexión de los procesos pedagógicos (Urbina, Ticay y Matamoros, 2017 y Oliva, 2013).
- c) Realizar procesos periódicos de autoevaluación (Oliva, 2013).
- d) Gestionar espacios diversos, participativos, de convivencia y de aprovechamiento escolar (Oliva, 2013).
- e) Promover la comunicación asertiva del docente como facilitador y motivador con el estudiantado (Oliva, 2013).
- f) Incentivar el pensamiento crítico del estudiantado e impulsar escenarios de confianza, respeto y seguridad (Oliva, 2013).
- g) Emplear materiales, recursos y contenidos contextualizados en tiempo-espacio acorde con los intereses de la niñez participante (Oliva, 2013)
- h) Acompañar los procesos educativos, desde los principios pedagógicos expuestos por Flórez y Vivaz (2007), entre ellos: el afecto, la actividad lúdica, la actividad grupal y el buen maestro, especialmente, este último, que contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural y comunitaria (Oliva, 2013).

Capítulo III - Metodología

Tipo de investigación y estrategia de evaluación

La presente estrategia se encuentra enmarcada en el enfoque cualitativo, específicamente en la investigación-acción (i-a), entendido como un proceso que busca dar respuesta o solución a un determinado problema desde el conocimiento y la construcción, donde las personas involucradas tienen la posibilidad de opinar y participar (Miguélez, 2000). El pilar de la investigación-acción, es el ciclo reflexivo, en el cual, se realimentan, diseñan y mejoran procesos, de manera comprometida con el desarrollo y libertad del ser humano (Miguélez, 2000).

Con el propósito de evaluar el impacto, los hallazgos, los retos y las mejoras necesarias en el proyecto desarrollado en el centro educativo de 28 Millas, se tomó como referencia el modelo que Kemmis propone en 1989 para la i-a. Este modelo sugiere una búsqueda reflexiva, personal e individual, además de contribuir al mejoramiento de situaciones sociales desde un espacio específico, ya sea el hogar, la escuela o la comunidad. Kemmis (1989) propone una serie de pasos para validar y completar el proceso de la i-a, que se concretan en fases como: idear, organizar, actuar, aplicar, observar y evaluar o reflexionar, todas útiles en el fomento de prácticas más conscientes, responsables y éticas. El modelo de Kemmis se concibe como una estructura cíclica, ordenada y repetitiva que permite procesos reflexivos en personas profesionales en educación, de modo que suman y agregan valor o intencionalidad a su labor. A partir de lo anterior, el modelo de evaluación propuesto en este proyecto e inspirado en el modelo de Kemmis, se constituye por cuatro etapas, tal como se presenta a continuación:

Figura 1

Modelo de i-a inspirado en el modelo de Kemmis (1989)



En la *figura 1* se plasman las cuatro etapas que se emplearán para evaluar la efectividad y utilidad de esta investigación, que son explayados a continuación:

- Idear y organizar: esta fase implica un plan responsable, consciente e informado para dar respuesta a aquellas situaciones que afectan el entorno educativo (Latorre, 2003).
- Aplicar: este segundo momento, corresponde a la implementación del plan inicial (Latorre, 2003).
- Observar: implica identificar efectos y consecuencias producto de la implementación del plan inicial en un tiempo-espacio determinados (Latorre, 2003).
- Evaluar: consiste en la reflexión crítica de los efectos y consecuencias, para mejorar el plan, tomar decisiones y comenzar nuevamente el ciclo sucesivo (Latorre, 2003).

Posterior a la elección del modelo base para mejorar las prácticas en el aula por medio de este proyecto de investigación-acción, se determinan los respectivos instrumentos

para valorar el proceso. Las técnicas seleccionadas para valorar cada etapa se encuentran descritas, de manera ordenada respecto a la secuencia de objetivos específicos planteados, seguidamente:

Para responder al objetivo 1 “*Conocer la realidad comunitaria, docente y familiar de un grupo de estudiantes de la escuela de 28-Millas para el diseño de la estrategia*”, se llevó a cabo una fase diagnóstica en la que se emplearon entrevistas telefónicas y su respectivo registro escrito (Apéndices 1-3), considerados al definir las estrategias de mediación y los juegos a construir.

Para el objetivo 2: “*Diseñar la estrategia lúdico-pedagógica flexible presentada mediante una caja de herramientas para docentes, estudiantes y sus familias, a partir de la propuesta de los programas de estudio de quinto grado*”, se hizo uso de la síntesis de los datos utilizados en la fase diagnóstica (Apéndices 1-3).

El objetivo 3 “*Acompañar a una docente en la implementación de la estrategia pedagógica propuesta*” fue evaluado a través del formulario final llenado por la docente (Apéndice 10).

El objetivo 4 corresponde a “*Evaluar la estrategia pedagógica lúdica con la participación de docentes, niños y familiares en relación con el estímulo de procesos cognitivos y el fortalecimiento de habilidades sociales de la niñez de quinto grado.*”, fue valorado con técnicas como: diarios de campo (Apéndice 8), formularios de observación a niños/as en clase (Apéndice 4-7) y una entrevista final vía telefónica a las madres (Apéndice 11).

Plan para el análisis de los resultados

Con la finalidad de analizar los resultados originados del diseño, construcción, implementación y evaluación de la estrategia, se propone sistematizar los datos en consecuencia con los objetivos planteados. Esto implica tal cantidad de datos, que deben ser categorizados y analizados de formas varias para lograr complementarlos con argumentos teóricos y validar posturas trascendentales en el juego y la estimulación en múltiples áreas. Veamos la tabla 1, que especifica brevemente el proceso que siguieron los datos, para su respectivo análisis:

Tabla 1*Proceso de análisis planteados por objetivo*

| Objetivo | Proceso |
|--|---|
| <p>Conocer la realidad comunitaria, docente y familiar de un grupo de estudiantes de la escuela de 28-Millas para el diseño de la estrategia.</p> | <p>Lectura completa y reflexiva de las entrevistas. Asignar codificación a los instrumentos de esta primera etapa: M (madre), N (niño/a) y D (docente) con su respectivo número consecutivo. Considerar todos los datos recolectados en las entrevistas para la redacción del apartado III bajo el título Escenario (Apéndices 1, 2 y 3).</p> |
| <p>Diseñar la estrategia lúdico-pedagógica flexible presentada mediante una caja de herramientas para docentes, estudiantes y sus familias, a partir de la propuesta de los programas de estudio de quinto grado.</p> | <p>Construir la estrategia como una Caja de Herramientas (guía escrita para familias y docente detallando los beneficios de cada juego, una guía infantil con indicaciones sencillas, una infografía y un video ilustrativo para cada uno de los cuatro juegos seleccionados. Someter a revisión el material audiovisual elaborado.</p> <p>Tras modificaciones de último momento, se adapta el diseño de la estrategia para llevarla a cabo en la presencialidad. El diseño final de esta propuesta se agrega en el capítulo IV Descripción de la Propuesta.</p> |
| <p>Acompañar a una docente en la implementación de la estrategia pedagógica propuesta.</p> | <p>Tomar los diarios de campo semanales para numerarlos en orden cronológico. A lo interno de cada diario de campo, se nombra cada extracto siguiendo la secuencia: (DC: diario de campo - #: número de diario de campo, E: extracto - #: número de extracto). Utilizar los datos de la entrevista a la docente (Apéndice 10).</p> <p>Crear una tabla (Apéndice 12), seleccionar las categorías emergentes de acuerdo con los datos y clasificar toda la información con evidencias. El análisis de este objetivo se encuentra en el apartado V.</p> |
| <p>Evaluar la estrategia pedagógica lúdica con la participación de docentes, niños y familiares en relación con el estímulo de procesos cognitivos y el fortalecimiento de habilidades sociales de la niñez de quinto grado.</p> | <p>Rotulación de entrevistas a madres con la inicial (E) y su respectiva numeración. Numeración de las observaciones individuales para cada niño/a durante los juegos (Apéndices 5-7). Tabular toda la información cualitativa (Apéndice 13): formularios de observación a niños y niñas, diarios de campo y entrevistas, con las que se evalúa la efectividad de la estrategia en cuanto a la 1) estimulación del desarrollo cognitivo, 2) estimulación de las habilidades sociales. Tabular toda la información cuantitativa (Apéndice 13) para su respectivo análisis. Los resultados de esta evaluación se registran más adelante en el capítulo V.</p> |

Proceso metodológico de abordaje con la niñez de la escuela rural 28 Millas

Fase diagnóstica

- 1) Se construyeron las primeras ideas de abordaje pedagógico considerando acercamientos pedagógicos e institucionales previos. Se escogió la comunidad, escuela y nivel participantes, así como el tipo de investigación.
- 2) Se procedió a la solicitud de autorizaciones y primeros contactos para la realización del diagnóstico participativo y las aproximaciones pedagógicas con el centro educativo, las docentes y las familias, respectivamente.
- 3) Diagnóstico participativo: esta etapa según Rodríguez (2007), corresponde a un estudio previo a la planificación o desarrollo de una idea/proyecto, donde se recopila información, se ordena, se interpreta y se realizan síntesis, para sugerir cambios que se consideren oportunos. Las personas participantes son pilares desde el diseño de la propuesta hasta la devolución de sus resultados. Los diagnósticos permiten conocer la realidad, fortalezas y necesidades de la comunidad involucrada, además, prevén el uso de estrategias o alternativas de acción (Rodríguez, 2007). Para esta fase se prepararon entrevistas para la directora del centro educativo, docentes y familias (Apéndices 1, 2 y 3), de modo que fue posible conocer el contexto, los gustos, intereses y necesidades de las personas participantes. A causa de la pandemia esta fase se llevó a cabo vía telefónica, mediante entrevistas y formularios de Google.
- 4) Se escogió trabajar con un recurso denominado Caja de Herramientas, integrado por material para acompañar a la educadora participante, estrategias de estimulación en diferentes áreas para el estudiantado involucrado, material en video, infografías, guía escrita para niños/as y un manual escrito para familias que consideró los beneficios de cada actividad en el campo educativo, cognitivo y social.
- 5) Elaboración de instrumentos como entrevistas y formularios para conocer más sobre la población e identificar las metodologías de abordaje pedagógico más apropiadas al contexto. La mayoría de los instrumentos fueron aplicados vía telefónica o con acompañamiento de redes tecnológicas.
- 6) Seleccionar las categorías que se valorarían a partir de la estimulación con juego, para esta investigación se eligió: procesos cognitivos y habilidades sociales.

- 7) Realizar una revisión de los Programas de estudio nacionales de IV y V año para la verificación de contenidos.

Fase construcción e implementación

- 1) Elegir la presentación gráfica del material digital: colores, diseño, tipografía, ejemplos, textos, entre otros.
- 2) Selección de juegos que demuestran beneficios registrados en artículos científicos, investigaciones, baterías de juego o trabajos finales de graduación y apropiados para niñez de entre 9 y 11 años. Los juegos seleccionados fueron: Memoria, Tangrama y Dominó y fue a partir de ellos que se construyó el material gráfico para difundir entre las madres contactadas para su construcción en casa (Apéndice 15).
- 3) Registro escrito de los juegos, las temáticas por abordar con dichos juegos, los materiales, las indicaciones y variantes, así como las alternativas para modificar su uso de un contenido curricular a otro.
- 4) Grabación de los videos para orientar los juegos en casa con su respectiva edición, validación y almacenamiento por carpetas (Apéndice 15).
- 5) Confección de instrumentos de evaluación, según los respectivos elementos por valorar: instrumento estándar (Apéndice 4) para el registro de progreso de cada niño/a que llenarían las madres (como observadoras en casa).
- 6) En febrero 2021 con el inicio de lecciones, se dio la posibilidad de iniciar una nueva fase presencial con estrictos protocolos de higiene en la escuela rural de 28 Millas, en el que se permitió que la facilitadora de la estrategia la implementara directamente con la niñez en el espacio áulico. Dicho encuentro permitió establecer como horario de abordaje los martes de cada semana, bajo la consigna de elementos involucrados como el acceso a transporte institucional, cierre de vías importantes entre Heredia y Bataan o desastres naturales imprevistos.
- 7) La fase presencial comprendida entre los meses de febrero y mayo del 2021 planteó acercamientos de dos semanas por cada juego; una para jugarlo de forma grupal y construirlo en el aula y la segunda fue para estudiar/repasar múltiples contenidos temáticos o bien, mostrar un uso alternativo del mismo.

- 8) En adición a los formularios mencionados, surgió la confección de un nuevo instrumento de evaluación: los diarios de campo (Apéndice 8) donde se registraron acontecimientos importantes de la sesión, su reflexión y hallazgos sobresalientes de la misma.
- 9) Para ir culminando esta fase, se efectuó un ordenamiento y sistematización de los datos registrados en formularios, diarios de campo e instrumentos producto de la interacción con las personas participantes.

Fase de evaluación y resultados

- 1) Se utilizó el cuarto y último juego, sugerido por la niñez participante como actividad de evaluación por parte de los niños/as, donde manifestaron aportes, beneficios, aprendizajes, sugerencias o mejoras a la propuesta implementada.
- 2) Se construyeron los últimos instrumentos: un formulario para la docente de V grado (Apéndice 10) y una entrevista para las familias (Apéndice 11), con el objetivo de valorar la percepción de estos dos importantes actores dada la implementación de la propuesta.
- 3) Se ordenó toda la información, se tabularon los datos, se organizó un análisis por categorías, y se extrajeron los resultados más importantes, para ser compartidos y divulgados mediante este escrito. Un aspecto importante por resaltar es que cada objetivo contó con una serie de instrumentos específicos para llevar a cabo su respectivo análisis y estos se organizaron conforme la construcción de la Caja y según los elementos que se querían detallar.
- 4) Se seleccionó la estrategia de comunicación de resultados para compartirlos con el centro educativo, la docente y el estudiantado participante, así como a la Supervisión del circuito educativo 09 de Limón, quienes solicitaron los principales hallazgos.
- 5) Se seleccionó toda la línea de trabajo de la estrategia para el estudiantado de la escuela rural 28 Millas presentado como una Caja de Herramientas, con la finalidad de crear mostrar que el juego continúa siendo una gran alternativa para la educación (en todos sus niveles). En la investigación acción es indispensable la participación, la transformación y la contextualización, todos factores esenciales para desarrollar, implementar y evaluar esta propuesta pedagógica. Para comprender la dinámica

desarrollada, a continuación, encontrará el cronograma de actividades en el período 2020-2021.

Cronograma de actividades del proyecto

En este apartado se encuentran registradas en tablas todas las actividades desarrolladas por parte del proyecto. La Tabla 2 muestra los datos de las actividades efectuadas en el año 2020, mientras la Tabla 3 integra el cronograma de actividades para el año 2021, considerando la culminación y socialización de la propuesta.

Tabla 2

Cronograma de actividades 2020

| Cronograma de actividades 2020 | | | | | | | | | | |
|--|----|----|----|----|-----|----|-----|-----|-----|-----|
| | Mr | Ab | Ma | Ju | Jul | Ag | Set | Oct | Nov | Dic |
| Fase diagnóstica (vinculo institucional, docente y familiar) | X | X | X | X | X | | | | | |
| Selección de los juegos | | | | | X | X | | | | |
| Montaje gráfico completo de la estrategia | | | | | X | X | X | X | X | X |
| Construcción de instrumentos y formularios | | | | | | | | X | X | X |

Elaboración propia (2020)

Tabla 3*Cronograma de actividades 2021.*

| Cronograma de actividades 2021 | | | | | | | | | | | |
|---|-----|----|----|----|----|-----|----|-----|-----|-----|-----|
| | Feb | Mr | Ab | Ma | Ju | Jul | Ag | Set | Oct | Nov | Dic |
| Implementación de la propuesta | X | X | X | X | | | | | | | |
| Recolección de datos y observaciones finales | X | X | X | X | X | X | | | | | |
| Síntesis y análisis de los datos | | | | | | X | X | X | X | | |
| Resultados, hallazgos y socialización de la propuesta | | | | | | | | | X | X | X |

*Elaboración propia (2020)***Escenario**

El cantón de Matina se localiza en la región Huetar Atlántica de Costa Rica, en la provincia de Limón. Se encuentra comprendido por tres distritos: Matina, Carrandí y Bataán y en este último que se localiza la comunidad participante, 28 Millas. Es consecuencia de las situaciones que han sido previamente expuestas, que hoy Matina se encuentra posicionado en el último lugar respecto al Índice de Desarrollo Humano de los cantones que integran Costa Rica (PNUD, 2020) lo cual, devela condiciones de pobreza, reducidas fuentes de empleo y alarmantes índices de delincuencia, asaltos y violencia. Por otro lado, la realidad afro-costarricense brinda un panorama sobre la brecha por prejuicio racial y corrobora que la inversión estatal en infraestructura y servicios ha sido menor en localidades costeras o por lo menos, mucho más lenta en comparación con sectores urbanos

de la capital (Putnam y Elizabeth, 2004). La población registra por lo general bajos perfiles de escolaridad formal con primaria o secundaria incompleta (Gutiérrez et al., 2008 y van Wendel de Joode et al., 2014) y las reducidas opciones recreativas (INDER, 2016). Según datos socio-demográficos del Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC, 2012) para el 2011 Matina contaba con una esperanza de vida de 77.6 años, una tasa de mortalidad infantil del 11.2% y una tasa de fecundidad de 89,3%. Sumado a que estos registros revelaron un total de 10 675 hogares de los cuales el 75% presentaban jefatura masculina (INEC, 2012).

Otra situación derivada de la alta demanda agrícola es la constante aplicación de plaguicidas a lo largo de gran parte del territorio matineño (Barraza et al., 2013; van Wendel de Joode et al., 2014). Particularmente, espacios poblacionales que se encuentran asentados a poca distancia de las fincas de banano se ven expuestos a plaguicidas (Córdoba et al., 2020), una situación que incumple el derecho a vivir en un ambiente sano, ecológicamente equilibrado y libre de contaminantes estipulado en el artículo 50 del título V de la Constitución Política de Costa Rica (Asamblea Nacional Constituyente, 1949). También se aplican con frecuencia insecticidas, tanto por parte del Ministerio de Salud como por la población misma, entre otros, para combatir enfermedades transmitidas por zancudos, como: Dengue, Zika y Chikungunya (Ministerio de Salud, 2016).

Realidad comunitaria

Matina se caracteriza por la existencia de poblados que se desarrollaron a lo largo de la vía férrea, tras la existencia del antiguo tren al Atlántico y fueron nombradas de acuerdo con la distancia en millas a la que se encuentran de ella (INDER, 2016). Tal es el caso de 28 Millas, localidad integrada por seis barrios: La platina, Punta caliente, La lola, El precario, El esfuerzo y La alegría, incluyendo los recientes proyectos de vivienda. Dicho espacio, cuenta con una escuela pública llamada 28 Millas, mientras para los adultos, existe el Centro Integrado de Educación para Adultos (CINDEA), oportunidad para quienes, por algún motivo no pudieron finalizar su proceso educativo en la modalidad diurna. En esta localidad predomina la bicicleta como medio de transporte y existe una flotilla de autobuses que realiza ruta de entrada y salida tres veces al día.

La comunidad de 28 Millas posee una plaza de deportes a disposición de todos los grupos etarios donde por lo general, se juega fútbol. Para las personas vecinas y aficionadas al baile, existe un grupo organizado que recibe lecciones de zumba de tres a cinco días por semana en el salón comunal, mientras otros prefieren hacer caminatas en espacios abiertos. Es posible constatar la espiritualidad en la zona, dada la existencia de cuatro iglesias de distintas denominaciones, las cuales, permiten a la población ser parte de grupos y actividades extraescolares, que contribuyen a la organización, la identidad, el dinamismo y la labor social en beneficio de sus habitantes. Esta comunidad ha logrado, además, consolidar su propia Asociación de Desarrollo (A.D.) con ocho integrantes quienes, desde sus distintos puestos jerárquicos, formulan iniciativas para el desarrollo local. Durante la época de pandemia, focalizaron sus esfuerzos para asegurar entregas de alimentos y el cumplimiento de los locales comerciales de la zona, con base en los lineamientos estipulados por el Ministerio de Salud, garantizando la seguridad poblacional.

La A.D. ha trabajado de forma conjunta con la Municipalidad de Matina, la Cruz Roja y la Comisión Nacional de Emergencias (CNE) en la creación de los protocolos de emergencia. El servicio de salud ofertado a la comunidad es el Equipo Básico de Atención Integral en Salud (EBAIS), cuya labor es velar por la salud y realizar aproximadamente seis visitas durante el año al centro educativo, operando con proyectos dentales, de vacunación y charlas para la prevención de enfermedades. Por otro lado, actualmente no existen iniciativas para promover la salud de las personas adultas mayores. La única posibilidad, es el centro diurno localizado en Bataán centro, donde en efecto, se organizan eventos, paseos y actividades, pero vio interrumpidas sus labores producto de la pandemia por Covid-19.

Escuela rural 28 Millas

La institución primaria rural de 28 Millas cuenta con 246 estudiantes matriculados (marzo, 2020). Trabaja bajo la modalidad organizacional de Junta Escolar, la cual, es responsable de la distribución de los fondos que ingresan y egresan, así como de realizar los pagos o compras requeridas. La administradora de la institución no posee voto dentro de la Junta, sin embargo, sí puede agregar observaciones y sugerencias en temas relacionados con su funcionamiento.

El centro dispone de personal docente integrado por catorce profesionales en el campo educativo en sus distintas especialidades, incluyendo educación física, lengua extranjera y educación especial. Los niños y niñas de primero a sexto grado reciben contenidos de materias complementarias, como: educación para el hogar, moral e inglés y la administración de la escuela ha articulado el proceso para impartir lecciones de educación musical, pero aún no se ha concretado. Son siete los funcionarios que acompañan la labor administrativa: secretaria, cocineras, conserjes, guarda de seguridad y su respectivo auxiliar.

Población participante y su realidad

A continuación, se contabiliza la totalidad las personas participantes según su grupo de participación en el período 2020-2021 (ver Tabla 4). Posteriormente se agrega la realidad docente, familiar y estudiantil según la información recabada en la fase diagnóstica:

Tabla 4

Población participante por grupo

| Grupo participante | Total |
|--------------------|-------|
| Niños y niñas | 14 |
| Docentes | 2 |
| Madres de familia | 7 |
| Administrativos | 1 |

Realidad docente

Los registros, observaciones y acercamientos telefónicos efectuados en el 2020 con dos docentes de IV grado, permitieron comprender parte de su realidad laboral en la escuela de 28 Millas. Sin embargo, por los ajustes realizados en 2021 y la permanencia de una de ellas con V grado (grupo abordado), se considerarán únicamente datos de dicha docente. El entorno de la docente se describe con mayor detalle en las siguientes líneas y contempla

aspectos como recursos, tiempo servido en la institución, retos, motivaciones, metodologías y otros, que influyen sobre el quehacer pedagógico y su recepción a la propuesta.

Con respecto al acompañamiento la docente mencionaba que, a pesar de las capacitaciones del Ministerio de Educación Pública (MEP), ella tiene un conocimiento básico en herramientas tecnológicas como Zoom, Teams u otras utilizadas durante la pandemia por Covid-19 (Apéndice 2), motivo por el cual solicitó apoyo a la Universidad Nacional (UNA) en la búsqueda de material audiovisual apropiado para el grupo. La docente formó parte de grupos de WhatsApp en el 2020 integrados por profesionales en educación de todo el país, con la finalidad de compartir recursos didácticos según la materia y nivel que impartían. Por otro lado, ella se sustentó en la experiencia adquirida en el 2019 cuando fue acompañada por una joven, estudiante de educación, quien realizaba su práctica profesional y colaboró en la distribución apropiada de diversas tareas. Los registros de la entrevista revelan: *“hubo momentos donde mientras la estudiante daba la clase, yo me dedicada a revisar cuadernos”* (Apéndice 2). Adicionalmente, confirmó el soporte manifestado por una de las madres, quien fue muy activa y participativa durante su gestión educativa el año anterior.

Algunas de las motivaciones, es decir, las razones o los motivos que le permitieron continuar con el trabajo con pasión y dedicación de la docente se originaron desde la niñez, al ser la hija mayor de nueve hermanos y asumir responsabilidades de madre desde muy corta edad (Apéndice 2). Las adversidades laborales, de transporte y vivienda le recuerdan la incesante lucha para pagar y culminar sus estudios. Ella mencionó que su mayor motivación era recordar un pequeño pueblo, cuando llegó a una escuela unidocente donde todos los niños/as de la comunidad, corrieron a ella para abrazarla, cargar sus bolsas y agradecerle. Inclusive mencionó: *“La gente era muy cariñosa, me apreciaban tanto y les gustaba mucho como yo trabajaba, pues me quedaba toda la semana, no como otros docentes que llegaban tarde y se iban temprano”* y señaló después *“los padres de familia, muy agradecidos por que fue una época donde los niños y niñas, estaban aprendiendo mucho”* (Apéndice 2). Aunque fueron pocos meses, dicha experiencia marcó la trayectoria de esta docente.

La entrevista reveló retos profesionales enfrentados por la docente, con las familias o con el estudiantado, entre los que destacan: el ausentismo infantil, la poca comunicación durante la fase de educación a distancia, la falta de comunicación con los padres o madres para transmitir ideas, emociones, sentimientos, proyectos o acuerdos, en congruencia con datos planteados por Rodríguez et al. 2020, satisfacer las necesidades de cada familia, pedir disculpas, corregir acciones, defender posturas personales y sobrellevar temas que involucran el área socio-afectiva. Otro de los retos que enfrentó fue la “*recolección del material educativo por parte de muy pocos encargados o tutores legales de los niños/as*” (Apéndice 2), momento donde la comunicación se posiciona nuevamente como elemento crucial. La docente ha mostrado flexibilidad al brindar amplios horarios de atención aptos para madres o padres que laboraban en las bananeras con pocas posibilidades de responder antes de las 5:00 p.m. Afirmó comprender las dificultades de las familias y muestra gratitud porque las llamadas “*nunca se han pasado de las 9:00 p.m*” (Apéndice 2).

Una de las situaciones complejas que enfrentaba tanto ella como múltiples profesionales en educación; por el nivel de responsabilidad y la alta demanda de trabajo semanal, era el cansancio o la fatiga. La docente tiene más de veintisiete años trabajando en el área educativa y cerca de veinticinco se han desarrollado en los distritos del cantón de Matina. Al llegar a 28 Millas, hace cinco años, el cambio le sentó positivamente, estaba muy motivada y aunque estuvo involucrada en la organización de actividades grandes, en distintos lapsos ha preferido tomar descansos. Todas las responsabilidades anotadas, sumado a los registros, evaluaciones, revisiones de tareas, planeamientos, adecuaciones significativas y mantener los expedientes de la niñez, se convirtieron en una carga fuerte para una persona con familia y situaciones que atender. Según Salazar (2014) el cansancio laboral es provocado por extensas jornadas de trabajo, que limitan cuestiones personales y familiares y puede ser experimentado por cualquier persona.

