



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"
E-ISSN: 1409-4703
revista@inie.ucr.ac.cr
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Ruiz Guevara, Lillian Susana
CREENCIAS Y DESARROLLO INTEGRAL: UN ESTUDIO DE CASOS DE UNA DOCENTE
COSTARRICENSE Y TRES NIÑOS NICARAGÜENSES
Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 9, núm. 3, agosto-diciembre,
2009, pp. 1-29
Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713064009>

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



Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

**CREENCIAS Y DESARROLLO INTEGRAL: UN ESTUDIO DE CASOS
DE UNA DOCENTE COSTARRICENSE Y TRES NIÑOS
NICARAGÜENSES**

BELIEFS AND DEVELOPMENT: A CASE STUDY OF A COSTA RICAN TEACHER AND
THREE NICARAGUAN CHILDREN

Volumen 9, Número 3
pp. 1-29

Este número se publicó el 15 de diciembre 2009

Lillian Susana Ruiz Guevara

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



CREENCIAS Y DESARROLLO INTEGRAL: UN ESTUDIO DE CASOS DE UNA DOCENTE COSTARRICENSE Y TRES NIÑOS NICARAGÜENSES

BELIEFS AND DEVELOPMENT: A CASE STUDY OF A COSTA RICAN TEACHER AND
THREE NICARAGUAN CHILDREN

Lillian Susana Ruiz Guevara¹

Resumen: Este artículo identifica las creencias de una docente costarricense con respecto a las características de desarrollo integral de tres infantes nicaragüenses en edad preescolar. Este estudio se realiza en un área de atención prioritaria de la zona central de Heredia, Costa Rica, durante el 2006. Por las características del estudio y la postura de la investigadora, el trabajo se aborda desde un enfoque cualitativo de investigación, asimismo el estudio de casos predomina como estrategia y método de investigación y por último, la triangulación por fuentes permite el análisis del dato. Las conclusiones más importantes de la investigación evidencian una contradicción importante entre el discurso teórico acerca de la atención a la diversidad y las acciones que realiza en clase la docente para que los estudiantes nicaragüenses puedan desarrollar sus capacidades.

Palabras claves: DESARROLLO INTEGRAL, CREENCIAS, INTERCULTURALIDAD, DESARROLLO SOCIAL, DESARROLLO MOTOR, DESARROLLO COGNITIVO, DESARROLLO SOCIAL.

Abstract: This article identifies the beliefs of a Costa Rican teacher regarding the characteristics of development of three Nicaraguan children. This study was conducted in a priority of the central area of Heredia, Costa Rica during 2006. Due to the characteristics of the study, the position of the researcher, and the triangulation of data analysis inquiry is related to a qualitative approach. The most important conclusions of the investigation show a significant contradiction between the theoretical discourse about the attention to diversity and the actions taken by the class teacher so that students can develop their skills Nicaraguans.

Keywords: DEVELOPMENT, BELIEFS, INTERCULTURALISM, SOCIAL DEVELOPMENT, MOTOR DEVELOPMENT, COGNITIVE DEVELOPMENT, SOCIAL DEVELOPMENT.

¹ Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Nacional, Máster en Administración Educativa de la Universidad de La Salle y Doctora en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. Académica de la División de Educación Básica de la Universidad Nacional. Investigadora de temáticas Relacionadas con la Transición de la Primaria a la secundaria, Acreditación de Carreras de Educación, Creencias en la práctica docente.

Dirección electrónica: susanaruiz@racsa.co.cr

Artículo recibido: 9 de junio, 2009
Aprobado: 30 de noviembre, 2009

Introducción

Conocer las creencias de una docente con respecto al desarrollo integral de los niños y las niñas, en contraste con las características que estos presentan, permite ofrecer información relevante para sistematizar propuestas curriculares de pertinencia cultural que respondan a la realidad sociocultural que viven niños y niñas nicaragüenses, en salones preescolares costarricenses. Tal y como lo afirma Peralta (1996) de las revisiones de programas educativos oficiales, de los currículos específicos creados y desarrollados en las aulas y de aquellos orientados a la formación de los docentes, se concluye que en su mayoría son propuestas originadas en países desarrollados, lo que pone en evidencia (...), “*una falta casi total de aportes propios, o de vinculaciones teórico-prácticas más cercanas a nuestras realidades socioculturales, situación que sigue constando en muchos países*” (Peralta, 1996, p.26).

Uno de los objetivos que orientaron el proceso de investigación, y que se relaciona directamente con este artículo, se refiere a el establecimiento de una relación entre las creencias acerca del desarrollo integral de una niña y dos niños nicaragüenses, que presenta una docente costarricense que atiende el Ciclo de Transición del Jardín Público Luces, y el desarrollo integral que demuestran los y las infantes inmigrantes nicaragüenses en la rutina de trabajo diario.

En el siguiente apartado se desarrollan las temáticas de creencias, desarrollo del niño preescolar, desarrollo integral y educación intercultural, ya que todos son temas fundamentales para comprender las categorías de análisis y los resultados que se desarrollan en este artículo.

1. Referente Teórico

1.1 Concepto y origen de las creencias

Tal y como lo indica Quintana (2001) las creencias son, ante todo, personales y sociales, se consideran un hecho social, en la medida en que el hombre se desenvuelve en grupos sociales, por tanto, las construcciones a manera de creencias están permeadas de ese contacto con el medio social y, por supuesto, puede afirmarse que lo mismo ocurre a la inversa, es decir, que los grupos sociales se ven influidos por las creencias personales de los

individuos que lo conforman. En ese sentido, Chajet (2000) establece que las creencias se consideran un producto social y personal, en tanto que en muchos casos son subconscientes afectan la percepción que tenemos de nosotros mismos, de los demás y de las cosas y situaciones que nos rodean.

Desde otra perspectiva, pero siempre otorgando un gran valor en la vida y conducta de la persona, Ortega y Gasset (1987) indica que

Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre lo que acontece.

Porque ellas nos ponen delante de lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas vivimos, nos movemos y somos. (p.1)

Las definiciones de creencia, que se han citado en este apartado, evidencian que dicho término encierra la parte afectiva y cognitiva del individuo, es decir, que transita en estos dos espacios, provocando que la persona se enfrente al mundo con una serie de ideas consolidadas y que, en cierta medida, no solo determinan los intercambios con ese mundo, sino que además, la realidad ya parece construida en la mente del individuo. Por tanto, los cambios que se puedan generar acerca del significado de la misma, resultan una tarea verdaderamente difícil.

En relación con la fuente de origen de las creencias, la literatura establece que la educación y la primera infancia se consideran como los espacios posibles en los cuales los niños aprenden creencias. En este sentido, Quintana (2001), indica que el medio social ejerce, necesariamente, una influencia sobre las creencias de los individuos, hasta convertirse en fuente de origen de las mismas.

