



Revista Electrónica Educare
E-ISSN: 1409-4258
educare@una.ac.cr
Universidad Nacional
Costa Rica

Brenes-Jiménez, Carla
Reflexiones desde mi práctica pedagógica: Espontaneidad versus formalización
Revista Electrónica Educare, vol. 19, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 421-433
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194132805023>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Reflexiones desde mi práctica pedagógica: Espontaneidad versus formalización

Reflections from my Pedagogical Practice: Spontaneity versus Formalization

Carla Brenes-Jiménez¹

West College en Guachipelin de Escazu

San José, Costa Rica

karbrenes@gmail.com

Recibido 3 de noviembre de 2013 • Corregido 6 de noviembre de 2014 • Aceptado 22 de noviembre de 2014

Resumen. Este artículo describe un proceso de investigación acción que tuvo como propósito principal realizar un reconocimiento, revaloración y revisión de mi práctica pedagógica, en conjunto con los niños y las niñas que forman parte de mi labor (dos grupos de niñas y niños en edad preescolar. El primero, es un grupo de maternal con quien interactúe en el año 2012, integrado por 6 estudiantes con edades entre los 2 años y 3 meses y los 3 años y 3 meses de edad. El segundo, de nivel de *kínder*, conformado por 13 estudiantes con edades entre los 4 años y 3 meses y los 5 años y 3 meses de edad, con quienes compartí durante el año 2013). Por tanto, en él se encuentran los cambios que me llevaron a una metamorfosis. En el proceso es posible evidenciar hallazgos, aprendizajes y desaprendizajes que surgen a partir de estrategias metodológicas propias del paradigma naturalista. Como parte del proceso de investigación acción se denota un cambio en mi accionar, pasando de una posición epistemológica vertical, en la que mi práctica se enfocaba en la memoria, el orden y la repetición, a una horizontal en la que los niños y las niñas tienen la posibilidad de dialogar, crear y convivir en libertad. Las herramientas principales para la recopilación de la información fueron: la grabación por medio de video y las clases que compartí con mis estudiantes.

Palabras claves. Investigación acción, práctica pedagógica, autoevaluación, metamorfosis, paradigma naturalista, niños y niñas preescolares, libertad, creatividad, diálogo, espontaneidad, formalización.

¹ Magister Profesional en Pedagogía con énfasis en Desarrollo y Atención Integral de la Primera Infancia, graduada en la Universidad Nacional, Costa Rica. Tiene experiencia docente en instituciones educativas costarricenses, en las que ha trabajado desde hace seis años con niños y niñas del nivel de preescolar. Actualmente, labora en el West College, Costa Rica, como docente de preescolar.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.23>

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

CORREO: educare@una.cr

Abstract. This article describes an action research process undertaken with the main purpose of recognizing, re-evaluating and revising my pedagogical practices, together with the children I work with (two preschool groups: the first one is a preschool group I interacted with in 2012 comprised of 6 students ages 2 years and 3 months to 3 years and 3 months, while the second one is a group of 13 K-students ages 4 years and 3 months to 5 years and 3 months, with whom I shared in 2013). This research process reflects the changes that drove me to a metamorphosis. In this process, evidence is given of findings, lessons learned and lessons unlearned which arose from the use of methodological strategies drawn from the naturalist paradigm. As part of the action research process, a change can be noted in my performance where I pass from a vertical epistemological position, in which my practices focused on memory, order and repetition, to a horizontal one in which children have the possibility of engaging in dialog, freely creating and sharing. The main tools to compile the information were filming and the classes shared with my students.

Keywords. Action research, pedagogical practice, self-evaluation, metamorphosis, naturalist paradigm, preschoolers, freedom, creativity, dialog, spontaneity, formalization.

Iniciar un proceso de investigación acción implica, como mencionan Pichón y Pampliega (2009), la “indagación permanente del acontecer cotidiano” (p. 7) con el fin de generar cambios que transformen la labor diaria y permitan mejorar la práctica. Más que eso, supone una experiencia que nos haga reflexionar, analizar, reconocernos y transformarnos.