La docente anfitriona ha implementado en sus clases presenciales: videos, elaboración de material concreto o fotocopiado y uso de conversatorios, sumado a los resúmenes con ideas propias del estudiantado organizados por ella, de la manera más ordenada (Apéndice 2). Durante las lecciones a distancia se emplearon videos, materiales concretos como regla y transportador, temas para reflexionar en familia relacionados con

las drogas, sus consecuencias u otros de interés social (Apéndice 2), como sugieren Pérez y Pérez (2020) sobre el uso de estrategias pedagógicas para la enseñanza de actitudes o principios de la conducta humana.

Para la docente es importante compartir información sobre valores y principios a las familias de los niños/as a su cargo, mediante la reflexión, mensajes enviados por difusión, reuniones presenciales o conversaciones telefónicas. Una de sus mayores preocupaciones es la facilidad de acceso que tiene la niñez actualmente al internet y por ende a la pornografía, pues “el primer contacto con la pornografía puede acontecer de forma accidental, al navegar en internet para realizar una tarea o una investigación” (García-Piña, 2008). Además, el riesgo que corren al acceder a informaciones no aptas para su edad ante la poca supervisión del niño o niña mientras juega con un teléfono, expresado por la docente: “*los mandan a estudiar al cuarto y tienen acceso a teléfono e internet ilimitado sin ninguna supervisión*”, “*algunos de ellos se quedan solos en casa*” (Apéndice 2), mientras una de las madres señaló que su hijo jugaba con el teléfono por varias horas continuas, siendo su actividad favorita (Apéndice 3).

Realidad familiar

La cantidad promedio de miembros por familia en el cantón de Matina ronda las 3,6 personas, confirmado por el INEC (2012). De las familias entrevistadas dos de ellas se encuentran conformadas por tres miembros, dos familias por cuatro miembros, mientras las tres familias restantes son más grandes, compuestas por cinco, seis y ocho personas de distintos grupos etarios. Aunque las siete familias residen en 28 Millas, afirman no involucrarse activamente en el desarrollo de actividades recreativas locales, a excepción de dos familias: una de ellas en la escuela de fútbol infantil y otra en los bingos escolares (Apéndice 3). Hay una tercera familia, que se suma solamente a las actividades internas de su congregación (ubicada en otra comunidad).

La reducida participación se debe a dos factores externados por las madres entrevistadas: el nivel de ocupación en casa que provoca y la preferencia por realizar las mismas actividades con carácter más familiar, justificada con frases como: “*yo soy muy aparte*” o “*prefiero hacerlo en mi casa*” (Apéndice 3). Las familias prefieren aprovechar el tiempo en caminatas, ejercicios, juegos tradicionales, comer pizza, helado o ir a un

restaurante, bañarse en el río, comer palomitas al ver una película, cocinar juntos, conversar sobre lo transcurrido en la semana, hacer pijamadas en casa, ver fábulas, compartir juegos de mesa, cocinar juntos o compartir en los tiempos de comida (Apéndice 3). Lo anterior sugiere que la niñez en 28 Millas comparte tiempos de calidad y recreación en casa, aunque se desconoce cuál es su frecuencia a lo interno de cada hogar.

La mayor fuente de empleo exceptuando las compañías bananeras, son las ventas de comida propias y de productos por catálogo, y, por tanto, las más recurrentes entre las madres contactadas, quienes se dedican además a la crianza de sus hijos e hijas. Una de las madres entrevistadas cursa la secundaria, otra de ellas ha obtenido títulos de formación en el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) además de manejar su propia pulpería y otra madre logró obtener su título universitario. Esta última, a raíz de la pérdida de su empleo ocasionada por el Covid-19 inició su venta de comida caribeña, que mantiene a la fecha.

Varias de las madres entrevistadas expresan que la figura masculina/ paterna en el hogar, se hace presente al apoyar en la provisión familiar y en la distribución de labores domésticas, incluyendo el acompañamiento escolar a los niños y niñas. Dada la permanencia de la niñez en los hogares, los espacios destinados al estudio y elaboración de tareas descritos, son: *“la mesa del comedor, lugar limpio y fresco en el centro de la casa”, “un espacio atrás como en el cuarto de pilas, donde ponemos una mesita pequeña con banquitos, con abanico y cuando pega el sol, se pasa para el comedor, donde tenemos TV apagado para que se concentre”, “la mesa con silla y a veces en el piso”, “la mesa, si se trata de leer, entonces hacemos la lectura en el cuarto, nunca en el piso”, “la sala o en el sillón, en el piso solo con educación física”, “en el comedor, hay bastante espacio y utiliza su abanico” o “no tiene un espacio definido”*. Es importante que las y los infantes cuenten con condiciones mínimas de iluminación, ventilación y temperatura, pues, los ambientes óptimos provocarían una mejor actitud hacia los aprendizajes. Lo mismo ocurre con los horarios estipulados para las asignaciones escolares, pues dependen de la disponibilidad de las madres, quienes en su mayoría preferían hacerlo dos horas en la mañana, después del desayuno de lunes a viernes, mientras que solamente dos de ellos realizan sus tareas en horas de la tarde.

Los registros de las entrevistas remarcan que madres, hermanas o hermanos mayores, padres y padrastro ayudaron durante el 2020 a los niños/as en la realización de asignaciones educativas (Apéndice 3). Se ha comprobado que la influencia de la familia en el proceso formativo de la niñez determinará factores importantes de su vida como: la motivación, desmotivación, fracaso, éxito, alegría o tristeza que, a su vez, repercute en el proceso formativo y en la interacción social (López y Guiamaro, 2016). De hecho, las respuestas de las madres expresan un acompañamiento cercano y dirigido, al reconocer las necesidades de sus hijos e hijas y describir los métodos de apoyo previamente empleados (Apéndice 3).

Por último, se constató la disposición para recibir contribuciones al acompañamiento educativo de los infantes, lo cual, representó una plataforma inicial de gran importancia para el diseño, construcción y posterior evaluación de este proyecto. Lastre, López y Alcázar (2018) afirman: “el acompañamiento, la permanencia y dedicación de las familias es decisivo para el logro de óptimos resultados educativos y para la formación de un individuo sano emocionalmente, que supera todo tipo de barreras sociales, culturales y económicas” (p.103). Estos autores agregan que el respaldo familiar promueve seguridad, autocontrol, disciplina y habilidades sociales para la convivencia en comunidad (Lastre, López y Alcázar, 2018).

Realidad del grupo de estudiantes de V grado

Quinto grado en la escuela de 28 Millas se encuentra integrado por dos grupos de niños y niñas quienes rondan edades entre los nueve y once años, según el periodo en el que ingresaron al sistema educativo formal. Las madres contactadas vía telefónica caracterizan este grupo poblacional como distraído y, disperso, pero también muy capaz en el campo educativo (Apéndice 3).

De acuerdo con los registros en entrevistas, formularios y observaciones, se identificó que el apoyo hacia los niños/as por parte de las docentes fue apropiado y que hubo interés por el bienestar infantil: *“A la profesora la venimos conociendo, pero ella está muy atenta a que los chicos aprendan y puedan entender. Hay otras que solo explican algo y no se preocupan si los chiquillos entendieron o no. Manda los trabajos, está pendiente, manda información en el grupo. Ella responde muy rápido las consultas, siempre anuente a contestar”* (Apéndice 3). Todas las madres concuerdan con un criterio similar,

sosteniendo que el apoyo y la motivación hacia la niñez han sido de calidad, a pesar de la poca conectividad o el reacomodo de dinámicas escolares.

Las relaciones docente-niño/a son elementales en la conformación de un ambiente óptimo, apropiado y de confianza en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas relaciones implican un esfuerzo mayor cuando se realizan a distancia pues deben ser caracterizadas por la comunicación, asertividad y motivación (Oliva, 2013). En las primeras entrevistas telefónicas todas las madres sugirieron la preeminencia de relaciones docente-niño/a apropiadas, de hecho, en uno de los registros indicó: *“Se llevan súper bien. El primer día que mi hija la conoció me dijo que le caía bien y que era muy buena. Ella le entiende bien”* (Apéndice 3). En este sentido, aunque la niñez contó con muy poco tiempo para relacionarse directamente con el cuerpo docente a inicios del 2020, fue un excelente marco de referencia para el retorno a lecciones presenciales en el 2021.

Otro tema involucrado en la realidad del estudiantado es la frustración infantil experimentada en los primeros meses de pandemia y causada por la reducción de interacciones, juegos, contactos, el cierre de los centros educativos y las restricciones sanitarias emitidas por cada país (Comité de los Derechos del Niño, 2020), aunado a la gran cantidad de guías escolares obligatorias. Como lo expresó una madre de familia: *“Él si ha estado un poquito estresado, antes íbamos donde nuestros papás. Ahora las visitas son menos, hay mucha ansiedad. Hay días en que él solito está motivado y se pone solito a hacer la tarea, pero sí tengo que reforzarlo. Sí hay días en los que tengo que impulsarlo más, él lo ve como mucho, porque hay guías de todo, entonces se siente como abrumado”*. Algunas madres indicaron que sus hijos o hijas se notan poco motivados, utilizan constantemente la frase “no puedo” y se estresan con facilidad, demostrando que el confinamiento trajo consigo secuelas notorias en la socialización y en la salud psico-social en la población infantil (Quimbiulco, 2021). La población estudiantil participante estudia y elabora sus asignaciones en espacios comunes y libres, previamente.

Un elemento crucial para una parte de la realidad estudiantil es el acceso a conectividad estable y segura del internet. La mayoría de las madres (seis de ellas) confirmaron poseer acceso a una red de Wi-Fi habilitada para el estudio de las y los niños, mientras una de ellas brinda esta accesibilidad desde sus datos móviles. Aunque el internet

representa un recurso muy favorable para la educación a distancia, la investigación y la exploración infantil de saberes, existen aún diversos retos que superar en cuanto a cobertura y accesibilidad, relacionadas con la zona de residencia y el ingreso económico de las familias (Torero y von Braun, 2006), pues el INEC (2012) reporta que solamente un 8.4% de la población matineña cuenta con internet.

Parte de la población infantil participante enfrenta retos educativos en el período 2020-2021 en una o varias asignaturas académicas. En este tema pueden influir elementos como la motivación, el ambiente, la autoestima, el autoconcepto o las metodologías empleadas. Los registros sugieren mayor dificultad en estudios sociales por la cantidad de historia, el proceso de lecto-escritura en español, las matemáticas y la escritura (Apéndice 3).

Un rasgo distintivo adicional en el grupo participante es la distracción, de hecho, la mayoría de las madres afirman que sus hijos/as son algo distraídos frente a atractivos como la televisión encendida, fotografías en el teléfono, la llegada de una visita a casa, un automóvil que pasa por la calle e inclusive la presencia del hermano menor en espacios cercanos. En concordancia con lo expuesto, el marco conceptual de esta propuesta afirma que el aprendizaje implica un nivel de atracción hacia la actividad modelada (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020) y la resolución de guías individuales dista de ser motivadora para niños/as en edad escolar.

Las madres consideran que son requeridos apoyos como: mayor atención en asuntos personales de sus hijos o hijas, una escucha activa y percibir afecto de diferentes formas. En el área educativa, tanto madres como docentes afirmaron que se requerían refuerzos en matemática, caligrafía, escritura y dictados, lo cual, implica esfuerzos adicionales de la o las personas que acompañaban los procesos educativos desde el hogar: madres, padres, padrastros y hermanos o hermanas mayores (Apéndice 3). Durante el período abril-mayo 2020 algunos niños y niñas aún no adquirían su proceso de lecto-escritura y mejorar la letra, hacerla más legible, la memorización de datos históricos y la resolución de problemas matemáticos eran solo algunos de los retos por afrontar. Para octubre del mismo año las madres reportaron mejorías significativas, tras el uso de cuadernos de caligrafía y dictados diarios en casa.

La metodología de estudio utilizada por parte de las madres (entrevistadas) refleja una gran dedicación al acompañamiento de sus hijos/as en el estudio, al preparar material para sus niños/as: resúmenes, prácticas, juegos, preguntas, cuestionarios, simulaciones de pruebas escritas y preguntas directas empleadas por algunas de las madres. La creatividad de estas madres fue un canal para para generar juegos con incentivos o recompensas a cambio de aciertos (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020).

Con relación a lo anterior, las madres revelaron que el tiempo madre-hijo/a destinado a la realización de asignaciones escolares se encuentra entre las 2,5 y las 10 horas por semana. Se aprecia que las madres comparten lapsos amplios con la niñez en lo que respecta a objetivos de corte académico (tareas, guías de trabajo o estudio), mientras, el tiempo compartido de los niños/as con mamá o familia nuclear únicamente para socializar o jugar comprendió un período entre 14 horas y todo el día (particularmente durante el primer año de pandemia).

Por último, la identificación de gustos e intereses de la niñez participante fue indispensable para la construcción de la propuesta, la elección de los juegos y el planteamiento de objetivos. Entre los gustos detectados en la población infante se encontraron: juego con carritos, las fábulas, los legos, la pintura, los juegos de mesa, los rompecabezas, el Jenga, el Bingo, el Gran Banco, los juegos con aparatos electrónicos, la televisión, los videos, andar en bicicleta e ir a las hamacas. La mayoría de ellas, refieren a la lúdica o al juego directamente, que según Piaget (1981), corresponde a una actividad realizada, para divertirse o provocar placer, por ello, es posible comprender que, aunque en V grado el desarrollo va un tanto avanzado, la niñez se encuentra en una etapa de exploración y aprendizaje en la que absorbe saberes, necesita compartir y disfrutar, sin preocupaciones de la vida adulta. Para el 2021, se regresa a las aulas de forma presencial, donde por múltiples factores se opta por trabajar únicamente con el subgrupo B de V año, respetando el estricto protocolo por Covid-19.

Capítulo IV - Descripción de la Propuesta Pedagógica

La estrategia pedagógica planteada se llevó a cabo mediante una Caja de Herramientas, y su objetivo principal fue estimular el desarrollo social y cognitivo de la niñez matriculada en V grado en una escuela rural en 28 Millas de Matina. A través de la lúdica y el juego como herramientas en la dinámica y el quehacer pedagógico. El diseño y la construcción de esta propuesta emergió de un período diagnóstico que tardó cerca de diez meses, durante los que se realizó tanto un análisis sobre la realidad familiar, docente y estudiantil, como una revisión de los principios pedagógicos que transversalizan los Programas de Estudio Nacionales en el sistema educativo formal del país. Considerando lo anterior, se aspira a que la propuesta responda de forma efectiva y contextualizada a las necesidades identificadas en la población de V grado, en la docente anfitriona y en las familias de la niñez participante. Para una mayor comprensión de la propuesta, a continuación, se plantean los elementos que sustentaron su planeación, diseño, construcción y evaluación.

Concepción de la enseñanza-aprendizaje

Cabe destacar que la forma en la que se concibió el proceso de enseñanza-aprendizaje en este proyecto estuvo estrechamente relacionada con el enfoque pedagógico asumido por los programas de estudio en Costa Rica (incluyen como pilares filosóficos: el humanismo, el constructivismo y el racionalismo), la línea metodológica de la persona investigadora y el contexto donde este se desarrollaron las acciones educativas. Considerando lo anterior e inspirado en el análisis detallado de Shunk (2012) sobre las teorías de aprendizaje, la estrategia se fundamentó en dos modelos ampliamente conocidos: el constructivista y el social-cognitivo. A continuación, se conceptualizan los modelos y se describen elementos puntuales que les caracterizan:

Modelo constructivista

El constructivismo corresponde a una epistemología de aprendizaje y aunque hay múltiples posturas con respecto a su comprensión, es un con amplia trayectoria, y propone a la persona como autora, promotora y creadora de su propio conocimiento (Shunk, 2012). Desde este panorama, los saberes construidos se convierten en una verdad para quien los

crea, al involucrar su cosmovisión y el ambiente geográfico donde ocurren (Shunk, 2012). Con el paso del tiempo se ha pensado que el docente deja de ser necesario, cuando la niñez es autora y creadora de su propio saber, sin embargo, su acompañamiento es esencial en el diseño de situaciones de aprendizaje, en la participación, en la interacción social y en la manipulación de material concreto en ambientes naturales cercanos (Shunk, 2012).

Para el constructivismo es fundamental la interacción personal y con el medio circundante y los procesos de aprendizaje están influenciados por elementos como: la motivación y la instrucción (Shunk, 2012). Las mayores recomendaciones desde el constructivismo son: participación activa del estudiantado en su aprendizaje, diseño de experiencias retadoras, reflexivas y críticas, experiencias de aprendizaje en colectivo, vinculación entre personas de grupos etarios similares, modelaje de actividades, observación, integración del currículo, uso de materiales concretos y creativos en el aula, atmósfera socioemocional con sensaciones agradables y oportunidades retadoras para el estudiantado que no provoquen frustración (Shunk, 2012).

Los ambientes constructivistas lejos de ser espacios permisivos son ambientes donde los infantes se sienten cómodos y donde encuentran herramientas o espacios estimulantes para el aprendizaje, que contemplan paralelamente los gustos e intereses del estudiantado (Shunk, 2012). Dicho enfoque incluye mucha observación y evidencias por parte del estudiantado. El modelo prioriza la contextualización de los temas, de modo que permitir a los niños/as explorar (Shunk, 2012). La niñez debe ser retada y desafiada para encontrar respuestas por sí misma. El propósito del constructivismo no es brindar una respuesta, sino motivar al estudiante hasta que logre descubrirla por sí mismo/a o con apoyo de sus pares (Shunk, 2012).

Modelo social-cognitivo

Bandura es el mayor exponente de la teoría cognoscitiva social y concibe el aprendizaje como un proceso que ocurre de manera activa mediante la observación, la lectura y la escucha, presentes en los espacios escolares, conocido como vicario (Shunk, 2012). Esta teoría, en honor a su nombre, hace énfasis en la importancia de las interacciones sociales para la motivación hacia el aprendizaje. En este modelo, resulta fundamental la observación entre pares en la adquisición de conductas, saberes, actitudes,

habilidades, tácticas e inclusive reglas para el comportamiento social, que a su vez permite identificar aciertos y desaciertos (Shunk, 2012).

En dicha teoría se promueven las acciones humanas libres, en las que la persona fija sus propios límites, metas y autorregula aprendizajes, emociones, conductas y entornos. El modelo sugiere la autoevaluación y la reflexión de necesidades o ajustes, además, considera que la motivación hacia el niño o niña es clave, para establecer vínculos de confianza y mayor seguridad en la finalización de tareas o asignaciones individuales y colectivas. El lenguaje es tan poderoso, que utilizarlo como motivación, es suficiente para que el estudiantado finalice una tarea (Shunk, 2012).

Racionalismo

El racionalismo concibe el aprendizaje y la adquisición de conocimientos como una situación a cargo de la razón, excluyendo los sentidos y el ambiente donde ocurre. Aunque sus postulantes, confirman la existencia de elementos externos que pueden brindar sensaciones o emociones, concluyen que las ideas se producen desde la mente (Shunk, 2012). Hay dos posturas preponderantes en el racionalismo: 1) la razón interactúa con la información proveniente del entorno y 2) el conocimiento se adquiere mediante la razón sin intervención del ambiente (Shunk, 2012). Si bien es cierto, esta última postura es incluida en los cuatro programas de estudio para las materias básicas en Costa Rica, la estrategia y los principios que la sustentan fueron orientadas a los modelos constructivista y social-cognitivo, como se mencionó previamente.

Principios pedagógicos que sustentan la propuesta

Los principios que transversalizan esta propuesta están fundamentados en los Programas de Estudio Costarricenses para I y II ciclos de la Educación General Básica e inspirados en los propuestos por Flórez y Vivas, (2007) y son citados a continuación:

El primer principio corresponde a la evaluación contextualizada, es decir, un descentralizador de la evaluación sumativa, que permite contemplar particularidades de los procesos formativos individuales y colectivos. Se abordan de manera simultánea el fortalecimiento del diálogo, la comunicación, la expresión, la actitud crítica y el respeto por las diferentes perspectivas, esenciales para el desarrollo de las habilidades sociales. En el

marco de la enseñanza, otro principio fundamental es la atención a la diversidad, pues en el aula es posible encontrar distintas personalidades, estilos y ritmos de aprendizaje, que deben ser abordados por el profesional en educación, evitando escenarios donde se promuevan actos de discriminación o exclusión.

Otro elemento crucial en la pedagogía es el uso del lenguaje positivo, especialmente hacia aquellas asignaturas que poseen una connotación negativa o de dificultad, como ocurre con las matemáticas. Vinculado con lo anterior, existe también relación entre la autoestima y el dominio de algún área del conocimiento. Este principio es oportuno rescatarlo, dado que en el cantón de Matina es frecuente escuchar a la niñez expresar frases como “*no puedo*”, lo cual, limita una serie de actividades sin siquiera intentarlas. La motivación y la seguridad que se puede transmitir al estudiantado con el uso del lenguaje positivo es de mucho significado.

Esta propuesta se enmarca, además, en la promoción de conexiones entre las distintas asignaturas, cuyo objetivo es enriquecer los saberes y la capacidad de la niñez para poder integrar conocimientos nuevos a situaciones de la vida cotidiana. Todos los principios anteriores, permiten abrir espacio a nuevas formas, a nuevos métodos y, por ende, constituye un paso más hacia la transformación del enfoque tradicional.

Para el caso del programa de estudios sociales, los dos principios pedagógicos más destacados son: la promoción de interacciones o habilidades sociales aplicada a los distintos espacios de convivencia y el aprendizaje en acción o aprender haciendo, donde se potencian y valoran las capacidades, los talentos, las habilidades y las fortalezas de la población participante, apuntando hacia aprendizajes con sentido, útiles en la cotidianidad.

Inspirada en el programa de Ciencias (MEP, 2016), la estrategia, contempla como pilar esencial la inclusión de todo niño o niña a los diferentes juegos, dinámicas o explicaciones sin excepción o distinciones. Para finalizar, se denota una inclinación hacia el abordaje pedagógico basado en la indagación, en el que el estudiantado tiene la oportunidad de explorar, construir y llegar a conclusiones lógicas para los retos diarios que enfrenta. El enfoque indagatorio abre posibilidades a la creatividad, la proactividad y la resolución de problemas.

A continuación, se detallan también los principios que esbozan Flórez y Vivas, (2007), representando parte del eje vertebral que constituye la estrategia:

- **El afecto.** “Consiste en integrar lo cognitivo con lo afectivo” (p. 168).
- **La experiencia natural.** La acción del docente que considera experiencias, intereses, necesidades y saberes previos del estudiantado.
- **El entorno de aprendizaje.** Refiere a la contextualización de la enseñanza tomando como referencia al ambiente donde se desarrolla la población estudiantil.
- **La actividad.** El aprendizaje se construye donde las personas participantes son conscientes de sus actividades y acciones, promoviendo autonomía e independencia en el proceso formativo.
- **El desarrollo progresivo.** La formación ocurre al eliminar la estandarización y considerar los ritmos o formas de aprendizaje, mediante un proceso constructivo y personalizado.
- **El buen maestro.** Modelo de acción para el estudiantado quién se convierte en motivador y en un paradigma de crecimiento
- **La enseñanza lúdica.** Es una experiencia sustentada en el juego y empleada como recurso pedagógico. La enseñanza lúdica permite despertar el instinto de curiosidad y exploración que se difumina conforme progresa la escolarización.
- **La individualización de la enseñanza.** Principio que plantea el respeto por la diversidad y las diferencias individuales de cada participante (p.171).
- **El antiautoritarismo.** El profesional en educación se apoya en el cogobierno y en decisiones consensuadas con la población participante. La autoridad del docente es necesaria para el desarrollo de la libertad estudiantil.
- **El desarrollo grupal.** Su fin es la formación y potenciación del aprendizaje mediante las interacciones sociales y colaborativas.

Objetivos de aprendizaje

Los objetivos de aprendizaje definidos para el desarrollo de esta propuesta son los siguientes:

- Impulsar a través del juego la estimulación de habilidades cognitivas y sociales.

- Promover la naturalización e implementación de actividades lúdicas en clase.
- Incentivar el acompañamiento y la actualización docente por medio de lecciones contextualizadas, dinámicas y lúdicas.
- Motivar a la niñez en la producción de juegos propios empleados además como recurso pedagógico para estudio o repaso de los contenidos estudiados.
- Diversificar los juegos y actividades didácticas empleadas en la estrategia presentada mediante una Caja de Herramientas, de modo que sean útiles para otras personas profesionales en educación.

Estrategias de aprendizaje

Una Caja de Herramientas corresponde a un contenedor donde se transportan o almacenan herramientas útiles para solventar algún problema o necesidad. El término se ha acuñado para distintas ramas del conocimiento como las finanzas o la educación, para esta última representa el conjunto de estrategias pedagógicas utilizables por una población en un contexto particular.

Esta estrategia educativa contiene cuatro juegos: Memoria, Tangrama, Dominó y Pesca, todos son sencillos, modificables y pueden ser contruidos por el niño o niña con materiales reutilizables o reciclables. Dicha propuesta puede ser implementada con niños y niñas de II grado hasta VI nivel de primaria, con las respectivas modificaciones según la edad, con el objetivo de estimular el área social, cognitiva y educativa con todas las asignaturas escolares. Para tal fin, en la Tabla 5 aparecen el nombre de los juegos que integran la Caja, cuál es el sentido de cada uno y los pasos para su respectiva su construcción, ya sea por parte de la docente, la familia o preferiblemente por parte del niño o niña en edad escolar.