La literatura evidencia que el origen de las creencias puede darse en los niveles individual y social de la persona, en el primer caso, es necesario recordar que las dimensiones intelectual y afectiva se consideran muy importantes. Asimismo, Quintana (2001) advierte que no se debe identificar a ninguna de las dos dimensiones como fuentes que compiten entre sí, ya que, por el contrario, representan opciones válidas de donde emanan dichas creencias.

1.2 Concepto de desarrollo humano

Para autores como Hurlock (1988), Papalia, Wendkos y Duskin (2002) el desarrollo humano implica cambios sucesivos, progresivos, interrelacionados y de orden cualitativo así como cuantitativo. Por su parte las autoras coinciden en que la relación calidad y cantidad, genera influencia recíproca entre ambos cambios.

Además, León (2002, p. 25) agrega que el desarrollo “*es un concepto globalizador de múltiples procesos producto de la interacción de factores de tipo interno (genética, maduración, etc.), con aquellos de índole externo (cultura, sociedad, familia, etc.).*”

Luego, esta idea de integralidad del ser humano ha provocado cambios evidentes en el sector educativo, especialmente en lo que respecta a la concepción de niño y niña, a quienes se les visualiza como personas que, tal y como lo afirma León (2002), enfrentan diferentes problemáticas, haciendo uso de sus capacidades sociales, cognitivas, físicas y lingüísticas.

Atendiendo a los planteamientos de desarrollo humano integral, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en su primer artículo (citado por la UNESCO, 2000) indica que, como parte de sus objetivos se debe: “*Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos*” (p.15). Para el logro de este objetivo se propone básicamente buscar la calidad educativa, generar ambientes que brinden seguridad y atención al infante, promover espacios para que los niños y las niñas crezcan seguros, sanos y con gran capacidad para aprender.

En el siguiente apartado se desarrolla la temática relacionada con las características del desarrollo del niño de 5 a 6 años, es decir, las cualidades que presentan tanto los infantes nicaragüenses como los costarricenses.

1.3 Características de desarrollo físico de los niños y las niñas de 5 y 6 años: Motora gruesa y motora fina

Papalia, Wendkos y Duskin (2002) indican que entre los tres y seis años de edad, los logros de los niños y las niñas evidencian grandes progresos en términos de las habilidades que

desarrollan, en tanto a nivel de motricidad gruesa pueden correr y saltar con gran precisión, mientras que la motora fina evidencia cambios importantes, ya que les permite realizar actividades tales como abotonarse la camisa y pintar con mayor precisión.

En relación con el desarrollo artístico, Lowenfeld y Lambert (1972) ubican a los niños y niñas de 4 a 7 años en la etapa preesquemática, además, sugieren que para el niño y la niña preescolar esta etapa es de gran importancia, debido a que “él crea conscientemente ciertas formas que tienen alguna relación con el mundo que lo rodea. Esta creación consciente de formas adquiere gran significado si pensamos que es el comienzo de la comunicación gráfica” (p.138). Un mayor desarrollo en la habilidad perceptual es otro de los cambios en relación con el desarrollo motor y físico que sufren los niños y las niñas de 5 a 6 años.

Para Faw (1990) a la edad de 5 y 6 años los niños y las niñas se encuentran en capacidad de ejecutar las siguientes acciones:

- Saltar alternando los dos pies.
- Sostenerse en un pie por 8 ó 10 segundos.
- Tirar la bola por alto.
- Saltar amplia y ávidamente.
- Agarrar una bola mediana.
- Montar bicicleta.
- Saltar ágilmente.
- Lanzar la bola hábilmente (p.161).

1.4 Características de desarrollo socioemocional de los niños y las niñas de 5 y 6 años

En relación con esta área del desarrollo, León (2002) indica que es importante considerar factores como las relaciones que establece el infante con su medio, el desarrollo del auto concepto, el desarrollo moral y la sexualidad.

Para esta misma autora la figura del docente y la aceptación que éste le ofrezca en el proceso de enseñanza y aprendizaje se convierten en los elementos básicos para el logro de la confianza en los infantes. En este sentido indica León

Si él o ella han logrado establecer relaciones positivas con otros niños, y se sienten tranquilos y seguros, podrán enfrentar el aula y el proceso de aprendizaje con calma y tranquilidad. Si tienen dificultades, tenderán a sentirse amenazados, aislados, tímidos, incompetentes. El maestro debe ponerles particular atención, pues si bien no presentan dificultades en su rendimiento, necesitan que se organicen actividades y juegos que los estimulen a participar y a formar relaciones. Algunos de estos niños tienen mucho miedo a ser rechazados, por lo que el maestro debe comprender este miedo y ayudarles a insertarse poco a poco en los grupos (2002, p. 39).

Los niños y las niñas de 5 a 6 años también buscan mayor independencia de sus padres y madres, maestros y maestras e incrementan sus relaciones amistosas con niños y niñas de edades similares, dejando atrás la hostilidad y el juego solitario y paralelo; empiezan a introducirse en el juego cooperativo con infantes de sus mismas edades; identifican tal y como lo señala Hurlock (1988) patrones de aceptación y rechazo, tanto por parte de otros niños y niñas, como del docente y los adultos en general; experimentan sentimientos de temor, ansiedad, fobias y perturbaciones, especialmente, cuando sufren el rechazo social de sus iguales, perciben lo que sienten otras personas y, aunque no puede ubicarse en el lugar de ellas, demuestra sentimientos de simpatía y preocupación.

En términos de la relación que establece el niño y la niña con su docente es importante indicar de acuerdo con León (2002) que

La relación que el niño tiene con el maestro también afecta su autoestima y percepción de sí mismo. Si un niño y niña sienten que la maestra atiende sus preguntas, se preocupa, les responde a sus inquietudes y necesidades, él o ella responderán en forma positiva. Pero si sienten que no es así, buscarán inconscientemente, la manera de “lidiar” con esta maestra. Estas estrategias pueden ir desde ignorar o no hacer caso, hasta actos agresivos de distinto tipo. (p. 39)

Es decir, que en este periodo de vida el niño y la niña preescolar requieren del apoyo de su docente para la construcción progresiva de una autoestima positiva, la cual se logra bajo criterios de atención, cariño y respeto por parte del adulto.

Además de la construcción de la autoestima, de acuerdo con Nutall (1995, p. 3) en el niño en edad preescolar *“Algo bueno o malo es lo que sus profesores, y sus padres aprueban o desaprueban. A esta edad comienzan a desarrollar valores éticos como la honestidad”*.

1.5 Características de desarrollo intelectual o cognitivo de los niños y las niñas de 5 y 6 años

Tomando como referencia los planteamientos de Piaget, algunas características del desarrollo intelectual o cognitivo que Papalia, Wendkos y Duskin (2002) sugieren son:

- El mundo es más ordenado y predecible, los niños y las niñas son conscientes de que las alteraciones superficiales no cambian la naturaleza de las cosas, además comprenden que ellos y ellas pueden hacer que sucedan cosas.
- Los niños y las niñas tienen una teoría de la mente, en tanto, les resulta posible explicar y predecir las acciones de otras personas, e imaginar sus creencias, sentimientos y pensamientos.