La experiencia que presento en este artículo retoma un proceso de investigación acción en el marco de la Maestría en Pedagogía con énfasis en Desarrollo y Atención Integral de la Primera Infancia, que desarrollé con dos grupos de niñas y niños en edad preescolar. El primero es un grupo de maternal con quien interactúe en el año 2012, integrado por 6 estudiantes con edades entre los 2 años y 3 meses y los 3 años y 3 meses de edad. El segundo, de nivel de kínder, conformado por 13 estudiantes con edades entre los 4 años y 3 meses y los 5 años y 3 meses de edad, con quienes compartí durante el año 2013. Ambos grupos asistieron al mismo centro educativo. La investigación inicia en respuesta a mi necesidad de innovar, crear una práctica de libertad, espontaneidad y disfrute para todos los implicados en el proceso educativo.

Este artículo tiene como objetivo mostrar el cambio en mi accionar, pasando de una posición vertical, en la que mi práctica se enfocaba en la memorización, la repetición y el orden, a una práctica horizontal en la que los niños y las niñas tienen la posibilidad de dialogar, crear y convivir en libertad. De igual forma evidencia que en compañía de los niños logré reconocerme y transformarme en una docente coherente con mi accionar. Por tanto, en él se encuentran los cambios que me llevaron a una metamorfosis, un cambio que transita no solo por mi vida profesional sino por mi vida personal, y que me permite trasladar la libertad, el diálogo y la creatividad de los espacios menos formalizados de la clase a los espacios que llamo “formalizados” en los que surge la espontaneidad. Así como evidenciar hallazgos, aprendizajes y desaprendizajes que surgen a partir de estrategias metodológicas propias del paradigma naturalista.





Estas y otras reflexiones son las que me llevan a cuestionar mi hacer docente, mi y práctica pedagógica utilizando como dicotomía generadora la espontaneidad versus la formalización, donde la espontaneidad se vea reflejada por medio del diálogo, la escucha, la libertad y la creatividad, y la defino como los momentos en los cuales los niños pueden conversar, disfrutar y ser creativos, cuando demuestran sin temor lo que quieren, piensan y sienten.

Por otra parte, planteo la formalización como los momentos en los que los contenidos son el centro de la práctica pedagógica, que llevan a los niños a un lugar pasivo y de escucha, y a la docente a un rol directivo.

Hacia la transformación

La experiencia se despliega asumiendo las premisas del paradigma naturalista desde una metodología cualitativa. Esta visión paradigmática, articuladora, respetuosa de lo particular, lo ético, lo interactivo y dialogal, me permite reflexionar acerca de mi práctica pedagógica para generar cambios en respuesta a las situaciones cotidianas, superando la visión rutinaria, rígida, fundada en contenidos y planes académicos que constituye la manera en que hasta ahora nuestra institución se organiza.

Cuando inicio la investigación, lo hago desde la duda y la incertidumbre, con el objetivo de encontrar maneras alternativas de acción que me lleven a mejorar mi práctica docente, tomando como eje las características, intereses y necesidades de las personas menores de edad con quienes comparto el día a día. Como docente investigadora, cumple un doble papel en el proceso: sujeto participante y sujeto investigador. Partiendo de lo anterior establezco las premisas paradigmáticas que orientan la investigación.

Desde esta perspectiva asumo que los actores del hecho educativo somos seres complejos, con historias de vida distintas, que procedemos de contextos diferentes y esa realidad en la que nos vemos inmersos no puede ser disociada de la "realidad" de aula. Lo que somos y sentimos influye de manera directa en todo lo que hacemos; y lo que los otros son y sienten, me influye de manera directa como sujeto. Lo anterior hace inseparable al sujeto de su contexto, partiendo del hecho de que las realidades son múltiples y esto es lo que da al estudio características particulares. Por tanto, desde la perspectiva ontológica asumo que "existen múltiples realidades construidas y holísticas e interrelacionadas, por lo cual el estudio de una parte influye necesariamente en el estudio de las demás. Estas realidades son dependientes de los sujetos y sus contextos particulares" ([Dobles, Zúñiga y García, 1998, p. 101](#)).

En concordancia con lo anterior, como premisa axiológica parto desde los valores de los participantes del proceso, tanto los valores morales, como profesionales. Lo anterior define el "lugar" desde el que llevaría a cabo mi práctica, en tanto "nadie puede pretender



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.23>

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

CORREO: educare@una.cr

mirar o sentir los problemas humanos, el dolor y el sufrimiento de los otros desde una posición 'neutra', absoluta, inmutable, cuya óptica garantizará total imparcialidad y objetividad" (Pérez, 1999, p. 14). Por tanto, conocer y vivir incluyendo diversas ópticas se hace necesario.