Tabla 5*Juegos seleccionados: ¿qué son y cómo se construyen?*

| Nombre del juego | ¿Qué es? | ¿Cómo se construye? |
|------------------|--|---|
| Memoria | <p>La memoria es un juego de mesa en el que se emplean cartas (baraja). El propósito del juego es encontrar parejas con la misma palabra/figura al emplear la memoria como recurso primario.</p> | <p>Marcar y recortar 24 rectángulos en el cartón que midan 8x6 cm, seleccionar palabras relacionadas con un tema visto en clase y formar 12 parejas de tarjetas.</p> <p>Escribir una misma palabra en dos tarjetas, es decir, cada pareja debe ser igual para el momento de jugar.</p> <p>Dibujar o buscar un recorte alusivo a las palabras seleccionadas.</p> <p>Al reverso de los dibujos podemos forrar las tarjetas con papel de color para que el reto de encontrar parejas al jugar sea igual para todos los jugadores. Es recomendable plastificar las tarjetas para que sean resistentes y podamos jugar más tiempo, de esa forma, también se pueden desinfectar sin sufrir daños.</p> |
| Tangrama | <p>El tangrama es un rompecabezas constituido por siete piezas: un romboide, un cuadrado y cinco triángulos de distintos tamaños. Su forma base es un cuadrado, sin embargo, con él se pueden formar infinidad de figuras.</p> | <p>Marcar en el cartón un cuadrado de 20x20 cm. Dentro del cuadrado, vamos a marcar 7 figuras geométricas con medidas exactas, tal como se muestra en el molde (próxima página). Se logra dibujando líneas diagonales que van a dejar marcas que dividen el cuadro en partes que miden 5 cm, 5 cm y 10 cm y se puede utilizar como referencia el molde (Apéndice 14).</p> <p>Cortamos las figuras y borramos las líneas innecesarias. Decoramos o pintamos las figuras a nuestro gusto y plastificamos (opcional), para que el material sea más resistente.</p> |
| Dominó | <p>Es un juego de mesa para un máximo de 4 jugadores, que utiliza fichas rectangulares divididas a la mitad por una línea. Las fichas contienen bloques de números del 1 al 6</p> | <p>Marcar y cortar 28 piezas de cartón/cartulina de 6x3 cm -preferiblemente blanca-. Para que las piezas sean más gruesas las podemos pegar sobre una segunda capa de cartón y se recortan nuevamente (opcional). En la cara de color blanco haremos una línea recta con un marcador negro a la mitad del largo de 6 cm.</p> |

| | |
|---|---|
| representados con círculos negros pequeños. | Finalizamos nuestro dominó utilizando la plantilla de la próxima página. Tomamos una a una las fichas recortadas y marcamos los puntos ordenadamente siguiendo el ejemplo, con el marcador negro. Se plastifican las fichas para que sean duraderas. Variante: Imprimir la plantilla del dominó en casa o descargar otra de internet, pegarla sobre cartón/cartulina para darle sostén y recortar las piezas para plastificarlas con adhesivo. |
|---|---|

| Nombre del juego | ¿Qué es? | ¿Cómo se construye? |
|------------------|--|---|
| Pesca | <p>La pesca es un juego que tiene variaciones y se vende en el mercado de forma comercial, pero fue adaptado por un grupo de estudiantes de V grado en 28 Millas, quienes propusieron clases más dinámicas.</p> <p>El juego consiste en capturar la mayor cantidad de peces y vida marina en el menor tiempo posible con una caña de pescar hecha en casa.</p> | <p>Imprimir o calcar los moldes de vida marina en cartulinas de colores vivos, recortar los peces y plastificarlos (opcional).</p> <p>Cuando están listos, podemos pegar con silicón un círculo o trozo de imán en la parte trasera del pez.</p> <p>Se amarra una punta del mecate delgado en uno de los extremos del palito de madera y se asegura con un poco de silicón (se espera hasta que seque). Así se forma un tipo de caña de pescar como se observa en el dibujo. Al borde colgante se le pega otro pequeño trozo de imán para poder pescar los peces.</p> |

Elaboración propia (2021)

Los principios citados previamente transversalizan la propuesta y para corroborarlo, la Tabla 6 muestra cuáles son los principios pedagógicos implicados en cada uno de los juegos:

Tabla 6*Principios pedagógicos implicados en las estrategias.*

| Estrategia/ juego | Principios pedagógicos implicados |
|----------------------|---|
| Memoria | El afecto, la experiencia natural, la actividad, el desarrollo progresivo, la enseñanza lúdica, el buen maestro, el antiautoritarismo, individualización de la enseñanza, evaluación contextualizada o formativa, propósitos del español en el desarrollo, atención a la diversidad, lenguaje positivo, relación entre la autoestima y el dominio de esta área del saber, conexiones entre las distintas asignaturas, transformación del enfoque tradicional, promoción de interacciones y habilidades sociales, aprender haciendo, la inclusión, mediación basada en la indagación, desarrollo de las funciones ejecutivas e implementación de la lúdica. |
| Tangrama | El afecto, la experiencia natural, la actividad, el desarrollo progresivo, la enseñanza lúdica, el buen maestro, el antiautoritarismo, individualización de la enseñanza, desarrollo grupal, evaluación contextualizada o formativa, atención a la diversidad, uso de lenguaje positivo hacia las matemáticas, relación entre la autoestima y el dominio de esta área del saber, conexiones entre las distintas asignaturas, transformación del enfoque tradicional, promoción de interacciones y habilidades sociales, aprender haciendo, la inclusión, mediación basada en la indagación, desarrollo de las funciones ejecutivas e implementación de la lúdica. |
| Dominó | El afecto, la experiencia natural, la actividad, el desarrollo progresivo, la enseñanza lúdica, el buen maestro, el antiautoritarismo, individualización de la enseñanza, desarrollo grupal, evaluación contextualizada o formativa, atención a la diversidad, uso de lenguaje positivo hacia las matemáticas, relación entre la autoestima y el dominio de esta área del saber, conexiones entre las distintas asignaturas, transformación del enfoque tradicional, promoción de interacciones y habilidades sociales, aprender haciendo, la inclusión, mediación basada en la indagación, desarrollo de las funciones ejecutivas e implementación de la lúdica. |

| | |
|-------|---|
| Pesca | La experiencia natural, el afecto, la actividad, el desarrollo progresivo, la enseñanza lúdica, el buen maestro, el antiautoritarismo, individualización de la enseñanza, desarrollo grupal, evaluación contextualizada o formativa, atención a la diversidad, uso de lenguaje positivo hacia las matemáticas, relación entre la autoestima y el dominio de esta área del saber, conexiones entre las distintas asignaturas, transformación del enfoque tradicional, promoción de interacciones y habilidades sociales, aprender haciendo, la inclusión, mediación basada en la indagación, desarrollo de las funciones ejecutivas e implementación de la lúdica. |
|-------|---|

Elaboración propia (2021)

Si bien es cierto, la Caja de Herramientas fue originalmente diseñada para una población en la comunidad educativa de 28 Millas y la selección de los juegos utilizados revela los gustos, intereses y necesidades del estudiantado, estos pueden ser fácilmente adaptados, ajustados o modificados para niños y niñas en etapa escolar. Es posible adaptar los juegos inclusive para una clase de I ciclo de primaria, donde tanto niños como niñas se encuentran adquiriendo el proceso de lecto-escritura, siendo el juego una herramienta ideal para acompañarlo.

Además, las estrategias que se muestran a continuación con sus indicaciones pueden ser empleados en cualquier contexto geográfico, lejos de ser considerados como actividades para espacios rurales. Otro aspecto por resaltar de los juegos es su versatilidad para ser empleados en diversas asignaturas y contenidos, por ejemplo, el juego Memoria o Pesca, tienen la posibilidad de ser utilizados en dos materias distintas sin dificultad. En síntesis, los juegos seleccionados aportan una serie de beneficios, que son corroborados por la literatura en la siguiente Tabla:

Tabla 7*Beneficios de los juegos.*

| Juego | Beneficios |
|--------------|--|
| Memoria | <p>El juego memoria contribuye en procesos cognitivos básicos como observación, comparación y el seguimiento de instrucciones en temas relacionados con riesgo y medidas preventivas (Ríos, 2004, citado por Iztúriz et al., 2007). Este juego desarrolla la comprensión lectora, acatamiento de indicaciones e integración de la teoría con la práctica (Iztúriz et al., 2007).</p> <p>Este tipo de juego interactivo estimula códigos comunicativos, razonamiento lógico, habilidades sociales, seguridad al momento de argumentar, la toma de decisiones motiva la colaboración con otros, es funcional para abordar temáticas de currículo, permea la expresión de ideas y mejores interacciones con personas adultas. El diseño de las tarjetas a gusto personal puede inclusive, incentivar a la participación. (Iztúriz et al., 2007). Por último, el juego promueve el ejercicio de la memoria (Flores, 2018).</p> |
| Tangrama | <p>El tangrama permite la orientación, mejor percepción espacial, estimula la memoria visual y la atención por más tiempo (Caro-Franco, 2016).</p> <p>Colabora también con el pensamiento geométrico y, por tanto, en su aprendizaje (Huaman y Ferroa, 2019). A raíz de este juego se ven impulsados el razonamiento lógico, la creatividad, la percepción visual, la atención, la concentración, comparación, el análisis, se propician experiencias sensoriales y favorece el aprendizaje de las matemáticas o conceptos asociados (Cifuentes, Gavilán y Vásquez, 2016).</p> |
| Dominó | <p>El dominó estimula el pensamiento lógico (Hernández y Martín, 2019; Arias y García, 2016), las habilidades lógico-matemáticas, potencia el desarrollo intelectual, contribuye al rendimiento escolar y da apertura a mayor posibilidad para socializar (Payares, Ruiz y Velez, 2015; Albarracín y Peña, 2019). Este juego registra mejoras en procesos de conteo, series, clasificación, secuencias, sumas simples, así como en el desarrollo de operaciones concretas y sencillas. El apoyo de las personas encargadas en la elaboración y empleo del juego fortalece los beneficios que ya por sí solo mantiene el juego. Jugar dominó hace visible una oportunidad para el disfrute, el gozo, la alegría, la experiencia, el aprendizaje entre pares, despierta además la imaginación, la creatividad y la comprensión de roles (Albarracín y Peña, 2019).</p> |
| Cuarto juego | <p>Este juego permite la cooperación, el consenso, la toma de decisiones y las elecciones personales, la autorregulación, la memoria para recordar los contenidos de las asignaturas estudiadas y la empatía para apoyar a sus pares. Zabala-Irastorza (2015) en un juego muy similar plantea el favorecimiento a la comunicación, la cooperación, la ayuda y el diálogo respetuoso.</p> |

Elaboración propia (2021)

Recursos y Materiales

Cada uno de los juegos que integran la estrategia requiere la mediación de una persona facilitadora o acompañante pero particularmente, hace uso de materiales accesibles y económicos. En la Tabla 8 se detalla el listado de los recursos necesarios para poder construirlos con el estudiantado.

Tabla 8

Recursos y materiales para construir la estrategia lúdico-pedagógica

| Juego | Recursos | Materiales |
|----------|---|---|
| Memoria | Juego de memoria modelo | Lista de palabras a utilizar, cartón o cartulina de color, lápiz de escribir, marcadores, tijeras, goma, regla y plástico adhesivo. |
| Tangrama | Tangrama modelo | Cartón, papeles de construcción o de color, lápiz de escribir, goma, regla, tijeras, molde para el tangrama cuadrado de 20x20 cm y plástico adhesivo. |
| Dominó | Dominó modelo | Cartón, plantilla para el dominó impresa en una hoja carta de color, goma y plástico adhesivo. |
| Pesca | Peces y cañas de pescar para implementar el juego | Peces y animales marinos descargados de internet e impresos en cartulinas de colores (es recomendable que sean colores intensos o neón), mantel plástico celeste o papel celeste para simular el mar, imanes, pinchos de madera, cuerda, mecate o nylon y silicón frío. |

Elaboración propia (2021)

Evaluación

Para evaluar la propuesta descrita se recomienda utilizar los instrumentos que aparecen en las Figuras 2 y 3 (Apéndice 16): una tabla de cotejo que valora cada juego de la propuesta respecto a la estimulación que brinda a los niños y niñas participantes en las áreas cognitiva, social y educativa; y un diario de campo para registrar las reflexiones diarias, los hallazgos y las transformaciones observadas por el profesional docente.

Figura 2

Ejemplo de tabla de cotejo sugerida.

| INSTRUMENTO CUALITATIVO PARA EVALUAR EL JUEGO MEMORIA | | | |
|---|-----------|-----------|----------------------|
| COMPONENTES POR OBSERVAR | SI | NO | OBSERVACIONES |
| Estimulación en el área educativa | | | |
| 1- El juego incentiva a los niños/as a crear y utilizar los juegos para repasar o estudiar | | | |
| 2- La estrategia lúdica permite que la niñez comprenda más rápidamente los contenidos conceptuales más elevados o complejos | | | |
| 3- El juego y su construcción permiten que el niño/a refleje nuevos conocimientos | | | |
| 4- La estrategia motiva al niño/a para participar en el desarrollo de las clases | | | |
| 5- El juego impulsa la curiosidad y el deseo por aprender por parte del estudiantado | | | |
| 6- El juego es flexible para adaptarlo a distintas edades, ritmos y tipos de aprendizaje | | | |
| Estimulación en el desarrollo cognitivo | | | |
| 1- El juego insta al niño o niña a planificar la forma en la que construye su juego | | | |
| 2- El juego permite a las y los infantes esperar sus turnos | | | |
| 3- El juego permite a los niños/as modificar, agregar o eliminar reglas al momento de jugar | | | |
| 4- Al jugar, los niños/as buscan soluciones colectivas ante los retos que se presentan | | | |
| 5- El juego refleja en la niñez participante aumento en los períodos de atención | | | |
| 6- El juego permite poner en evidencia la autorregulación de los niños/as (al controlar situaciones como: enojo, frustración, alegría, pérdida, éxitos, otros). | | | |
| Estimulación de habilidades sociales | | | |
| 1- El juego promueve el trabajo en equipo durante la clase | | | |
| 2- La construcción del juego permite que el niño/a sea más autónomo e independiente | | | |
| 3- El juego permite que las personas participantes puedan negociar (reglas, procedimientos, decisiones, formas u otros). | | | |
| 4- Los niños/as participantes cuentan con un ambiente de libertad para comunicarse mientras se construyen los juegos | | | |
| 5- La construcción del juego permite evidenciar la empatía o la cooperación entre pares. | | | |

Elaboración propia (2021)

Figura 3

Ejemplo de diario de campo sugerido.

| Juego | Fecha | Descripción de la actividad | Reflexión | Hallazgos y transformaciones |
|-------|-------|-----------------------------|-----------|------------------------------|
| | | | | |

Elaboración propia (2021)

Capítulo V - Informe de resultados

Resultados del acompañamiento a la docente

En esta sección se incorporan los resultados con datos provenientes de la entrevista realizada a la docente (Apéndice 10) y el registro semanal reportado en los Diarios de Campo (Apéndice 8). A partir de los datos destacaron cuatro elementos distintivos que se convirtieron en las subcategorías para comprender el proceso y los factores involucrados en torno a la experiencia de acompañamiento desarrollada en 28 Millas, con la docente de V grado a saber: espacios de acompañamiento docente para contribuir al quehacer pedagógico, un modelo de acompañamiento de los procesos educativos sustentado en los principios pedagógicos y reflexión de los procesos pedagógicos por parte de la docente y facilitadora. Para referirse a las dos personas participantes en el proceso, se empleará el término docente para la profesional anfitriona del grupo y el concepto facilitadora para aludir a la proponente de la estrategia. Para referir al número de pregunta de la entrevista a la docente (Apéndice 10) se utilizará una Pg. (Pregunta) con el número correspondiente, mientras cada diario de campo (D.C.) sigue un orden cronológico de acuerdo con las 8 sesiones realizadas (Apéndice 8), seguido por una E (de extracto).

Espacios de acompañamiento docente para contribuir al quehacer pedagógico

En efecto, la docente confirma percibir cambios en su propia mediación pedagógica, inspirados en el desarrollo de la estrategia, tales como: “más atención y alegrías, participación” (Pg.5). Sumado a esto, agrega que uno de sus aprendizajes más significativos fue la creatividad (Pg.6) y que es necesario aprovechar lo que aprendió (Pg.7).

Adicionalmente, la facilitadora pudo recabar en los diarios de campo, datos que ponen en evidencia la docente puso en práctica la estrategia, entre ellos: solicitud de materiales a los niños y niñas para la elaboración de un libro con contenidos de español (DC5 – E8). Una semana después, se corrobora que la docente aportó material impreso relacionado con los tipos de texto (DC6 –E15) y la decoración de las pastas frontal y trasera con el estudiantado, permitiendo que cada uno lo decorara a su gusto. En una conversación con la facilitadora, la docente externó su interés por trabajar con materiales como rompecabezas o dibujos para repasar y/o evaluar los contenidos estudiados (DC6 –E17). En

síntesis, las evidencias aportadas por la docente en el instrumento final concuerdan con la motivación hacia las adaptaciones prácticas reportadas por la facilitadora a lo largo de las semanas.

Tras la última actividad del día, la docente mencionó: “Pronto vamos a competir, porque aquí se viene no solo a escribir y escribir, como lo ha hecho la profesora, pero, necesitamos que estudien para que ganen” (DC6 –E17), para referirse al uso de los juegos de la estrategia durante las clases, para repasar diversos contenidos, de forma competitiva.

Un modelo de acompañamiento de los procesos educativos sustentado en los principios pedagógicos

Aunque inicialmente el plan fue que la docente construyera e implementara por sí misma la estrategia, mientras la facilitadora llegaba cada semana a consultar qué aprendizajes y recomendaciones tenía, la dinámica presencial tomó otro rumbo. Algunos de los elementos registrados que pudieron ser beneficiosos durante el proceso de acompañamiento son los siguientes:

A pesar de que el acompañamiento dio inicio desde semanas antes, el 2 de marzo del 2021 fue el primer acercamiento a los niños y niñas con el juego Memoria, días antes la docente había contribuido en la solicitud de materiales mediante una lista de difusión vía WhatsApp a las personas encargadas y cedió su día lectivo completo para que la facilitadora pudiera abordar a la niñez. Tras la solicitud de materiales dos estudiantes no los llevaron a la clase, por lo cual, el trabajo en equipo entre la facilitadora y anfitriona fue esencial, pues mientras la primera aportó la mayoría de los recursos necesarios, la docente fue con sus compañeras de trabajo a buscar cartón apropiado para el desarrollo del juego. Fueron aproximadamente dos horas de mediación y construcción de los juegos de Memoria para cada niño/a y la docente apoyó en algunos momentos a N12 quién requirió un acompañamiento más personalizado para comprender la tarea y llevarla a cabo igual que sus pares. Cabe destacar que el juego gigante elaborado para mostrar a los niños y niñas participantes como un modelo, fue donado a la docente como apoyo para sus clases, en tanto la niñez participante se familiarizaba con la dinámica de la Memoria.

La sesión del 9 de marzo fue trabajada desde la asignatura español con la temática de adjetivos descriptivos, donde a pesar de que la facilitadora era la encargada y tenía total

libertad de exponer los contenidos, la docente contribuyó con aclaraciones del tema al estudiantado. Algunas acciones intencionales que la facilitadora llevó a cabo para que fueran replicadas por la docente con sus dos grupos fueron: permitir al niño o niña construir su propio juego (abordar la autonomía en la niñez), dar opciones para elegir las palabras de sus tarjetas (brindarles oportunidad para tomar decisiones desde muy jóvenes), completar oraciones hechas por la facilitadora con sus tarjetas (valorar la utilidad y efectividad del juego construido), el uso de preguntas como *¿por qué?* o *¿para qué?* (DC2 – E7) al estudiantado (incentivar el criterio y la comunicación de ideas en los niños y niñas), anotar en los cuadernos los ejemplos dados por sí mismos/as (los niños/as a pesar de su corta edad pueden aportar a la clase y enseñar al docente a contextualizar la clase según sus gustos e intereses) y retomar varios temas de español con un solo juego de tarjetas (el docente puede transversalizar los contenidos y las diferentes asignaturas con un solo recurso didáctico para facilitar su quehacer y extraer el mayor provecho de cada herramienta sin necesidad de planificar largas horas). Esa semana se reportó en el Diario de campo (DC2-E13): *“el impacto sobre la niñez ha trascendido en la docente, pues replicó el juego memoria con el grupo A (el otro quinto grado)”*, pues, la docente afirmó haber replicado los pasos y construido el juego memoria con las/los estudiantes del otro grupo de quinto grado.

Tras el trabajo durante las primeras dos semanas, fue posible mostrar a la docente la posibilidad de trabajar con un mismo material, diversos temas, atender necesidades en todos los niños sin necesidad de recurrir a dos planeamientos distintos mientras se articulaban adaptaciones prácticas en tiempo real, sumado a la forma de incluir en la dinámica cotidiana a N12 quién semanas anteriores estuvo realizando actividades distintas mientras el resto de sus pares recibía una clase. El diario de campo de esa semana registró también: *“el proceso de inclusión de la niña que tiene una adecuación curricular significativa ha sido enriquecedor y provechoso, pues se ha logrado la participación en las clases, y el desarrollo de ambos juegos, con las mismas posibilidades (decidir, resolver, recordar, marcar, pegar y otras, únicamente en algunas ha sido necesaria la adaptación)”*.

Para la tercera sesión del 16 de marzo el plan fue confeccionar juntos el juego Tangrama. Al igual que en clases anteriores, la docente hizo la solicitud de los materiales a las familias. Al llegar, la docente solicitó a la facilitadora dividir la lección en dos partes (la

primera para ella poder abarcar los contenidos obligatorios del currículo oficial y la segunda después de la merienda, para continuar con el juego seleccionado).

La clase inició con una oración, una reflexión sobre la realidad nacional sustentada en diversos principios, seguido por la mediación con material de apoyo elaborado en papel y cartón para colocar en la pizarra llevado por la docente, quién además hizo uso de preguntas generadoras, ante la falta de respuestas de los niños y niñas (DC3 – E1-3). La docente aceptó apoyo por parte de la facilitadora para pegar el material en la pizarra. Tras el receso de media lección la facilitadora jugó con las y los estudiantes Tangrama gigante desde la pizarra, y aunque la docente tenía ánimos de participar le permitió a los chicos y chicas resolverlo por sí mismos. Una reflexión de la facilitadora basada en la tercera sesión de campo es la preferencia por las preguntas generales, grupales o aquellas que tienen sentido de competencia, pues incentivan la participación, mientras que las preguntas personales les intimidan.

El resultado más notorio de la cuarta semana (23 de marzo del 2021), fue la comunicación que se gestó desde días atrás con la docente corroborada por el registro (DC4 – E1): *“La docente me consultó ideas para desarrollar en clase con las y los estudiantes. Las ideas fueron muy similares”*. Este registro sugiere cómo a pesar de que la docente solicitó apoyo para la clase de números pares e impares en matemáticas, su idea inicial era muy similar a la que la facilitadora le expresó e inclusive, mencionó en uno de sus audios de WhatsApp la necesidad de usar las piezas del Tangrama construidas la semana anterior. Se reflexiona que *“no es necesaria la presencia de una facilitadora externa, para poder desarrollar actividades que se han transmitido a lo largo de las últimas semanas”* (DC4 – E7).

La dinámica de la semana y la implementación de la propuesta ludo-pedagógica generó aciertos e interrogantes, por ejemplo: *¿cómo se ha logrado que la docente de aula sea promotora de actividades lúdicas en el aula?* (DC4 – E4), a lo cual, la facilitadora se respondió a sí misma en el diario de campo 4, al mencionar que *“uno de los mayores logros, ha sido poder apoyar, escuchar y recibir evidencias de los cambios realizados por la docente en la práctica”* (E5). Lo anterior, sustentado en la teoría de que *“el ser humano*

tiende a imitar aquellas estrategias que ve como positivas, de crecimiento o en las que nota resultados favorables” (DC4 – E8).

La quinta semana correspondiente al 6 de abril la facilitadora fue la encargada de iniciar la clase, por lo cual, incorporó una dinámica distinta en la oración (uno de los niños dirigió este tiempo voluntariamente), sin embargo, la docente no logró presenciar la actividad. La organización de los tiempos continuó siendo negociada en tanto alguna de las dos docentes involucradas en el proceso, iniciaba la clase mientras la segunda la culminaba. Los espacios fueron suficientes para que los niños y niñas llevaran pocas tareas de la escuela a casa. Un dato interesante meditado por la facilitadora consistió en mantener la *“apertura del docente para apoyar sin críticas cuando el estudiantado hace algo o se atreve a vencer sus propios miedos” (DC5 –E9)*, pues en el aula es vital el apoyo y la influencia de la persona modelo (docente) hacia la vida, actividades y hasta decisiones del niño/a. Otro aspecto esencial en el quehacer pedagógico es establecer criterios de autoevaluación y en este caso, aunque no se fijaron previamente, *“los comentarios de los niños/as provocaron una revisión en la práctica docente, para mejorar o para sustentar la intencionalidad pedagógica” (DC5 –E12).*

El 13 de abril durante la sexta sesión presencial registrada llegaron menos estudiantes a la clase, pero tanto ellos como la facilitadora se involucraron voluntariamente en la oración (cada participante con uno o varios motivos por los cuales agradecer), con la intención de modelar a la docente algunas dinámicas cotidianas que imitar en sus lecciones, sin embargo, en esta ocasión tampoco pudo estar presente. Como parte del proceso, la comunicación es esencial y es así como tiempo después la docente expresó que su interés para ese día era los niños y niñas repasaran los números pares e impares estudiados durante la cuarta sesión con ella, por tanto, el juego de dominó gigante (empleado en la pizarra) tuvo ese objetivo y la intención de repasar operaciones fundamentales (suma y multiplicación).

Aunque las respuestas de los niños y niñas no fueron siempre tan acertadas, parte del proceso metodológico de este proyecto se sustentó en que ellos mismos pudieran ir descubriendo sus respuestas y comprendieran el porqué. Al finalizar el tiempo de juego y merienda, la anfitriona tomó una serie de fotocopias (manual) para cada niño/a y les motivó

a armar y decorar su propia “Memoria de tipos de texto” con material reciclado (DC6 – E15) replicando algunas de las prácticas vistas en las últimas semanas. La sesión #7 del 27 de abril dio inicio con una oración seguida de un conversatorio relacionado con la Historia Precolombina: *“los niños/as al principio parecían muy callados, luego comenzaron a participar por motivación de la docente y a través de preguntas generadoras”* (DC7 –E2), un aprendizaje modelado que sumó la docente a la facilitadora.

La octava sesión de abordaje fue destinada únicamente al juego Pesca. Cabe resaltar que la coordinación de la clase se articuló desde días antes por medio de mensajería de WhatsApp. La docente misma externó algunos de los temas que requería se evaluaran durante el juego, por lo que las preguntas empleadas fueron una fusión entre la evaluación de la Caja y la valoración de aprendizajes obtenidos semanas atrás en las asignaturas básicas (DC8 –E6). Las palabras finales de la docente al cierre de esta propuesta fueron: *“quiero felicitarla, porque está estudiando una profesión que en realidad hay que tenerle paciencia, entrega, cariño y en los trabajitos que ella vino haciendo con ustedes, sé que les ha ayudado a ver la educación diferente, que es jugando y aprendiendo, entonces, el material que ustedes hicieron con ella, estímenlo y cuídenlo mucho, aprovechenlo en familia porque eso hace unión familiar, enseña valores, pueden practicar con diferentes temas y todo lo que ella hizo lo hizo de primera calidad, yo veía y observaba todo lo que ella hacía, como se preparaba y lo que hizo fue de calidad para los estudiantes, calidad de tiempo con ustedes, ustedes vieron la educación de otra forma, que les trajo beneficios y les ayudó a continuar con su materia, con el tema, la forma de responder al trabajo. Les dejó algunos a ustedes personales y este queda para el aula, lo voy a tomar para practicar las tablas de multiplicar. Yo no me lo voy a llevar para la casa, ni ustedes, este material es para aprovecharlo el otro año con otro grupo. Todo es para utilizarlo. Estoy muy agradecida con el tiempo y la entrega que tuvo con ustedes, que de verdad hasta yo he aprendido cosas, gracias por el tiempo de venir hasta acá y sabemos que Dios la ha guardado y la ha protegido en ese camino, como el Zurquí que no es fácil y también es peligroso. Además, de que ha arriesgado su salud”* (DC8 –E27).