Como parte del desarrollo intelectual los niños y niñas de 5 y 6 años pueden ubicarse en la etapa preoperacional, la cual según se indica en el Programa de Estudios para el Ciclo de transición (1996) se caracteriza por el egocentrismo, que se refiere a la incapacidad de distinguir el punto de vista del otro; la centración, que implica fijación en rasgos superficiales del objeto, lo cual evita la atención de los detalles; la irreversibilidad, en la cual se muestra la incapacidad para efectuar un razonamiento y luego recorrer el camino inverso; el animismo, en el cual impera la creencia de que las cosas están vivas al igual que las personas y el artificialismo, en el cual se asume que las acciones no ocurren por proceso naturales, sino más bien, por un agente exterior (p.5). Además, se indica en este programa que el desarrollo cognitivo se sustenta en los conceptos de abstracción simple y reflexiva.

1.6 Características de desarrollo del lenguaje de los niños y las niñas de 5 y 6 años

El desarrollo del lenguaje, tal y como lo demuestra la literatura, tiene una estrecha relación con el desarrollo cognitivo, esto debido a que las relaciones con el objeto y la experimentación que realiza sobre y con él, le facilita nueva información que debe ser comunicada para dar a conocer los nuevos aprendizajes.

El aumento acelerado en relación con la cantidad y la calidad del lenguaje Hurlock (1988) lo describe por medio de las formas comunes de presentación antisocial, es decir, que el contacto del niño y de la niña con el jardín de infantes provoca que se envuelva en diálogos cargados de características tales como exageraciones, jactancia, insultos, chismes, críticas y comentarios desdeñosos.

1.7 Hacia un concepto de interculturalidad y educación intercultural

Para comprender las implicaciones de la interculturalidad en la educación es necesario establecer una comparación terminológica con la multiculturalidad, ya que como lo afirman Sales y García (1997), ambos conceptos no pueden ser utilizados como sinónimos. De acuerdo con Besalú (2002) hablar de interculturalidad es realmente nuevo, especialmente en el lenguaje político y pedagógico; asimismo, afirma el autor, este concepto puede ubicarse desde dos extremos “*la retórica bienpensante y la lucha por una sociedad y una educación más justa y menos discriminatorias*” (p. 43). Por su parte, afirma el autor que los países europeos y mediterráneos (Francia, Alemania, Italia y España) se han abocado al uso del concepto de interculturalidad, mientras que los países Anglosajones, dentro de ellos Estados Unidos, Reino Unido y Australia, utilizan la terminología de multiculturalidad.

Desde otra óptica, Sales y García (1997) indican que en el contexto norteamericano la educación multicultural ha abordado a los grupos de género, clase social y personas discapacitadas, además, de los relativos a cultura y etnia. En este sentido, es oportuno indicar que estas mismas autoras sugieren que a diferencia de lo anterior en los países de Europa el concepto de multiculturalidad se delimitó a los grupos étnicos y culturales que en condición de inmigrantes provenían de diferentes países.

Para ampliar el término de interculturalidad Devalle y Vega (1999, p. 33) insisten en que ésta incluye dos suposiciones: el prefijo “Inter” que implica interacción, reciprocidad o bien intercambio y, en un segundo término, el aspecto de cultura, definido en un sentido amplio y que reúne el reconocimiento a la diversidad. En cuanto a la diversidad, ésta se concibe desde “*los valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas presentes en los vínculos con los otros, de la cosmovisión o la aprehensión del mundo, de las interacciones entre los múltiples registros de la misma cultura y entre diferentes culturas*”.

Relacionado con el concepto anterior, Besalú (2002) afirma que

El enfoque intercultural va más allá de la coexistencia de culturas distintas y se centra en el diálogo y la interacción cultural en un plano de igualdad real, lo que implica una reflexión y acción, también relación, sobre los factores ideológicos y estructurales que conllevan desigualdad y racismo. (p.66)

Desde otro punto de vista, Bueno (1997, p. 7) sugiere que la educación intercultural ...apunta a una solución al problema que se plantea en las sociedades multiculturales, ya que se refiere a una relación activa entre las culturas para llegar a desarrollar una sociedad intercultural. Por tanto, este tipo de educación pone el énfasis en los puntos de contacto y en el diálogo que se debe producir entre las culturas, siempre en un clima de igualdad y respeto.

Por su parte, Da Silva (1995) es enfática en afirmar que la educación intercultural se fundamenta básicamente en interacciones activas y pluralistas entre los individuos, prevaleciendo valores como la tolerancia y el respeto. Además, señala la autora que el choque cultural no debe considerarse como un asunto para ser reprimido o ignorado, por el contrario, debe dar como resultado “*procesos y contactos que englobarían cambios de actitud hacia una sociedad igualitaria*” (p.7).

Los conceptos sobre educación intercultural que se citan en los párrafos anteriores, evidencian que esta propuesta va más allá de considerar a los grupos sociales como portadores de culturas, es decir, promueve el intercambio y el enriquecimiento de estos grupos como acción consecuente al compartir en condición de igualdad, respeto y solidaridad mutua.

Los orígenes de esta educación se refieren no únicamente a la evolución que han sufrido las propuestas multiculturales y el auge de la ideología interculturalista, sino que además, tienen otras causas más profundas que, de acuerdo con Besalú (2002, p. 51), se refieren a:

- La preocupación que profesionales en el área de la educación manifiestan, debido a las dificultades de comunicación con los alumnos y las alumnas inmigrantes extranjeros y con la demanda de métodos, instrumentos y recursos para conseguir su éxito escolar.
- Causas relacionadas con la evolución de las sociedades actuales, que ven amenazada su identidad, especialmente en aspectos como la democracia e igualdad de hombres y mujeres, entre otros. Así como su “cohesión por la presencia de inmigrantes con valores culturales y religiosos percibidos como incompatibles con los de la sociedad de acogida”.

Por tanto la interculturalidad busca fortalecer el desarrollo de la persona, para lo cual indispensable procurar su puesta en práctica en los salones de clase, ya que el docente puede optar, tal y como lo indica Méndez (1997), por ignorar, marginar, asimilar, multiculturalizar y/o bien interculturalizar a los estudiantes extranjeros, quienes tienen derecho a una educación integral, según se indica en el Programa de Estudios de Transición.

Unido a lo anterior la Política Educativa hacia el siglo XXI, como marco de referencia para que la educación preescolar logre promover la formación de niños y niñas, tiene una serie de implicaciones en este nivel educativo dentro de las que destaca *“Propiciar en el aula, experiencias educativas significativas tomando en cuenta el género, que promueva el respeto por la dignidad étnica, biológica y cultural”* (p.1). Esta situación pone en evidencia que el docente es el responsable en primera instancia de fortalecer experiencias de aula en las cuales los estudiantes cuenten con las herramientas para interactuar con personas de otras culturas en un ambiente de respeto mutuo, esto significa entonces, que la interculturalidad está presente en el Programa de Estudios del Nivel de Transición y debe ponerse en marcha en la dinámica diaria.