Por otra parte, se asume que la construcción del conocimiento se favorece de manera natural, por medio de experiencias que generen la expresión libre, la creatividad y la interacción entre los participantes. Se define interacción como todos los momentos en los cuales los niños y las niñas en conjunto con la docente se vinculan, generando oportunidades para crear, sentir, interiorizar, construir y vibrar. En coherencia con ello, como premisa heurística asumo la importancia de concentrarse en las diferencias y peculiaridades del proceso, las cuales toman en cuenta las características físicas, emocionales y sociales de los niños, las niñas y las mías. Por tanto, los resultados de la investigación dependerán directamente de la singularidad de los actores, no se admite la generalización de los resultados, en tanto existen múltiples factores que determinan el proceso, como mencionan Dobles, Zuñiga y García (1998) las realidades histórico-personales son diferentes. A partir de esto organiza mi investigación por etapas, de manera que cíclicamente me permite interconectar tres miradas.

- **Primera mirada:** Yo como investigadora, observando y registrando mi práctica. Para esto utilicé la técnica del video, con la que grabé experiencias de mi aula.
- **Segunda mirada:** La de los niños, para esto mostré a los niños y las niñas extractos de los videos previamente analizados por mí, de forma que pudieran generar comentarios y análisis desde su experiencia.
- **Tercera mirada:** Yo como investigadora, analizando la mirada de los niños y las niñas, sus constructos y apreciaciones en contraste con los míos, para articular nuestros sentires, pensares y haceres de la experiencia compartida.

Lo anterior como medio para:

- Identificar estrategias que me permitan autoevaluar mi práctica pedagógica que posibiliten reconocerme como ser humano y conectarme con mi propio sentir y el de los niños y las niñas.
- Implementar una dinámica de aula que genere un ambiente de aprendizaje desde las características, intereses y necesidades de los niños y las niñas.
- Transformar mi práctica pedagógica durante el proceso, de manera participativa, por medio de las interacciones con los niños y las niñas.





Tomando estas premisas como base, decido grabar extractos de mi tiempo lectivo, espacios de cotidianeidad, para analizar el lugar asignado en ellos al diálogo, la reflexión y la creatividad. Organizo 5 intervenciones, desplegadas desde el 24 de octubre de 2012 hasta el 13 de setiembre de 2013.

Inicié grabando una experiencia en la que los niños y las niñas del grupo de maternal experimentaran con texturas. Para lo anterior, planifco una experiencia en la que los niños y las niñas debían descubrir lo que había en una bolsa de sorpresas (bufandas y gelatina) utilizando sus sentidos.

Cuando me observo por primera vez me siento orgullosa, los niños y las niñas me prestan atención, están siempre centrados en mí y se nota un ambiente alegre, de seguridad y confianza. Sin embargo, percibo que mi rol durante el juego es directivo: yo pregunto, organizo, propongo, de acuerdo con Pérez (1999), parece que soy narradora, y los niños y las niñas son los oyentes de lo que quiero decir. No hay diálogo, sino un intercambio de preguntas y respuestas. Los niños y las niñas siguen mis indicaciones, como se evidencia en este diálogo.

Docente ¿Cómo sabes que es gelatina?

NL Sí, yo vi que es gelatina

Docente ¿A dónde la viste?

DC De la casa.

Docente Pero escuchen. ¿Están listos? Todos continúan mirando atentamente.(La cámara no está dirigida hacia mí por lo que no puedo ver mis gestos).

Todos ¡Sí!

Docente Muevo cerca de los niños la bolsa en la que tengo las bufandas, ellos acercan sus oídos a la bolsa, mostrando interés en descubrir lo que hay dentro. Pregunto, ¿qué suena?

ZS Un pico

SP Una gelatina

Docente ¿Una gelatina suena? (Todos los niños asienten).

DC ¡Sí! (Grita y sonríe). Se le ve la gelatina atrás.

Nota. Video realizado por la autora. MOV05869

Me doy cuenta de que tengo trabajo por hacer, debo analizar los detalles de mis intervenciones para mejorar. Este hallazgo se confirma cuando presento el video a los niños y las niñas para conocer sus impresiones.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.23>

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

CORREO: educare@una.cr

Al mostrarles el video, me encontraba muy angustiada por lo que pudiera ocurrir. Al presentarlo a los niños y las niñas estos comentan, sonríen, se muestran atentos y felices de ver lo que ocurre en él, emocionados de verse a sí mismos. Detengo el video constantemente y utilizo el interrogatorio como estrategia para recopilar información, los niños y las niñas responden con aburrimiento.