La facilitadora en su registro semanal consideró el modelo de Bandura, quien sugiere un aprendizaje vicario o modelado. El modelo de acompañamiento mostró la

generación de un vínculo que trasciende a los roles de cada una dentro del contexto áulico, reflejado en las palabras anteriores. La forma tan asertiva de la docente para comunicar en público las impresiones en torno al acompañamiento, provocaron inspiración en la facilitadora para poder culminar con la presentación de todo el proceso y, un profundo interés en mejorar la propuesta para que más niños y niñas puedan recibir los beneficios de las clases lúdicas y contextualizadas.

Reflexión de los procesos pedagógicos por parte de la docente y facilitadora

Algo a rescatar de los datos recabados, es la fuerte presencia de reflexiones por parte de la docente, las cuales, se vinculan con temas diversos, entre los cuales resaltan: aprendizaje y alimentación del estudiantado, la educación en Costa Rica y los retos que se enfrentan en materia educativa al incorporar propuestas pedagógicas con el componente lúdico.

La docente en su entrevista final incorporó dos reflexiones importantes para considerar en el campo educativo. En la primera, ella justifica que la educación en Costa Rica requiere de actividades con fundamento en el juego y en la lúdica. Agrega incluso que *“se debe enseñar mediante algunas de las clases de inteligencia donde cada estudiante aprende observando, escuchando y manipulando, logrando saber tomar decisiones en alguna situación dada”* (P.18). Elemento que refiere a la contextualización de la educación y la consideración de las formas o ritmos de aprendizaje en la etapa escolar. En la segunda reflexión la docente menciona que el tiempo, se mantiene como la mayor limitación para vincular los contenidos curriculares y la mediación con estrategias sustentadas en el juego (Pg.11).

Dos reflexiones ocurridas desde la perspectiva de la facilitadora, al respecto del quehacer docente son: 1) Por más efectiva que sea una herramienta o estrategia didáctica en la estimulación de habilidades sociales o cognitivas, el lenguaje positivo, la preocupación por el estudiantado y la relevancia de los contenidos para aprehenderlos son tan solo algunos factores adicionales que permiten que tal estrategia se convierta en una herramienta que modele habilidades y actitudes para la vida o temporales y 2) durante el tiempo de merienda (a mitad de una clase), la docente *“preocupada al ver los tipos de meriendas que lleva cada niño/a (jugos de caja, galletas, otros), les recomienda llevar el mensaje a las*

mamás de hacer frescos naturales en casa para evitar el consumo de azúcares tan alto” (DC7 –E12), reflexionando además sobre la obesidad como una problemática que aqueja a población cada vez más joven (DC7 –E12). Esta última mención permitió a la facilitadora analizar sobre la importancia de implementar estrategias curriculares de calidad, sustentadas en la lúdica acompañadas de elementos externos como una buena alimentación (asesorando a las familias en este proceso), lo cual, permitiría una estimulación integral y un abordaje oportuno de las áreas cognitiva y social.

Resultados de la efectividad de la estrategia lúdico-pedagógica implementada

En esta sección se incorporan los resultados con datos provenientes del registro semanal reportado en los Diarios de Campo (Apéndice 8), las entrevistas realizadas a las madres (Apéndice 11), entrevista realizada la docente (Apéndice 10) y formularios de observación semanales según el juego implementado (Apéndices 5-7).

Para referirse a las y los involucrados en el proceso, se emplearán los términos: Madre para las tutoras legales de los niños/as, docente para la profesional anfitriona del grupo, facilitadora para aludir a la proponente de la estrategia y niño/a para referirse a alguno de los menores de edad de forma individual. Para citar los instrumentos respectivos se hará uso de E (entrevista) y el código asignado a la persona entrevistada, Pg. (pregunta) con su número correspondiente, cada diario de campo (D.C.) es seguido de un número que representa cada semana de trabajo y una E (de extracto) con su respectiva numeración. Los formularios de observación aparecen según el juego implementado (Dom: Dominó, Tan: Tangrama y Pes: Pesca) posteriormente numerados según el código asignado a cada niño/a con el fin de resguardar su privacidad.

A partir de los datos mencionados se presenta una primera parte de la información en las dos categorías seleccionadas desde el comienzo del proyecto: el área social y el área cognitiva. Cada una de ellas se integra por datos meramente cualitativos que se vinculan con la efectividad de la estrategia para estimular a través del juego. Posteriormente, se visualizan tres tablas con datos tanto del área social como cognitiva, con la diferencia que se pueden contabilizar por el tipo de pregunta empleada.

Área social

Con el objetivo de reconocer algunos aspectos relacionados con la estimulación en el área social de los niños y niñas de 28 Millas, se hicieron consultas y anotaciones referentes al tema. Para esta categoría emergieron ocho subcategorías: socialización, comunicación, autonomía, participación, motivación, inclusión y disfrute y creatividad, las cuales, para efectos de organización aparecen distribuidas en tablas a lo largo de este apartado, con sus respectivas evidencias.

Socialización.

Los instrumentos de observación empleados para los juegos Tangrama, Dominó y Pesca, arrojan una serie de resultados cuantificables relacionados con su efectividad al momento de socializar (Tabla 9), durante la implementación de la estrategia. Algunas de las actitudes observadas en la mayoría de los niños/as fueron: oportuna actitud al jugar en grupo (tercera fila), posibilidad de jugar con niños/as de su edad (cuarta fila), apoyo hacia sus compañeros/as (quinta fila), estrategias de juego (sexta fila), autoconcepto (séptima fila). Adicionalmente, se aprecia como el reconocimiento entre pares tuvo solamente una manifestación sostenida (en el mismo niño/a) (octava fila) durante la confección de los últimos tres juegos.

Tabla 9

Evidencias cuantificables de la socialización extraídas de los instrumentos de observación a los niños y niñas

| Pregunta | Subcategoría | Respuesta | Tangrama (n=10) | | Dominó (n=10) | | Pesca (n=8) | |
|---|---------------|---|-----------------|-----|---------------|-----|-------------|----|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No |
| Después de haber visto el video, la guía, la imagen o la explicación en clase | Socialización | El niño/a se retrae | N/A | N/A | N/A | N/A | 0 | 8 |
| ¿El niño/a jugó? | Socialización | En clase con sus compañeros/as | 10 | 0 | 10 | 0 | 8 | 0 |
| Durante el juego, el niño/a | Socialización | Emplea sus capacidades para participar o apoyar a otros | 5 | 5 | 3 | 7 | 8 | 0 |
| Durante el juego, el niño/a | Socialización | Usa sus fortalezas y estrategias para ganar | 4 | 6 | 6 | 4 | 7 | 1 |
| Al terminar el juego, el niño/a | Socialización | Se compara con otros jugadores | 0 | 10 | 1 | 9 | 0 | 8 |
| Al terminar el juego, el niño/a | Socialización | Felicita a quien ha ganado | 1 | 9 | 1 | 9 | 1 | 7 |

Elaboración propia (2021)

En la entrevista realizada a las madres (Apéndice 11) se incorporaron tres preguntas relacionadas con el tema de la socialización en sus niños/as y entre las evidencias sobresale

que: el estudiantado continúa manteniendo actitudes positivas al socializar con otras personas lejos de abandonarlas (Pg. 11.3), siempre han abandonado conductas negativas cuando son visibles (Pg. 11.4) y la regularidad con la que los niños/as invitan a sus madres o familia a participar en su dinámica de juego (Pg. 11.7).

Tabla 10

Evidencias cuantificables de la socialización extraídas de la entrevista final a madres de familia

| Pregunta | Subcategoría | Respuestas, escala Likert (n=5) | | | | |
|---|---------------|------------------------------------|-------------------|----------------|---------------------|----------------|
| | | <i>Nunca</i> | <i>Casi nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |
| Según lo observado en el niño/a cuando juega en casa ... | | | | | | |
| 11.3. [El niño/a ha abandonado conductas positivas al socializar con otros niños/as o personas adultas] | Socialización | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 11.4. [El niño/a ha dejado conductas negativas al socializar con otros niños/as o personas adultas] | Socialización | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| 11.7. [El niño/a ha solicitado jugar con usted o algún miembro de la familia] | Socialización | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |

Elaboración propia (2021)

Desde la óptica de la persona facilitadora, los registros recuentan elementos relacionados con el estímulo de la socialización tales como (véase Tabla 9) compartir y regalar materiales a sus pares (Tan-N10), acercamiento a sus compañeros/as respetando el distanciamiento social provocado por el Covid-19 (Dom-N08), reconocimiento a los

aciertos de sus compañeros/as (Pes-N08), juego con hermanas menores (Pes-N08), manifestaciones de afecto en clase (Pes-N11), disposición para ayudar a cualquier persona que lo necesite (DC6 –E11; DC7 –E8), necesidad de escucha (DC8 –E44), conversaciones, influencia del grupo (DC2 – E7) y menores niveles de competitividad (DC8 –E16). Estos datos recuperan la experiencia de los niños/as y permiten enriquecer futuros procesos al mencionar tanto aciertos como oportunidades de mejora.

Tabla 11

Evidencias cualitativas de la socialización registradas en entrevistas y diarios de campo

Resultados de la socialización

Sobre reacciones a gente desconocida:

A las personas que no conoce (la niña), solamente las saluda (E5-P.12).

Los registros de la facilitadora indican:

- Al niño/a le agrada mucho que hagamos cosas en el aula. Por lo general se comparten materiales, el recibe y da, porque hay compañeros que no siempre traen los materiales solicitados y por lo general, él anda de sobra (Tan-N10),
 - El niño/a interactúa con sus otros compañeros/as sin dificultad (Dom-N08).
 - La pandemia ha limitado mucho la interacción dentro del aula, sin embargo, cuando les es posible, comparten o se acercan a sus pares. N08 es una de las niñas que manifiesta la necesidad del ser humano de vivir en contacto y en comunidad. (Dom-N08)
 - N08 reconoce en sus pares que son muy buenos en alguna actividad, le dijo a un compañero “Wao, está volando” (Pes-N08)
 - El niño/a cómo tiene hermanas menores, afirma haber empleado sus juegos con ellas, pero que su limitación es que la menor los destruye (al menos los que implicaban uso de tarjetas de cartón). (Pes-N08)
 - La niña siempre ha sido muy tierna, dulce y cariñosa especialmente conmigo y lo ha manifestado de forma muy personal/individual y con pequeños gestos que la caracterizan. (Pes-N11)
 - El niño tiene una cualidad muy natural y reflejada, siempre tiene buena disposición para ayudar a otros, aunque en ciertos momentos sus comentarios se llenan de competitividad (cargados de sarcasmo o sentido de burla) (DC6 –E11)
 - El niño/a sostiene actitudes de colaboración a sus pares, en este caso, tuvo la disposición de ayudar a N12 a mover su pupitre con la silla, aunque finalmente ella lo hizo de forma independiente (DC7 –E8)
 - La necesidad de escucha es latente en algunos/as de los niños/as (DC8 –E44)
 - En el caso de N07 (niño/a), sorprende que su nivel de competitividad ha bajado muchísimo. N07 tiene una personalidad más social y expresiva, cuando logra
-

confianza y se ha percibido, como la ha ido logrado a lo largo de las semanas (DC8 –E16)

- Es visible la influencia del mismo grupo y la adrenalina provocada por la actividad, hacia los niños/as más tímidos, callados o aquellos menos entrenados en la expresión oral. Son necesarios pocos segundos para percibir la participación de la totalidad del grupo (DC2 – E7).
-

Elaboración propia (2021)

Comunicación.

Los instrumentos de observación empleados por la facilitadora para validar la efectividad de la estrategia sobre la comunicación de los niños/as, muestran evidencias (Tabla 12) relacionadas con el respeto al momento de comunicarse. Únicamente en el juego Dominó, 3 de los 10 estudiantes se comunicaron de forma poco asertiva con sus pares, motivados por el sentido de competitividad y el ánimo por ganar.

Tabla 12

Evidencias cuantificables de la comunicación extraídas de los instrumentos de observación a los niños y niñas

| Pregunta | Subcategoría | Respuesta | Tangrama (n=10) | | Dominó (n=10) | | Pesca (n=8) | |
|-----------------------------|--------------|-------------------------|-----------------|----|---------------|----|-------------|----|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No |
| Durante el juego, el niño/a | Comunicación | Se comunica con respeto | 10 | 0 | 7 | 3 | 8 | 0 |

Elaboración propia (2021)

Las cinco madres entrevistadas al final del proceso dejaron en evidencia dos situaciones relacionadas con la comunicación (Tabla 13): 1) sus niños/as solicitan apoyo en algunas tareas y logran encontrar la forma adecuada para expresar su necesidad (Pg. 13.1) y 2) el niño/a comunica sus pensamientos, criterios o ideas en casa a las personas de confianza (Pg.11.10), además de validar la implementación de la estrategia dentro de la familia con comentarios positivos.

Tabla 13

Evidencias cuantificables de la comunicación extraídas de la entrevista final a madres de familia

| Pregunta | Subcategoría | Juego | Respuestas, escala Likert (n=5) | | | | |
|---|--------------|-------|------------------------------------|-------------------|----------------|---------------------|----------------|
| | | | <i>Nunca</i> | <i>Casi nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |
| Según lo observado en el niño/a cuando juega en casa ... | | | | | | | |
| 11.2. [El niño/a logra explicar el tipo de ayuda que necesita] | Comunicación | | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| 11.10. [El niño/a ha expresado aspectos positivos de las estrategias desarrolladas en clase (memoria, tangrama, dominó y pesca)?] | Comunicación | | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |

Elaboración propia (2021)

Asimismo, los registros semanales (Tabla 14) visibilizaron como a lo largo de las semanas, algunos niños/as presentaban expresiones de gusto por las actividades (E1-P.5), ánimo para jugar en casa (E2-P.5), el disfrute de tareas contextualizadas y con un objetivo (E2-P.5), confianza en el hogar para comunicar sus sentimientos a lo largo del proceso (E3-P.5; E4-P.5; E5-P.5; E3-P.15), progresos en la comunicación dentro del aula (Dom-N12), la confianza con la facilitadora para comunicar situaciones familiares importantes (Dom-N10; Dom-N11; DC2 – E15; DC8 –E25), la comunicación escrita desarrollada y la expresión oral en desarrollo (Pes-N02) y el vínculo de confianza construido en un proceso de más de ocho semanas para comunicarse (DC5 – E5).

Tabla 14*Evidencias cualitativas de la comunicación registradas en entrevistas y diarios de campo*

 Resultados de la comunicación

Las madres hicieron los siguientes comentarios:

- Menciona que los juegos le encantaron (al niño/a) y venía muy contento de la escuela (E1-P.5)
- Le gustaba traer los juegos y jugarlos en casa con todos. Nos ponía a jugar a todos como tarea. (E2-P.5)
- Desde el primer día, siempre habló súper positivo. Todos quedaron como muy tristes cuando usted se fue. Él se sentía muy entusiasmado con los talleres que usted impartió. (E3-P.5)
- Todo lo que hacían me lo vino a contar y les encantaba jugar el dominó. Más bien estamos tristes porque ya no vuelve. Todo le gustó mucho. (E4-P.5)
- Ella (la niña) me decía que todo le gustaba. Todos los trabajos que hacían con usted. (E5-P.5)
- El niño/a no manifestó inconformidades para nada, siempre habló super bien. (E3-P.15).

Los registros de la facilitadora indican:

- La comunicación es uno de los aspectos que más reflejan el progreso en N12 (niño/a) (Dom-N12)
- El niño/a ahora tiene más seguridad y confianza para comunicarse (Dom- N09)
- Comparte experiencias familiares para él importantes (en el aula). Una figura muy importante en su vida es su padre (Dom-N10)
- El niño/a (N11) comenta sobre aspectos personales en su casa (Dom-N11)
- N02 (la niña) ha mejorado mucho en su expresión oral y comunicación. Le ha costado ordenar sus ideas al preguntar, pero está encaminada. Tiene una linda letra y a nivel escrito, ordena muy bien sus ideas (Pes-N02)
- Algunos de los niños/as se comunican con mayor confianza que al inicio. La participación es mayor cada semana, indicador de los resultados que se están obteniendo de esta experiencia. La mayoría logró jugar en sus hogares (DC5 – E5)
- Los niños/as narraron sus experiencias, pues tuvieron la posibilidad de jugar y competir con un familiar en casa. (DC2 – E15)
- Constantemente sus historias (niño en clase dirigido a la facilitadora) involucran el camión, ayudarle a papá o que durante el fin de semana estuvo con él (DC8 –E25)

Elaboración propia (2021)

Autonomía.

Los registros de los formularios de observación (Apéndices 5-7) emplearon una serie de preguntas ordenadas para valorar el nivel de autonomía del niño/a al momento de confeccionar sus propios juegos. Las preguntas empleadas son las siguientes:

- 1) El niño/a preparó el juego solo/a
- 2) El niño/a preparó el juego con acompañamiento total
- 3) El niño/a preparó el juego acompañado en momento clave
- 4) El niño/a preparó el juego con apoyos cuando así lo requería

Donde 1 representa mayor autonomía, 2 completa dependencia y 3-4 describen una autonomía en progreso y según las cifras de la Tabla 15, los niños/as de V grado llevan un proceso de autonomía bastante adelantado en lo que respecta a la construcción de juegos en el aula. En disfrute las cifras expresan que, en la mayoría de los juegos, los niños/as se pudieron divertir. Cabe resaltar que hubo mayor acompañamiento a la niñez por parte de la facilitadora en el juego Tangrama debido a que su construcción (aún con moldes) demanda mayor pensamiento y actividad cognitiva que el dominó (cuya construcción es sencilla con el uso de la plantilla) y a pesar de que la muestra fue de 10 niños/as, solamente se registraron 9 respuestas, pues una aparece en blanco.

Tabla 15

Evidencias cuantificables de la autonomía extraídas de los instrumentos de observación a los niños y niñas

| Pregunta | Subcategoría | Respuesta | Tangrama (n=10) | | Dominó (n=10) | | Pesca (n=8) | |
|------------------------------|--------------|-----------------------------------|--------------------|----|------------------|----|----------------|-----|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No |
| ¿El niño/a preparó el juego? | Autonomía | Solo/a | 0 | 0 | 9 | 1 | N/A | N/A |
| ¿El niño/a preparó el juego? | Autonomía | Requirió acompañamiento total | 0 | 0 | 0 | 0 | N/A | N/A |
| ¿El niño/a preparó el juego? | Autonomía | Acompañado en momentos clave | 2 | 0 | 0 | 0 | N/A | N/A |
| ¿El niño/a preparó el juego? | Autonomía | Con apoyos cuando así lo requería | 7 | 0 | 1 | 9 | N/A | N/A |

Elaboración propia (2021)

Las madres reportaron (Tabla 16) que uno de los niños/as casi nunca solicita ayuda para hacer sus tareas escolares, dos de ellos solamente a veces, un estudiante solicita casi siempre acompañamiento de su madre mientras, el quinto niño/a lo hace siempre. Lo cual, evidencia nuevamente que la autonomía es un elemento que se encuentra aún en proceso.

Tabla 16

Evidencias cuantificables de la autonomía extraídas de la entrevista final a madres de familia

| Pregunta | Subcategoría | Juego | Respuestas, escala Likert (n=5) | | | | |
|---|--------------|-------|------------------------------------|-------------------|----------------|---------------------|----------------|
| | | | <i>Nunca</i> | <i>Casi nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |
| Según lo observado cuando está en casa ... | | | | | | | |
| 11.1. [El niño/a solicita ayuda para realizar sus tareas escolares] | Autonomía | | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 |

Elaboración propia (2021)

Los datos cualitativos extraídos de los instrumentos mencionados muestran como las madres fueron quienes más evidencias aportaron al respecto de la autonomía estimulada en los niños/as (véase Tabla 17). Las madres dirigieron sus comentarios hacia la satisfacción por lograr construir un juego (E3-P.9), la capacidad de su hijo/a (E4-P.9), la elección personal del niño/a para utilizar el material (E4-P.20), menos necesidad de apoyo o acompañamiento de una persona adulta (E3-P.27) porque recuerda con mayor frecuencia lo que ha visto o jugado (E2-P.20).

Adicionalmente, la facilitadora por medio de la observación logró registrar algunas evidencias, relacionadas con la inseguridad (Tan-N11) y la necesidad de supervisión/aprobación (Tan-N08; Dom-N08). En síntesis, los datos brindados por las cinco madres y los registros de la facilitadora se complementan entre sí y revelan manifestaciones de la autonomía tanto en la casa como en la escuela.

Tabla 17

Evidencias cualitativas de la autonomía registradas en entrevistas y diarios de campo

Resultados de la autonomía

Las madres hicieron los siguientes comentarios:

- Bueno, yo creo que le había comentado. Como él (niño) es muy creativo y creador, como él las pudo hacer se sentía súper emocionado. Él ya tenía un tangrama comprado pero la experiencia de hacerlo fue mucho más gratificante. (E3-P.9)
- Contento (el niño), me decía “yo no sabía que se podía hacer esto”. No había llegado alguien que les mostrara que podían hacer sus propios juegos. (E4-P.9)
- Él (niño) utilizó el juego para resolver guías. (E4-P.20)
- Cuando estudiamos los de ciencias, con el aparato reproductor, ella (niña) misma mencionó recordarse sobre las tarjetas de la memoria. Comentaba y se acordaba con las tarjetas. Yo les doy espacio para que descanse, porque son niños. (E5-P.20)
- Él (niño) siempre se acordaba cuando lo había jugado de antemano. (E2-P.20)
- Él (niño) de un tiempo para acá, dejó de solicitar ayuda y se independizó muchísimo. aunque si me mencionaba qué actividades hará. (E3-P.27)

Los registros de la facilitadora indican:

- Es de las niñas que está un lado, está muy alerta y hasta puede tener la respuesta, pero no se escucha durante el trabajo grupal más si lo hace, cuando el facilitador/a está cerca (Tan-N11)
- El niño/a solicita supervisión/aprobación de todas las tareas realizadas (Tan-N08)
- Pregunta antes de hacer algo (la niña) si no se siente segura (Dom-N08)

Elaboración propia (2021)

Participación.

Gracias a la posibilidad de observar a la niñez durante la confección e implementación de los juegos y el registro de cada uno de ellos en formularios, es posible resaltar que al menos ocho de ellos tuvieron participación en el juego Tangrama, nueve en el Dominó y la totalidad del estudiantado asistente participó activamente en la Pesca (ver Tabla 18).

Tabla 18

Evidencias cuantificables de la participación extraídas de los instrumentos de observación a los niños y niñas

| Pregunta | Subcategoría | Respuesta | Tangrama (n=10) | | Dominó (n=10) | | Pesca (n=8) | |
|-----------------------------|---------------|--|-----------------|----|---------------|----|-------------|----|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No |
| Durante el juego, el niño/a | Participación | Participa, pregunta o responde si es necesario | 8 | 2 | 9 | 1 | 8 | 0 |

Elaboración propia (2021)

La participación es una de las categorías con más evidencias de orden cualitativo registradas (ver Tabla 19). Las evidencias de la facilitadora presentan puntos de encuentro como el ánimo (Tan-N05; Tan-N06; Tan-N02; Tan-N07; Dom-N06), la forma (Dom-N07; Dom-N02; Pes-N06) y el esfuerzo (Tan-N12; Tan-N08; DC8 –E24) de los niños/as por participar de la estrategia. Los datos de la Tabla 19 muestran distintos ejemplos relacionados con los avances experimentados por varios de los niños/as en materia de participación.

Tabla 19

Evidencias cualitativas de la participación registradas en entrevistas y diarios de campo

Los registros de la facilitadora indican:

- El niño es muy participativo durante la lección de aula regular, como durante la construcción de la propuesta lúdica (Tan-N05)
 - El niño me ofreció ayuda con lo que necesitara (Tan-N06)
 - El niño/a participó a pesar de que le disgusta que la vean mientras habla y comprende muy bien las instrucciones (Tan-N12)
 - Es su primer juego, su primera actividad presencial, sin embargo, no fue participativo (el niño). Durante el desarrollo de las clases regulares si lo es, y es muy acertado en sus respuestas (Tan-N14)
 - La niña (N08) es callada, participa cuando tiene que hacerlo, por lo general, pregunta de cerca cuando tiene una duda (Tan-N08)
 - La niña es muy participativa y quiere colaborar a la resolución del problema matemático presentado. Ella logró finalizar el tangrama grande y grupal (Tan-N02)
 - El niño es muy participativo durante las sesiones (Tan-N07)
 - Muy participativo (el niño), pregunta o llama cuando no comprende algo (Tan-N06)
 - Ya ha jugado tangrama (el niño) y colaboró en la formación del cuadrado en la pizarra (Tan-N07)
 - Se ha mostrado participativo (niño) pero su competitividad aún no la logra canalizar (Dom-N07)
 - Es muy participativa, le gusta estar de pie cuando juega (quizás para canalizar la ansiedad que la actividad le genera) y tiene buenos aportes. Sus compañeros/as reafirman sus criterios y la siguen (Dom-N02)
 - Ha mejorado mucho en participación, en esta ocasión no hubo que motivarla (a la niña) tanto (Dom-N08)
 - No le da pena no haber comprendido (niño), sino que pregunta para avanzar (Dom-N09)
 - Quedó asombrada de su disposición a colaborar. Usualmente pregunta ¿en qué puede ayudar? (Dom-N06)
 - No hay que motivarlo (al niño) para que participe, ya lo hace de forma natural y sus aportes son acertados (Dom-N05)
 - El niño ve noticias, de las cuales, trae a clases y con las cuales puede participar (Pes-N10)
 - Si sabe una respuesta, siempre quiere aportar y participar, en este aspecto está muy desarrollado (niño), sin embargo, en ocasiones salta el turno de alguien más mencionando la respuesta antes de tiempo (Pes-N06)
 - La participación de estudiantes como N09 (niño) se catalogan como grandes progresos. Se ha visto motivado a la participación, cuando es llamado de primero, cuando se le felicita, cuando escucha sí puedes (él mismo se sabotea y afirma que no puede resolver algunas actividades) (DC6 –E9)
-

- Se ha percibido que N08 (la niña), aunque era más callada, pasa muy atenta y se ha motivado a participar de una forma equilibrada, con argumentos fuertes, pero cuando los considera necesarios. En otras ocasiones corrige a sus compañeros/as, pero es respetuosa (DC6 –E19)
- N06 (niño) es muy participativo, pero en ocasiones, quiere participar durante el espacio de otro o evade que la pregunta fue dirigida a otra persona y desea responder porque lo sabe (DC7 –E10)
- N10 (niño/a) tiene buenas ideas para los juegos y actividades. En ocasiones quiere participar, pero la respuesta no es acertada, esto puede darse, porque interpretó otra información a partir de la pregunta. Oralmente, se nota mucho su esfuerzo por responder y cuando sabe algo lo expresa con detalle (DC8 –E24).