Además de los planteamientos de la Política Educativa hacia el siglo XXI, en el Programa de Estudios de Transición, se incluyen los objetivos de la educación preescolar costarricense dentro de los que destacan

- Propiciar el desarrollo integral de los niños atendiendo las áreas cognoscitiva-lingüística, socioemocional y psicomotriz, para una mejor calidad de vida como ser individual y social.
- Favorecer el desarrollo socioemocional del niño, mediante la formación de hábitos para la convivencia social, así como valores y actitudes que le permitan interactuar positivamente con su medio cultural.
- Educar para la convivencia social, según los derechos y las libertades fundamentales enunciados en la Declaración de los Derechos del Niño. (p. 3)

Estos objetivos interesa destacarlos debido a que expresan con claridad que el estudiante que ingresa al nivel preescolar tiene el derecho y la necesidad de aprender en y dentro de la cultura, razón por la cual, el docente debe preparar el ambiente de aprendizaje a partir de las expresiones de cultura que se generan en su salón de clases, institución y comunidad, de ahí que la interculturalidad se justifica ampliamente y el docente debe atender esta necesidad de formación en sus estudiantes.

Una vez concluida la presentación de conceptos y temas básicos relacionados con creencias, desarrollo del niño en etapa preescolar y educación intercultural, es importante conocer detalles de la metodología que se utilizó para identificar y profundizar en las creencias del docente con respecto al desarrollo del niño inmigrante nicaragüense.

2. Metodología

La investigación que antecede este artículo es de corte cualitativo y etnográfico, ya que la temática de las creencias de una maestra requirió no solo de la participación activa de la docente, sino también de los infantes nicaragüenses y costarricenses, en la expresión de vivencias diarias que se captaron por medio de observaciones participantes, cuyo objetivo fue siempre conocer la práctica de trabajo diario y el papel que desempeñaron sus actores.

2.1 Participantes del proceso de investigación

Al considerar que esta investigación se realiza dentro del marco cualitativo, se elige el estudio de casos, que se refiere a la situación específica de una maestra en relación con una niña y dos niños nicaragüenses. Es relevante en este estudio que los infantes y sus padres son nacidos en Nicaragua, lo que favorece el contacto permanente con la cultura de su país de origen.

En términos específicos, la docente del k2, es una profesional titulada con un bachillerato universitario y una experiencia laboral de 15 años.

En relación con la niña y los dos niños para guardar su identidad, se les asignó el código de participante R, S y K.

En el caso del participante R, es un niño de nacionalidad nicaragüense al igual que sus padres; actualmente reside en un área de atención prioritaria, en la comunidad a la cual pertenece la escuela. El participante R es un infante con edad de 6 años y 2 meses, asiste con gran regularidad al salón de clases.

El participante S es un varón de nacionalidad nicaragüense, al igual que sus padres reside en un área de atención prioritaria, sin embargo, las condiciones socioeconómicas de su familia son superiores en relación con los otros dos participantes, situación que le permite vivir en una zona residencial, mientras que R lo hace cerca de una ladera, junto al río y en un tugurio. Al inicio de esta investigación S tenía 6 años y un mes de edad.

La participante K, es una niña que al inicio de la investigación tenía 5 años y 7 meses. Al igual que sus otros dos compañeros, ella es nicaragüense. Además, vive en la misma comunidad que sus compañeros R y S.

2.2 Categorías de análisis: Enigmas del ¿por qué?

Para el desarrollo de este artículo se desglosan los datos relacionados con dos de las categorías abarcadas en el estudio:

- Características de desarrollo integral que presentan la niña y los dos niños nicaragüenses en la rutina de trabajo diario.
- Creencias acerca del desarrollo integral de una niña y dos niños nicaragüenses que manifiesta la maestra en su práctica educativa

Matriz 1

Técnicas e instrumentos utilizados para el desarrollo de la investigación

Técnica	Instrumento	Participante con el cual se trabaja	Cantidad de aplicaciones
-La observación participante.	Matriz de observaciones: nota cruda, cocida y teórica	Docente y Los niños nicaragüenses	40 observaciones de aula
-La entrevista	a. Conversaciones informales b. Entrevista semiestructurada c. Frases abiertas d. Entrevistas en profundidad	a. Docente y niños b y c. Total de niños del aula (costarricenses y nicaragüenses) d. Docente y niños nicaragüenses	30 conversaciones informales 15 con niños y 15 con la docente 1 entrevista semiestructuradas por niño y 1 un instrumento de frases abiertas por niño para un total de 26 8 Entrevistas en profundidad (5 niños y 3 docente)
-Las fotografías y	Matriz: Fotografía, Descripción, Evento, Categoría y análisis	Docente y total de niños que asisten al salón (nicaragüenses y costarricenses)	120 fotografías del proceso
-El análisis de documentos: - Expediente de niños nicaragüenses -Cuaderno de apresto de niños nicaragüenses:	Matriz: Área de desarrollo, Descripción de actividad, Valoración de logro y categoría de análisis	No aplica	

Es importante indicar que cada una de las observaciones cubrió un periodo de 45 a 50 minutos, organizados en intervalos de 5 a 10 minutos, dependiendo de la experiencia que en ese momento se realizó en el aula. La intención de establecer estos intervalos tuvo el

objetivo de focalizar la atención en los infantes nicaragüenses y su desempeño en las actividades que se realizaron, así como también, obtener un acercamiento con las características de la práctica docente.

Concluidas las tareas referentes a nota cocida y nota teórica, se procedió a realizar la categorización “macro”, que desde el punto de vista de la investigadora, consistió en asignar un color a las cuatro categorías en cada uno de los protocolos de observación, entrevistas en profundidad y conversaciones informales, para luego utilizar la triangulación de los datos.

3. Resultados y Discusión

3.1 Categoría - Características de desarrollo integral que presentan la niña y los dos niños nicaragüenses en la rutina de trabajo diario

Para el desarrollo del presente artículo es importante conocer algunos datos relacionados con las características reales que presentan los niños nicaragüenses del estudio, para después conocer las creencias de la docente. Sin embargo, las características que se desarrollan representan solamente algunas de las analizadas a lo largo de la investigación que respalda este escrito.

Para tener un primer acercamiento a la identidad y cualidades de los infantes nicaragüenses, ellos aportaron a este estudio, un dibujo que a su criterio reunió gran parte de sus rasgos físicos. De derecha hacia izquierda se puede ubicar a K, quien es la niña, seguida de R, u varón, y, más abajo se ubica la figura de S, el otro.



Figura 1. Dibujos de sí mismos realizados por K, R y S, respectivamente

Como puede apreciarse en los dibujos anteriores, existen elementos comunes a los tres, tales como las manos extendidas en señal de abrazo y la boca sonriente como signo de felicidad. También K, R y S se describieron como personas felices, alegres, que les gustaba jugar y que desde la perspectiva de rasgos físicos se consideraron atractivos, tal y como ella y ellos mismos lo indicaron.