Me genera ansiedad darme cuenta de que las cosas no salieron como yo esperaba. Descubro que con tan solo una intervención, me encuentro conmigo misma, con una docente que quiere libertad, pero controla; que quiere sujetos participantes, pero dirige. Como apunta Freire (2007), siento con fuerza "la ambigüedad en que me encuentro" (p. 101). ¿Qué hacer? ¿Cómo interpretar lo sucedido? ¿Qué sigue? Son algunas de las interrogantes que emergen de esta primera experiencia. Como hallazgos principales de este momento destaco que:

- Los niños y las niñas tienen mucho que dar y crear cuando se les permite hacerlo con libertad, en un ambiente de disfrute, como sucede en el momento en el que juegan libremente con las bufandas. Además que cuando se sienten presionados sus respuestas son de enojo o aburrimiento.
- Mi rol como docente, más que un papel directivo, debe enfocarse en las características, intereses y necesidades de los niños y las niñas, buscando estrategias que permitan que aporten, reflexionen y dialoguen. De este modo se evitan diálogos repetitivos que carecen de sentido para su realidad.
- Para iniciar un proceso de investigación acción se necesita perseverancia y valentía para enfrentar los hallazgos. Ver lo que está delante de nuestros ojos no es sencillo, más cuando se trata de lo que creemos que hacemos bien.

Continúo el camino dispuesta a pensar críticamente la práctica de hoy para mejorar la de mañana (Freire, 2006), en busca de la reflexión, el diálogo y la creatividad. Como siguiente acción elijo grabar las actividades matinales, un periodo que realicé diariamente, y en el que, consideré, podría encontrar la oportunidad para generar diálogo y un ambiente de mayor cercanía con los niños y las niñas. Al observarme me doy cuenta de que sigo siendo directiva, con dificultad para generar diálogo y con una intención clara de recibir respuestas "correctas", en su mayoría basadas en la repetición y la memoria, lo que se nota claramente en la siguiente "conversación" que tengo con los niños y las niñas.





Docente Good morning, guys [Buenos días, chicos]
Todos Good morning, teacher [Buenos días, maestra]
Docente How are you today? [¿Como están hoy?]
Todos Fine thank you, and you? [Bien gracias ¿y usted?]
Docente I'm fine, thank you. [Yo estoy bien, gracias]
Docente Today is...? [Hoy es....?]
SI Tuesday [Martes]

Nota. Video realizado por la autora. MOV05870

Es difícil enfrentar este hallazgo nuevamente, siempre consideré que mi práctica respondía a mi discurso de apertura, reflexión y flexibilidad. Al analizar lo acontecido me doy cuenta de que, en medio de todo, lo más importante es mi disposición, como menciona Freire, para repensar lo pensado y revisar mis posiciones ([Freire 2006](#)). Por lo que me planteo el objetivo de observar mi clase y determinar en qué momentos los niños y las niñas se muestran más libres, con más tranquilidad para debatir, conversar y mostrarse como son.

Después de algún tiempo de realizar este ejercicio, logro determinar que en los espacios que se pueden llamar “menos formales” como en la merienda, esto cambia completamente. Los niños y las niñas muestran libertad para hablar, para expresarse y para hacer suya la palabra, lo que quería que sucediera también en los otros momentos por lo que grabo en tres ocasiones este periodo. Cuando lo hago, me percato de la facilidad que tienen para expresarse y cómo puedo ayudar a generar conversación. Se dan diálogos como el siguiente:

Docente I, ¿Cómo le fue ayer a Antonio?
IP Bien
Docente L, ¿vos sabés que I tiene un hermanito?
LCh No, mi tía tiene aquí a mi hermanito (señala su estómago)
¿Tu mamá tiene un bebé en la pancita?
LCh No, mi mamá no, mi tía. Le va a nacer un hermanito y me lo va a dar.
Docente Qué lindo, **IP** vos podés contarle a **LCh** que es lo más lindo de tener hermanito
Las niñas se vuelven a ver directamente
IP ¿Sabes LCh? Nos hace reír (refiriéndose al hermano)
Docente Afirmo con mi cabeza.
ChS (Permanece en silencio, comiendo).
LCh Cuando tenga mi hermanito me voy a reír.
IP (Se acerca más a LCh) Yo quiero mucho a mi hermano. Toca el paquete de galletas de LCh
LCh Asiente con la cabeza y le da una galleta a IP (toma la galleta) Gracias
IP Las niñas siguen conversando en vos baja, compartiendo las galletas.