Elaboración propia (2021)

Motivación.

La Tabla 20 muestra que efectivamente el estudiantado tuvo deseos de crear su propio juego (Tangrama y Dominó), que la mayoría manifestó interés por jugar durante los últimos tres juegos y se visualiza el ánimo que mostraron en la sesión de Dominó y Pesca para jugar nuevamente en comparación con la primera sesión.

Tabla 20

Evidencias cuantificables de la motivación extraídas de los instrumentos de observación a los niños y niñas

| Pregunta | Subcategoría | Respuesta | Tangrama (n=10) | | Dominó (n=10) | | Pesca (n=8) | |
|--|--------------|--|--------------------|----|------------------|----|----------------|-----|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No |
| Después de haber escuchado la explicación en clase | Motivación | El niño/a quiere crear su propio juego | 10 | 0 | 10 | 0 | N/A | N/A |
| Durante el juego, el niño/a | Motivación | Tiene interés por jugar | 9 | 1 | 10 | 0 | 8 | 0 |
| Al terminar el juego, el niño/a | Motivación | Propone jugar otra vez | 1 | 9 | 8 | 2 | 5 | 3 |

Elaboración propia (2021)

La motivación se hizo presente en distintos registros, por ello la Tabla 21, contenido muestra tanto la motivación al respecto de la construcción de los juegos (Pg.11.5) como al uso voluntario de los juegos construidos (Pg.11.6). La totalidad de las respuestas apunta a una motivación constante en el proceso.

Tabla 21

Evidencias cuantificables de la motivación extraídas de la entrevista final a madres de familia

| Pregunta | Subcategoría | Respuestas, escala Likert (n=5) | | | | |
|---|--------------|------------------------------------|-------------------|----------------|---------------------|----------------|
| | | <i>Nunca</i> | <i>Casi nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |
| Según lo observado en el niño/a cuando juega en casa ... | | | | | | |
| 11.5. [El niño/a se encuentra motivado por los juegos que ha elaborado] | Motivación | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| 11.6. [El niño/a hace uso de los juegos construidos] | Motivación | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |

Elaboración propia (2021)

En la Tabla 22 se refleja cómo el manejo adecuado de factores como la expectativa, la emoción y los materiales innovadores es esencial para motivar aprendizajes, habilidades y acciones inesperadas en las personas participantes. Los registros señalan que los niños/as pueden aburrirse en el aula (Tan-N01) o encontrarse muy motivados (Tan-N10; Dom-N08), así como reconocer que, aunque hay tareas difíciles de llevar a cabo, la motivación de llegar a un objetivo o bien obtener un producto puede ser mayor (Dom-N10), cómo el

manejo adecuado de factores como la expectativa, la emoción y los materiales innovadores es esencial para estimular habilidades inesperadas en las personas participantes (DC8 –E9; DC6 –E9).

Tabla 22

Evidencias cualitativas de la motivación registradas en entrevistas y diarios de campo

Los registros de la facilitadora indican:

- El niño parece aburrido, se acuesta en su pupitre, no participa y posteriormente no comprende las instrucciones. Pide ayuda cuando la persona facilitadora se acerca demasiado a su pupitre (Tan-N01)
 - Se encuentra muy motivado (el niño) (Tan-N10)
 - Se muestra bastante motivada (la niña). Está dispuesta a aprender cosas nuevas y busca realizar sus actividades o confeccionar sus juegos con excelencia. (Dom-N08)
 - El niño mencionó: “profe esto no es fácil, pero vale mucho la pena” a lo que otros precedieron (Dom-N10)
 - Cuando (el niño) se aburre en clase, comienza a dispersarse paulatinamente (Pes-N10)
 - Cabe resaltar que la emoción y la participación (de los niños/as), fue muchísimo mayor, dado que el juego fue sugerido por ellas y ellos y desde la semana anterior sabían de qué trataría. Su expectativa estaba a tope (DC8 –E9)
 - Su emoción fue tal, que, aunque se le preguntara a otro niño/a, él respondía (el niño) y lo más positivo, es que contestaba acertadamente todo (DC6 –E9).
-

Elaboración propia (2021)

Inclusión.

Los reportes escritos obtenidos de forma semanal registran la óptica de facilitadora en cuanto a inclusión. Los datos recuperados y expuestos en la Tabla 23 ponen en evidencia algunos adelantos en temas de inclusión, entre los que resaltan: integración en la dinámica grupal (Tan-N12; DC8 –E18), inclusión en los juegos construidos (Dom-N12, Pes-N12), uso de adaptaciones sencillas y participación durante las sesiones (Pes-N12).

Tabla 23

Evidencias cualitativas de la inclusión registradas en entrevistas y diarios de campo

Los registros de la facilitadora indican:

- La niña ha evidenciado sentirse parte de las actividades y es además de consciente, participe de la situación social que ocurre a su alrededor (Tan-N12)
 - Se ha integrado en la dinámica grupal (la niña), a pesar, de que su nivel académico ha sido adecuado a segundo grado (Dom-N12)
 - A pesar de la adecuación significativa que presenta la niña, nunca se ha excluido de algún juego (Pes-N12)
 - La única adaptación requerida ha sido la dosificación del contenido, pero en todos los juegos grupales se ha podido hacer participe (la niña) (Pes-N12)
 - N12 (la niña) por su parte, no se ha visto excluida, por el contrario, se ha hecho participe de forma muy regular con todo el grupo. ...N12 logra expresarse, reírse, contesta, aunque sea con pocas palabras y ya ha dejado de preocuparse un poco si el resto del grupo la ve cuando se le hace una pregunta. N08 no tiene vergüenza y participa libremente (DC8 –E18).
-

Elaboración propia (2021)

Disfrute y creatividad.

Se concluye la presentación de las subcategorías del área social, con resultados sobre el disfrute y la creatividad. La Tabla 24 presenta cuatro preguntas que se valoraron en cada niño/a asistente durante las tres sesiones registradas. Los datos muestran que durante las sesiones de Dominó y Pesca la totalidad de los niños/as se divirtió y solamente dos de ellos/as no disfrutaron tanto el juego Tangrama.

Por otro lado, se confirma que el estudiantado tuvo completa libertad en el juego Tangrama para decorar las piezas a su gusto (colores, materiales, plastificado). El grupo de niños/as de V grado mantuvo la curiosidad y la creatividad en todas las sesiones, por lo cual, al menos 7 de ellos propusieron ideas nuevas para jugar Pesca (fila 5). Al respecto de la última pregunta, es comprensible que en Tangrama o en Dominó no se hubiesen propuesto nuevas reglas, al ser juegos tan conocidos y con reglas tan específicas.

Tabla 24

Evidencias cuantificables del disfrute y la creatividad extraídas de los instrumentos de observación a los niños y niñas

| Pregunta | Subcategoría | Respuesta | Tangrama (n=10) | | Dominó (n=10) | | Pesca (n=8) | |
|---|--------------|--|-----------------|-----|---------------|-----|-------------|-----|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No |
| Durante el juego, el niño/a | Disfrute | Se divierte | 8 | 2 | 10 | 0 | 8 | 0 |
| Después de haber visto el video, la guía, la imagen o la explicación en clase | Creatividad | El juego es decorado al gusto del niño/a | 10 | 0 | N/A | N/A | N/A | N/A |
| Después de haber visto el video, la guía, la imagen o la explicación en clase | Creatividad | El niño/a quiere proponer ideas nuevas | N/A | N/A | N/A | N/A | 7 | 1 |
| Durante el juego, el niño/a | Creatividad | Inventa nuevas reglas o formas de jugar | 0 | 10 | 0 | 10 | 8 | 0 |

Elaboración propia (2021)

La Tabla 25 revela el criterio de cinco madres que señalan que su hijo/a nunca se sintió inconforme con los juegos o la dinámica constituida a lo interno del entorno áulico, corroborando el disfrute del estudiantado en escenarios cargados de lúdica y juego.

Tabla 25

Evidencias cuantificables del disfrute y la creatividad extraídas de la entrevista final a madres de familia

| Pregunta | Subcategoría | Juego | Respuestas, escala Likert (n=5) | | | | |
|---|--------------|-------|------------------------------------|-------------------|----------------|---------------------|----------------|
| | | | <i>Nunca</i> | <i>Casi nunca</i> | <i>A veces</i> | <i>Casi siempre</i> | <i>Siempre</i> |
| Según lo observado en el niño/a cuando juega en casa ... | | | | | | | |
| [El niño/a se siente inconforme con los juegos o la dinámica de aula (cuando se construyen los juegos)] | Disfrute | | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Elaboración propia (2021)

En la Tabla 26 se presentan los datos sobre cómo en distintos juegos los niños/as se rieron (Tan-N12; Pes-N12), uno de ellos se mantuvo contento (Dom-N08), otro niño/a emocionado/a (Pes-N12) y una de las niñas tuvo la posibilidad de expresar libremente su progreso en creatividad (Pes-N11), producto del desarrollo de la estrategia.

Tabla 26

Evidencias cualitativas de la socialización registradas en entrevistas y diarios de campo

Los registros de la facilitadora indican:

- La niña se ha reído (Tan-N12)
- Contenta con el juego, muy participativa y educada (Dom-N08)
- A N12 se le ha visto sonreír durante los juegos y las bromas entre pares (Pes-N12)
- Estuvo muy emocionada con el juego (Pes-N12).
- La niña (N11) expresa abiertamente que los juegos le inspiraron a ser más creativa (Pes-N11)

Elaboración propia (2021)

Área cognitiva

Con el propósito de categorizar algunos aspectos relacionados con la estimulación en el área cognitiva de los niños y niñas de 28 Millas, se hicieron consultas y anotaciones referentes al tema. Para esta categoría emergieron siete subcategorías, las cuales, para efectos visuales y organizacionales aparecen distribuidas en las Tablas 27-33 acompañadas por las evidencias que las respaldan.

Aprendizaje.

En los datos se evidencia la poca cantidad de estudiantes que durante los juegos Tangrama y Dominó aprendieron nuevas palabras o vocabulario (Tabla 27).

Tabla 27

Evidencias cuantificables del aprendizaje extraídas de los instrumentos de observación a los niños y niñas

| Pregunta | Subcategoría | Respuesta | Tangrama (n=10) | | Dominó (n=10) | | Pesca (n=8) | |
|-----------------------------|--------------|-------------------------|-----------------|----|---------------|----|-------------|----|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No |
| Durante el juego, el niño/a | Aprendizaje | Aprende nuevas palabras | 1 | 9 | 0 | 10 | 8 | 0 |

Elaboración propia (2021)

El aprendizaje es una de las áreas que se vieron afectadas gracias a la creación de la estrategia, al menos así lo muestran las evidencias de la Tabla 28, corroborado por los comentarios de las madres quienes afirman que los juegos fueron un insumo positivo, en parte gracias a la paciencia de la facilitadora y que hubo un aumento sobre el conocimiento de una materia (E3-P.16). Uno de los niños/as afirmó haber aprendido mucho (Tan-N10) y la facilitadora logró registrar algunas evidencias de uno de los niños que mejoró en el proceso (DC6 –E20). En resumen, los hallazgos relacionados con aprendizaje desde los tres grupos participantes coinciden.

Tabla 28

Evidencias cualitativas del aprendizaje registradas en entrevistas y diarios de campo

Resultados del aprendizaje

Las madres hicieron los siguientes comentarios:

- Porque tiene usted (facilitadora) mucha paciencia para ellos les enseñó muchas cosas, ellos están muy contentos y aprendió bastante. (E4-P.8)
- Considero que el juego de memoria, le sirvió mucho con la información de la sexualidad. Y el dominó lo ha despertado bastante. (E2-P.13)
- Los juegos les ayudaron (a los niños/as) más que las guías. A veces aprenden más con cuestiones dinámicas. A veces las guías no son comprensibles. Igual con algunos de los temas en ciencias, el desarrollo y demás, también les explico con los juegos. (E5-P.13)
- Tal vez del 50% que él conocía (niño) de las tablas, pasó a un 93% más o menos. Fue increíble. (E3-P.16).

Los registros de la facilitadora indican:

- El niño durante la sesión de Memoria afirmó haber aprendido mucho (Tan-N10)
- El niño afirma haber inclusive “aprendido mucho”. Ha mejorado bastante en lo que es el recorte. (Dom-N10)
- La repetición de patrones por el resto de sus compañeros/as, hizo que no hubiera necesidad de repetir las indicaciones para jugar (Pes-N12)
- La niña reconoce haber aprendido mucho y sentirse apoyada durante las últimas semanas (Pes-N11)
- Se ha percibido que N07 (niño) maneja bien ciertos conceptos estudiados y los manipula durante la clase. Él responde rápido ante preguntas de la docente (DC6 –E20)
- Ante las preguntas relacionadas con la Tierra, N05 (niño/a) realiza comentarios muy atinados, muy aterrizados y se nota, que ha leído o visto alguna información adicional, pues habla de elementos químicos, de la atmósfera y otros factores importantes para la vida del ser humano en el planeta (DC7 –E7)
- Hay que trabajar la lectura con él (niño), pero ha progresado muchísimo (DC7 –E13).

Elaboración propia (2021)

La única pregunta de carácter cuantitativo en la entrevista final a familias (Apéndice 11) referente a esta categoría planteó ¿el niño/a ha logrado adquirir conocimientos a partir de la implementación de juegos lúdicos en clase? Las cinco madres entrevistadas, respondieron “*siempre*”.

Autorregulación.

Algunas situaciones observables en clase con los niños/as de 28 Millas relacionadas con la autorregulación, fueron: espera de turno, enojo al perder una partida, celebraciones al ganar y actitudes de burla hacia quienes perdieron un juego. La mayoría de los niños/as esperó su turno durante Tangrama y Dominó, mientras todos esperaron pacientemente su turno manteniéndose sentados en la Pesca. Solamente dos estudiantes externaron su enojo al perder un juego y es rescatable que la Tabla 29 en su última fila muestra la educación de los niños/as asistentes al evitar burlas a sus compañeros/as.

Tabla 29

Evidencias cuantificables de la autorregulación extraídas de los instrumentos de observación a los niños y niñas

| Pregunta | Subcategoría | Respuesta | Tangrama (n=10) | | Dominó (n=10) | | Pesca (n=8) | |
|---------------------------------|-----------------|--------------------------|--------------------|----|------------------|----|----------------|----|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No |
| Durante el juego, el niño/a | Autorregulación | Espera su turno | 7 | 3 | 7 | 3 | 8 | 0 |
| Al terminar el juego, el niño/a | Autorregulación | Se enoja cuando pierde | 0 | 10 | 1 | 9 | 1 | 7 |
| Al terminar el juego, el niño/a | Autorregulación | Celebra si ha ganado | 8 | 2 | 3 | 7 | 8 | 0 |
| Al terminar el juego, el niño/a | Autorregulación | Se burla de quien perdió | 0 | 10 | 0 | 10 | 0 | 8 |

Elaboración propia (2021)

En la Tabla 30 es posible apreciar que tanto una de las madres como la facilitadora pudieron constatar la necesidad y presencia de elementos relacionados con la autorregulación en los niños/as del quinto B en 28 Millas. En algunos casos este proceso fue necesario para poder desarrollar una guía en clase (E5-P.27), en otros fue esencial para regular la competitividad entre pares (DC1 – E10) o el ritmo de sus trabajos para lograr

hacerlos de forma eficiente (Pes-N06; DC6 –E10), mientras en otros niños/as fue primordial para empatizar con las necesidades de sus pares (DC8 –E22).

Tabla 30

Evidencias cualitativas de la socialización registradas en entrevistas y diarios de campo

Resultados de la autorregulación

Las madres hicieron los siguientes comentarios:

- Ella (niña) si lo que tiene es que, si se presiona, se bloquea. En matemática, fracciones impropias y otras le costó un poco, pero con paciencia, ahí fue poco a poco (E5-P.27)

Los registros de la facilitadora indican:

- Cada vez es más empático (niño), espera sus turnos, respeta el turno de los otros, solo se pone de pie si su nombre es mencionado o se le ha solicitado algo (Dom-N05)
 - Para esta ocasión, no supo responder una pregunta y tampoco se molestó por no ser el niño que más pescara, a pesar de estar involucrado en una competencia (Pes-N07)
 - El niño intenta realizar sus tareas en ocasiones más rápido que los demás, aunque esto implique que no estén en la calidad o con las respuestas esperadas
 - N06 (niño) ha estado extendiendo estos periodos para dar espacio a otras personas, aún con ciertos recordatorios (Pes-N06)
 - felicitan a sus compañeros o aplauden el éxito ajeno, reforzando prácticas saludables aún en un juego en apariencia competitivo (DC1 – E10)
 - N05 (niño) tiene un balance muy particular, logra competir y jugar con eficiencia en la medida de lo posible, sabe respuestas, conoce información, no se molesta cuando pierde o no logra pescar. N05 se preocupa mucho por sus compañeros/as, porque estén bien, procura que todos/as puedan participar e incluso les motiva para superarse. Claro que se pone contento y celebra cuando gana, pero creo que el nivel de empatía que tiene es mucho, al igual que N06 (DC8 –E22)
 - N02 (la niña) está permitiendo a los otros participar más, ya no se levanta tanto, al momento de correr y tomar una ficha para jugar, se vio mucho más regulado (DC6 –E10).
-

Elaboración propia (2021)

Atención.

Con respecto a la atención (Tabla 31), una de las madres confirmó que dos de los juegos fueron efectivos en la estimulación de la atención y la memoria (E5-P.8). Por su parte, la facilitadora registró la atención que pusieron de varios niños/as durante la

implementación de la estrategia (Tan-N01; Dom-N11), la mejora en la atención de un niño/a (Dom-N06), el dinamismo de la estrategia para mantener la atención (Pes-N06) y el beneficio de uno de los juegos que permite que los niños/as estén atentos (DC8 –E14). Ambos grupos participantes en el registro de respuestas coinciden en el uso oportuno de los juegos de la Caja para mejorar los procesos de atención en los niños/as de V año.

Tabla 31

Evidencias cualitativas de la atención registradas en entrevistas y diarios de campo

Resultados de la atención

Las madres hicieron los siguientes comentarios:

- Yo siento que los chiquillos salen de lo normal y les ayuda en la mente. Por ejemplo, el dominó les ayuda con números y la Memoria (juego) con la atención y memoria. Les ayuda con el aprendizaje. (E5-P.8)

Los registros de la facilitadora indican:

- Es un niño muy atento, pero se aburre rápidamente (Tan-N01)
 - El niño es muy atento, pero tarda un poco más de tiempo en acomodar su espacio o realizar algunas tareas (Tan-N10)
 - Ha mejorado mucho, esto se proyecta desde su atención, si falta de estar viendo hacia afuera o distraerse con otras actividades. (Dom-N06)
 - Durante la construcción del juego, pasa muy atenta (la niña) y pendiente de cómo debe hacer las cosas para terminarlas de la forma más apropiada (Dom-N11)
 - N08 (la niña) es muy atenta y muy capaz. En ocasiones (Pes-N08)
 - El niño se dispersa fácilmente, por lo que, hay que tener constante dinamismo para que preste atención (Pes-N06)
 - El conteo en grupo permite que todos estén atentos a lo que pesca el niño/a en juego, además, que las diferentes preguntas (de todo tipo) extienden los periodos de atención, porque se encuentran atentos a aportar o bien, responder a la pregunta que quizás otro compañero/a no pudo contestar o no recordaba. Algunos tienen más fresca la materia o recuerdan fácilmente la materia (DC8 –E14).
-

Elaboración propia (2021)

Memoria.

A pesar de haberse posicionado como uno de los elementos de mayor interés para el proyecto, hay únicamente tres evidencias relacionadas con la habilidad cognitiva conocida como memoria (Tabla 32). Las madres aportaron dos evidencias relacionadas con avances en lo que conocemos como el recuerdo de información sostenido en el tiempo (E3-P.13), en

tanto la facilitadora reporta un caso relacionado con el olvido de contenidos estudiados (Pes-N02).

Tabla 32

Evidencias cualitativas de la memoria registradas en entrevistas y diarios de campo

Resultados de la memoria

Las madres hicieron los siguientes comentarios:

- Vieras que fue muy notorio, porque él (niño) si sabía algunas tablas, pero le costaba memorizarlas. Pero cuando las comenzó a ver con usted, ahora las maneja en la mente. Igualmente con los órganos sexuales. De hecho, a él le quedaron muy grabadas expresiones con usted. (E3-P.13)
- Vieras que en memoria y concentración ha mejorado muchísimo (el niño/a). Con respecto a las multiplicaciones no le gustaban, pero le gusta mucho participar. (E4-P.13).

Los registros de la facilitadora indican:

- La niña no recuerda algunos elementos estudiados, pero cuando los conoce, participa (Pes-N02).
-

Elaboración propia (2021)

Concentración.

Aunque la Tabla 33 dista de contener información directamente relacionada con la concentración, es importante para contextualizar y comprender los datos que se presentan posteriormente. Dicha Tabla contiene las respuestas de las madres con respecto a su satisfacción, de acuerdo con lo observado, hacia los juegos de la estrategia.

Tabla 33

Evidencias cuantificables de satisfacción extraídas de la entrevista final a madres de familia

| Pregunta | Subcategoría | Juego | Respuestas, escala Likert (n=5) | | | | |
|--|--------------|----------------|------------------------------------|---|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ¿Está usted satisfecho con los juegos elaborados en clase? (Evalúe con la escala del 1 al 5, donde 1 es insatisfecho y 5 muy satisfecho) | Satisfacción | Memoria | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| | | Tangrama | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| | | Dominó | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| | | Juego de pesca | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |

Elaboración propia (2021)

Los resultados relacionados con la concentración fueron expuestos por las propias madres, quienes de forma clara mencionan el proceso de su hijo o hija. En el primer caso, la madre afirma que Memoria y Tangrama fueron juegos en lo que el niño no se concentró por su inquietud (E2-P.8) mientras que, otra de las madres menciona que su niño mejoró la concentración gracias a la misma dupla de juegos (E1-P.13). En la Tabla 34 es posible observar las evidencias concretas de lo ocurrido:

Tabla 34

Evidencias cualitativas de la concentración registradas en entrevistas y diarios de campo

Resultados de la concentración

Las madres hicieron los siguientes comentarios:

- No estoy tan satisfecha con la Memoria y el Tangrama. Es porque en su inquietud (el niño) no se concentró. (E2-P.8)
- Él (niño) logró con las fichitas rojas y las figuritas, una mayor concentración. Ha avanzado un poco más, gracias a los juegos. (E1-P.13)

Los registros de la facilitadora indican:

- Se logra que se (el niño) concentre en los juegos (Pes-N06).

Elaboración propia (2021)

Comprensión.

Como una subcategoría más de la habilidad cognitiva, se encuentra la comprensión. En la Tabla 35 se observa como una gran mayoría o bien, la totalidad (Pesca) de menores participantes comprendió cada uno de los pasos para proceder a la construcción de su juego. Durante la sesión dedicada al juego Pesca, los niños/as solamente jugaron y recibieron una serie de instrucciones generales para iniciar una partida, pero no construyeron el juego.

Tabla 35

Evidencias cuantificables de la comprensión extraídas de los instrumentos de observación a los niños y niñas

| Pregunta | Subcategoría | Respuesta | Tangrama (n=10) | | Dominó (n=10) | | Pesca (n=8) | |
|---|--------------|--|--------------------|----|------------------|----|----------------|----|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No |
| Después de haber recibido la explicación en clase | Comprensión | El niño/a comprende los pasos a seguir | 9 | 1 | 9 | 1 | 8 | 0 |

Elaboración propia (2021)

La Tabla 36 expone cómo la comprensión se vio estimulada desde los juegos mediados por la facilitadora a lo largo de ocho sesiones. Los registros de la facilitadora confirman que los niños/as comprendieron la mayoría de los pasos (Dom-N12), especialmente cuando estos fueron sencillos y modelados (Dom-N09). Se expone también que la comprensión de nueva información implica entender también la dinámica social y los acontecimientos que ocurren en el entorno (Tan-N10).

Tabla 36

Evidencias cualitativas de la comprensión registradas en entrevistas y diarios de campo

Los registros de la facilitadora indican:

- Es una niña muy capaz, sigue muy bien las indicaciones. Escucha las sugerencias, y pide opinión constantemente (Tan-N08)
 - La niña...comprende muy bien las indicaciones y hace preguntas más profundas (porqué de las cosas) (Tan-N02)
 - El niño necesita comprender lo que sucede a su alrededor (Tan-N10)
 - Hoy (el niño) se notó dispersó, porque intentó resolver el tangrama de forma individual (sin marcarlo), pero no había suficiente cartón en el aula por lo que hubo que solicitar a otra persona. Luego comprendió y siguió muy bien (Tan-N06)
 - N08 es una niña que comprende fácilmente las indicaciones (Dom-N08)
 - Sabe contar bastante bien (lo hizo para la clase de la profesora guía), ella (la niña) comprende bien muchas instrucciones. (Dom-N12)
 - El niño/a comprende fácilmente instrucciones sencillas y modeladas. (Dom-N09)
 - Al niño se le dificulta reconocer algunos conceptos en español (Pes-N10)
 - Aún las preguntas con contenido curricular que visualiza el resto del grupo no son apropiadas para ella (la niña), se queda en silencio y no sabe qué responder (Pes-N12)
 - La semana anterior, se estudiaron las fracciones y para la GTA de matemática, N09 (niño) ni siquiera requirió de asesoría, había comprendido muy bien el tema y eso fue muy provechoso porque hubo una atención muy personalizada para él (DC7 – E13)
-

Elaboración propia (2021)

Resolución de problemas.

La Tabla 37 anota dos evidencias puntuales sobre la estimulación de problemas en el estudiantado de V año en la Escuela 28 Millas. La primera, es la búsqueda de soluciones cuándo se presenta un problema, y es evidente que más de la mitad de los menores participantes buscaba alternativas para resolver situaciones cotidianas (falta de algún material, realizar una solicitud o bien, los pasos para finalizar su juego). La segunda, es la propuesta de jugar en otro momento, únicamente uno de los niños/as accedió a este recurso durante la sesión de Dominó.

Tabla 37

Evidencias cuantificables de la resolución de problemas extraídas de los instrumentos de observación a los niños y niñas

| Pregunta | Subcategoría | Respuesta | Tangrama (n=10) | | Dominó (n=10) | | Pesca (n=8) | |
|---------------------------------|-------------------------|--|--------------------|----|------------------|----|----------------|----|
| | | | Sí | No | Sí | No | Sí | No |
| Durante el juego, el niño/a | Resolución de problemas | Busca soluciones si se presenta algún problema | 7 | 3 | 5 | 5 | 8 | 0 |
| Al terminar el juego, el niño/a | Resolución de problemas | Propone jugar en otro momento | 0 | 10 | 1 | 9 | 0 | 8 |

Elaboración propia (2021)

La información recopilada durante el desarrollo de la estrategia lúdico-pedagógica confirma que el juego es capaz de posicionar a niños y niñas en escenarios donde deben atender situaciones inesperadas. El estudiantado gracias a los juegos experimentó confusión (Tan-N05), sentido de logro (Tan-N05), búsqueda y pensamiento (Tan-N11), y tomar la iniciativa (Dom-N08), útiles para explorar en sus quehaceres diarios (véase Tabla 38).

Tabla 38

Evidencias cualitativas de la resolución de problemas registradas en entrevistas y diarios de campo

Los registros de la facilitadora indican:

- La niña estaba un poco decepcionada, cuando forramos con plástico la figura, porque le quedaron unas burbujas de aire, pero propuso utilizar la figura por el otro lado (Tan-N11)
 - Al principio un poco confundido (niño) por el reto que les fue solicitado resolver. Después logró captar la idea, aunque se tardó su tiempo, tratando de averiguar cómo hacerle una base al juego y cómo con el cartón que tenía (más pequeño), poder hacer el suyo igual al de sus compañeros. (Tan-N05)
 - El niño/a toma la iniciativa en algunas situaciones y resuelve problemas con poco acompañamiento (Dom-N08).
-

Elaboración propia (2021)

Resultados de la implementación de la propuesta desde la perspectiva de la docente

Impresiones de la docente en torno a la estrategia pedagógica

A propósito de reconocer las impresiones de la docente en torno a la estrategia, la entrevista consideró una serie de preguntas abiertas para permitir a la docente detallar en ellas. Para la docente los juegos que planteó la facilitadora mediante una Caja de Herramientas contienen elementos importantes para que el material sea adaptado a los distintos niveles de primaria, por ejemplo, según la evidencia una de las transcripciones del Anexo 10: La docente afirma que los juegos planteados en la estrategia son flexibles y modificables para trabajar con otros niveles de primaria (Pg.12). En complemento a su respuesta, la docente agrega que: “*se debe adaptar al medio y aprovechar lo del entorno*” (Pg.13), dejando en claro la importancia de utilizar los recursos al alcance y contextualizarlos.

La docente se reporta muy satisfecha en tres elementos que, para el diseño y confección de la estrategia, fueron pilares esenciales: 1) la contextualización de la propuesta en tiempo-espacio, 2) la motivación con el acompañamiento recibido y 3) el vínculo entre juegos, mediación y contenidos curriculares (Pg. 8.1-P.8.3). Aunque también

afirma que es posible mejorar la contextualización de la propuesta, particularmente “*en el momento de repaso y enseñanza constante para construir el conocimiento*” (Pg.9).

Ante la pregunta ¿recomendaría usted este tipo de estrategias a otros/as profesionales en educación? y ¿por qué las recomendaría? Su respuesta fue: “*Si, porque es una forma de usar alternativas de aprendizaje creativas para la enseñanza*” (Pg.15 -16) y al consultarle sugerencias para mejorar la propuesta, aseguró que era necesario “*aprovechar lo aprendido*” (Pg.7).

La docente agregó en el formulario una impresión sobre la estrategia y su utilidad, de forma voluntaria, al escribir: “*en los tiempos de la realidad nacional la propuesta dada nos ayudó como lograr un aprendizaje más creativo*” (Pg.20). La facilitadora encuentra respuestas consistentes en relación con las impresiones y, por ende, la aceptación que mostró la docente participante a lo largo del proceso de implementación. Las impresiones de la docente sustentan la investigación y aportan la experiencia de quién apreció el desarrollo y construcción de los juegos con la niñez de V año de forma muy cercana.

Capítulo VI – Análisis y discusión de los resultados

Análisis y discusión de los resultados del acompañamiento pedagógico

La revisión literaria señala que el acompañamiento es una herramienta cuyos propósitos están relacionados con el crecimiento de la autonomía en el profesional docente, la reflexión constante (Urbina, Ticay y Matamoros, 2017, los procesos de autoevaluación, la gestión de espacios para la convivencia y el aprovechamiento escolar, la promoción de la comunicación asertiva, el pensamiento crítico, el empleo de recursos y materiales contextualizados (Oliva, 2013), así como un acompañamiento con el modelo adecuado sustentado en principios pedagógicos (Flórez y Vivaz, 2007).

Los resultados del acompañamiento a la docente del grupo de V grado, muestran la efectividad en al menos tres de los propósitos mencionados:

1. Espacios de acompañamiento docente para contribuir en su quehacer pedagógico
2. Un modelo de acompañamiento de los procesos educativos sustentado en los principios pedagógicos
3. Reflexión de los procesos pedagógicos por parte de la docente y facilitadora

En congruencia con las evidencias, se corrobora que los espacios de acompañamiento docente fueron útiles para el mejoramiento de la práctica de la docente, especialmente, cuándo ella se vio motivada a reproducir la estrategia observada (Memoria) con el otro grupo e introdujo en sus lecciones recursos concretos, con mayor frecuencia, para desarrollar la clase. El vínculo forjado a través de herramientas tecnológicas y aplicaciones de mensajería instantánea fue crucial para lograr la confianza en la docente y que pudiera comunicar los tópicos en los cuáles necesitaba apoyo o ideas de estrategias para abordar con la niñez. Es preciso mencionar que parte de esos espacios de acompañamiento se vieron enriquecidos por los juegos implementados, pues la docente inclusive los asumió como recursos útiles para que los niños/as pudieran estudiar, participar y competir en clase.

El modelo de acompañamiento sustentado en principios pedagógicos como: el afecto, el desarrollo progresivo, la enseñanza lúdica, el antiautoritarismo y el desarrollo

grupal (Flórez y Vivas, 2007) se muestra como una opción viable para ser considerada en proyectos próximos con características similares. Dicho acompañamiento entre las docentes fue posible gracias a la actitud aprendiente y horizontal por parte de ambas, a la contextualización de la estrategia, al modelaje intencional de la facilitadora al considerar la teoría social-cognitiva de Bandura (Shunk, 2012) al mostrar cuatro juegos distintos, una dinámica áulica fundamentada en principios pedagógicos y espacios libres para que los niños/as tuvieran distintas experiencias y la docente pudiese visualizar las reacciones o los resultados de cada acción de modo que valorara su uso en clase.

La metodología utilizada permitió a la docente exponerse a un escenario donde un solo recurso didáctico era capaz de ser utilizado para el abordaje de múltiples contenidos temáticos y por supuesto, una posibilidad para considerarlo al planificar las lecciones posteriores. A pesar de que la docente estuvo expuesta a un plano de modelaje metodológico para simplificar su planeación con el uso de un solo juego para las diferentes asignaturas y dedicar más tiempo a otros aspectos del quehacer docente, esto no fue posible corroborarlo en la práctica. En este sentido, también el acompañamiento entre docentes abre la posibilidad de la reflexión constante sobre la propia práctica y sobre la práctica de la otra persona, pero resulta esencial considerar espacios para el análisis conjunto y el oportuno el registro de elementos puntuales para brindar una realimentación más objetiva y detallada. De hecho, dos limitantes para el proceso de acompañamiento fueron: 1) la nula planificación de espacios semanales para reflexionar con la docente sobre lo observado/registrado en el aula y 2) solicitar aportes de la docente anfitriona hasta el final de la estrategia.

Los resultados muestran cambios en prácticas observadas inicialmente en la docente, al ser promotora principal de que una niña con adecuación curricular pasara de estar aislada en el aula de V grado a ser participante activa de los cuatro juegos contruidos. Se identifica el vínculo entre dicha información y el modelo de Bandura (Shunk, 2012), al ver cómo en las clases la niña fue considerada, escuchada y tomada en cuenta con la misma importancia que sus compañeros/as. El docente ejerce un rol fundamental en los procesos de inclusión y por ello, es tan importante rescatar dicha información.

Los resultados permiten vislumbrar las razones por las cuales Olivia (2013) señala la importancia de la periodicidad en los procesos de autoevaluación y se debe a que hay elementos que mejorar, sugerencias y aportes que incorporar en la práctica, sin embargo, fue posible validar el proceso por el registro escrito, en el cual, la niñez participante asumió el rol de evaluador al tener la apertura para expresar sus reacciones en torno a la estrategia, particularmente por las características de la investigación-acción que la orientaron.

El modelo de acompañamiento inspirado en el modelo de Bandura permitió la negociación entre ambas colegas en la selección de juegos (inclusive ajenos a la estrategia), la distribución de contenidos para mediar, la modalidad horaria de trabajo presencial y el compartir estrategias didácticas para el beneficio de la población infantil participante.

Por su parte, el acompañamiento permite que las dos profesionales promuevan experiencias en el aula para identificar preferencias con respecto a los recursos didácticos, de hecho, durante la tercera sesión de campo la facilitadora observó cómo los niños y niñas preferían las preguntas grupales que aquellas individuales al intimidarles. Lo anterior, tiene gran importancia en la etapa diagnóstica, aunque el conocimiento de la población participante continúa de forma progresiva a lo largo de todo el proceso.

Otro de los propósitos del acompañamiento es incentivar a la autonomía de la docente dentro del entorno áulico y se comprobó en las evidencias que, durante la cuarta semana de implementación de la estrategia, la docente generó una actividad lúdico-pedagógica en el aula, haciendo uso del material construido con la facilitadora, sin necesidad de estar acompañada.

Durante los procesos de acompañamiento entre profesionales, es evidente que la persona acompañada aprende, pero fue muy enriquecedor el proceso, al vivenciar lo que implica un proceso de enseñanza-aprendizaje, donde, la persona acompañante (en este caso la facilitadora) también tuvo la oportunidad de observar, aprender, adoptar prácticas e implementarlas, tal es el caso, del uso de las preguntas generadoras. En esto radica la importancia del registro que, en ocasiones, puede ser cansado, pero resulta muy útil para los profesionales en educación que desean mejorar la calidad de su trabajo y compartir sus saberes.

El encuentro final permitió analizar tres elementos esenciales en el acompañamiento pedagógico: 1) las palabras de afirmación, de aliento y de ánimo son un pilar fundamental para motivar el crecimiento entre profesionales y deben ser más utilizadas en el gremio docente, pues es una práctica que se ha dejado de lado entre colegas educadores, 2) es fundamental conocer el criterio final del profesional acompañante/acompañado, según corresponda, para valorar su perspectiva, sus nuevos saberes y su experiencia, que puede sumar en la labor educativa a corto, mediano o largo plazo y 3) el vínculo consolidado aunque no fue muy afectivo de forma física, si estuvo cargado de afecto y empatía al momento de comunicar ideas, expresar necesidades o por ejemplo, acompañar en un momento complejo de salud.

Adicionalmente, la reflexión de los procesos pedagógicos por parte de la docente y facilitadora fue un espacio enriquecido, desde el pensar y el sentir de cada profesional. En primer lugar, se reflexionó sobre la condición de la educación en Costa Rica y tal cómo lo menciona el problema de este proyecto, inclusive las pruebas aplicadas a nivel internacional apuntan a que el país debe considerar una serie de modificaciones para mejorar su calidad y efectividad. La docente manifestó la necesidad de incorporar en las clases actividades donde cada niño/a o joven pueda exponerse a los distintos tipos de aprendizaje, de acuerdo con sus habilidades y en coincidencia con este particular la investigación de García, Castañeda y Mansilla (2018) señaló que los profesionales docentes deben integrar en su praxis habilidades que les faciliten ser activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos según el momento y el contexto.

Una reflexión más de la docente apunta a que una de las limitaciones que poseen los docentes para vincular estrategias lúdico-pedagógicas y los contenidos curriculares, es el tiempo. Por ello, aunque suena contradictorio, este proyecto inició con la idea de que el docente se familiarice con la estrategia y luego, pueda fácilmente planificar clases de distintas asignaturas con un solo material didáctico. Con el paso del tiempo, se simplifica aún más la planeación para el, o la, docente y se destina ese tiempo a resolver otras tareas pendientes.

Para culminar con este apartado, uno de los resultados se dirige hacia la reflexión sobre la efectividad de las estrategias lúdico-pedagógicas cuando son acompañadas por el

lenguaje positivo, palabras de afirmación (nuevamente), estar al pendiente del estudiantado y procurar que los contenidos tengan sentido. Y es que las estrategias por sí solas difícilmente llegan lejos o tienen éxito sino son adecuadamente mediadas. El rol de la persona facilitadora es vital para el alcance de resultados oportunos para la población participante. Entonces, la mediación desde los principios pedagógicos y las estrategias lúdico-pedagógicas son una dupla indispensable para provocar pequeñas transformaciones en el ámbito escolar.

La conversación de la docente en torno a la alimentación durante los tiempos de receso y la obesidad provocó reflexión en cómo la nutrición que reciben los niños/as a diario (dentro o fuera del cantón de Matina), puede incidir sobre su aprendizaje, sobre su motivación para ir a la escuela, su interacción social y desempeño académico. Un estudio en el tema ha revelado que el estado de nutrición óptima en niños y niñas asegura una mejor salud y mayores facilidades para el aprendizaje (Alva y Siappo, 2012). Es entonces, importante en proyectos similares a futuro, realizar un registro diario y observar la dinámica alimenticia de la población infante y su correlación con el progreso cognitivo y/o social manifestado (según sea el interés de la investigación).

Análisis y discusión de los resultados de la efectividad de la propuesta

Resulta primordial remarcar que el planteamiento problema que orientó esta estrategia fue: ¿Cuáles son los aportes que brindan las estrategias lúdico-pedagógicas a los procesos cognitivos y habilidades sociales de la niñez de quinto grado en la escuela rural de 28 Millas? Para efectos de organización, primero se describen los aportes brindados en habilidades sociales, posteriormente a los procesos cognitivos y por último, sobre algunas impresiones de la docente en torno a la efectividad de la misma:

Aportes a la estimulación de habilidades sociales

Los resultados revelan cómo las aulas dónde se incorporan estrategias lúdico-pedagógicas tienden a ser más activas y dinámicas, pues, por ejemplo, el estudiantado tiene la posibilidad de: jugar con otros niños/as de su edad, mostrar afecto y apoyo a sus pares, reconocer los aciertos ajenos, validar sus saberes y ser estimulado en el pensamiento estratégico por sí mismo/a.

La construcción de la estrategia en el aula y el envío de tareas de carácter social (utilizar el juego en casa), fue útil para mostrar que las asignaciones no tienen por qué ser tediosas o aburridas, sumado a la necesidad de socializar con los miembros de su familia. Este proceso de solicitar el juego en casa promovió también el diálogo en el aula, al externar sus experiencias, por ende, se convierte en un proceso cíclico, donde una serie de habilidades sociales se van activando de forma espontánea.

Uno de los elementos más significativos en el área social, fue el abandono de actitudes competitivas acompañadas de ofensas hacia otra persona por haber ganado una partida. El juego suele ser un recurso para dejar en evidencia las personalidades y actitudes reales de las personas participantes cuando están bajo presión, y aunque al inicio del proceso las conductas de índole competitiva eran más frecuentes, tras la mediación pedagógica, fueron dejándose de lado. Díaz (2016), señala que al utilizar el juego competitivo se perciben una serie de beneficios en el área emocional, como se aprecia en las líneas anteriores.

Se observaron asociaciones entre los diarios de campo, las entrevistas a las madres y los registros escritos de la facilitadora, en tanto, los niños/as tuvieron que hacer uso de su lenguaje, sobre todo verbal para mantener la comunicación. De acuerdo con Jiménez (2004) el juego en sí mismo fue uno de los mecanismos utilizados por el grupo de V grado para manifestar emociones, comunicar desacuerdos y expresar ideas, pues se conoce como uno de los lenguajes en la infancia.

La niñez participante pudo expresarse con respeto, manifestar sus ideas o criterios, externar necesidades y solicitar apoyos requeridos. Un aspecto elemental en la comunicación es la confianza y varios de los niños/as lograron generar el vínculo a lo largo del proceso, hasta poder contar situaciones familiares de gran importancia frente a sus compañeros/as. Así lo plantea Mejía y Urrea (2015) al argumentar que la labor del maestro en el aula es asumirse como un creador o potenciador de ambientes de confianza, en los cuales, puedan desarrollarse habilidades para la vida.

Si bien el estudiantado estuvo a gusto con los juegos, el aporte real de la dinámica en lo que respecta a comunicación, fue: impulsar escenarios donde se pudieran comunicar constantemente con distintos grupos etarios y brindar una mediación sustentada en

principios como el afecto (Flórez y Vivaz, 2007) para lograr un vínculo de confianza dentro del entorno áulico.

En lo que respecta a la autonomía, los resultados se asemejan parcialmente a la dinámica previa a la implementación de la estrategia, pues, aunque las actividades no tenían un sustento lúdico el estudiantado intentaba resolver las guías o cuestionarios escritos en el aula. En caso de no comprender, recurrían a la profesional docente. Las ventajas que aportaron los cuatro juegos de la estrategia en cuestión son: 1) Primero se explicó, 2) el estudiantado vio el juego, 3) se jugó y 4) se procede a construir, lo cual, permitió a los niños y niñas comprender para qué era cada pieza y cómo se jugaba. Esto informa al niño/a, le pone en contexto y le permite comprender la intencionalidad de construir su propio juego.

El mayor insumo de la estrategia para la autonomía fue hacer sentir a los niños y niñas capaces de crear, de imaginar, de decorar y de lograr metas, comenzando por pasos sencillos. La satisfacción mostrada con sonrisas y palabras al finalizar la construcción de cada juego revelan que las clases pueden ser un laboratorio ideal para explorar habilidades y aprender a hacer de forma divertida, dinámica y creativa. También es necesario comprender que, aunque la estrategia estimule escenarios para la autonomía, el proceso de cada estudiante es individual y muy diferente.

Es probable que la participación de los niños y niñas se haya visto influenciada por el tipo de mediación horizontal, antiautoritaria y cargada de afecto en congruencia con los principios de Flórez y Vivaz, (2007). La participación es la habilidad social dónde más se refleja el impacto de las estrategias lúdico-pedagógicas. La población mostró mucho ánimo, esfuerzo por participar (pues al menos para tres estudiantes la participación fue un reto que superar) y progresos visibles con el paso del tiempo. Cabe resaltar que la participación no ocurrió solamente por el deseo de responder en clase, sino también, por ofrecer ayuda a la facilitadora y/o compañeros/as, el deseo de resolver problemas, hacer preguntas, compartir ideas, sumar nuevas reglas a los juegos y apoyar a sus pares en el proceso de enseñanza-aprendizaje o inclusión.

De la misma forma que la participación, la motivación es un aspecto social que se ve impactado por una sustitución de los métodos tradicionales por aquellos afirmados en la

lúdica. En congruencia con la investigación de Mora (2019), el juego a los 10-11 años impulsó la motivación y la participación, los cuatro juegos de la estrategia motivaron el ánimo de los niños/as al permitirles crear su juego, utilizarlo y la libertad de proponer jugar varias veces sin restricciones. La oportunidad de que cada niño/a tuviera su juego y, además, pudiera emplearlo en casa para jugar, repasar/estudiar o resolver guías educativas, pudo haber sumado a la motivación de realizar actividades distintas a las acostumbradas. Es preciso mencionar que el impacto de la pandemia sobre el ánimo de las personas pudo haber provocado una mayor motivación por cualquier actividad presencial que dinamizara la cotidianidad vivenciada por más de un año en el hogar, particularmente si ésta ocurría en un escenario distinto como el centro educativo.

Los hallazgos señalan que uno de los niños estuvo aburrido durante una de las sesiones, lo cual, pudo estar relacionado con la transición de una clase a otra o con el uso de técnicas más tradicionales, pues, no era una conducta usual en el niño durante la construcción o implementación de la estrategia. Los hallazgos apuntan a la necesidad de manejar actividades adecuadas al nivel cognitivo y físico del estudiantado, pues, uno o varios juegos con una demanda mayor pueden desmotivar y/o aburrir a la población participante. Además, es indispensable un manejo equilibrado de elementos como la expectativa, la emoción y el uso de materiales innovadores y de bajo costo, pues, aunque la actividad sea muy lúdica, el factor sorpresa añade significado a la misma.

Otro de los aportes de la estrategia al ámbito social, fue hacia la inclusión. Las evidencias confirman que se articuló un proceso inclusivo al promover la incorporación de una niña a la dinámica cotidiana del grupo a pesar de su adecuación curricular, a la construcción de los mismos juegos que sus pares y el propiciar espacios de forma intencionada para su participación. Los tres elementos mencionados coinciden con la investigación de Blanco (2009) quién afirmó que en una escuela (espacio) inclusivo, impera el ambiente solidario, respetuoso, de valoración e igualdad desde un abordaje colaborativo.

Por último, y estrechamente vinculado con la lúdica, la estrategia estimuló el disfrute y la creatividad en niños/as de V grado, quienes fueron observados desde diferentes escenarios. En la mayoría de las ocasiones, los niños se divirtieron durante la ejecución del juego y la niñez participante tuvo la posibilidad de decorar y elegir las características

específicas de su material. Cabe resaltar la necesidad de explorar con el estudiantado, pues al conocerle, garantizamos que las estrategias didácticas tengan una buena recepción y alcancen objetivos concretos.

Aunque ocurre en varias de las subcategorías explicadas anteriormente, el criterio de las madres fue esencial para poder corroborar que la información observada en el aula fuera coincidente con las acciones en el hogar. De hecho, en cuanto al disfrute, fue oportuno validar la percepción de las madres, quienes confirmaron que su hijo/a se encontraba conforme y no presentaba queja alguna con respecto a la estrategia. Lo anterior, podría confirmar que además de su efectividad en la estimulación de habilidades sociales, la estrategia tuvo una buena respuesta por parte del grupo de V grado.

Algunas limitaciones referentes a la estimulación de habilidades sociales son: 1) registrar los datos sin separar la información que correspondía a la clase con la docente y al momento de construcción de la estrategia, 2) documentar únicamente los diarios de campo las ocho semanas de implementación de la estrategia, dejando datos semanas anteriores (fase diagnóstica) relegados, que fácilmente hubiesen sido evidencia más clara de algunos otros avances importantes y 3) las voces/opiniones de los niños/as fueron plasmadas en los instrumentos por medio de las madres o la facilitadora, pero no por sí mismos/as.

Aportes a la estimulación de procesos cognitivos

Los resultados cuantificables realmente mostraron falencias en la pregunta que se incorporó, pues para un proceso de carácter mayoritariamente cualitativo, es muy complejo valorar el aprendizaje de palabras y cómo este incide sobre el aprendizaje académico en general. Se han elaborado escalas de medición estándar para evaluar las estrategias relacionadas con el aprendizaje como las propuestas por Meza (2013), sin embargo, este proyecto no las incorporó ninguna de ellas.

En contraste, los hallazgos cualitativos mostraron mejor evidencia del progreso experimentado por los niños/as en cuanto al aprendizaje. Parte de los logros alcanzados por la estrategia se atañen a la paciencia que puede mostrar un profesional en educación para con sus hijos e hijas y particularmente, se anota que el juego memoria fue útil para aprender y manipular nueva información. De hecho, se encontró coincidencia entre la observación de la facilitadora y la percepción de una de las madres, al señalar que los juegos fueron mucho

más útiles que las guías didácticas enviadas desde el inicio de la pandemia. A modo complementario, la revisión literaria revela que Universidad de Antioquia se encuentra de acuerdo con que las estrategias pedagógicas promueven escenarios más enriquecedores y constructivos que las técnicas tradicionales repetitivas.

Es importante remarcar que el material didáctico debe ser oportunamente dirigido y mediado, particularmente cuando las clases se dan a distancia, pues, algunas madres afirman que las guías en ocasiones pueden tener pasos o indicaciones que no son tan comprensibles para un niño/a de 10 u 11 años. Como se reflexionó anteriormente, los juegos, el material escrito, los resúmenes y las explicaciones propuestas por la persona docente deben ser dosificados de acuerdo con la edad y madurez cognitiva que presente el menor de edad, haciendo las modificaciones requeridas para atender la diversidad.

Es interesante como otra de las madres comunica con números el avance apreciado en su niño con respecto al aprendizaje y manejo de las tablas de multiplicar, dejando ver que cada uno de los juegos aportó de distintas formas a cada estudiante. Lo anterior, parte de la diversidad, de las formas de aprender y de los gustos o intereses que manifieste cada niño/a, lo cual, se relaciona con el aporte de Shunk, (2012) al afirmar que para que ocurra un aprendizaje efectivo, están involucradas habilidades cognitivas y sociales como: la atención, la comprensión del comportamiento observado, el nivel de atracción de la actividad y la motivación. En consistencia con teorías de aprendizaje importantes, se encontró que la información de interés para el niño o niña será mucho mejor asimilada y que “la motivación influye directamente en lo que aprende y en cuánto aprende” (Shunk, 2012, p. 264).

La contribución de la población participante (en este particular de los infantes) fue de suma riqueza para valorar si realmente la estrategia tuvo un impacto positivo. De hecho, las palabras del estudiantado de V grado muestran cómo ellos mismos lograron experimentar el aprendizaje y poder comunicarlo en clase. Aunque algunos fueron mucho más expresivos en este sentido, otros menores pudieron aplicar el ejemplo de otra persona, denotando aprendizajes inmediatos. Se observa nuevamente cómo el aprendizaje modelado o vicario propuesto por Bandura, tiene aplicación en población de edad escolar, quiénes

después de observar e interactuar imitan patrones de comportamiento que se sostienen en el tiempo.

Una de las motivaciones para que los niños/as aprendan es sentirse apoyados por la figura modelo (docente o facilitador/a), como lo expone Shunk, (2012) al referirse al apoyo social, es decir, aquel que incluye los distintos tipos de ayuda (palabras de aliento, ánimo o acompañamiento) que pueden brindar profesores, compañeros o personas significativas a su desempeño escolar como.

Por otro lado, la valoración de los tres últimos juegos confirma que las estrategias lúdico-pedagógicas pueden contribuir a que estudiantes puedan esperar su turno en el aula, expresar emociones de forma apropiada, regular su enojo al perder, celebrar cuándo gana y mediar las burlas hacia sus compañeros/as (en caso de darse). Se encontró que, además, el juego como herramienta puede ser útil al momento de comprender la importancia de dar espacios para la participación a sus pares, en la pausa de actividades para llevarlas a buen término, en la empatía y el reconocimiento de logros ajenos y en ser parte de una competencia sana carente de peleas innecesarias. Lo expuesto coincide con lo que planteado Jiménez, (2004) quienes confirman que el juego infantil motiva las relaciones humanas, la expresión de personalidades y la comunicación.

La estrategia se mostró funcional para estimular los procesos atencionales, por tres razones identificadas: 1) migrar de la magistralidad hacia los juegos lúdico-pedagógicos para captar y mantener la atención del niño/a, 2) la facilitadora apoyó al estudiantado pero permitió al grupo escuchar indicaciones, explorar habilidades, construir sus propios juegos, jugar, aprender, elegir y llevarlo a casa para continuar su uso (Shunk, 2012) y 3) se le otorgó un sentido a la asignación, es decir, los juegos tenían un objetivo claro, visible para los mismos niños/as. Estos tres componentes, permitieron que la estrategia propiciara mayores tiempos de atención, sin embargo, se mantuvo un equilibrio al incorporar en una sola sesión: juego, creación y aprendizaje teórico (con la docente).

Es preciso comprender que a pesar de los beneficios que pueden presentar las estrategias lúdicas, estas pueden ser fácilmente alternadas con el uso de la pizarra, resúmenes, lecturas, guías escritas o hasta pruebas cortas y, mediadas de formas dinámicas. El problema que ha experimentado la educación a lo largo del tiempo es la adopción de un

solo modelo (tradicional) con métodos poco creativos, sin embargo, es vital no descartar estos recursos, que bien utilizados pueden potenciar habilidades cognitivas como la atención. Autores como Merina (2009) señalan que es necesario romper con los esquemas tradicionales, rígidos y acercarlo a su futuro trabajo en la sociedad (p.9); pero es que a pesar de que los resultados de esta estrategia muestran los beneficios de la transición a metodologías más lúdicas, la solución no consiste en erradicar por completo los métodos tradicionales, por el contrario, es alternar y mantener un equilibrio entre ambos, intentando dinamizar los tradicionales con pequeños ajustes. Puede ser un proceso a mediano plazo de acuerdo con las condiciones de la población meta. Además, no se considera en este proyecto que los niños/as deban ser preparados para un trabajo, sino más bien para ser seres humanos integrales y sanos, que puedan aportar a la sociedad desde sus sueños y habilidades.

El empleo de la pizarra, el dictado y ejemplos aportados por los niños/as fue una técnica utilizada en la segunda sesión y gustó mucho al estudiantado, provocando que todos/as pudieran prestar atención, ir a un mismo ritmo y construir ejemplos que ellos recordarían al estudiar.

Datos importantes sobre la memoria se relacionan primero, con la mención de dos de las madres con respecto al progreso de su hijo/a, quiénes lograron memorizar información del sistema reproductor, las tablas de multiplicar y en general con respecto a memoria y concentración en casa y segundo, con el poco recuerdo de elementos estudiados en clase con la docente de grupo, lo cual, puede aludir a que ciertos contenidos de los programas de estudio se encuentran descontextualizados y que es probable, respondan únicamente a un sector delimitado de la población estudiantil (en el mejor de los casos).

Aunque se presume que los juegos de la estrategia pudieron haber contribuido en la concentración de los niños/as, una de las limitaciones de esta parte de la recolecta fue la poca cantidad de evidencias, por lo cual, no se encuentran datos tan vinculantes como en otras subcategorías. De las cinco madres, cuatro de ellas se encontraban satisfechas con el juego y una de ellas reportó mejor concentración en su niño/a, sin embargo, otra madre afirmó no estar tan satisfecha con Memoria y Tangrama, debido a la inquietud que

mantenía su hijo en casa, aunque curiosamente, él fue quien logró concentrarse después de pequeños ajustes en la mediación áulica.

La estrategia aportó insumos suficientes para considerar que la comprensión de los niños/as participantes se vio estimulada. Los datos cuantificables comprueban que la mayoría de los estudiantes comprendía los pasos a seguir para construir el juego, especialmente cuando las instrucciones fueron sencillas, claras y modeladas. Igual de importante que comprender los contenidos curriculares, es comprender la dinámica social que incide sobre la adquisición de habilidades o sobre el ánimo del menor de edad. De forma favorable, la estrategia brindó herramientas a una de las niñas para que lograra incorporarse y comprender la dinámica grupal.

Los hallazgos muestran cómo varios niños/as se vieron motivados a la búsqueda de alternativas o respuestas a situaciones que emergían espontáneamente gracias a la metodología implementada en la estrategia. Varias de las sensaciones experimentadas como parte de la resolución de problemas fueron: confusión, búsqueda, pensamiento lógico, tomar la iniciativa, exploración y sentido de logro al poder alcanzar satisfactoriamente su objetivo. En definitiva, los juegos permiten al facilitador/a conocer la personalidad individual y a la población participante le provee recursos para poder desarrollarse cognitivamente como una persona más perspicaz y estratégica.

Aportes de la estrategia desde la perspectiva docente

Es complejo encontrar experiencias de acompañamiento entre educadores, pero la estrategia se posicionó como una opción para la convivencia, el compartir apreciaciones y la ejecución de ajustes conjuntos y necesarios para brindar una educación de calidad a los niños y niñas. Un aspecto que resalta entre los hallazgos es la satisfacción por la propuesta implementada, pues fue una estrategia contextualizada y vinculada con el currículo, que según Zabalza (2012) corresponde a aquellas modificaciones que orientan a la transformación de las estructuras estipuladas y las interacciones que ocurren dentro de una institución; para lo cual es vital la flexibilidad por parte de las personas participantes.

La evidencia de esta motivación se confirmó con la disposición de recomendar la propuesta a otros docentes que requieran alternativas o actividades de aprendizaje creativas, especialmente en la realidad nacional educativa que experimenta en la actualidad el país.

En consistencia con las alternativas de aprendizaje creativo en tiempos de pandemia, cabe resaltar lo que según Vygotski (2003) es la actividad creativa: aquella que construye algo nuevo, nuevas formas o actividades. La estrategia se convirtió en un recurso útil que se espera pueda ser compartido con otras regiones rurales y urbanas, donde se hace necesaria una oportuna estimulación cognitiva y social.

Capítulo VII - Conclusiones, lecciones y recomendaciones

Este Proyecto de Graduación consistió en la creación de una estrategia lúdico-pedagógica flexible para estimular el desarrollo cognitivo y las habilidades sociales de niños y niñas de quinto grado de la escuela rural de 28 millas de Matina, que se logró a partir de un proceso diagnóstico, de una fase presencial de implementación y de su respectiva evaluación. Este abordaje logró entre otras cosas, acompañamiento pedagógico entre dos docentes y la estimulación de distintas habilidades tanto dentro del área social como cognitiva utilizando como herramienta el juego. A partir de esta experiencia, se lograron construir cuatro diferentes juegos con los niños/as que, además, fueron mediados en el aula y vinculados con los programas de estudio oficiales para II ciclo en Costa Rica.

A continuación, se presentan las conclusiones detalladas, seguidas por las diversas lecciones aprendidas a lo largo del proceso y por último se muestran las recomendaciones generales y a proyectos afines, que emergen tras la experiencia.

Conclusiones

Sobre el acompañamiento

1. El acompañamiento pedagógico realmente es un recurso útil en el mejoramiento profesional docente, pues todo profesional involucrado puede apreciar contribuciones y mejoras en su propio quehacer pedagógico. Es claro también que gran parte de los aportes ocurridos en esta estrategia y en la práctica de la docente, están relacionadas con la actitud aprendiente y la receptividad hacia la propuesta planteada, retomando que la actitud asumida por las personas participantes en el proceso define en gran medida la efectividad del objetivo que se pretende alcanzar (Galán, 2017).
2. La estrategia implementada vislumbró una serie de aciertos como: el método de modelaje inspirado en la Teoría social-cognitiva de Bandura al modelar una serie de actividades, retomar la importancia de los procesos de evaluación entre docentes sobre el quehacer pedagógico de modo que se generen cambios más objetivos e integrales, involucrar a todos los grupos participantes en la valoración de la estrategia y resaltar que la motivación en una persona adulta (en este caso la

docente) le impulsará a realizar acciones concretas como reproducir un juego observado en otro grupo.

3. El acompañamiento constituye acciones y, actividades intencionales por parte de la persona que acompaña. Las demostraciones son una herramienta, sin embargo, también es vital incorporar conversaciones y diálogos al finalizar cada sesión, para discutir sobre lo observado y proponer mejoras en el quehacer de ambos/as profesionales.
4. La comunicación asertiva, el lenguaje positivo, el consenso y la negociación son habilidades elementales en el accionar de los profesionales que participan de un proceso de acompañamiento pedagógico, pues, además de tener un ambiente más armonioso, se logra transmitir al estudiantado.
5. El profesional docente debe constantemente revisar si sus métodos de comunicación son efectivos y su lenguaje es apropiado para la población con la que trabaja, lo cual, se logra únicamente a través de la observación, la reflexión y el registro constante sobre lo ocurrido en la clase diariamente. Es primordial para que el docente comparta sugerencias y realice ajustes en su mediación, apoyándose del estudiantado para mejorar su labor.

Sobre la efectividad de la propuesta en la estimulación de habilidades sociales

1. La estrategia fue estratégica y, por ende, efectiva en lo que respecta a la comunicación, pues los niños/as se vieron expuestos a escenarios donde debían comunicarse de distintas formas y diferentes escenarios. En congruencia con lo anterior, se mostró a la niñez que las tareas no tienen por qué ser aburridas, por el contrario, son una oportunidad para aprender y reforzar conocimientos, pero deben ser mediadas con intencionalidad.
2. Los juegos competitivos utilizados y mediados de forma horizontal motivaron al abandono de actitudes competitivas o lenguaje ofensivo dentro del aula. De hecho, este tipo de juegos puede ser útil para conocer a la población participante y para mediar conductas que surgen en la dinámica por el deseo de ganar.
3. Cuando la mediación del profesional docente está sustentada en principios sólidos, como esta propuesta (principios de Flórez y Vivaz, 2007), el docente se asume

como un potenciador de ambientes de confianza y experiencias de aprendizaje, en las cuáles se constituyen y desarrollan una serie de habilidades tanto cognitivas como sociales. Y es que toda actividad que se planifica dentro del contexto áulico debe perfilar a la consolidación de personas cada vez más seguras de sí mismas, de sus habilidades y del potencial para transformar el futuro, por tanto, los cuatro juegos de la estrategia permitieron a algunos niños/as percibirse más seguros y capaces de crear sus propios juegos para que luego, dicha seguridad fuera trasladada a comportamientos más independientes en el hogar.

4. Uno de los principales aportes de la estrategia, fue permitir a los niños/as construir sus propios juegos, pues impulsó la autonomía, la toma de decisiones y la seguridad emocional, pero es importante recordar que es un proceso en el que, para que un niño/a construya su propio juego necesita verlo, explorarlo/jugarlo y por último, construirlo pues el niño/a realizará una acción previamente informada, con un patrón en mente y, un objetivo claro sobre cómo desea personalizar su propio juego.
5. La buena recepción de las metodologías lúdico-pedagógicas en el aula se pudo deber a su poca frecuencia, y a pesar de que estos componentes son recomendados para los docentes en los programas de estudio, se observa cómo han sido ignorados en la práctica de distintos centros educativos, especialmente en los sectores rurales bajo la consigna de la poca inversión educativa. Sin embargo, esta propuesta dejó en evidencia que para construir juegos significativos con los niños/as, no es necesaria una gran inversión, únicamente productos que probablemente haya en toda casa. Al revisar los efectos de una pandemia sobre las poblaciones infantiles, la construcción de una estrategia lúdico-pedagógica parecer ser una de las más acertadas, motivo por el cual, el grupo participante pudo haber estado mucho más receptivo y motivado. Es válido que los niños/as experimenten el aburrimiento durante la etapa escolar, sin embargo, este puede ser provocado por múltiples factores que hay que identificar como docente. La estrategia se posicionó como una alternativa para los contenidos más teóricos, cansados o para aquellos profesionales que han perdido la atención de sus estudiantes, recayendo en el desánimo y el empleo único de métodos tradicionales. Se llegó a la conclusión de que parte de esta mediación, se

trata de jugar con la expectativa de los niños/as e involucrarlos en su proceso de aprendizaje al aportar ideas o comentarios.

6. La estrategia propició un ambiente áulico accesible, inclusivo y agradable, donde los niños/as disfrutaban y se vuelven más creativos dentro del aula, al tener contacto con metodologías vinculadas con la lúdica y el juego. La consolidación de ambientes libres de burlas y de discriminación, son fundamentales para percibir los frutos de la inclusión más rápidamente. Se percibieron niños/as con más ganas de participar en el aula y, además, esta puede ser una plataforma ideal para futuras intervenciones en lo que se conoce como participación escolar, comunitaria y/o ciudadana. Parte del ánimo participativo se debe a que recibían sugerencias o correcciones de forma privada y afectuosa, eran escuchados o bien, por la satisfacción de ayudar a sus compañeros/as de forma empática.
7. El que las madres, padres o encargados legales participen en el proceso académico de los niños/as les beneficia a todos: niños/as, tutores, docentes y al proceso educativo mismo y para la estrategia permitió evaluar de forma más integrada cada área estimulada.
8. Las voces de los niños/as fueron plasmadas en distintos momentos de la estrategia, pero es necesario retomar que se les involucre a ellos/as, pues, sus aportes son igualmente válidos. Lo anterior, permiten a las y los educadores conocer los gustos, preferencias y actividades favoritas del grupo a cargo, por lo cual, le es más sencillo programar clases y prever situaciones que se puedan dar.

Sobre la efectividad de la propuesta en la estimulación de habilidades cognitivas

1. El aprendizaje con datos numéricos verificables para ser medido requiere de escalas de medición estándar o contextualizadas a la población, pero también es cierto que el juego se considera como un medio más útil para aprender y manipular información, que los métodos tradicionales repetitivos mediados de forma tradicional. Aunque no se conocen datos numéricos con exactitud para esta estrategia, los resultados muestran mejoras significativas y comprobadas por las madres quienes les acompañan en su proceso pedagógico. Es importante retomar que para que se dé un aprendizaje efectivo, deben estar involucradas habilidades

cognitivas y sociales como: la atención, la comprensión del comportamiento observado, el nivel de atracción de la actividad y la motivación.

2. Las guías didácticas en Costa Rica requieren mejoras para ser implementadas pues se necesita que las instrucciones sean muy claras, especialmente, cuando se estudia a distancia y que los contenidos hayan sido abordados oportunamente con antelación, para que el niño/a pueda asimilar los nuevos conocimientos.
3. Los juegos, el material escrito, los resúmenes y las explicaciones propuestas por la persona docente deben ser dosificados de acuerdo con la edad y madurez cognitiva que presente el menor de edad, haciendo las modificaciones requeridas para atender la diversidad.
4. La estrategia evidenció que la motivación influye en lo que se aprende, en cómo y en cuánto se aprende, retomando lo propuesto por Shunk, (2012) y que las personas, particularmente, niños/as requieren sentirse apoyados por una figura modelo (docente o facilitador), para aprender. Este proceso requiere de palabras de aliento, ánimo y compañía de parte del profesional.
5. La estrategia lejos de evadir la competitividad como un recurso pedagógico, la empleó para identificar conductas, comportamientos y particularmente fue útil para que los niños/as pudieran mejorar su autorregulación: esperar turnos, canalizar su ansiedad y apaciguar su molestia con respuesta amable ante la pérdida de un juego. Asimismo, se encontró que el uso diversificado de estrategias competitivas, no competitivas y de convivencia escolar a través de la lúdica contribuyen en la detección de casos de agresión, depresión, timidez y baja autoestima, pues permite observar comportamientos dentro de la horizontalidad entre niños/as (Ortega, Rey y Casas, 2013).
6. Las estrategias lúdico-pedagógicas permitieron extender los períodos de atención en los niños/as, especialmente, al momento de construir su propio juego, pues, aunque estaban concentrados en una actividad, podían interactuar con sus compañeros/as, ir al baño, pedir algún material o conversar con la facilitadora y/o docente. En esto, se entiende también que los ambientes de diálogo en el aula son de suma riqueza para reforzar los tópicos estudiados.

7. La estrategia se mostró funcional para estimular los procesos atencionales, por tres razones: 1) migrar de la magistralidad hacia los juegos lúdico-pedagógicos para captar y mantener la atención del niño/a, 2) la facilitadora apoyó al estudiantado pero permitió al grupo escuchar indicaciones, explorar habilidades, construir sus propios juegos, jugar, aprender, elegir y llevarlo a casa para continuar su uso (Shunk, 2012) y 3) se le otorgó un sentido a la asignación, es decir, los juegos tenían un objetivo claro, visible para los mismos niños/as. Estos tres componentes, permitieron que la estrategia propiciara mayores tiempos de atención, sin embargo, se mantuvo un equilibrio al incorporar en una sola sesión: juego, creación y aprendizaje teórico (con la docente).
8. Los beneficios que pueden presentar las estrategias lúdicas pueden ser fácilmente alternados con el uso de la pizarra, resúmenes, lecturas, guías escritas o hasta pruebas cortas y, mediadas de formas dinámicas. El problema que ha experimentado la educación a lo largo del tiempo es la adopción de un solo modelo (tradicional) con métodos poco creativos, sin embargo, es vital no descartar estos recursos, que bien utilizados pueden potenciar habilidades cognitivas como la atención.
9. Se presume que ciertos contenidos de los programas de estudio se encuentran descontextualizados y que es probable, respondan únicamente a un sector delimitado de la población estudiantil (en el mejor de los casos). La estrategia además de ser flexible y poder contextualizarse a distintas poblaciones, para el docente funciona como un recurso práctico que le permite planear clases más dinámicas y aprovechar un solo recurso para múltiples asignaturas.
10. Los niños/as pudieron experimentar diferentes sensaciones como parte de escenarios más constantes para la resolución de problemas, entre ellas: confusión, búsqueda, pensamiento lógico, tomar la iniciativa, exploración y sentido de logro al poder alcanzar satisfactoriamente su objetivo. En definitiva, los juegos permiten al facilitador/a conocer la personalidad individual y a la población participante le provee recursos para poder desarrollarse cognitivamente como una persona más práctica y estratégica.
11. El profesional docente es responsable de identificar las áreas que han sido estimuladas y las que aún requieren de refuerzo para poder darles un mayor énfasis.

Los niños/as pueden ser considerados en tal evaluación, pues su criterio es una fuente primaria al registrar sus progresos.

12. Las explicaciones claras, sencillas y modeladas fueron una de las claves para que la elaboración de los juegos y su uso fuesen exitosos y comprensibles. El modelo de Bandura mostró validez a lo largo de todo el proceso, con los tres grupos participantes directos: docente, facilitadora y grupo de V grado.
13. Los niños/as mostraron en el aula la capacidad de explorar, conjeturar y razonar (Contreras, 2009), evidenciando contribuciones en su habilidad para resolver problemas. En ocasiones tardaron un poco más de lo esperado, pero ellos y ellas mismas pudieron encontrar respuestas y adquirir habilidades para futuras situaciones.

Lecciones aprendidas

1. El uso del modelaje en lugar de la capacitación o el entrenamiento docente resultó mucho más efectivo para el proceso de acompañamiento y la estrategia en general, sin embargo, faltó tiempo para realizar un diálogo reflexivo final después de cada sesión con la docente.
2. El uso de la competencia en los juegos ha sido controversial, de hecho, múltiples educadores prefieren utilizar el juego colaborativo, sin embargo, es oportuno y necesario que se implementen ambas formas en las aulas, para identificar reacciones y apoyar la autorregulación de niños/as que presentan comportamientos agresivos o lenguaje inapropiado hacia sus pares.
3. Las redes sociales actualmente fungen como un aliado en la construcción de vínculos y en la comunicación y dicha afirmación fue puesta en práctica con la docente debido a la distancia geográfica entre Heredia y Matina.
4. Aunque es una actividad inusual entre colegas, el acompañamiento entre docentes dentro de una misma institución educativa puede ser una práctica saludable. Permite experiencias mucho más enriquecedoras y la motivación de constantemente mejorar en el quehacer pedagógico. De hecho, externar las contribuciones y propuestas de forma asertiva, debería ser un hábito en el gremio docente, pues eso constituye mejores profesionales y una formación más integral.

5. La negociación es una habilidad indispensable dentro de la labor docente y será aplicada, con colegas, con el estudiantado y con las personas encargadas de los estudiantes, en el caso de menores de edad, por ello, ponerla en práctica resulta muy necesario, mientras, el uso del lenguaje positivo y la comunicación asertiva será esencial para motivar y potenciar habilidades en el estudiantado, sobrellevar mejor la carga laboral e inspirar a otros profesionales en educación a que continúen en su labor docente.
6. Hay actitudes como la empatía y la colaboración que se pueden abordar con niñez tan joven, pues, están en toda la capacidad de ponerlo en práctica. Lo que se construye en las aulas, aunque no revele alcances de forma inmediata, tendrá efectos a mediano o largo plazo sobre las interacciones del estudiantado.
7. En las aulas están presentes muchos niños/as con inseguridades, necesidad de aprobación y con un incesante deseo por ser escuchados. Dentro de los principios pedagógicos que sustenta la estrategia, se encuentra el afecto, un elemento esencial para tener clases más humanas, reales y significativas.
8. La inteligencia emocional es una de las habilidades que debería incorporarse al currículo educativo oficial en Costa Rica y en la región. De hecho, esta estrategia fue diseñada para visibilizar como la niñez es capaz de realizar actividades de forma independiente y, además, como a partir de ese trabajo individual se pueden trasladar a distintas situaciones o escenarios sociales.
9. Los docentes pueden perder la esperanza en lo que respecta al trabajo conjunto con las familias, pero cuándo una familia observa los resultados de una buena metodología en el aula puede verse motivada a participar más activamente y a creer en lo que se hace desde el aula.
10. Las formas de prestar atención por parte de los niños/as pueden ser variables, inclusive algunos necesitan estar en movimiento, conversar lo que están aprendiendo, estar en pie mientras recortar y otras, que en ocasiones son inaceptables en el contexto áulico. Este proceso muestra cómo la educación requiere de libertad, particularmente en tiempo de pandemia y por supuesto, en tanto esta libertad no transgreda el espacio personal de otros niños/as o docente.

11. Aunque se han realizado grandes esfuerzos por la inclusión escolar en el país, resta mucho por hacer. Las adecuaciones curriculares son un ejemplo pues, aunque pueden ser un beneficio requieren modificaciones importantes para ser verdaderamente provechosas y que, lejos de ser una carga laboral puedan ser oportunidades de aprendizaje para los funcionarios de la educación básica y de inclusión exitosa para el niño/a.

Recomendaciones

Recomendaciones generales

1. En caso de implementar la propuesta con sus debidos ajustes contextuales, se recomienda mantener el proceso de acompañamiento a la docente (en caso de ser posible).
2. Es muy recomendado mantener la esencia de la lúdica y el juego, en cualquiera que sea el grupo etario con el que se abordará la propuesta. Las actividades lúdicas dan un valor agregado a los proyectos, pues permiten conocer, compartir, disfrutar y aprender con otras personas.
3. Aunque dentro de la mediación se integran principios pedagógicos muy humanos como el afecto y el antiautoritarismo, no está de más, recordar la importancia de validar las emociones, los sentimientos y respetar el proceso de cada persona con la que tenemos contacto, sea docente, estudiante o administrativo de la institución.
4. Revisar a profundidad los programas oficiales de su país para las distintas asignaturas que se imparten, pues si bien, han sido criticados por mucho tiempo, tienen recursos valiosos sustentados en la literatura de los cuáles se puede tomar provecho.

Recomendaciones a proyectos educativos afines

1. Conocer a la población participante y utilizar las primeras semanas para elaborar un diagnóstico bastante completo que será nutrido sesión a sesión a partir de las experiencias compartidas.
2. Diseñar la propuesta de forma contextualizada, considerando opiniones, criterios e ideas de las personas participantes, pues, son los protagonistas del proceso.

3. Ser precisos y cuidadosos al momento de seleccionar los instrumentos, de modo que se analicen sus limitaciones y todas las posibles formas de recolección de datos que pudieran ser efectivas para alcanzar los objetivos definidos.
4. Es necesario estar anuentes al cambio, pues todo proceso pedagógico implica cambios internos y externos, así se dieron cambios en la estrategia tras la llegada de la pandemia por Covid-19 en el 2020 al país.
5. Vincular el contenido curricular con toda actividad intencionada que se planifique dentro de las aulas, dejando espacio para la flexibilidad y el dinamismo.
6. En caso de ser estudiantes de Universidades estatales, se recomienda la búsqueda de fondos y oportunidades económicas para el desarrollo de proyectos de investigación, particularmente, si estos se gestan en áreas rurales.
7. Se recomienda emplear el enfoque de investigación-acción participativa a quienes elaboren proyectos, pues es una modalidad maravillosa para aprender, concientizar y co-construir con otras personas, en lugar de conservar el poder de decisión en un grupo pequeño y cerrado.
8. Se recomienda un mayor aprovechamiento de cada juego, otorgándole la oportunidad de ser utilizado por más de dos semanas (pues no es tiempo suficiente), de modo que se pueda explorar, aprender y dar mucho uso en diversas asignaturas.

Apéndices:

<https://unaaccr->

[my.sharepoint.com/:f/g/personal/reichel_rodriguez_miranda_una_ac_cr/En8lddHpd7NNqy3nJ-E5URYBgs1CsxRWzg32eih1cFVBDg?e=wW4qAG](https://unaaccr-my.sharepoint.com/:f/g/personal/reichel_rodriguez_miranda_una_ac_cr/En8lddHpd7NNqy3nJ-E5URYBgs1CsxRWzg32eih1cFVBDg?e=wW4qAG)

Referencias bibliográficas

- Abarca, C., A. (2013). *El atlántico bananero (1960-1980), otro frente de luchas obreras*. Costa Rica. Recuperado de <https://www.elsoca.org/index.php/america-central/movimiento-obrero-y-socialismo-en-centroamerica/2830-costa-rica-el-atlantico-bananero-1960-1980-otro-frente-de-luchas-obreras>
- Aguilar, G., y Sánchez, L. (2010). El aburrimiento en clases. *Procesos Psicológicos y Sociales*, 6(1-2), 1-43.
- Ahmed, Y. M. R. (2010). Aprendizaje vicario: implicaciones educativas en el aula. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 10, 1-6.
- Albarracín, A., y Peña, V. A. (2019). El Dominó como Estrategia de Aprendizaje para el desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático en el Nivel de Preescolar de una Institución Pública de Bucaramanga.
- Allhusen, V., Appelbaum, M., Belsky, J., Booth, C.L., Bradley, R.H., y Brownwell, C., (2001). Nonmaternal care and family factors in early development: an overview of the NICHD Study of Early Child Care. *J. Appl. Dev. Psychol.* 22, 457-492. [https://doi.org/10.1016/s0193-3973\(01\)00092-2](https://doi.org/10.1016/s0193-3973(01)00092-2).
- Alva, M. E. U., y Siappo, C. G. (2012). Estado nutricional y rendimiento académico del escolar. *In Crescendo*, 3(1), 121-130.
- Arias, C. M. y García, M. L. (2016). *Los juegos didácticos y su influencia en el pensamiento lógico matemático en niños de preescolar de la Institución Educativa El Jardín De Ibagué-2015*.
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (1957). Ley N° 2160. Ley Fundamental de Educación. Publicado en La Gaceta Diario Oficial No. 223, del 2 de octubre de 1957.

- Ballén, J. J. C., y Camelo, V. H. D. (2013). Lo cierto y lo incierto del juego y la lúdica en la escuela. *Lúdica Pedagógica*, 2(18).
- Barrera, M. A. (2016). Memoria a corto y largo plazo en alumnos de primer grado de la escuela primaria Benito Juárez de Polutla, Veracruz (México) para el logro de una escuela inclusiva. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (27).
- Baquero, L. S. M., Carrillo, Q. S. E., y Rodríguez, M. S. M. (2020). Fortalecimiento del componente de autonomía emocional de las competencias socioemocionales a partir del juego simbólico y la expresión corporal en niños y niñas de 6 a 8 años del Colegio Alemania Unificada IED.
- Barquero, S. O., Garita, N. M., Victoria, N. T., y Rivera, Y. C. (2007). La educación rural y sus desafíos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Educare*, 2, 117-127.
- Barraza, D., Jansen, K., van Wendel de Joode, B., & Wesseling, C. (2013). Social movements and risk perception: unions, churches, pesticides and bananas in Costa Rica. *International journal of occupational and environmental health*, 19(1), 11-21.
- Beltrán, A. (2013). El tiempo de la familia es un recurso escaso: ¿Cómo afecta su distribución en el desempeño?
- Blanco, R. (2009). *La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas*. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza, Madrid, OEI.
- Boas, M., Feldt-Rasmussen, U., Main, K.M., 2012. Thyroid effects of endocrine disrupting chemicals. *Mol. Cell. Endocrinol.* 355, 240–248. <https://doi.org/10.1016/j.mce.2011.09.005>.
- Bromley, Y. M. (2017). Acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente, en las Instituciones Educativas del nivel primaria, tercer ciclo, UGEL N 05, El Agustino, Lima 2017.

- Caicedo, L. (2019). Aporte de las estrategias lúdico pedagógicas centradas en el juego desde el aprendizaje significativo. *Revista UNIMAR*, 37(2), 27-38. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art2>
- Caicedo, V. V. G., Morales, P. D. S. C., Cevallos, E. C., y Pérez, P. D. C. B. (2016). Actividades físico-recreativas para el desarrollo motriz en niños de 8-10 años de la escuela rural 'Ciudad de Riobamba', recinto Santa Lucía, parroquia Camarones del Cantón Esmeraldas, Ecuador. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 20(212), 1-16
- Caro-Franco, F. (2016). Funciones ejecutivas y Rendimiento Escolar en Educación Primaria (Master's thesis). Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4297>
- Catagña, C., y Katherine, L. (2019). *Aplicación de un Programa de Estimulación Multisensorial en la sala Snoezelen a niños de 1-12 años con Trastorno Específico del Desarrollo Psicomotor del Hospital Quito N° 1 de la Policía Nacional, del servicio de Rehabilitación del Área Pediátrica en el periodo Abril 2019–Septiembre 2019* (Bachelor's thesis, Quito: UCE).
- Chacón-Villalobos, A. (2011). Control y presión al comer en madres de preescolares costarricenses, y su relación con la clase social, la escolaridad, las prácticas de alimentación temprana y el índice de masa corporal de sus hijos e hijas. *Población y Salud en Mesoamérica*, 9(1), 1-26.
- Chamorro, I. L. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta*, 1(3), 19-37.
- Chipia, L., J. F. (2014). *Juegos serios: alternativa innovadora*. Conocimiento Libre y Educación (CLEDE), 2.
- Cid Reyes, A. (2021). *Características de la escuela tradicional y la escuela nueva*.
- Cifuentes, N. L., Gavilán, G. C., y Vásquez, C. P. (2016). Propuesta metodológica para el desarrollo de la inteligencia espacial mediante el uso del tangrama en la unidad de transformaciones isométricas (Doctoral dissertation, Universidad de Concepción. Facultad de Educación).

- Collette, F., Hogge, M., Salmon, E., & van der Linden, M. (2006). Exploration of the neural substrates of executive functioning by functional neuroimaging. *Neuroscience*, 139, 209-221.
- Comité de los Derechos del Niño (2020). *Declaración sobre el grave efecto físico, emocional y psicológico de la pandemia Covid-19 en los niños*. Recuperado de: https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRC/Shared%20Documents/1_Global/INT_CRC_STA_9095_S.pdf
- Contreras, L. C. (2009). El papel de la resolución de problemas en el aula. *Revista electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 1(1), 38-98.
- CORBANA. (2019). *Banano de Costa Rica*. Comdigitalmedia. Consultado el 02 de junio del 2020. <http://www.corbana.co.cr/banano-de-costa-rica/#industria>
- Córdoba, G. L., Solano, D. K., Ruepert, C. & van Wendel de Joode, B. (2020). Passive monitoring techniques to evaluate environmental pesticide exposure: Results from the Infant's Environmental Health study (ISA). *Environmental research*, 184, 109243.
- Corella, R. (2016). Historia del ferrocarril en Costa Rica. *La Nación*. <https://micostaricadeantano.com/2016/08/21/historia-del-ferrocarril-en-costa-rica/>
- Corrales, V. A., Peñaloza, C.J., Rietz, L.E., Mora, A.M., Menezes-Filho, J.A., Smith, D.R., Mergler, D., Reich, B., Giffin, A., Hoppin, J.A., Lindh, C.H. & van Wendel de Joode, B. (2021). Exposure to common-use pesticides, manganese, lead, and thyroid function among pregnant women from the Infants' Environmental Health (ISA) study, Costa Rica. *Science of The Total Environment*, 151288.
- del Barrio, J. A., y Borragán, A. (2011). Cómo atraer la atención hablando. Un reto para la enseñanza. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(2), 15-26.

- del Castillo, R. P., y Velasco, M. P. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de psiquiatría infanto-juvenil*, 37(2), 30-44.
- Díaz, F. R., Osses Bustingorry, S., y Muñoz Navarro, S. (2016). Factores e interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales de la Araucanía, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 111-128. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400006>
- Díaz, J. (2007). Unidades didácticas para secundaria: De las habilidades básicas a las habilidades específicas. *Colección educación física. Volumen 1 de la educación física*. Reforma unidades didácticas para secundaria. Quinta edición. Editor INDE. Barcelona, España.
- Díaz, R. M. (2016). Los juegos cooperativos y su incidencia en los estados de ánimo y las emociones en escolares de 10-12 años. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, (41), 108-132.
- Escareño, J. R. C. (2017). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2).
- Fallas, C. L. (1955). La gran huelga bananera del Atlántico de 1934. *cr*, 267.
- Fernández-Abella, R., Peralbo-Uzquiano, M., Durán-Bouza, M., Brenlla-Blanco, J. C., y García-Fernández, M. (2019). Programa de intervención virtual para mejorar la memoria de trabajo y las habilidades matemáticas básicas en Educación Infantil. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 17-23.
- Flores, B. D. J. (2018). Estimulación de las funciones ejecutivas para la mejora del rendimiento académico de los estudiantes de segundo básico del Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica (IGER) (*Doctoral dissertation, Universidad de San Carlos de Guatemala*).

- Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa, 1(1), 34-52. <https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52>
- Gallardo-López, J. A., y Gallardo Vázquez, P. (2018). Teorías del juego como recurso educativo. IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2018.
- García, M. C., Castañeda, E., & Mansilla, J. M. (2018). Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*.
- García-Piña, C. A. (2008). Riesgos del uso de internet por niños y adolescentes. Estrategias de seguridad. *Acta pediátrica de México*, 29(5), 272-278.
- González, F. L. (1978). *Evolución de la instrucción pública en Costa Rica*. San José, Editorial Costa Rica.
- Guijarro, R. B. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. *Desarrollo psicológico y educación*, 411-438.
- Guitart, M. E. (2017). Aprendiz, familia y comunidad. La triple contextualización educativa. *Voces de la Educación*, 2(4), 62-73.
- Gutiérrez Montes, I. A., Escobedo Aguilar, A., Bucardo, E. M., Castillo, R. L., Castro, J. E., Cervantes, R. y Flores Noya, C. (2008). *Diagnóstico rural para implementar un programa de educación ambiental en las comunidades de Matina, Bataán y Pacuare, Costa Rica*.
- Hernández, A., y Martín, E. (2019). Desarrollo de las funciones ejecutivas mediante la aplicación de juegos de mesa [Maestría, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/38988/TFM-G1062.pdf?sequence=1>
- Hernández, S. A. (2019). Desarrollo de las funciones ejecutivas mediante la aplicación de juegos de mesa. *Tesis de Maestría*, Universidad de Valladolid.

- Hidalgo, C., V. N. (2019). *El juego simbólico como herramienta para el desarrollo de funciones ejecutivas en niños de tres a cuatro años* (Bachelor's thesis, Quito: Universidad de las Américas, 2019).
- Huaman, D. R., y Ferroa, P. JS. (2019). El Tangrama y el Geoplano como juegos didácticos para el aprendizaje de la matemática en los estudiantes del primero y segundo grado, ciclo avanzado del Ceba Particular Virgen de Asunción del distrito de San Sebastián, Cusco–2018.
- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Alianza Editorial S.A. Madrid
- INDER. (2016). *Caracterización del Territorio Limón-Matina*. Costa Rica. Recuperado de <https://www.inder.go.cr/lima/Caracterizacion-territorio-Limon-Matina.pdf>
- INDER. (2016). *Estudio de Línea Base Territorial Región Huetar Caribe*. Recuperado de https://www.inder.go.cr/transparencia/datos_abiertos.aspx
- Instituto Nacional de Estadística y Censos Costa Rica (INEC). (2012). *X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda 2011: Características Sociales y Demográficas Tomo II*. Instituto Nacional de Estadística y Censos. 1 ed. San José, C.R.
- Ivrendi, A. y Erdogan, N. I. (2015). Play in a Turkish cultural context. En J. E. Johnson, D. Kushner, J. L. Rooparine y M. M. Patte (Eds.), *International Perspectives On Children's Play* (pp. 210-223). Maidenhead: Open University Press.
- Iztúriz, A., Tineo, A., Barrientos, Ruiz, S., Pinzón, R., Montilla, J., Rojas, M., Leardi, M. y Barreto, J. (2007) El juego instruccional como estrategia de aprendizaje sobre riesgos socio-naturales *Educere* 11 (36) 103-112
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35617701014.pdf>
- Jansen, T.A., Korevaar, T.I.M., Mulder, T.A., White, T., Muetzel, R.L., Peeters, R.P., Tiemeier, H., 2019. Maternal thyroid function during pregnancy and child brain morphology: a time window-specific analysis of a prospective cohort. *Lancet Diabetes Endocrinol.* 7, 629–637. [https://doi.org/10.1016/S2213-8587\(19\)30153-6](https://doi.org/10.1016/S2213-8587(19)30153-6).

- Jiménez, R. (2014). Educación pública en Costa Rica: políticas, resultados y gasto. *Análisis Serie, 6*.
- Johnston, M. V. (2004). Clinical disorders of brain plasticity. *Brain and Development, 26*(2), 73-80.
- Kemmis, S. (1989). *Investigación en la acción*. Editorial Laertes. Barcelona, España.
- Krumm, G. L. y Lemos, V. N. (2012). *Actividades artísticas y creatividad en niños escolarizados argentinos*.
- Lacunza, A. B. (2009). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia.
- Lastre, M. K., López, S. L. D., y Alcázar, B. C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente, 21*(39), 102-115.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barceona: Graó
- López, B. R. (2017). La educación rural: un camino de lastre en un mundo de autopistas. *Revista Ensayos Pedagógicos, 12*(1), 39-50.
- López, G., y Guiamaro, Y. (2016). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. Ixaya. *Revista Universitaria de Desarrollo Social, (10)*, 31-55.
- Mateo, P. M. E. (2014). El juego infantil y su metodología. Macmillan profesional. ISBN 9788415991809
- Marenales, E. (1996). Educación formal, no formal e informal. *Temas para concurso de maestros, 1-9*.

- Marín, R., del Carmen Marquetti, M., Álvarez, Y., Gutiérrez, J. M., y González, R. (2009). Especies de mosquitos (Diptera: Culicidae) y sus sitios de cría en la Región Huetar Atlántica, Costa Rica. *Revista Biomédica*, 20(1), 15-23.
- Martínez, A. E. (2013). *Los refuerzos positivos en el aula de infantil*.
- Martínez, B. (2016). Cronología de la educación costarricense. *Editorial Digital. Imprenta Nacional. Costa Rica*. Recuperado de https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/historiaygeografia/cronologia_de_la_educacion_costarricense_edincr.pdf.
- Mejía, B. C., & Urrea, H. A. L. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Sophia*, 11(2), 223-236.
- Mena-Espino, X. y Couoh-Uicab, Y. (2015). Efectos de los plaguicidas utilizados para el control de la Sigatoka negra en plantaciones bananeras en México, así como su efecto en el ambiente y la salud pública. *Tecnociencia Chihuahua*, 9(2), 91-98.
- Mendoza, M. D. A. (2018). *La actividad lúdica en la educación inicial*.
- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y representaciones*, 1(2), 193-212.
- Ministerio de Educación (2010). *Lineamientos y estrategias generales para la supervisión pedagógica*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2012). *Reformas educativas: imágenes y ejemplos*. San José, Costa Rica.
- MEP. (2016). *Programas de Estudio de Ciencias Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica [Internet]*. Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica. Recuperado de https://www.mep.go.cr/programa-estudio?term_node_tid_depth=3187

- Ministerio de Salud (2016). Uso de productos amigables con el ambiente para el Control de *Aedes aegypti*. Comunicado de prensa. Recuperado de <https://www.ministeriodesalud.go.cr/index.php/centro-de-prensa/noticias/727-noticias-2016/866-uso-de-productos-amigables-con-el-ambiente-para-el-control-de-aedes-aegypti>
- Molina, I. (2007). Educación y sociedad en Costa Rica: de 1821 al presente (una historia no autorizada). *Diálogos Revista Electrónica*, 8(2), 148-356.
- Moliner, G. O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Montero, S. J. A. (2017). Estrategias participativas para abordar la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje en contextos educativos. *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*.
- Marchesi, Á. (2009). Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 4(12), 87-157.
- Mora, A. M., Córdoba, L., Cano, J. C., Hernandez-Bonilla, D., Pardo, L., Schnaas, L., Smith, D. R., Menezes-Filho, J. A., Mergler, D., Lindh, C. H., Eskenazi, B., & de Joode, B. van W. (2018). Prenatal mancozeb exposure, excess manganese, and neurodevelopment at 1 year of age in the infants' environmental health (ISA) study. *Environmental Health Perspectives*, 126(5). <https://doi.org/10.1289/EHP1955>
- Mora, A. M., y Hurtado, R. V. (2014). "Agriculturización" y cambios en el paisaje. El banano en el Atlántico/Caribe de Costa Rica (1870-1930). *Historia Ambiental Latinoamericana y Caribeña (HALAC) revista de la Solcha*, 3(2), 310-338.
- Mora, A.M., Hoppin, J.A., Córdoba, L., Cano, J.C., Soto-Martínez, M., Eskenazi, B., Lindh, C.H., van Wendel de Joode B. (2020). *Prenatal pesticide exposure and respiratory*

- health outcomes in the first year of life: Results from the infants' Environmental Health (ISA) study.* Int J Hyg Environ Health. 2020. doi: 10.1016/j.ijheh.2020.113474. PMID: 3206611.
- Mora, A. M., van Wendel de Joode, B., Mergler, D., Córdoba, L., Cano, C., Quesada, R., Smith, D., Menezes-Filho, J., Lundh, T., Lindh, C., Bradman, A., y Eskenazi, B. (2014). Blood and hair manganese concentrations in pregnant women from the Infants' Environmental Health Study (ISA) in Costa Rica. *Environmental science & technology*, 48(6), 3467-3476.
- Mora, F. M. (2017). *Exposición de madres y sus hijos al fungicida tiabendazol en el cantón de Matina, Costa Rica: resultados del Programa Infantes y Salud Ambiental (ISA)*. <http://www.isa.una.ac.cr/index.php/es/publicaciones-y-materiales/tesis-y-proyectos-de-graduacion>
- Mora, G. F. (2019). Desarrollando la autonomía por medio de la expresión escrita a través del cuento autónomo en niños de 10 a 11 años. *Tesis de Licenciatura*. Universidad Casa Grande. Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, Guayaquil.
- Muñoz-Quezada, M. T., Lucero, B., Iglesias, V., & Muñoz, M. P. (2014). Vías de exposición a plaguicidas en escolares de la Provincia de Talca, Chile. *Gaceta sanitaria*, 28(3), 190-195.
- Murillo, A. (2021). Costa Rica: la alumna estudiosa vuelve con ansias. *El país*. Recuperado de <https://elpais.com/planeta-futuro/2021-03-25/costa-rica-la-alumna-estudiosa-vuelve-con-ansias.html>
- Neira, R. V. (2010). *El juego en la educación escolar*.
- Ocampo, L. (2009). La atención: un proceso psicológico básico. *Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia*, 5(8), 91-100.
- OECD/FAO (2020), OECD-FAO Agricultural Outlook 2020-2029, FAO, Rome/OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1112c23b-en>.

- Oliva, Z. A. M. (2013). Acompañamiento pedagógico una alternativa para mejorar el desempeño docente. *Revista Sawi*, 1(01).
- Oportunidad Fundación Educacional. (2018). *Estrategias de autorregulación*. Centro de recursos digitales educar Chile.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Recuperado 3 de junio de 2020, de <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>
- Orozco, C. I. T. (2017). *La lúdica como estrategia didáctica para el desarrollo de capacidades cognitivas en niños y niñas*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Cartagena, Colombia.
- Ortega, R., Rey, R. D., y Casas, J. A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 91-102.
- Pascual-Castroviejo, I. (1996). Plasticidad cerebral. *Revista de neurología*, 24(135), 1361-1366.
- Payares, T., Ruiz, A. D. J., y Velez, W. (2015). El juego como estrategia lúdica para mejorar las habilidades-lógico-matemáticas en estudiantes del grado 6°-2 de la institución educativa liceo Guillermo Valencia de la ciudad de montería (Córdoba).
- PEN. (2015). Quinto Informe Estado de la Educación. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.
- PEN. (2019). Séptimo Informe Estado de la Educación. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.
- Pérez, Y. C. B., y Pérez, K. J. B. (2020). Estrategias Pedagógicas para el Fortalecimiento de Valores a través de Juegos Tradicionales en Educandos de Educación Inicial. *CONOCIMIENTO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CIE*, 1(9), 26-44.
- Piaget, J. (1981). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.

- Piedra, S. (2018). Factores que aportan las actividades lúdicas en los contextos educativos. *Revista Cognosis*, 3(2).
- PNUD. (2020). Atlas de desarrollo humano cantonal. Recuperado de <https://www.cr.undp.org/content/costarica/es/home/atlas-de-desarrollo-humano-cantonal.html>
- Poveda, C. L. M. (2017). *Uso de recursos educativos abiertos para mejorar los procesos atención y concentración y optimizar el aprendizaje*.
- Puerta, M. L., y Urrego, B. Y. (2016). Programa en funciones ejecutivas para promover las competencias ciudadanas en educación básica primaria.
- Putnam, W., y Elizabeth, L. (2004). La población afrocostarricense según los datos del censo de 2000.
- Quimbiulco, Y. J. C. (2021). *Estudio basado en evidencia sobre el impacto psicosocial en la salud mental en poblaciones vulnerables ante la situación de emergencia y el confinamiento por la pandemia del COVID-19 en los meses de marzo a julio del 2020 (Bachelor's thesis)*.
- Quintero, D. (2020). *Implementación de un calendario para adquirir hábitos en casa, que promuevan la autonomía en niños en edades de 7 a 9 años durante la educación en línea (Bachelor's thesis, Universidad Casa Grande. Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo)*.
- Quinteros, M. N. (2019). *Calidad educativa: trabajo en conjunto escuela-familia (Bachelor's thesis)*.
- Rabía, M. J., Romero, B. I., y Vargas, V. J. (2017). *Estrategia didáctica mediada por juegos interactivos para fortalecer la atención y concentración en los niños de Jardín A del Colegio Santa Luisa*.
- Restrepo, H. y Quiroz, I. (2011). *Derecho a la participación desde la gestación*. Fundación Centro de Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

- Rivasplata, N. A. (2020). *Plasticidad cerebral en infantes de cinco años*.
- Rodríguez, J. (2007). Guía de elaboración de diagnósticos. Línea. *Consultado*, 22.
- Rodríguez-Miranda, R., Palomo-Cordero, L., Padilla-Mora, M., Corrales-Vargas, A., & de Joode, B. V. W. (2022). Aprendizaje a través de estrategias lúdicas: una herramienta para la Educación Ambiental. *Revista de Ciencias Ambientales*, 56(1), 209-228.
- Rodríguez-Rey, R., y Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (384), 72-76.
- Rodríguez, R. C., Rodríguez, M. E. G., García, A. C., González, M. A., Luzardo, O. L. P., Boada, L. D., & Hernández, L. A. H. (2016). Fuentes de exposición infantil a pesticidas. *canarias pediátrica*, 40(3), 6.
- Rodríguez, T., Molano, O., y Rodríguez, S. (2015). La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la Institución Educativa Niño Jesús de Praga. Extraído de <https://doi.org/10.1017/Cbo9781107415324>, 4.
- Rueda, P. M., Cabello Cuenca, E., Filella Guiu, G., y Vendrell Serés, M. (2016). El programa de educación emocional Happy 8-12 para la resolución asertiva de conflictos. *Tendencias pedagógicas*, 2016, núm. 28, p. 153-166.
- Salazar, G. M. S. (2014). El cansancio laboral docente, en la calidad educativa, del centro de educación inicial “José Luis román” de la parroquia Chaupicruz, cantón Quito, provincia de Pichincha (*Master's thesis*).
- Salcedo, R. A. S. (2007). La estrategia pedagógica. sus predictores de adecuación. *VARONA*, (45), 16-25.
- Salguero, M. J. C. (2011). La relación entre la familia y la escuela infantil: apoyo al desarrollo de los niños y niñas. *Pedagogía magna*, (10), 79-84.
- Sellan, N. M. E. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje Importance of motivation in learning. *Sinergias educativas*, 2(1).

- Serantes, J. A., Lenta, M. M., Riveros, B., y Zaldúa, G. (2021). Cuidado infantil y lazos sociales: aislamiento social de niños y niñas durante la pandemia del COVID-19 en la Argentina. *Desidades*, (29), 16-31.
- Shunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*.
- Simaj, T. Z. D., y Lancerio, E. E. Z. (2012). *La recreación y la salud mental en el adolescente*. (Doctoral dissertation, Universidad de San Carlos de Guatemala).
- SITRAP. (2021). *Sobre el SITRAP*.
- Stefani, G., Andrés, L., y Oanes, E. (2014). Transformaciones lúdicas. Un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos. *Interdisciplinaria*, 31(1), 39-55.
- Terigi, F., y Perazza, R. (2010). Segregación urbana e inclusión educativa de las poblaciones vulnerabilizadas en seis ciudades de América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 1(1), 45-54.
- Till, C., Dudania, A., Córdoba, L., Canob, J.C., Greena, R., Menezes-Filhoc, J.A., Schnaasd, L., Smithe, D., Lindhf, C., van Wendel de Joode, B. (2019). Caregiving and infants' neurodevelopment in rural Costa Rica: Results from the Infants' Environmental Health Study (ISA). *Neurotoxicology*, 74, 100-107.
- Torero, M. y von Braun, J. (2006). *Information and Communication Technologies for Development and Poverty Reduction. The Potential of Telecommunications*. Estados Unidos: The Johns Hopkins University Press for the International Food Policy Research Institute (IFPRI).
- Torres, J. D., Acevedo, D., y Gallo, L. A. (2015). Vista de Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto latinoamericano. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 6(2).
https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/904/pdf_127

- Toscano, M. T. (2012). *Ausentismo de padres de familia y su influencia en el desarrollo integral de los niños de sexto año del Centro Educativo Bilingüe Internacional*. (Bachelor's thesis).
- Vila, I. (2003). Familia y escuela: dos contextos y un solo niño. *La participación de los padres y madres en la escuela*, 27-38.
- Urbina, B. M., Ticay, I. V., y Matamoros, M. L. (2017). *Acompañamiento pedagógico como función de control y evaluación por parte de la dirección a docentes del Turno matutino, en el Centro Escolar Publico Bertha Díaz, durante el II semestre del año lectivo 2017* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua).
- van Wendel de Joode, B., Alhanti, B., Mora, A. M., Córdoba, L., Peñaloza Castañeda, J. E., Reich, B., Soto-Martinez, M., Lindh, C., & Hoppin, J. (2018). Insecticide Exposure and Wheeze in 5-Year-Old Children from the Infants' Environmental Health Study (ISA). *ISEE Conference Abstracts*, 2018(1). <https://doi.org/10.1289/isesisee.2018.o02.03.28>
- van Wendel de Joode, B., Barbeau, B., Bouchard, M.F., Mora, A.M., Skytt, Å., Córdoba, L., Quesada, R., Lundh, T., Lindh, C.H. & Mergler, D. (2016a). Manganese concentrations in drinking water from villages near banana plantations with aerial mancozeb spraying in Costa Rica: Results from the Infants' Environmental Health Study (ISA). *Environ Pollut* Aug; 215:247-57. doi: 10.1016/j.envpol.2016.04.015.
- van Wendel de Joode, B., Mora, A. M., Córdoba, L., Cano, J. C., Quesada, R., Faniband, M., ... & Lindh, C. H. (2014). Aerial application of mancozeb and urinary ethylene thiourea (ETU) concentrations among pregnant women in Costa Rica: the Infants' Environmental Health Study (ISA). *Environmental Health Perspectives*, 122(12), 1321-1328.
- van Wendel de Joode, B., Mora, A. M., Lindh, C. H., Hernández-Bonilla, D., Córdoba, L., Wesseling, C., & Mergler, D. (2016b). Pesticide exposure and neurodevelopment in children aged 6–9 years from Talamanca, Costa Rica. *Cortex*, 85, 137-150.

- van Wendel de Joode, B., Mora, A., Mergler, D., Córdoba, L., Cano, C., Quesada, R., ... & Eskenazi, B. (2014). Blood and hair manganese concentrations in pregnant women from the Infants' Environmental Health Study (ISA) in Costa Rica. *Environmental science & technology*, 48(6), 3467-3476.
- Villa, M. D. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia* (Vol. 220). Icfes.
- Villalba, A. S. y Espert, T. R. (2014). Estimulación cognitiva: una revisión neuropsicológica. *Therapeia*, (6), 73-93.
- Wesseling, C., Barraza, D., & Partanen, T. (2011). *Efectos por plaguicidas en la salud en los trabajadores bananeros. AA. VV., Una mirada a las condiciones de trabajo de algunos colectivos especialmente vulnerables.*
- Zabalza, M. B. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Interacções*, 8(22).
- Zabala-Irastorza, M. A. (2015). Juegos cooperativos en el recreo: Una propuesta para fortalecer la cohesión grupal y favorecer las conductas prosociales en Educación Infantil (Bachelor's thesis)