“Yo soy muy linda, mi mamá me lo dice siempre, el pelo me está creciendo y mis ojos son oscuros”. “Me gusta estar alegre y jugar en dramatización con mis amigas”. (K)

“Yo soy un poco guapo y fuerte, mis ojos son oscuros y el pelo también”. “Me gusta cuando juego de construir con los compañeros y en el kinder me siento feliz”. (R)

“Yo soy muy guapo, grande y fuerte”. “Me gusta jugar fútbol y los compañeritos dicen que soy muy bueno para meter goles y por eso me siento alegre”. (S)

Entrevista en profundidad No. 1

Volumen 9, Número 3, Año 2009, ISSN 1409-4703

En otro orden de cosas, las observaciones realizadas en el aula permitieron identificar que estos infantes eran muy activos, con gran capacidad para el desarrollo de su imaginación, mantuvieron relaciones interpersonales positivas con sus compañeros y la docente N; asimismo, demostraron ser amantes del juego y prefieren el establecimiento de grupos hombres y mujeres para realizarlos.

Unida a la información anterior, en el instrumento de frases abiertas se incluyó el siguiente ítem: “Los niños nicaragüenses son...”, el cual ofreció respuestas por parte de 19 niños y niñas para un 74% que se relacionan con características muy positivas de su compañera y sus compañeros nicaragüenses y que se refirieron a la felicidad, la bondad, la belleza, la amabilidad, la amistad, el compañerismo e inclusive en uno de los casos un niño responde que son “perfectos”.

En términos generales, la información anterior permite evidenciar que los niños y las niñas costarricenses, expresan conceptos muy positivos de su compañera y sus dos compañeros nicaragüenses, a quienes consideraron personas que irradiaban valores de felicidad, bondad, amistad y amabilidad. Valores que concordaron con los expresados por los mismos infantes nicaragüenses y también por la docente N, quien adujo que K, R y S, eran estudiantes brillantes, cariñosos y amables aunque a uno de ellos le gustaba discutir y sobre todo eran personas muy solidarias.

Docente N: *“Para mí ellos son niños muy especiales, porque a pesar de sus dificultades, siempre demuestran estar felices, les gusta buscar y que les den mucho cariño, porque son muy cariñosos, me ayudan mucho en las tareas de aula que les pido y sobre todo yo creo que en la escuela todo va a salir bien, porque ellos son esforzados e inteligentes, igual que los otros”.*

Devolución de información No. 5

3.1.1 Relación maestra-infantes: “La niña hace cara enojada y no juega”

Los dibujos que se muestran a continuación corresponden a K, R y S, la niña y los dos niños nicaragüenses, quienes por medio del dibujo y el diálogo con la observadora, externaron su sentimiento de afectividad y disconformidad hacia la docente N. En los tres dibujos puede

identificarse la dimensión que le concedieron al tamaño de la boca e inclusive en el caso del dibujo de la niña, puede apreciarse la postura de colocación de las manos en la cintura, como señalando a una persona que regaña.



Figura 2. Dibujos de K, R y S (respectivamente) acerca de las características de su maestra.

Durante el proceso de estadía en el salón de clases, se determinó que las relaciones interpersonales entre los infantes nicaragüenses y la docente N se caracterizaron por una ausencia de parte de ella, en las actividades de juego que realizaron la niña y los niños, inclusive en el espacio de juego, trabajo donde se suponía que pudo haberse integrado con mayor frecuencia; además, según se registró en las observaciones y por confesiones de los infantes, se determina que ella les gritó, les regañó y les dio indicaciones utilizando un tono de voz y vocabulario fuerte, para que ellos atendieran sus demandas.

La actitud de regaño y grito, de la docente N, hacia la niña y los niños nicaragüenses al igual que los y las costarricenses, estuvo presente a lo largo del curso lectivo, esta situación fue muy significativa para los infantes, quienes no solo lo expresaron en sus dibujos, sino también, lo conversaron abiertamente con la observadora.

El afecto en las relaciones interpersonales docente-niño, tal y como lo indican León y Zúñiga (1996) es fundamental para ambas partes, sin embargo, para los infantes, éste representa

un eje de gran importancia en su proceso de aprendizaje y en el de su consolidación socioemocional. Por su parte, León (2002) sugiere que la aceptación y el rechazo se expresan a las niñas y los niños con manifestaciones, conductas y palabras, es por esta razón que el grito y el regaño pueden influir negativamente en el proceso de integración al entorno de aula y al contexto social, que viven la y los inmigrantes nicaragüenses.

Unido a lo anterior, las relaciones interpersonales entre la niña y los niños nicaragüenses y la docente N se caracterizó por la ausencia de ella en los momentos de juego, datos que se confirman en la entrevista que se realizó a todos los niños y las niñas del grupo, con lo cual se establece que el 100% de los infantes expresó la necesidad de que su docente N se incorporara a los juegos en las áreas, en el recreo, casita o en construcción.

Para León (2002, p. 38) uno de los factores que interviene en el desarrollo socioemocional del infante, se refiere al medio cultural y social en que él se desenvuelve, ya que dicho medio se constituye en el marco de referencia para el desarrollo del proceso de socialización, por medio del cual se transmiten valores, actitudes y expectativas

que definen lo que se espera de los niños en cada etapa de su desarrollo, el medio socioeconómico en que se desenvuelve la familia del niño, también tiene impacto, en especial en lo que se refiere a formas de estimulación y control.

En este sentido, tal y como ya se indicó, las relaciones interpersonales que establecieron la niña y los dos niños nicaragüenses, con su docente N, no les permitió dar a conocer aspectos propios del medio cultural y social de su país de origen, razón por la cual, el aula y la escuela se convierten en lo que Essomba *et al.* (1999) indican como un espacio que “Solo contempla actuaciones en las escuelas con presencia de alumnado de diversos orígenes “*Reconoce la escuela como un espacio ideal para recrear las relaciones interétnicas, pero desde una concepción estática de las culturas y tratando prioritariamente las diferencias entre ellas*” (p. 17).

Esta característica de poca apertura a la diversidad sociocultural que se observó en el salón de clases K2 evidencia un planteamiento estático de la cultura foránea por parte de la docente N, en tanto que no se establecieron espacios y experiencias para el verdadero intercambio cultural entre niños y niñas costarricenses y nicaragüenses. Es por esta razón

que las expectativas, los valores y las actitudes en la niña y los dos niños nicaragüenses, se relacionan directamente con la cultura costarricense, haciendo que sobresalgan elementos de una ideología de dominación y asimilación.

Si bien es cierto, el regaño y el enojo fueron los detonantes de la relación entre los estudiantes y la docente, los infantes entre sí demostraron no seguir este patrón, y por el contrario, en todo momento prevaleció el respeto, la consideración y la solidaridad, tal y como se analiza en el siguiente apartado.