Nota. Video realizado por la autora. MOV05875



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.23>

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

CORREO: educare@una.cr

Descubro que:

- Al sentarme a la mesa con los niños y las niñas, estoy más cerca física y emocionalmente, por lo que hay libertad para conversar y ser genuinos.
- Es un ambiente en el que los niños no están esperando instrucciones ni tienen preocupación de dar las respuestas que espero.
- Considero que, aunque parezca simple, la comida es un factor que une y que da la sensación de camaradería.

Ello, nos permite, a niños, niñas y a mí, interactuar de manera positiva, con libertad, flexibilidad y autenticidad. Todas ellas, características necesarias para facilitar un ambiente de aprendizaje en el que seamos, como enfatiza [Gallegos \(2001\)](#), capaces de seguir el movimiento de la vida y acomodar la vida a lo que queremos.

Al hacer la selección de escenas para presentar a los niños y las niñas, evidencio que no me siento ansiosa, no trato de imaginar preguntas ni respuestas por hacer, quiero que disfruten mirándose y estoy dispuesta a escuchar sus apreciaciones dichas con el cuerpo entero, no solo con la voz. En el momento en que presento a los niños y las niñas los extractos digo "vamos a observar una cosa importante y divertida, como en el cine, vamos a comer palomitas". Todos se muestran emocionados. Me siento con ellos y ellas y todo empieza.

Esta vez, más que preguntas, trato de leer sus gestos, escuchar sus comentarios y apreciar mi papel mientras todo ocurre. Al hacerlo observo:

- Sonrisas
- Aplausos
- Abrazos
- Miradas de complicidad.

Escucho diálogos y frases como:

- Mira, estábamos comiendo todos juntos
- Teacher, estabas sentada a la par mía
- Mira, ahí compartimos
- JM: ¡Ahí te veo SR!
- SR: Sí, ¿te acordás que te dije que te sentaras conmigo?





El análisis del ambiente de diálogo que emerge en este momento me lleva a aceptar que, aunque mi intención es abrir espacios de comunicación entre los niños, al hacerlo de manera estructurada, lo que he logrado son interrogatorios con preguntas cerradas. Como plantea Freire (2005), "no puedo pensar por los otros ni para los otros ni sin los otros" (p. 112). Esto es en realidad lo que estaba sucediendo en mi clase, yo estaba pensando por los niños y las niñas sin tomar en cuenta sus pensamientos. No tenían derecho a la palabra en estos espacios formalizados. Sin embargo, al horizontalizar lo cotidiano emerge la espontaneidad, como menciona Freire (2005), emerge el sujeto, simplemente ellos me entendían y necesitaban que, como ellos me entendían, yo les entendiera. A partir de esto se genera un cambio, en mí, en ellos y ellas, en la dinámica de aula. Es un paso en la transformación de mi práctica.

Partiendo de este punto, grabo dos experiencias de aula, la primera refiere a disfrutar un video de un cuento y representar la vivencia de manera gráfica. El cuento narra la historia de una niña a la que el cabello le cambia de color cada vez que se alegra, se entristece o se enoja. Durante el cuento, me siento con ellos y ellas en el suelo. Al terminar, me quedo en mi lugar y comento "¡qué raro; lo que le pasaba a esa niña!". A lo que los niños y las niñas reaccionan inmediatamente, se genera un diálogo animado, interesante, lleno de verdades y confidencias. Los niños y las niñas opinan, cuestionan, conversan y reaccionan, establecen relaciones con sus vivencias en casa. Destacan expresiones como las siguientes.