3.2 Categoría - Creencias acerca del desarrollo integral de una niña y dos niños nicaragüenses, que manifiesta la maestra en su práctica educativa

Las creencias de la docente N, en relación con cualidades de sus estudiantes, se convirtieron en manifestaciones capaces de ser identificadas por los alumnos y las alumnas, provocando que dichas creencias pasaran del plano individual al colectivo, por tanto, los infantes se convirtieron en receptores confiables de las creencias de su docente.

Caracterizar el desarrollo integral de los infantes nicaragüenses de alguna manera evidencia creencias de la docente N, que se expusieron explícitamente en las experiencias de aula. Sin embargo para profundizar en la relación entre las características de desarrollo y las creencias de la docente; en esta categoría se abordan tres bloques de creencias a saber:

1. Creencias de la docente en relación con el concepto de desarrollo integral.
2. Creencias de la maestra en relación con concepto de niña y niño inmigrante nicaragüense.
3. Creencias de la docente en relación con el desarrollo integral de los infantes nicaragüenses.

Creencias de la docente en relación con el concepto de desarrollo integral

En términos de creencia se puede develar que el concepto de desarrollo integral que aplicó la docente N, se relaciona con las áreas de desarrollo humano; sin embargo, en la práctica no existieron propuestas coherentes que permitieran el trabajo armónico de las mismas en una o varias actividades de la rutina de trabajo diario. En consecuencia, la niña y los dos niños nicaragüenses, al igual que los costarricenses, según se indica en las características de práctica docente, no asumieron un papel protagónico en la organización y desarrollo de

las rutinas de trabajo diario, situación que repercutió directamente en escasas posibilidades para la expresión libre de la cultura nicaragüense y la solicitud de temáticas relacionadas con los intereses de esta niña y estos niños nicaragüenses. Este hallazgo, al igual que los que se expresan en los siguientes párrafos, surgen del proceso de triangulación de los datos de la investigación realizada, para el cual se utilizan diversas fuentes de información tal y como se indica en la matriz 1 del apartado metodológico de este artículo.

Relacionado con la información anterior, es oportuno indicar que existe concordancia entre el concepto de desarrollo integral manifestado por la docente N y las acciones que ejecutó en su práctica diaria para el abordaje del mismo. Esto por cuanto los protocolos de observación no evidencian actividades de corte integral, es decir, experiencias que involucraran el accionar total de la niña y los dos niños nicaragüenses; todo lo contrario, las actividades propuestas se dirigieron a las áreas del desarrollo de forma individual.

En términos generales después de cinco devoluciones de información y una serie de ocho conversaciones informales, se establece que la docente N expresa en su práctica cotidiana una serie de creencias en torno al Programa de Estudios del Ciclo de Transición del Ministerio de Educación Pública (MEP) (1996) y el concepto de desarrollo integral, que se indican a continuación:

Tiene un conocimiento amplio del Programa de Estudios para el Ciclo de Transición del MEP (1996), especialmente la sección de objetivos y contenidos, incluidos en los bloques temáticos, debido a que los utiliza como instrumento base para el planeamiento de trabajo diario. Sin embargo, en la práctica cotidiana, en relación con la planificación quedó en evidencia que los temas que desarrolló se caracterizaron por la improvisación y la ausencia de lineamientos sistemáticos. Hecho que es compartido por los infantes nicaragüenses, quienes expresaron la necesidad de que se retomaran temas relacionados con su país de origen en el trabajo de clase. Esto por cuanto en las experiencias previas a la celebración de las efemérides, a los estudiantes nicaragüenses no se les concedió espacios para expresar o dar a conocer las particularidades de su cultura, esto debido a que según la docente, es importante que los estudiantes conozcan acerca de Costa Rica.

Adicional a lo anterior, la docente expresa que el desarrollo integral de la niña y los dos niños nicaragüenses es muy importante, sin embargo, concede gran importancia a las áreas del desarrollo cognitiva y motora fina, asimismo, el apresto fue considerado por la maestra N como el que prepara a la niña y el niño preescolar para su vida escolar, es decir, para la primaria. Reforzar estas dos áreas de desarrollo fue de gran interés para la maestra, quien insistió en que debido a la ausencia de suficiente estimulación en el hogar de los niños nicaragüenses, por motivos laborales de los padres y ausencia de adecuados niveles de escolaridad en ellos, era importante “redoblar esfuerzos”, sin embargo, después de analizar la ficha o entrevista aplicada a los padres de los tres infantes nicaragüenses, en todos los casos tenían al menos la primaria completa y si bien es cierto laboraban 10 horas por día, esta y la situación de escolaridad era similar para todos los estudiantes del salón de clases.

Otra de las creencias que manifiesta la docente N en su accionar diario, se relaciona con la distancia que impuso entre la teoría y la práctica, y entre los planteamientos del Ministerio de Educación Pública (MEP) y las situaciones de aula, esto debido a que, abordar el desarrollo integral por medio de los temas o bloques planteados, fue considerado por ella como un asunto muy difícil. Esta situación se revirtió directamente en la práctica, especialmente, en las actividades que propuso, ya que no tomaron en cuenta las necesidades e intereses de la niña y los dos niños nicaragüenses y costarricenses, además, las temáticas y contenidos que se abordaron (números, sistema solar, fiestas patrias y adulto mayor) no abarcaron en su totalidad los cuatro bloques y contenidos que se establecen en el Programa del Ciclo de Transición del MEP (1996).

En relación con el abordaje del desarrollo integral, la docente N creyó que éste se trabaja en el momento de juego trabajo, debido a que la niña y los niños nicaragüenses rotaron por las diferentes áreas, sin una experiencia verdaderamente planificada.

Al identificar estas creencias de la docente N, se evidencia que en todo momento ella contó con las bases teóricas-metodológicas exigidas por el Ministerio de Educación Pública para desempeñar sus labores profesionales. Este marco general de ubicación fue muy importante para extraer las creencias relacionadas directamente con el desarrollo integral de la niña y los niños inmigrantes nicaragüenses. Unido a lo anterior a continuación se develan las

creencias de la maestra N relacionadas con conceptos fundamentales para el desarrollo de propuestas educativas basadas en la diversidad cultural.

3.3 Creencias de la docente N en relación con su concepto de niño y niña inmigrante nicaragüense

Durante el curso lectivo las observaciones indicaron a la investigadora que en su práctica docente, la docente N asumió un concepto de niño y niña inmigrante relacionado con sentimientos humanistas, es decir, que ella consideró hermosa la posibilidad de recibir en sus salones de clase a infantes de diversas culturas, sin que esto se revierta en una práctica pedagógica caracterizada por principios de propuestas tales como la multiculturalidad e interculturalidad. Esta creencia de la docente N se devela en los reiterativos “pobrecitos”, para referirse a la condición económica y social que presentaron esta y estos estudiantes.

En todo momento la docente N demostró gran preocupación por la niña y los niños nicaragüenses, cuya condición económica era más desfavorable; se esforzó por conseguir meriendas para R, quien en la mayoría de las ocasiones no trajo; además, se esforzó por cuidar las cantidades de alimentos que S consumía al asistir al comedor, especialmente, por su sobrepeso.

Es evidente entonces, que la docente N parte de un concepto de niña y niño inmigrante asociado al “pobrecito”, que se refleja en su práctica docente, especialmente al ejercer un cuidado que no es generalizable para las niñas y los niños costarricenses, quienes presentaban condiciones familiares, sociales y económicas muy similares, aspecto que se logró confirmar al analizar las fichas o entrevistas a padres.

En otro orden de cosas, en su práctica de trabajo diario, la docente N confirmó la creencia de un concepto de niña y niño inmigrante que está cargado de xenofobia y racismo, en tanto, ella enfrentó la presencia de la alumna y los alumnos extranjeros “asimilándolos”, lo según Méndez (1997) implica un esfuerzo por parte del nicaragüense por asumir la cultura costarricense, como una forma de liberación. En este sentido, la niña y los dos niños nicaragüenses fueron asimilados, al no existir propuestas y estrategias metodológicas que

les posibilitaran externar las particularidades de su cultura, como un recurso para el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, del grupo en general.

En relación con el nivel de participación en su práctica diaria, la docente N evidenció que la niña y los dos niños nicaragüenses, al igual que los costarricenses, fueron pacientes, capaces de esperar y para lograr concluir con verdadero éxito una tarea requirieron instrucciones bajo la estrategia “uno por uno”, es decir, que necesitaron del acompañamiento de ella y de las instrucciones fraccionadas y constantes, ya que de lo contrario sus acciones fracasarían.

Relacionado con el concepto anterior, la práctica docente de la maestra participante en el estudio devela conceptos subyacentes que se dirigen a una niña y dos niños nicaragüenses dependientes, incapaces de tomar decisiones y ejecutar acciones más complejas, es decir, la figura del infante no se acercó a la autonomía que tan necesaria es para los niños y las niñas de 5 y 6 años, según indica León (2002), al establecer que el infante necesita de la colaboración del docente para la construcción progresiva de la autoestima. Además, requiere de un menor control y autorregulación por parte del adulto. Sin embargo, tal y como se indicó y se analizará en el siguiente apartado, la docente N durante el curso lectivo ejerció un dominio muy importante en la dinámica total de clase, reduciendo cada vez más las posibilidades de desarrollo integral del infante nicaragüense e inclusive del costarricense. En términos generales es oportuno indicar que al no considerar las diferencias culturales de niños que provienen de otro contexto en este caso de otro país, se convierte en una forma de asimilación y por tanto, evidencia una creencia en relación con el desarrollo de los infantes y el papel que ellos juegan en el salón de clases. Aspecto que solo pudo ser analizado desde la dinámica general de clase, de la cual se destacó que el ignorar las diferencias culturales es el principal elemento para saber que la interculturalidad abordada desde el ámbito pedagógico no fue la prioridad de la docente y por tanto, la presencia de la cultura nicaragüense no tuvo repercusión para los niños costarricenses, sin embargo, la costarricense influyó en los infantes nicaragüenses, quienes debían adaptarse a las efemérides, rutinas, acento, vocabulario y expresiones de la cultura costarricense.

4. Conclusiones

Las creencias expresadas por la docente N, en relación con el desarrollo integral de los infantes nicaragüenses fueron en su mayoría implícitas, ya que debieron extraerse de la práctica de aula y en muy pocos casos previos a las devoluciones finales existieron confesiones con carácter de ideas permanentes.

En relación con el desarrollo integral, la docente N lo abordó de manera fraccionado y en ninguno de los protocolos de observación se evidencian experiencias integradas para el abordaje de los temas. Existe una preferencia por la estimulación del área motora fina, por medio del trabajo en arte, área que es celosamente custodiada por la docente N.

En relación con la motora fina y gruesa, la docente N afirmó la creencia de que la niña y los dos niños nicaragüenses tuvieron habilidades importantes para recortar, pintar, dibujar y establecer coordinación visomotora, habilidades que fueron comparables con las de los infantes costarricenses. En términos de su práctica docente, la maestra demostró que la integración de dicha niña y niños se realizó bajo el criterio de trato igualitario, es por esta razón que las estrategias metodológicas para el desarrollo de la motora fina en ningún momento fueron distintas a las aplicadas a los infantes costarricenses, situación que puede evidenciarse en el material de apresto de K, R y S.

En lo que respecta a la parte intelectual, en la práctica cotidiana de la docente N subyace un concepto de aprendizaje donde no estimuló el ensayo y error como estrategia para la construcción de nuevos conocimientos, tal y como se establece en el Programa de Estudios para el Ciclo de Transición. Lo anterior se sustenta en que la docente N recurrió a las exposiciones de temas por parte de los infantes nicaragüenses y costarricenses y a la utilización de material abstracto para el trabajo de conceptos, como por ejemplo el de los números. , En los protocolos de observación, por ejemplo, se reitera el patrón de una ausencia del desarrollo de temas acordes a las necesidades de la niña y los niños nicaragüenses.

En lo que se refiere al lenguaje, existe una importante apreciación diferenciadora de la docente N, quien consideró que el acento nicaragüense fue el culpable de que dos de los niños participantes en este estudio, no pudieran expresarse con claridad diariamente en la

dinámica de trabajo. A su vez, en la parte lingüística la docente confirma las siguientes creencias, que a manera de metáfora pueden asociarse a una “pedagogía del silencio”.

En los diálogos que establece la docente N, con los niños y las niñas, la relación es en una sola vía, es decir, ella propone y el niño y la niña contestan, no existe una auténtica intención de la docente N, de que sus alumnos y alumnas hagan cuestionamientos o bien profundicen en algún tema.

La docente N, no estableció planes compensatorios asociados a un programa asimilacionista para generar cursos de recuperación, sí se observó una especie de necesidad por compensar o corregir el acento nicaragüense.

En el área de desarrollo social, la docente N manifiesta creencias que se relacionan con una controversia comparativa entre los infantes nicaragüenses y los costarricenses, es decir, que tal y como se observó, la maestra considera que los nacionales son menos agresivos que la niña y los niños nicaragüenses; connota como personas con poca capacidad para el diálogo y el afecto, tal y como ella misma lo manifestó.

La docente N, en su práctica de trabajo, demostró un concepto de solidaridad hacia los nicaragüenses que se relacionó directamente con ayudas de tipo económico, pero no fue solidaria en las cuestiones relativas a lo que se debió incorporar en el salón de clases para ampliar las posibilidades de los infantes nicaragüenses de participar activamente, compartiendo las riquezas de su cultura.

En términos generales, la docente N devela en su práctica de trabajo diario, afecto y cariño hacia sus estudiantes nicaragüenses, asimismo, ejerce sobre ellos un trato igualitario, que no se traduce en una estrategia de respeto y consideración por la cultura a la que pertenecen, lo cual no dista de una práctica asimilacionista sin apertura para educar a partir del otro, tal y como lo sugiere Besalú (2002).