- | | |
|------------|---|
| ZU: | <i>Cuando mis papás me golpean yo me pongo triste como ella.</i> |
| AO: | <i>Cuando estés así (triste) le pides a Dios y a la Virgen que te cuiden.</i> |
| SI: | <i>Yo estoy como ella (feliz) cuando vienen mis abuelitos.</i> |
| GV: | <i>TK, ¿y vos cuando te ponés así (sorprendida)?</i> |

Nota. Video realizado por la autora. MOV05880

Les digo que plasmen su vivencia con lápices, crayones, plastilina o conversen con un amigo al respecto. Su cara de asombro al saber que pueden elegir es maravillosa. Ello me hace confirmar que:

- Antes que una maestra, soy humana y que los niños y las niñas son más que estudiantes, son personas que sienten, quieren y que pueden, al igual que yo, tocar la vida del otro e impactarla de manera positiva.
- Es indispensable recuperar el componente emotivo o emocional de la racionalidad (Toro, 2005).
- No hace falta interrogar para saber, no hace falta hablar para comunicar ni dar órdenes para obtener respuestas.
- Soy mejor maestra en la medida en que soy mejor persona.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.23>

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

CORREO: educare@una.cr

En la segunda actividad le di a los niños y las niñas imágenes que mostraban emociones de enojo, felicidad, sorpresa, entre otras, y le pregunté a los niños y las niñas: "¿qué ven ahí?", inmediatamente todos empezaron a hacer comentarios sobre las emociones, y los momentos en los que se sentían de esa manera, lo que sin lugar a dudas llevó a comentar entre ellos y ellas situaciones de su vida cotidiana. Luego les pregunté: "¿Qué podemos hacer con estas imágenes?", y me dieron respuestas como las descritas seguidamente.

GV: *Podemos ponerlas con los libros para verlas.*

IP: *Las pegamos en la pared y cuando nos sentimos tristes te la enseñamos.*

EM: *odemos jugar con esas fotos y decir cuáles nos gustan.*

Nota. Video realizado por la autora. MOV05882

Durante la experiencia comentamos sobre la manera correcta de expresar nuestras emociones y sentimientos, momento en el cual no aporté solamente yo, sino que todos expresaron su sentir y compartieron sus conocimientos sobre el tema, diciendo:

LCh: *Cuando uno se enoja se va para otra parte.*

EM: *Hay que hablar y no llorar.*

GU : *Mi mamá me dice que tengo que hacer silencio y tranquilizarme.*

ZU : *Sí, mi mamá dice eso porque es lo mejor.*

Nota. Video realizado por la autora. MOV05882

En ambas actividades, los niños, las niñas y yo, reconocemos las emociones y la importancia de expresarlas de manera adecuada, horizontal, libre. Lo anterior me hace sentir más cerca de una escuela en la que "se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama... [una] escuela que apasionadamente le dice sí a la vida" (Freire, 2007, p. 70), lo que se logra por medio del diálogo, la reflexión y la creatividad. Sin lugar a dudas las aulas son un lugar lleno de oportunidades para aprender, reaprender y aprender nuevamente. Así como para generar cambios que impacten de manera positiva a todos los implicados en el hecho educativo.

Estas experiencias me demostraron que el cambio es posible en la medida en la que estemos dispuestos a replantearnos lo que hacemos, aunque creamos que lo hacemos bien. De la misma manera, me di cuenta de que no es necesario cambiar todo para mejorar, sino hallar, por medio de la reflexión y el análisis, los puntos medulares que hacen del accionar pedagógico, un hecho de libertad y transformación. Y aunque este parece ser el final del proceso, no lo es; por el contrario, es un nuevo



inicio en mi proceso de transformación, y la pauta que me permitirá como docente generar día con día una práctica que invite a la espontaneidad, la creatividad y el diálogo.

Espontaneidad versus formalización: Mis reflexiones

Enfrentarse a un proceso de investigación acción implica ir más allá de lo que esperamos, ver más de lo que lo que veíamos, romper paradigmas y hacer, de esto, una constante. El camino apenas empieza, y lo hace con construcciones importantes. Algunas de las reflexiones que emergen en este las describo seguidamente.

Reconocerme como ser humano y conectarme con mi propio sentir y el de los niños y las niñas:

Cuando inicié el proceso sabía que me iba a enfrentar a muchos retos; sin embargo, el más complejo fue enfrentarme a mí misma. Tener delante de mí a una maestra que no era la que quería o creía ser, y aventurarme a la tarea de autoevaluarme. En gran parte esto era así porque no había atravesado procesos que me hicieran reflexionar sobre mi lugar en el aula, como persona, con necesidades, características e intereses que influyen en lo que son, sienten y quieren los niños y niñas con los que comparto diariamente.

De esto concluyo que, más allá de las experiencias novedosas, los materiales utilizados o el lugar físico donde nos encontramos, lo que marca la diferencia para generar una práctica que impacte a los involucrados es saber quiénes somos, qué sentimos, qué queremos y qué podemos aportar a los demás. Y esto lo podemos lograr por medio del diálogo, ya que la palabra es lo que nos permite reconocer y reconocernos en el otro.

Descubrí que para generar diálogo debía, en primera instancia, conectarme conmigo misma y con el sentir de los niños y las niñas, con apertura para escuchar lo que ellos y ellas necesitaban o querían decir y evitar generar respuestas aprendidas.

Lo anterior se logra con mayor facilidad cuando los involucrados se encuentran en un ambiente libre, sin presión y en el que la cordialidad y el compañerismo están presentes.

Propiciar una dinámica de aula que integre características, intereses y necesidades de los niños y las niñas:

Mi práctica, contrario a lo que creía, se basaba en repetición de contenidos, diálogos repetitivos y directrices que los niños y las niñas debían cumplir, y aunque esto, desde lejos, podía verse como "orden" y "obediencia" no era más que eso.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.23>

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

CORREO: educare@una.cr

Aprender implica cuestionar, preguntar, resolver y dialogar, lo que se logra en un ambiente de libertad, que promueva la creatividad y que se base en las características, intereses y necesidades de los involucrados en el hecho educativo. Este cambio no fue sencillo, ya que implicó romper esquemas, conocer y reconocer a los niños y a las niñas, buscando alternativas para hacer del aula un espacio en el que lo que somos determinara el accionar.

En mi práctica lograba repetición, pero no creación, y esto se debía en gran parte a mi necesidad de mantener el control. La creatividad implica romper esquemas y cambiar roles. Los niños y las niñas están abiertos a los cambios y a innovar, lo único que necesitan es que se les reconozca como seres capaces de crear y se les brinden espacios para explorar su creatividad.

Transformar participativamente la práctica pedagógica:

Trasformar mi práctica y hacer cambios con el fin de generar un ambiente de libertad en el aula solo fue posible gracias a la participación activa de quienes convivimos diariamente en este espacio. Eso posibilita la investigación acción, al propiciar el análisis y la reflexión de situaciones cotidianas, y generar cambios y mejoras, en conjunto con las personas que comparten dichos procesos.

El camino a la transformación se logra por medio de la interacción, el diálogo y la convivencia. Ser quienes somos determina la posibilidad de aprender y desaprender para aprender nuevamente.

Reflexionar sobre mi práctica fue lo que me dio la posibilidad de ver lo que antes no veía, de cuestionar y abrir mi panorama para poder mejorar, lo cual no es una tarea sencilla, implica romper paradigmas y cuestionar lo que creía correcto.

Por tanto, considero que esta investigación es una muestra de que con empeño y dedicación se pueden generar cambios que ayuden a mejorar los procesos educativos. Considero, además, que los maestros debemos hacer uso de herramientas que nos permiten retroalimentarnos sobre nuestros propios procesos de manera constante, para brindar a nuestros estudiantes espacios en los que se puedan desenvolver, aprender y desaprender de la manera adecuada.

Observarse y autoevaluarse no es una tarea sencilla ni algo para lo que nos han formado, pero genera resultados maravillosos.

El camino apenas comienza, la única forma de mejorar es creyendo que siempre hay algo más que aprender y algo más que podemos dar.





Referencias

- Dobles, M. C., Zúñiga, M. y García, J. (1998). *Investigación en educación. Procesos, interacciones y construcciones*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía* (11^a ed.). Madrid: Siglo XXI .
- Freire, P. (2007). *Cartas a quién pretende enseñar* (4^o reim.). Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de <http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/cartas%20a%20quien%20pretende%20ensenar.pdf>
- Gallegos, R. (2001). *Educación holista. Pedagogía del amor universal*. México: Editorial Pax.
- Pérez, L. (23 de junio, 1999). *Los valores democráticos en la educación y la transformación social*. Conferencia presentada en el XVII Curso Interdisciplinario en Derechos humanos: "Emilio F. Mignone". San José, Costa Rica. Recuperado de http://www.dhnet.org.br/direitos/mercosul/militantes/aguirre/aguirre_los_valores_democraticos_educ.pdf
- Pichón, R. y Pampliega, A. (2009). *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Toro, J. M. (2005). *Educar con co-razón*. Bilbao: Desclée de Brouwer.



Cómo citar este artículo en APA:

Brenes-Jiménez, C. (enero-abril, 2015). Reflexiones desde mi práctica pedagógica: Espontaneidad versus formalización. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 421-433. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.23>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web:

<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>