La creencia que manifiesta la docente N, en relación con el trato igualitario que deben recibir los infantes nicaragüenses, se relacionan, directamente, con un desarrollo integral similar entre estos y los costarricenses. Por lo tanto, la ilusión del trato igualitario se convierte en

una “metodología del regaño” que homogeniza las características de los niños y las niñas, evitando el escape de las particularidades que les concede su contexto cultural y la condición misma de ser hombres y mujeres.

La práctica de trabajo diario devela que el concepto de estudiante inmigrante nicaragüense, que asume la maestra, está cargado de xenofobia y prejuicios, especialmente, porque en todo momento busca asimilar a los tres infantes, más que llegar a la interculturalidad, esta conducta está también mediada por el hecho de que la docente tiene muy poca capacitación en materia de atención a la diversidad cultural, esto a pesar de que labora en una institución educativa en la cual más del 50% de los estudiantes proviene de países extranjeros y su condición es de inmigrantes ilegales en la mayoría de los casos.

El desarrollo integral de los infantes nicaragüenses es abordado con estrategias que homogenizan y particularizan, dando primacía al desarrollo motriz e intelectual por sobre las otras áreas. Esto a pesar de que la docente N cree que potenciar dicho desarrollo es muy importante para ellos.

La práctica docente es el marco por excelencia para develar las creencias del maestro, debido a que el discurso teórico-conceptual que expresa la maestra en relación con los niños nicaragüenses, no siempre se traduce en estrategias o propuestas tendientes a la integración real de dicha población.

5. Recomendaciones

5.1 Para el Ministerio de Educación Pública

- ✓ La homogenización y trato igualitario como estrategias metodológicas por excelencia, utilizadas por la docente para la atención de la diversidad cultural, exigen un análisis profundo del tema de la interculturalidad, especialmente de cara a futuras reformas educativas.
- ✓ Analizar la integración teórico-práctica que realizan las docentes del nivel preescolar de los elementos del currículo, especialmente, de cara a las propuestas de educación intercultural.

- ✓ Si bien es cierto el Programa de Estudios de Transición contempla la atención de la diversidad cultural lo cual se evidencia en los objetivos de la educación preescolar y en la Política Educativa Hacia el Siglo XXI, los programas, cursos, talleres u otra estrategia de capacitación por parte del MEP para los docentes en servicio en la temática de interculturalidad y atención a la diversidad cultural, deben impactar en las dinámicas de aula, ya que no se puede obviar que los esfuerzos aislados o bien las políticas y lineamientos sin herramientas para su desarrollo no pueden generar prácticas educativas exitosas.

5.2 Para las Universidades

- ✓ Investigar a profundidad el concepto o conceptos que tienen las futuras docentes de los estudiantes de otras culturas que se integran a la educación costarricense, con el fin de identificar posibles actitudes xenofóbicas o prejuiciosas que actúen de manera silenciosa en las futuras prácticas pedagógicas de las maestras.
- ✓ Ofrecer cursos de actualización profesional, que incluyan temáticas relacionadas con el análisis de la práctica docente, especialmente, en la atención a la diversidad cultural.
- ✓ Investigar a profundidad el rol que se le concede a los niños y las niñas nicaragüenses dentro del currículo escolar costarricense, con el afán de contar con otras informaciones que orienten futuras reformas educativas en lo relativo a la atención de la diversidad cultural.

5.3 Para los docentes

Es indispensable un análisis de la práctica docente, a la luz de los conceptos subyacentes que en ella se entremezclan, con el objetivo de poder evidenciar cambios reales que solo se logran con la identificación clara de las creencias propias.

Referencias

- Besalú, Xavier. (2002). **Diversidad Cultural y Educación.** Madrid: Síntesis, S.A.
- Bueno, Gustavo. (2002). El concepto de creencia y la idea de creencia. **Revista Crítica del presente, 10**, 2-15.

- Chajet, Ana María. (2000). **Creencias, esos anteojos tan particulares.** Recuperado el 10 de febrero del 2006, de <http://www.nplbaires.com.ar/paginas/artics/creen.htm>.
- Da Silva, Angela María. (1995) **Educación Antirracista e interculturalidad.** Barcelona, España: Bakeasz.
- Devalle, Alicia y Vega, Viviana. (1999). **Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad.** Sao Pablo, Brasil: AIQUE.
- Essomba, Miguel, Barandica, Esteve, Besalú, Xavier, Cabellos, Pilar, Castella, Eric, Castellví, Adolf, Garreta, Jordi, González, Milagros, Jordán, José Antonio, Llansana, Joan-Josep, Masó, Pere, Narbona, Luis Miguel, Plaudárias, Josep Miguel, Viñas, Jesús, Crespo, Isabel, Laluezza, José Luis, Luque, María José, Pallí, Cristina, Cabrera, Flor, Campo, Jaume, Espín, Julia Victoria, Marín, Mariguel, Rodríguez, Mercedes, Sabariego, Marta, Sandín, Ma. Paz. (1999). **Construir la escuela intercultural.** Madrid: Editorial Graó.
- Faw, Terry. (1990). **Psicología del niño.** México D.F.: McGRAW-HILL.
- Hurlock, Elizabeth. (1988). **Desarrollo del niño** (2a ed.). México, D.F.: Editorial McGRAW-HILL/INTERNACIONAL DE MÉXICO.
- León, Ana y Zúñiga, Irma. (1996). **Informe de investigación: Relaciones interpersonales en el aula II.** Heredia: Vicerrectoría de Investigación, Universidad Nacional.
- León, Ana. (2002). **El maestro y los niños. La humanización del aula.** San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Lowenfeld, Víctor, y Lambert, Brittain. (1972). **Desarrollo de la capacidad creadora.** Buenos Aires: Editorial KAPELUSZ.
- Méndez, Manuel. (1997). **Racismo y Xenofobia: el conflicto de la interculturalidad.** Recuperado el 18 de noviembre de 2005, de www.pntic.mec.es/recursos/paralapa/entrecull.htm
- Ministerio de Educación Pública – Costa Rica. (1996). **Programa de Estudios para el Ciclo de Transición.** Ediciones del MEP.
- Nutall, Paul. (1995). El desarrollo de los niños en edad primaria. Recuperado el 20 de noviembre del 2006, de <http://www.nncc.org/Child.Dev/sp.des.prim.html>
- Ortega y Gasset, José. (1987). Ideas y creencias. Obras Completas. **Revista de Occidente 5**, 381-408.
- Papalia, Diane, Wedkos, Sally y Duskin, Ruth. (2002). **Psicología del Desarrollo.** Bogotá: McGRAW-HILL.
- Peralta, Victoria. (1996). **Curículos educaciones en América Latina. Su pertinencia cultural.** Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.

- Quintana, José María. (2001). **Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisional.** Barcelona: Empresa Editorial Herder, S.A.
- Sales, Auxiliadora, y García, Rafaela. (1997). **Programas de educación intercultural.** Bilbao, España: Editorial Desclée Brouwer, S.A.
- UNESCO. (2000, abril). **Marco de Acción de Dakar.** Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal.