



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**UNIDAD 094 CDMX CENTRO**



**UNIDAD UPN 094 DF  
CENTRO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA  
PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA Y LA  
INTERCULTURALIDAD**

**HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS FORMAS DE  
INTERACCIÓN EN EL AULA DE PREESCOLAR A PARTIR  
DEL ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD**

**PRESENTA:**

**LIC. VALENTINA SANCHEZ BARRERA**

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN  
EDUCACIÓN BÁSICA**

**DIRECTORA DE TESIS:**

**MAESTRA: TERESITA DEL NIÑO JESÚS  
MALDONADO SALAZAR**

Ciudad de México, mayo de 2022



Dictamen para trabajo de

## TITULACIÓN

Ciudad de México a 12 de Mayo de 2022

LIC. VALENTINA SÁNCHEZ BARRERA

PRESENTE

**En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado:**

**“HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS FORMAS DE INTERACCIÓN EN EL AULA DE PREESCOLAR A PARTIR DEL ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD”**

Opción: TESIS

A propuesta de la Asesora MTRA. TERESITA DEL NIÑO JESÚS MALDONADO SALAZAR manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en Educación Básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	JUAN BELLO DOMÍNGUEZ
SECRETARIO	TERESITA DEL NIÑO JESÚS MALDONADO SALAZAR
VOCAL	MARÍA DE JESÚS DE LA RIVA LARA
VOCAL	JOSEFINA PATIÑO SALCEDA
VOCAL	VICENTE PAZ RUIZ

ATENTAMENTE

EDUCAR PARA TRANSFORMAR

DR. VICENTE PAZ RUIZ

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CENTRO



S.E.P.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

## AGRADECIMIENTOS

A **Dios** por permitirme concluir un ciclo más.

A mis padres **Elena Barrera Abarca y Salomón Sánchez Delgado**, por darme la vida. Padre, a pesar de tu ausencia siempre estuviste presente. Madre, muchas gracias por tu apoyo incondicional.

A mi hija **Sandra Vanesa** quien es el motor de mi vida y me inspira para ser mejor persona, maestra y mamá, de ella he aprendido a ser una guerrera para enfrentar las circunstancias y los retos que se presentan en mi vida.

A mis hermanos **Bertha, Alfredo y Carlitos**, quienes también fueron parte de mi inspiración.

A mi directora de tesis la maestra **Teresita del Niño Jesús Maldonado Salazar** por su invaluable apoyo a mi formación y el tiempo y dedicación con la que me acompañó en el proceso.

A la doctora **María de la Riva Lara** por aceptarme en la maestría, por su apoyo incondicional y la oportunidad de participar en los seminarios.

A la doctora **Gabriela Begonia Naranjo**, por sus seminarios, al doctor **Vicente Paz** y al doctor **Juan Bello Domínguez**, por sus valiosas aportaciones, y conocimientos compartidos.

A mis **compañer@s y amig@s.** de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y a los de la Maestría en Educación Básica (MEB).

A la **Universidad Pedagógica Nacional Unidad 094** que me ha dado tanto, me ha enseñado el lado humano de la educación y la vida, me formó como la maestra que ahora soy, y que hizo posible este proyecto.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	6
<b>CAPITULO 1 POLÍTICA EDUCATIVA.....</b>	<b>8</b>
1.1 Referentes internacionales de la política educativa .....	8
1.2 Marco normativo .....	11
<b>CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA .....</b>	<b>14</b>
<b>2.1 Tipo de investigación .....</b>	<b>14</b>
<b>2.2. Problematización .....</b>	<b>15</b>
<b>2.3 Pregunta de investigación .....</b>	<b>16</b>
<b>2.4 Justificación .....</b>	<b>16</b>
<b>2.5 Objetivo general.....</b>	<b>17</b>
<b>2.6 La intervención socioeducativa.....</b>	<b>18</b>
<b>2.7 Diseño de la propuesta.....</b>	<b>19</b>
<b>2.8 Instrumentos para la recolección de la información .....</b>	<b>19</b>
<b>2.9 Estado del arte .....</b>	<b>20</b>
<b>CAPITULO 3 EL ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD .....</b>	<b>23</b>
<b>3.1 Interculturalidad.....</b>	<b>23</b>
<b>3.2 Hacia la alteridad .....</b>	<b>24</b>
<b>3.3 La educación desde el enfoque de la interculturalidad.....</b>	<b>26</b>
<b>3.4 Hacia la transformación de la escuela .....</b>	<b>28</b>
<b>3.5 La convivencia.....</b>	<b>30</b>
<b>3.6 El docente como mediador .....</b>	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO 4 HACIA NUEVAS FORMAS DE INTERACCIÓN EN PREESCOLAR .....</b>	<b>34</b>
4.1 El curriculum de la Educación Básica .....	35
4.2 Plan de Estudios 2011 .....	36
4.3 Educación preescolar .....	40
4.4 El proceso de socialización.....	43
4.6 Teorías del desarrollo social .....	44
4.5 Importancia de las interacciones en la etapa preescolar .....	48
4.8 Nuevas interacciones en preescolar .....	49

<b>CAPITULO 5 TRANSFORMAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN PREESCOLAR A PARTIR DEL ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD</b>	<b>52</b>
5.1 Mi yo docente.....	52
5.2 Contexto socioeducativo .....	53
5.3 La institución educativa.....	55
5.4 Planeación de la intervención .....	57
5.5 Situaciones didácticas para nuevas formas de interacción en la educación preescolar .....	58
5.6 Análisis de la aplicación del proyecto de intervención .....	66
Perspectivas y compromisos .....	78
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>80</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>83</b>

## INTRODUCCIÓN

Educar para transformar, implica formar a las comunidades educativas en el enfoque de la interculturalidad, a fin de dar paso al reconocimiento y al encuentro con el otro, el respeto, la solidaridad, la empatía y la formación de un nosotros. La etapa preescolar es fundamental en este proceso, de ahí la relevancia de promover interacciones sociales que contribuyan al fortalecimiento de la identidad y la construcción de la comunalidad.

Este estudio se sustenta en un proceso de investigación acción realizado en la Maestría de Educación Básica en la línea de Interculturalidad y Pedagogía de las diferencias; pretende abonar a la reflexión sobre la convivencia en preescolar a través de nuevas formas de interacción entre las niñas y los niños preescolares.

La docente diseñó, operó y evaluó un proyecto de intervención educativa para indagar y comprender las interacciones entre los alumnos de un grupo de educación preescolar, con el propósito de favorecer nuevas formas de interacción, esto permitió resignificar la práctica educativa y plantear algunas interrogantes.

El trabajo da cuenta de ese proceso, para tal fin se organiza en cinco capítulos que señalan los referentes teóricos, normativos y pedagógicos que orientan la investigación, el diseño, la aplicación y el análisis de la propuesta

En el capítulo 1, *Política educativa*, se examinan algunos elementos de la política educativa nacional e internacional, los marcos normativos de la educación y su relación con el enfoque de la interculturalidad. Esta referencia es necesaria porque la investigación y la intervención se llevaron a cabo en un ámbito institucional en donde se concretan estas políticas.

Por otro lado, son centrales para la comprensión y transformación de la práctica educativa, puesto que permiten el reconocimiento de la educación preescolar como una práctica compleja, multidimensional y relevante que contribuye a la reconstrucción de las relaciones sociales a partir de los aportes del enfoque de la interculturalidad.

En el capítulo 2, *Metodología*, se señalan las características de la investigación, las preguntas, el objetivo general y los objetivos específicos y se explican los objetivos de la intervención.

El marco teórico analítico de esta investigación se revisa en los capítulos tres y cuatro, la construcción de estos apartados permitió la comprensión de la trascendencia de transformar la práctica educativa en la educación preescolar. Así como recuperar algunos elementos de las teorías de desarrollo para comprender la importancia de las interacciones sociales en esta etapa.

En el capítulo 3, *Hacia la construcción del enfoque de la interculturalidad*, se analizan los referentes teóricos de la interculturalidad para la construcción del objeto de estudio y son el soporte de la intervención pedagógica.

En el capítulo 4, *Hacia nuevas formas de interacción en preescolar*, se señala la importancia de este nivel educativo, da el contexto curricular de la investigación y del diseño de la intervención y perfila los aportes de ésta al logro de los propósitos de la educación preescolar.

En el capítulo 5, *Transformar la práctica educativa en preescolar a partir del enfoque de la interculturalidad*, se analiza la propuesta de intervención; se revisan los resultados a partir de los referentes conceptuales de la intervención con base en la teoría, lo que permite señalar avances y retrocesos del proceso de indagación-transformación.

Esto facilita la comprensión de que para transitar a la convivencia es necesario asumir el compromiso ético de transformar a las comunidades educativas. Para ello es ineludible que los docentes asuman su papel como mediadores en los procesos de construcción de nuevas formas de interacción en preescolar desde los principios de la interculturalidad.

La investigación muestra que es preciso que los docentes reflexionen críticamente sobre los significados de las relaciones que se desarrollan en el ámbito escolar e innoven su práctica educativa para promover la convivencia en el nivel preescolar.

## CAPITULO 1 POLÍTICA EDUCATIVA

En este capítulo se revisa la construcción de las políticas educativas en los ámbitos internacional y nacional; así como los marcos normativos de la educación y su relación con el enfoque de la interculturalidad. Esto constituye un referente para problematizar la práctica educativa y plantear nuevos senderos de intervención.

### 1.1 Referentes internacionales de la política educativa.

El siglo XXI se caracteriza por la globalización, la prevalencia de las leyes de mercado, una profunda crisis económica, degradación de la calidad de vida, crisis socio ambiental. El neoliberalismo ha generado exclusión, desigualdad social, cultural, segregación y todo tipo de discriminación. La pobreza es la causa principal de que muchos niños no asistan a la escuela.

Las políticas financieras afectan a la educación, en todos los países en vías de desarrollo. Esto es especialmente evidente en los países endeudados que enfrentan problemas como: elevados índices de desempleo y corrupción, desigualdades económicas abismales entre sus habitantes, bajo ingreso por cápita, bajo o nula aportación del gobierno en presupuesto para la ciencia y la tecnología, elevada deuda externa; alta tasa de analfabetismo, entre otros. A pesar de que frecuentemente operan con propósitos múltiples, las estrategias financieras globales, pueden impedir la realización del derecho a la educación (García, 2011).

Las políticas educativas se encuentran en medio de tensiones y conflictos, la tasa de matriculación de niños entre 5 y 14 años en países de la OCDE asciende al 98 %, mientras que un porcentaje mucho mayor de niños falta a las clases o no completa sus estudios. Son quienes se definen como víctimas de la exclusión social (OCDE, 2015).

Los organismos internacionales históricamente se han desempeñado como mediadores y generan acuerdos que se constituyen de manera diferencial en

referentes para las naciones. El discurso elaborado por estos organismos sobre el derecho a la educación tiene una visión compensatoria para quienes históricamente han sido segregados en el acceso a los servicios educativos y la integración.

En la *Conferencia Mundial de Educación para todos*, celebrada en Jomtien Tailandia en 1990, se destacó que la educación básica es el cimiento del aprendizaje permanente y el desarrollo humano, sobre el cual los países, pueden construir de manera progresiva y sistemática, otros niveles y tipos de educación y capacitación (Jomtien, T, 1990).

En las declaraciones internacionales se afirma que el enfoque por competencias contribuye a fomentar una educación como un factor de justicia social para el mejoramiento de la vida. Sin embargo, nos encontramos ante la paradoja de la disfunción entre el discurso oficial y la realidad (Jomtien, T, 1990). Asimismo, se resalta que el compromiso de las instituciones educativas es formar en conocimientos, prácticas y valores, que constituyen el universo cultural de los sujetos que conforman ese grupo humano (Jomtien, T. 1990).

Un documento emblemático es el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación del siglo XXI coordinado por Jaques Delors. En este documento se señala que la educación básica debe llegar a todo el mundo y que los contenidos educativos de ese tramo formativo deben fomentar el deseo de aprender y el afán de obtener una educación para la vida, tomando como base los siguientes pilares de la educación (Delors, 1996):

- a. Aprender a conocer.
- b. Aprender a aprender, en la adquisición de una amplia cultura.
- c. Aprender a hacer, capacitar al individuo para hacer frente a situaciones prácticas y creativas.
- d. Aprender a vivir juntos, convivir de manera armónica con los demás.
- e. Aprender a ser, obrar con capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal, construir internamente capacidades cognitivas, afectivas y emocionales, rectoras del individuo.

En el *Foro Mundial sobre la Educación*, celebrado en Dakar en 2000, el panorama internacional insiste en la necesidad de asegurar una educación primaria de alta calidad para el año 2015, así como la promoción de igualdad de géneros y la autonomía de la mujer. (UNESCO, 2015)

La *Declaración Mundial de Educación para todos* señala el consenso sobre una visión ampliada de la educación básica y constituye un compromiso para garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos, los niños, jóvenes y personas de edad adulta se satisfacen en todos los países. Manifiesta que “la educación es un derecho fundamental para todas las personas, mujeres, hombres, de todas las edades y en todo el mundo” (UNESCO, 1990).

En 2001, México firma *la Declaración Universal de La UNESCO sobre La Diversidad Cultural* donde se reconoce la importancia de tres conceptos básicos: identidad, diversidad y pluralismo para establecer criterios garantes de paz y seguridad como son el diálogo y el respeto a la diversidad.

La revisión realizada abona a la comprensión de que las políticas educativas internacionales se han construido bajo la premisa de la universalización y departamentalización de la educación, así como a pretendida administración de la diversidad (Bello 2012).

El mundo actual requiere sujetos críticos y capaces de tomar decisiones, ciudadanos comprometidos consigo mismos y con la sociedad. Esto demanda de docentes prácticas educativas que a partir del enfoque de la interculturalidad que contribuyan a transformar las sociedades y potenciar el desarrollo personal, familiar, social, emocional. Esto para que los individuos y las comunidades, logren una vida digna y respondan a los requerimientos individuales, así como a las necesidades de los espacios comunitarios donde se desarrollen. Para lograr esa transformación la escuela debe operar cambios profundos que le permitan responder a los retos de la sociedad tales como erradicar la desigualdad y la exclusión.

## 1.2 Marco normativo

El derecho a la educación ha ocupado en México un papel central en el discurso político gubernamental. Los principios normativos están llamados a contribuir a atender la demanda social de educación y asegurar la existencia de instituciones, recursos e infraestructura necesarios para que los diferentes grupos de la población puedan ejercerlo.

La educación en México se encuentra jurídicamente regulada por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en la que se establecen las directrices generales del derecho a la educación y en la Ley General de la Educación.

El artículo 2º constitucional señala que todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en **condiciones de equidad**, por lo tanto, todos los habitantes del país deberían tener las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables. (Párrafo reformado DOF 11-09-2013, 01-06-2016, 22-03-2017).

En este mismo artículo se señala que la nación tiene una composición pluricultural, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. Estos son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. El derecho a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional.

En el artículo 3º se establece que el Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población curse la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior. Estos servicios se prestarán en el marco del federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (Artículo reformado DOF 10-06-2013, 11-09-2013).

Este artículo insta que todos los habitantes deberán cursar la educación básica, y que es obligatorio que los padres y madres de familia o tutores se responsabilicen de que sus hijas e hijos, asistan a la escuela, y de ese modo reciban educación desde preescolar. Se busca la inclusión e integración para todas las personas puesto que tienen los mismos derechos y deberán ofrecérseles las mismas oportunidades en cuanto a una educación de calidad. A partir del reconocimiento de sus características, necesidades, su medio social y cultural.

El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos. Se reconoce que los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional.

En este precepto se señala que será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social. Asimismo, será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar.

Las condiciones de pobreza estructural que persisten en una parte importante de la población de México representan uno de los mayores obstáculos para el cumplimiento del mandato constitucional de garantizar el derecho universal a una educación de calidad.

En el artículo 4º se señala que todos los habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria. Es obligación de los mexicanos facilitar que sus hijas, hijos o pupilos menores de edad cursen (estos tres niveles de educación) la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior. (Artículo reformado DOF 10-12-2004, 28-01-2011).

La educación que se brinde tendrá que considerar sus derechos, costumbres, tradiciones, condición social y física, con la visión de ofrecerles una educación de calidad que brinde las mismas oportunidades a todos por igual.

El artículo 5º señala que la educación que imparta el Estado será laica y, por lo tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa.

La Ley General de Educación marca en su artículo 2do el derecho a recibir educación en condiciones de equidad, es decir, con las mismas oportunidades de acceder y permanecer.

La educación contribuye a transformar la sociedad, en México, el Sistema Educativo Nacional y particularmente la educación básica están en constante proceso de cambio y adaptación ligado a la transformación social, política, económica, cultural, científica y tecnológica.

Es necesario promover un debate sobre el funcionamiento del sistema educativo y cómo desactivar las prácticas que contribuyen a la reproducción de las desigualdades profundas. Se requiere analizar si la política y la legislación educativas han contribuido a que los mexicanos ejerzan su derecho a la educación y que ésta responda a las necesidades de una sociedad pluricultural y diversa y de disminuir la desigualdad y la inequidad.

Las políticas educativas en México históricamente han dejado de lado la relevancia de las condiciones económicas, sociales y culturales de la población lo que ha limitado su trascendencia para contribuir a la transformación de la sociedad.

Para este estudio la referencia al marco internacional, nacional y normativo es necesaria, porque la investigación y la intervención se lleva a cabo en un ámbito institucional en donde se concretan estas políticas. Por otro lado, es fundamental para la comprensión y transformación de la práctica educativa en la educación preescolar a fin de contribuir a la reconstrucción de las relaciones sociales a partir de los aportes del enfoque de la interculturalidad.

## CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA

Esta investigación surge de la problematización de la práctica educativa y del afán de aportar al campo de conocimiento de la interculturalidad y para promover la interacción entre las comunidades educativas de este nivel basadas en el respeto, la solidaridad y la participación, lo que implica propiciar una práctica educativa sustentada en el enfoque de la interculturalidad.

### 2.1 Tipo de investigación

Este estudio se sustentó en la investigación acción, constituida por una amplia gama de estrategias para mejorar el sistema educativo y social (Latorre, 1990). Elliot (1993, citado por Latorre, 1990) define la investigación acción como un proceso de reflexión-transformación de los procesos educativos. Kemmis (1984, citado por Latorre 1990) la concibe como una forma de indagación auto reflexiva para comprender y mejorar las prácticas sociales o educativas. Lomax (1990, citado por Latorre 1990) define como un proceso de indagación- intervención de la práctica profesional para mejorarla.

La investigación acción es crítica y participativa; puesto que involucra a la comunidad para conocer y transformar su propia realidad. Es una indagación práctica realizada por los docentes, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.

En el ámbito educativo busca la transformación de la práctica docente a través de la construcción y aplicación del conocimiento, de mejores prácticas educativas, experiencias de diálogo y de corresponsabilidad a través de procesos y los resultados educativos.

El docente debe convertirse en investigador para alcanzar un mayor desarrollo personal, mejorar su desempeño profesional y contribuir en la transformación de la escuela y la sociedad.

Este estudio se desarrolló en las siguientes fases:

- Identificación del problema, a través del análisis la realidad para captar cómo ocurre y comprender por qué.
- Elaboración de un programa de intervención educativa y la creación de las condiciones para llevarlo a la práctica.
- Reflexión crítica de la aplicación para intentar elaborar una cierta teoría situacional personal del proceso.

## **2.2. Problematización**

La investigación-acción educativa se refiere a la identificación de problemas a partir a observación, reflexión y cambio. Para llevarla a cabo, es necesario partir de la identificación del problema. Los problemas de investigación surgen de la práctica cotidiana (Latorre 2008). Para problematizar es necesario una mirada analítica de realidad que le permita a los docentes la reflexión crítica sobre su propia práctica, el planteamiento del problema. En este proceso se requiere de acciones de exploración reflexiva en relación con la recogida de información para críticamente la práctica educativa.

Esta investigación parte de que la escuela debe dar respuesta a las necesidades de los educandos en tanto seres únicos, respetar su ritmo y sus necesidades específicas, y al mismo tiempo promover su socialización e integración a la comunidad.

La etapa preescolar es trascendente en el desarrollo físico, intelectual, social y emocional de los educandos, por ello es necesario conformar un ambiente de respeto y propiciar el desarrollo de capacidades para enfrentar los conflictos inherentes a las relaciones sociales. El aprendizaje se da en la participación social, es por eso por lo que en el nivel preescolar la interacción social es fundamental.

La formación de los niños debe darse desde una mirada crítica, histórica y ética para cuestionar valores, ideas, creencias que permean en lo social. La ética

fomenta espacios de diálogo, de participación de reflexión crítica y da pauta para tomar decisiones que favorezcan el bienestar comunitario. Asimismo, considera formas alternativas para crear y reconstruir las experiencias a través del diálogo, de la participación y cooperación.

Este estudio se realizó 2017-2018 con un el grupo de tercer grado de educación preescolar, con el que la docente a partir de la solicitud de las madres y los padres de familia trabajó durante dos ciclos. En el ciclo escolar se observó que en la convivencia surgían desacuerdos, conflictos inherentes a las relaciones sociales; sin embargo, las actitudes de agresión limitaban la acción colectiva e individual.

Por ello se propuso la realización de un proyecto de intervención con sustento en un marco teórico explícito que contribuyera a promover el autoconocimiento de los niños, la identificación de emociones, reconocimiento del conflicto y generar nuevas formas de interacción sustentadas en la empatía y el respeto a fin de gestar relaciones de alteridad.

El diseño de la propuesta busca propiciar formas de interacción y relación en preescolar, lo que implica reconocer el significado ser parte de un grupo, de participar, colaborar, y de compartir experiencias con sus compañeros.

### **2.3 Pregunta de investigación**

¿Cómo transformar las interacciones en un grupo de educación preescolar a partir del enfoque de interculturalidad?

### **2.4 Justificación**

El ser humano establece relaciones sociales en la que se gestan vivencias y pensamientos diferentes, que en ocasiones propician tensiones, limitan el diálogo y los acuerdos; e incluso las relaciones de poder que subyacen a las interacciones pueden conducir a excluir y destruir.

Es necesario conformar una sociedad democrática, donde todos participen y las voces sean escuchadas. Para ello, es ineludible promover una cultura escolar que propicie la convivencia, el diálogo, el acercamiento y el reconocimiento de la diversidad y la diferencia entre los seres humanos. Sin embargo, la práctica prevaleciente y la propuesta educativa concretada en los planes y programas plantean una atención *homogénea* a las comunidades educativas, de ahí la importancia de que los docentes diseñen propuestas que respondan a las necesidades de los grupos y comunidades escolares específicas.

La convivencia posibilita el reconocimiento de las diferencias y de su valor para el enriquecimiento mutuo. La interacción social implica conflictos y tensiones, en el grupo de preescolar se observaron reacciones de violencia y rechazo a la diferencia, por lo que se consideró importante investigar e intervenir para generar nuevas formas de interacción sustentadas en la comunicación y de reconocimiento de las diferencias a partir de los enfoques de la interculturalidad. Para contribuir a la formación integral de los educandos se consideró importante fortalecer en los niños el autorreconocimiento la confianza y el respeto hacia el otro.

La relevancia del estudio es su interés de contribuir a la incipiente investigación con los enfoques de interculturalidad, pedagogía de las diferencias y mediación en la educación preescolar.

## **2.5 Objetivo general**

- Favorecer la transformación de las interacciones sociales en un grupo de tercer grado de educación preescolar, a partir de los aportes de los enfoques de la interculturalidad y la pedagogía de las diferencias para fomentar el autoconocimiento, la identificación de emociones, la empatía y el respeto a fin de gestar relaciones de alteridad.

### **Objetivos específicos**

- Diseñar situaciones que favorezcan el autocontrol, la identificación de las emociones, el reconocimiento de los conflictos, la solidaridad, la confianza y la empatía en los niños de preescolar para transitar a la alteridad.
- Impulsar la transformación de la práctica docente mediante la investigación acción.

### **2.6 La intervención socioeducativa**

La intervención educativa permitió indagar sobre el problema de investigación, mediante la puesta en marcha de estrategias y actividades en un tiempo y espacio determinados.

Esto fue acorde a los fines de la institución donde se realizó esta investigación que tiene entre sus prioridades contribuir a desarrollar la personalidad de las niñas y los niños, en un ambiente de respeto. Así, busca promover la socialización, la educación y el desarrollo emocional en un ambiente donde los niños se sientan queridos y protegidos.

La propuesta se centró en el diseño de estrategias para favorecer la convivencia y la reflexión de los niños sobre su actuación; se buscó respetar el ritmo personal de cada niño y darles una atención individualizada para promover la adquisición de actitudes de respeto y la colaboración entre pares.

La investigación partió de la evaluación diagnóstica y se generó una propuesta para motivar el reconocimiento del otro, disminuir las agresiones y la construcción de la alteridad mediante las interacciones sociales. En este marco y a partir del enfoque de interculturalidad se diseñó una propuesta didáctica.

La formación para la convivencia en la escuela es transversal a la propuesta educativa; se relaciona con todos los campos formativos: Desarrollo Personal y Social, Lenguaje y Comunicación; Exploración y Conocimiento del Mundo, Desarrollo Físico y Salud y Expresión y Apreciación Artística.

## 2.7 Diseño de la propuesta

De los resultados del diagnóstico surgió la necesidad de diseñar una propuesta para favorecer la interacción basada en el respeto entre los niños preescolares del grupo de estudio. En el diseño de las actividades se buscó que fueran interesantes y significativas para los niños; que partieran de su realidad inmediata y favorecieran la dinámica del grupo y la interacción entre pares.

El proyecto se enfoca en una estrategia de intervención para que las niñas y niños identifiquen y manejen sus emociones; se reconozcan como personas capaces de autorregularse; examinen los conflictos y los conviertan en una experiencia formativa. Para ello se generaron ambientes de aprendizaje lúdicos y colaborativos que favorecieran el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativo (PEP 2011).

Durante el proceso se realizaron evaluaciones cualitativas, para obtener información sobre el desarrollo de las acciones educativas, los logros y avances, así como los desafíos que se presentaron.

Por ello las situaciones didácticas buscaron favorecer autonomía, cordialidad, autorregulación y cooperación entre pares. En el desarrollo de las situaciones didácticas se procuró la generación de ambientes de aprendizaje, la variedad de recursos, la organización de los tiempos, la creación de un ambiente respeto y de disfrute de las actividades.

## 2.8 Instrumentos para la recolección de la información

Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron: la observación participante, el diario de campo, la entrevista y el cuestionario para madres y padres de familia.

La observación participante permitió problematizar la realidad y conocer los procesos de interacción entre los niños. El diario de campo es un instrumento

que permite sistematizar en forma escrita la información para abordar el objeto de estudio; posibilita el monitoreo permanente para registrar los sucesos importantes de cada sesión; la aceptación o no de las actividades.

La entrevista a las madres y padres de familia se realizó al inicio del ciclo escolar, El instrumento está conformado por diferentes apartados: datos de la familia; antecedentes prenatales; antecedentes médicos, dinámica familiar. Se solicitó a los padres de familia elaborar un dibujo sobre las expectativas que tienen de la escuela.

## **2.9 Estado del arte**

En este apartado se revisan algunos estudios relacionados con el objetivo de esta investigación, con la finalidad de reconocer los procesos y métodos empleados para el diseño de estrategias de investigación y de intervención.

Pérez (2018) en la tesis *Interacción social entre pares y alteridad: un estudio en el patio de recreo con los niños y niñas del nivel de transición*, elaborada para obtener el grado de maestría en la línea de investigación Estudios en exclusiones e inclusión de la Universidad de Antioquía, en Colombia. El estudio describe las interacciones sociales entre pares, que se dan en el patio de recreo, con el fin de identificar las formas que va tomando la relación con “los otros” y por tanto la construcción de alteridad desde la infancia, en la cotidianidad escolar. Ahonda en esos procesos de socialización que se dan entre niños y niñas del grado de transición de la Institución Educativa Montebello, en el patio de recreo, entendiendo que este es uno de los escenarios más ricos para observar las interacciones sociales entre pares, dentro del contexto escolar. Metodológicamente se inscribe en la perspectiva cualitativa, busca una aproximación global de las situaciones sociales para explicarlas, describirlas y comprenderlas lo que supone que los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad. La investigación retoma elementos como socialización, alteridad e interacción.

Alejandría Rojas Hernández, Yessica Tatiana Palacio Orjuela y Angee Katherine (2021) realizaron la investigación *La alteridad encaminada a la inclusión: Reconociendo procesos de inclusión en la educación preescolar desde la alteridad en las prácticas pedagógicas de las docentes del Hogar Infantil*, para obtener el título de Licenciado en Educación Infantil en la Corporación Universitaria Minuto de Dios en la Rectoría Cundinamarca, Sede Soacha Cundinamarca en Colombia.

La investigación tuvo como objetivo, identificar los conocimientos previos de las docentes para el desarrollo de procesos inclusivos en la educación preescolar desde una mirada de la alteridad para definir estrategias que fortalezcan estos procesos. Se realizó con enfoque cualitativo dentro de un grupo focal en el que participaron 9 docentes del Hogar Infantil Alejandría. Los hallazgos fueron los insuficientes conocimientos de los docentes sobre el tema y finalmente proponen estrategias que ayudarán a fortalecer las prácticas pedagógicas.

El artículo *La formación de la autonomía moral desde el preescolar* de Fabiola Judith Ochoa Montiel en Colombia señala que la formación como proceso permanente durante la vida del ser humano y como saber moral constituido por valores, principios y convicciones posibilita el despliegue de las potencialidades humanas. La autonomía como componente orientador y necesario para el proceso formativo integral, y para el desarrollo de la personalidad, permite tomar decisiones y asumir de manera responsable las consecuencias de sus actos como ser social. En este sentido, la formación de la autonomía moral es un proceso factible de iniciarse desde los primeros años de escolaridad.

El artículo *El mejoramiento de las relaciones interpersonales en la educación preescolar a través del trabajo colaborativo* de Diana Gabriela Sánchez Chávez (2017) de la Escuela Normal de San Luis Potosí presenta una investigación que propone favorecer el trabajo colaborativo en niños de educación preescolar para la mejora de las relaciones interpersonales. Esta propuesta surgió de una problemática detectada en el aula, pretende que los alumnos alcancen una mejora en las interacciones con otras personas a través de la cooperación. La metodología fue de tipo cualitativo y permitió el análisis y la modificación de las

relaciones interpersonales durante el periodo escolar. Se diseñó una serie de situaciones didácticas basadas en el trabajo colaborativo. Principalmente participaron los alumnos; en ocasiones, los padres de familia. Al término de cada situación se evaluó con diferentes herramientas para comprobar sus aportes en las relaciones entre los alumnos. De acuerdo con el análisis y la reflexión de los resultados obtenidos, se encontró que la colaboración puede disminuir la agresión, el diálogo, la escucha, el trabajo conjunto, la asunción roles; para mejorar las relaciones interpersonales de los alumnos.

A partir de la revisión del estado del arte se reconoce la trascendencia de la investigación que se presenta en esta tesis, la relevancia del estudio es su interés de contribuir a la incipiente investigación con los enfoques de interculturalidad, pedagogía de las diferencia y mediación en la educación preescolar. La realización de un proyecto de intervención con sustento en un marco teórico explícito podría contribuir a enriquecer este campo de conocimiento y de intervención aportando elementos que faciliten la mediación para promover el autoconocimiento de los niños, la identificación de emociones, reconocimiento del conflicto y generar nuevas formas de interacción sustentadas en la empatía y el respeto a fin de gestar relaciones de alteridad.

## **CAPITULO 3 EL ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD**

En este capítulo se revisa los enfoques de la interculturalidad y la pedagogía de la diferencia y sus aportes a la transformación de la práctica educativa y de la escuela para escuchar las diferentes voces, donde se potencialicen diversas formas de habitar el mundo.

Se señala que existen diversos acercamientos teóricos a las formas de ver a los “otros y revisa la alteridad que una categoría se relaciona con el presente estudio, como horizonte del tipo de relaciones que se aspira propiciar en la educación preescolar. La comunicación dialógica fundamental para gestar nuevas formas de interacción capaces de construir un nosotros que resignifique la escuela.

### 3.1 Interculturalidad

El enfoque de la interculturalidad es un campo interdisciplinario y de reconstrucción, ética, epistemológica y metodológica. La interculturalidad intenta romper con la historia de la hegemonía de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, fortalecer las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 1998). Así tiene el rol crítico, central y prospectivo no sólo en la educación, sino en todas las instituciones de la sociedad para reconstruir, paso a paso, sociedades, sistemas y procesos educativos, sociales (Walsh, 1998).

La interculturalidad busca la construcción de relaciones equitativas y creativas y el reconocimiento de diferentes saberes. Ésta es transversal a los ámbitos social, cultural y educativo. En el educativo, el enfoque intercultural fomenta procesos pedagógicos participativos, dinámicos e interdisciplinarios. Contribuye a reconocer la riqueza de la diversidad, a mejorar las relaciones entre los sujetos, la organización del aprendizaje, las actividades didácticas en el aula y la gestión institucional.

La interculturalidad se expresa en el intercambio entre sujetos y grupos en condiciones de igualdad y equidad. Es un proceso permanente de relación, comunicación, diálogo y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas. Está orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo y al desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales.

La interculturalidad es para todos, porque somos seres “diferentes, desiguales” lo intercultural implica reconocer al otro en igualdad de oportunidades (García, 2004, Aguado, 2007). Es fundamental para dar respuesta a las necesidades de la sociedad plural. La perspectiva crítica de la interculturalidad contribuye a construir distintas prácticas propositivas para la intervención, construcción, creación y liberación (Walsh, 2014).

### 3.2 Hacia la alteridad

Existen diversos acercamientos teóricos a las formas de ver a los “otros”. Foucault se enfoca de manera crítica al estudio de esos individuos “peligrosos” a quienes, en el siglo XIX, se denomina “anormales”. El “otro” es referido o entendido como el forastero, el extranjero, el extraño o el monstruo.

Bauman (2007) señala que la “diversidad y la pluralidad” de sistemas de valores y estilos de vida se ha convertido en experiencia cotidiana, de la que no podemos sustraernos. Los extraños permanecen y se niegan a irse, aunque, en el fondo, se espera que, a la larga, lo hagan, mientras, tercamente, escapan a la red de reglas locales y siguen permaneciendo extraños (Bauman, 2007) El extraño rompe con las categorías y los estereotipos del mundo y de los lugares en la sociedad. El forastero es el “otro”, representado como el recién llegado a una sociedad donde debe de ser aceptado y tolerado por la familia (Bauman 2007).

Los aportes de Lévinas (1999) contribuyen a la resignificación del sentido ético del yo, del otro y de la relación con él. Busca garantizar la presencia del otro y la proximidad de las relaciones humanas necesarias para transitar al encuentro con el otro y a la construcción de un nosotros. La etapa preescolar es fundamental para el reconocimiento del otro, la aceptación de su esencia y la formación de un nosotros.

Algunos de los conceptos centrales de la teoría de Lévinas (1999) para entender las diferentes formas de mirar al “otro” son: la mismidad, la otredad y la alteridad. La mismidad se refiere exclusivamente a cada persona, es uno mismo para sí mismo; con conciencia de sí mismo. Asume actividades, pensamientos y recuerdos. La mismidad, como “ausencia del otro, obstinadamente diferente” (Bauman, 2007) aparece como símbolo de ruptura. Es importante, pensar la mismidad desde el otro que está en mí, y sentir de otro modo la relación, con el “otro” y, en consecuencia, la relación con el mundo en que vivimos. La alteridad permite establecer una relación con el otro, profanando su misterio irreductible (Skliar, 2007); desde la infancia es necesario gestar relaciones de alteridad.

Existe una amplia gama de diversidad del otro, por lo que es necesario ponerse en su lugar para comprenderlo y tener en cuenta su perspectiva. La alteridad es una categoría se relaciona con el presente estudio, como horizonte del tipo de relaciones que se aspira propiciar en la educación preescolar. Lévinas (1999) señala la trascendencia del rostro “en la expresión de un ser que se presenta a sí mismo” (Lévinas 1999 pág. 96); esto permite reconocer al otro sin someterlo a los poderes y dominio del yo. Aquí resalta la importancia del rostro, el rostro de la niña y el niño preescolar.

La subjetividad solo puede construirse a partir del otro (Gonzalez 2008 p. 182). La interculturalidad se concreta al estar expuesto a poder ser afectado por los otros; en su dimensión ética es la clave para entender que las relaciones suscitan conflictos, no para centrarse en aspectos negativos del fenómeno, sino para señalar la problemática y señalar su solución. La

pedagogía de la alteridad es una pedagogía de los afectos, de los sentimientos. Nace de la experiencia de las relaciones personales, se construye en la vida cotidiana y tiene un alto grado de incertidumbre.

La pedagogía de la alteridad se construye en el testimonio al responder al otro, en ver a esa persona concreta que necesita ser acogida como tal.

En el ámbito educativo se distinguen dos paradigmas para comprender estas visiones: el enfoque de interculturalidad y la pedagogía de las diferencias. Esta última surge de la necesidad de visualizar y nombrar al “otro porque forma parte del entorno escolar (Skliar, 2007). El otro irrumpe en el mundo ya no como dato, sino como una perturbación de la mismidad. El hecho es que existe, está aquí, estamos aquí. Ambos centran su propuesta en la comunicación dialógica, elemento nodal en el diseño de la presente investigación; pues para transitar en la educación preescolar formas de interacción capaces de construir un nosotros que resignifique la escuela a través de prácticas escolares centradas en el respeto y la comunicación dialógica. Una educación que contribuya a gestar espacios democráticos en el que los diferentes actores implicados propongan, decidan y actúen.

### 3.3 La educación desde el enfoque de la interculturalidad

La diversidad y la diferencia son características inherentes a la vida y a los seres humanos. Sin embargo, la sociedad actual busca la homogenización, a través de la imposición de formas de ver y de actuar en el mundo. La idea de homogeneidad está en los imaginarios de la igualdad construidos históricamente en torno a los Estados nacionales.

Los alumnos proceden distintas culturas, clases sociales, sexos, etcétera. Para mejorar la práctica educativa es necesario que las escuelas aprendan de su experiencia, que compartan una mayor responsabilidad y ofrezcan educación que responda al contexto sociocultural, la diversidad vista como riqueza contribuye a alcanzar los objetivos educativos.

La diversidad es un valor en sí misma y que enriquece todos los procesos educativos y vivenciales, el diálogo con otros significados, formas de vida y personalidades concretas, es necesario para profundizar en la relación y participación democrática propias de la sociedad actual.

La construcción del discurso de la interculturalidad se rediseñan los contenidos educativos a partir de información cultural y étnica. Estas orientaciones se centran en la comprensión y respeto de la cultura del otro, convirtiendo las costumbres, tradiciones o lenguas en contenidos educativos dando por hecho que el conocimiento de otras culturas llevaría a actitudes positivas hacia otras formas de vida de los diferentes éticos y culturales, a la acogida del otro diferente.

Los ideales de la Ilustración están presentes, todavía, en el discurso y en praxis pedagógicos. La resistencia a afrontar la existencia real de los seres humanos, pensando la felicidad, la razón y la moral por encima o al margen de la historia concreta de los individuos ha dado lugar a un discurso pedagógico sin tiempo ni espacio, a una pedagogía apática inodora. (Ortega, 2013 pág. 407)

Estos acercamientos aun no asumen la realidad sociohistórica, ni los conflictos de poder, la función de reproducción de las estructuras sociales ni reflexionan críticamente sobre el papel de la educación como reproductora de las estructuras sociales que provocan la asimetría.

La transformación social implica comprender las contradicciones y superar la cultura del silencio. La escuela debe constituirse en un lugar para aprender a conocer, a convivir, a vivir y a ser felices. Pensar las instituciones educativas en el marco de la diversidad e interculturalidad, exige la reflexión para la elaboración de políticas culturales y educativas, que contribuyan a enriquecer el ámbito democrático, entre los procesos económico, social, cultural, educativo y lingüístico.

Las y los docentes debemos responder a las expectativas de la población a través de los procesos educativos y culturales.

“Hablar de inclusión en una sociedad excluyente, nos remite nuevamente al compromiso impuesto a la escuela, de legitimar y defender en un marco de desigualdades.” (Bello, 2013 p.64) “Educar en la diversidad, implica la superación de la cultura oficial, para abordar la cultura a partir de las culturas particulares que aportan los educandos.” (Bello, 2013, p.68).

La igualdad en la calidad educativa significa ofrecer a todos el mejor servicio en cuanto a recursos, organización, metodología, oferta educativa, docentes y planes de estudio. Para ello, la escuela debe adaptarse a las necesidades educativas de la población que atiende. Ofrecer una educación de igual calidad requiere de modelos diferenciados de escuela acordes a las necesidades.

#### 3.4 Hacia la transformación de la escuela

La educación es un derecho de todos, sin embargo, en el mundo se enfrenta el crecimiento acelerado de los fenómenos de marginalización y exclusión social. En el contexto social la exclusión y la violencia se han naturalizado (Santos, 2003).

“La exclusión, es invisible y la invisibilidad es la marca más visible de los procesos de exclusión” (Gentili, 2001 p.2). Estos procesos necesitan ser visualizadas. Se etiqueta a las personas y a los grupos que están fuera de los cánones considerados “normales”, estos patrones de análisis se relacionan con el ejercicio del poder en diferentes formas. La vida social no debe aspirar a la uniformidad.

La escuela, en sus distintos niveles y ámbitos de formación persigue al desarrollo intelectual, personal y social de los estudiantes, si algunos sujetos son integrados o incluidos, se estarían provocando exclusiones

socialmente preocupantes y trastocando derechos reconocidos y garantizados a todos los ciudadanos.

La escuela “ha buscado la homogeneidad, como una meta y como un camino” (Santos 2006). “No hay mayor injusticia que exigir los mismo a quienes son diferentes” (Santos 2006 p.10). “No nos diferencian las actitudes, las capacidades, las emociones, la cultura, la religión, la raza, el sexo, el dinero” (Santos 2006, p.11) “la actuación pertinente no es igualarlos si no respetarlos.” (Santos: 2006 p.11).

En la escuela se obsevan relaciones sociales verticales y la tendencia a homogeneizar y asimilar a la población, esto agudiza la brecha de desigualdad.

Los modelos educativos que parten más de discursos académicos, políticos, escolares, “modelos de atención” dirigidos a las minorías como el asimilacionista y el compensatorio, antes mencionados, que no favorecen el desarrollo intercultural ni promueven el respeto a la diferencia.

El modelo de déficit es vertical e invisibilizador de las diferencias; la diversidad es vista como problema y origen de las *carencias* que impiden el alcanzar los objetivos escolares, de tal manera que la responsabilidad del fracaso escolar no depende de la escuela, sino del propio estudiante por sus características de aprendizaje, nivel socioeconómico, lengua, entre otros.

En tanto, los modelos compensatorios son propuestas centralizadas que mantienen la desigualdad. Estos modelos obstaculizan la construcción de ese espacio escolar múltiple, plural, dialógico, democrático, abierto a la diversidad y crítico y transformador de la desigualdad.

Para contribuir a la justicia y democracia, la escuela debe transformarse con una mirada amplia sobre la diversidad y la diferencia. La escuela “homogeneizadora” acrecienta y multiplica las víctimas (Santos, 2006).

La escuela de las diferencias nos humaniza, nos hace mejores, crea un entorno que todos se sientan bien y aprendan en ella.

En la escuela abierta a la interculturalidad se construye la esperanza, se reconoce al otro, se aprende a respetar. La escuela como espacio de encuentro, de reconstrucción de las interacciones personales esta concepción debería permear a la educación en su conjunto, reconociendo las especificidades de cada contexto y nivel educativo. Esto contribuirá a elevar la calidad de la educación, definida como la capacidad de un sistema educativo, a de lograr objetivos de aprendizaje relevantes con todos los alumnos, en el tiempo previsto para ello para que todos los alumnos alcancen objetivos de aprendizaje relevante se requiere de procesos diferentes con poblaciones distintas y en cada una de las escuelas que integran el sistema educativo.

### 3.5 La convivencia

La convivencia es esa red de vínculos interpersonales que deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día, según determinados valores. Los actores educativos dan distintos significados a los vínculos interpersonales y colectivos.

La convivencia está determinada por diferentes valores y cruzada por el conflicto, sin embargo, supone un marco de respeto a todos los derechos de cada individuo en el que las personas grupos e instituciones para propiciar relaciones abiertas, horizontales y respetuosas.

La demanda de intervención docente en favor de una convivencia escolar armónica se establece de manera formal a través de planes y programas que, a su vez, son diseñados en un marco de políticas internacionales y nacionales, económicas, sociales y educativas. El concepto de convivencia que prevalece en esta perspectiva responde a un modelo tecno-positivista de aplicación utilitaria e inmediata, en la que el conflicto se contempla como un elemento ajeno a la comunidad

que atenta contra la armonía a la que se aspira, por lo que se hace necesaria su gestión a través de una atención eficiente y eficaz (Diosdado-Ramos, 2015 p. 189)

Es fundamental transitar a la convivencialidad para:

La construcción de la convivencia desde la perspectiva de la acción comunicativa, para generar las condiciones para abrir un espacio de convivencia escolar que reconoce en el lenguaje y la comunicación, los recursos necesarios para una resolución comunicativa de los conflictos (Aristegui 2015, citada por Diosdado-Ramos 2015 pág. 191).

No obstante, en este contexto, Bello y Aguilar (2012) señalan que aun cuando los proyectos y prácticas educativas en las que se ponen en juego las diferentes voces de los maestros pueden tener como punto de partida la mirada institucional vertical, integracionista e individualista de los modelos de administración o departamentalización de la diversidad.

Estas prácticas se desarrollan en contextos que implican relaciones horizontales e incluyentes que enfrentan el desafío de generar circunstancias de mediación hacia entornos de convivencia social con los otros y entre nosotros. Por lo que resulta de suma importancia las prácticas docentes que se están gestando al interior de las comunidades educativas, a pesar de que estas acciones se den en el marco de la lógica de una política educativa que se enfoca al plano individual, es decir, en el desarrollo de los diferentes atributos de las personas que se supone incidirán en los resultados desiguales que se alcanzan en un contexto social determinado (Bello y Aguilar, 2012 pág.164)

Así, es primordial que el docente asuma el compromiso de la acción ética para la transformación, basada en “nuevos paradigmas de interacción en los que tenga cabida una diversidad solidaria, la confianza, el afecto y la amistad, en los que se desarrolle la socialización, entendida como un “entre nosotros”, que permita a las comunidades conocerse y comprometerse

para habilitar la participación de sus actores es decir una acción ética para transformar el presente y el futuro” (Diosdado-Ramos, 2015 p. 200).

### 3.6 El docente como mediador

Mejorar la docencia requiere de una práctica reflexiva, lo que supone una postura, una forma de identidad de *habitus* entendido como “un conjunto de esquemas que permite infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituir un principio explícito” (Bourdieu, 1973). Esta práctica reflexiva es esencial para el docente; supone una epistemología de la práctica, de la reflexión y del conocimiento de la acción.

La práctica docente es una praxis social, en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos.

A lo largo del presente estudio se sostiene que la función del trabajo del docente es la de mediador entre alumnas, alumnos y la cultura. Asumir al docente como mediador supone que este tenga claridad de los objetivos que persigue, para diseñar experiencias de aprendizaje que tengan un significado y contribuyan a promover procesos de autonomía y confianza para enriquecer las relaciones interpersonales.

La mediación reconoce la capacidad de aportar de todos los miembros de la comunidad educativa, la centralidad de la organización del aula y de los contenidos, de los procesos de aprendizaje y el lenguaje.

Propicia el trabajo cooperativo porque solo se puede aprender a convivir cuando se interactúa y aprende con el otro (Tébar, 2003). El y la docente mediador la confianza, reflexión críticamente sobre su práctica, aprende de ella y diseña las estrategias y recursos necesarios para modificarla.

El papel del docente es de otorgar ayuda pedagógica, además, orientar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales. Asimismo, favorece el despliegue de la actividad mental de los

de los niños al guiarlos y orientarlos hacia la adquisición de saberes y formas culturales de los contenidos de aprendizaje.

El mediador tiene la responsabilidad de guiar al alumno durante el proceso de forma sostenida, estructurada y planificada, de manera tal que éste logre la construcción de nuevos significados o conocimientos que le permitan comprender mejor la realidad.

Los aportes del enfoque de la mediación son un referente clave para desarrollar el proyecto de intervención para la construcción de la convivencialidad y nuevas formas de interacción en la educación preescolar.

La revisión conceptual realizada en este apartado permite reconocer los diferentes desafíos que enfrenta los docentes para la reconstrucción de la escuela, de los saberes pedagógicos y de la práctica docente.

Estos son básicos para el diseño de propuestas para propiciar nuevas formas de interacción en las escuelas de educación preescolar, en especial, la escuela donde se llevó a cabo la investigación que se expone en esta tesis.

## **CAPÍTULO 4 HACIA NUEVAS FORMAS DE INTERACCIÓN EN PREESCOLAR**

Educar es una respuesta a la llamada del otro. La escuela es un espacio de encuentro, de construcción de relación entre los sujetos, las experiencias en este espacio permiten a los niños aprender una diversidad de patrones de comportamiento para la introducción en un grupo. Los docentes son mediadores en los procesos de construcción de nuevas formas de interacción en preescolar y promover una práctica educativa que asuma el compromiso ético para la formación de comunidades de convivencia y aprendizaje.

Para sustentar su trabajo las y los docente requieren reconocer la propuesta curricular y asumir de forma consciente la responsabilidad de contribuir a la transformación de la sociedad. En este apartado se revisa la propuesta del Plan de Estudio 2011 para construir los referentes que permitan diseñar la propuesta de intervención para contribuir a establecer nuevas formas de interacción.

En relación con el objeto de conocimiento de esta tesis, los planes y programas vigentes demandan a los docentes acciones para promover la convivencia, desde los principios de la interculturalidad esta convivencia no requiere de adjetivos, sino de la reflexión que genere eran “procesos alternativos, en la práctica misma, con capacidad reivindicativa, de movilización y organización con la mirada puesta fuera de la escuela, orientados hacia un impacto social y colectivo” (Bello y Aguilar, 2012:164).

En este capítulo se analizan algunos aspectos relevantes de la política educativa relacionado con mi objeto de estudio, así como los programas de educación básica, desde una mirada de la interculturalidad.

#### 4.1 El curriculum de la Educación Básica

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) fue una política pública para impulsar la formación integral de las y los alumnos de los tres niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria. Buscó favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados.

Demanda la coherencia de los fundamentos pedagógicos para que la y el docente se los apropie y encuentra diversas formas de trabajo en el aula acordes con la diversidad del entorno social.

La RIEB persiguió dar nuevos atributos a la escuela de Educación Básica y, particularmente, a la escuela pública, como un espacio capaz de brindar una oferta educativa integral, atenta a las condiciones e intereses de los alumnos, cercana a las madres, los padres de familia y/o tutores, abierta a la iniciativa de sus maestros y directivos, y transparente en sus condiciones de operación y en sus resultados.

En la RIEB se señalan cinco ejes: el primero, relacionado con la formación integral basada en el enfoque por competencias teniendo como referente los estándares nacionales e internacionales. El segundo, la transformación del proceso docente en cuanto al aprendizaje del alumno. El tercero, resignifica la educación básica de forma integral participando todos los actores y transparentando todos los procesos y resultados. El cuarto, se mantiene el espíritu del artículo. Por último, el artículo quinto logra con la RIEB la articulación de todos los niveles de la educación básica, así como la profesionalización permanente de los docentes en servicio.

Un rasgo fundamental de la RIEB es la articulación de la educación básica establecido en el Acuerdo Sectorial 592, ésta se concreta en el Plan de Estudios 2011. Ésta pretendió una transformación para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, para que adquirieran las competencias que permitieran su desarrollo personal. Así como prevenir y atender el rezago; así como constituir redes académicas de

aprendizaje donde todos los integrantes de la comunidad escolar participaran en el desarrollo de competencias que permiten la autonomía en el aprendizaje y la participación en los procesos sociales.

La RIEB se centra en la calidad educativa para lograr que las y los alumnos desarrollen las competencias que les permitan desenvolverse en diferentes ámbitos a lo largo de su vida. La calidad se centra en la mejora, que da lugar al plan y programas de estudio 2011, y en la evaluación, por la cual se introducen los estándares curriculares como indicadores del desempeño de los alumnos, a la vez que se fortalece los aprendizajes esperados de los Programas de Estudio de 2011.

Esta política pública señala como su eje rector la equidad y calidad continua (Acuerdo Sectorial 592). Sin embargo, se considera que este esquema lejos de contribuir a mejorar la calidad educativa ha provocado mayor fragmentación, segregación y exclusión en escuelas marginadas ocasionando que la educación deje de ser un derecho social y pase a ser una mercancía regulada por la ley de la oferta y la demanda.

Se señala que la diversidad social es una característica de los seres humanos, se reconoce que gozan de los mismos derechos y ejercen los mismos deberes, se señalan diferencias de género, raza, etnia, edad, creencias religiosas, estatus socioeconómico, lenguaje, orientación sexual, identidad sexual, cultura, origen geográfico, discapacidades, entre otros.

#### 4.2 Plan de Estudios 2011

El Plan de Estudios 2011 articula los tres niveles de la educación básica a través de la graduación de las competencias basadas en los estándares curriculares conocidos como aprendizajes esperados (Acuerdo 592). Busca que todo aprendizaje de los estudiantes se oriente al desarrollo de competencias útiles para su propia vida y la de su país. Atiende procesos de autoestima, autorregulación y autonomía por lo que subraya el aprendizaje por proyectos y trabajo colaborativo.

Busca favorecer una experiencia educativa de calidad para todos los niños y las niñas, el programa que establece propósitos fundamentales, comunes, tomando en cuenta la diversidad cultural y regional cuyas características permiten su aplicación flexible, según las circunstancias particulares de las regiones y localidades del país, el programa tiene carácter nacional, establece propósitos fundamentales para la educación preescolar, está organizado a partir de competencias tiene carácter abierto.

Una de las características de esta reforma es la articulación en sus tres niveles que conforman la educación básica. Se definieron perfiles de egreso, donde se plantean los aprendizajes con los que deberán contar los alumnos al concluir su año escolar, periodo o nivel de educación, con ellos se pretende evitar las rupturas en la continuidad de un nivel a otro.

El programa tiene como objetivo, construir alternativas educativas con maestros, maestras, madres y padres de familia, niños con el fin de desarrollar las competencias necesarias, la tolerancia y el aprecio por la diversidad de las personas, en un ambiente de cooperación y solidaridad.

En relación con lo anterior, impulsa la implementación de estrategias metodológicas con un enfoque globalizador: proyectos, centros de interés, unidades didácticas y resolución de problemas.

La reforma integral de la educación Básica recupera y orienta los aportes de la educación pública mexicana. Es una vía privilegiada para impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo y de la comunidad es contar con sistema educativo nacional de calidad, que permita a los niños, las niñas y los jóvenes, alcanzar los más altos estándares de aprendizaje, inciden en que el alumno aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida, así como formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, el respeto, la responsabilidad, la honestidad, y la justicia.

Favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de aprendizajes esperados.

a. Estándares curriculares;

Son indicadores que expresan que deben saber y ser capaz de hacer la alumna y el alumno, los cuales son referentes para las evaluaciones nacionales e internacionales. Estos permiten:

- La planeación de procesos de aprendizaje se dirija a metas.
- Organizar los procesos de conocimiento para hacer evaluaciones, nacionales e internacionales
- Seguimiento y longitudinal del estudiante

b. Campos de formación

En el currículo organizan, regulan y articulan los espacios curriculares y expresan los procesos graduales de aprendizaje de manera continua e integral en toda educación básica en base a los siguientes campos de formación:

- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y comprensión del mundo natural y social
- Desarrollo personal y para la convivencia

c. Competencias

Se entiende por competencia es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficiencia en cierto tipo de situaciones mediante la respuesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Una competencia no se adquiere de manera definitiva, se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida y de lo que experimenta.

d. Aprendizajes esperados

Los aprendizajes esperados definen lo que cada alumna y alumno puede lograr y aprender de una competencia, son ejes para la planificación y la evaluación en el aula. Facilitan a la educadora la identificación de

intenciones educativas claras (qué pretende promover en sus alumnos) y centrar así la atención en las experiencias que para ello vale la pena proponer a los niños; de esta manera se evita la ambigüedad e imprecisión que en ocasiones se intenta justificar aludiendo a que los niños aprenden de manera globalizada o integradora. (PEP 2011)

e. Principios pedagógicos

Los principios pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios 2011, son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa (SEP, 2011).

- Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
- Planificar para potenciar el aprendizaje.
- Generar ambientes de aprendizaje
- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados.
- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje
- Evaluar para aprender.
- Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
- Incorporar temas de relevancia social
- Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
- Reorientar el liderazgo.

La reforma curricular incorpora una diversidad de intervenciones didácticas, lo que implica cambios en la forma de enseñar y también en la de evaluar. Sin embargo, es necesario considerar que el cambio en esta nueva forma de enseñar implica en primera instancia la capacitación docente.

De igual forma las asignaturas del mapa curricular de educación básica comparten de forma transversal temas y propuestas didácticas orientadas para brindar y desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para su formación personal, social, científica, ciudadana y artística.

La propuesta de cómo enseñar, incorpora una diversidad de intervenciones didácticas, lo que implica cambios en la forma de enseñar de los docentes y también de evaluar.

La transversalidad es un enfoque pedagógico que permite la integración, en los procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular, de contenidos aprendizajes para la vida, de carácter interdisciplinario, globalizador y contextualizado, que resultan relevantes con vistas a preparar a las personas para participar protagónicamente en los procesos de desarrollo sostenible y en la construcción de una cultura de paz y democracia, mejorando la calidad de vida social e individual.

Los contenidos transversales responden a demandas sociales de aprendizaje relacionadas con la vida cotidiana del alumno. Estos contenidos, si bien cada uno de ellos, son objeto de una disciplina específica, tienen la cualidad de que atraviesan todas las áreas de contenidos y todas las actividades que se desarrollan en la escuela.

La articulación de la educación básica, a través de planes y programas de estudios, requiere reconocer la centralidad de los docentes, el replanteamiento de las condiciones institucionales que garanticen sus espacios de formación; recursos materiales, seguimiento, gestión escolar, y una evaluación formativa.

En relación con la educación obligatoria planteo la siguiente ¿La educación obligatoria propicia la equidad? ¿Cómo propiciar la transformación de la escuela?

#### 4.3 Educación preescolar

La educación preescolar es el primer nivel de la educación obligatoria en el país, integrada por cuatro niveles: preescolar, primaria, secundaria y educación

media superior. En 2002, en México se estableció como el primer nivel dentro de la educación obligatoria.

Los modelos pedagógicos desarrollados en este nivel reconocen a los niños como sujetos activos, pensantes, con capacidades y potencial para aprender en interacción con su entorno. Señalan que los procesos de desarrollo y aprendizaje se interrelacionan e influyen mutuamente.

La educación preescolar es relevante para el desarrollo cognitivo, social y cultural. A partir de 2002, la educación preescolar es de carácter obligatorio, con la reforma al artículo 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se inicia el proceso de renovación curricular y pedagógica orientada a la transformación de las prácticas educativas.

El programa de educación de preescolar (PEP) tiene como finalidad mejorar la calidad de experiencias formativas en los niños, la articulación de la educación básica y la transformación de la práctica docente, además de reconocer y valorar la diversidad cultural e intercultural.

El PEP señala los propósitos globales que reconocen que este nivel debe contribuir a la formación integral del niño (PEP 2011, p.13), se enfoca al desarrollo de competencias y el diseño de situaciones didácticas, que impliquen desafíos para los alumnos para que avancen paulatinamente en sus niveles de logro, para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean cada vez más seguros, autónomos, creativos y participativos (PEP 2011, pp.13,14).

El programa sugiere algunas situaciones didácticas para que los alumnos desarrollen las competencias y logren los propósitos fundamentales. Los contenidos del programa están agrupados en campos formativos. Se denominan así porque en sus planteamientos destaca la interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje, r (PEP 2011, pp.15, 39).

El programa está organizado en seis campos formativos, Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, desarrollo físico y salud, Desarrollo personal y social, y Expresión y apreciación artísticas. En general, y simultáneamente, los aprendizajes

abarcen distintos campos del desarrollo humano; sin embargo, según el tipo de actividades en que participen, el aprendizaje puede concentrarse de manera particular en algún campo específico. (SEP 2011, p. 39)

En el caso de Lenguaje y comunicación, entre las competencias y aprendizajes esperados del aspecto del lenguaje oral, se dan pautas para el desarrollo de la interculturalidad. Por ejemplo, en la competencia *Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás*, encontramos entre los aprendizajes esperados “dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros” (SEP, 2011, p. 48).

Por su parte, el campo formativo de Desarrollo personal y social, contiene una variedad de competencias que podrían ser consideradas como interculturales al hacer énfasis en el carácter relacional del ser humano, incluso desde temprana edad. Sólo por poner un ejemplo, dentro del aspecto de identidad personal, se establece la competencia *Reconoce sus cualidades y capacidades y desarrolla su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros*, uno de los aprendizajes esperados es el de “...considera la opinión de otros y se esfuerza por convivir en armonía” (SEP, 2011, p. 77) . Los principios pedagógicos del PEP 2011 reconocen que los niños llegan a la escuela con conocimientos previos, mismos que son la base para continuar aprendiendo en interacción con sus pares.

La escuela debe ofrecer oportunidades formativas y reconocer los derechos entre niños. El programa señala que las y los docentes deben potenciar en los tres grados de preescolar la disposición y capacidades para aprender, el desarrollo de las habilidades superiores del pensamiento para resolver problemas, la comprensión y búsqueda de explicaciones de situaciones desde diferentes áreas del saber; el manejo de información, la innovación y creación en distintos ámbitos de la vida. Esto compromete al profesorado a conocer al estudiantado con el fin de reflexionar y generar propuestas didácticas.

Los niños requieren de un ambiente en el que se sientan seguros, respetados y con apoyo para manifestarse con confianza y libertad sus dudas (Programa de Educación Preescolar 2011, p.117).

Es por esto por lo que la RIEB persiguió transformar las prácticas educativas en el aula, de tal manera que los niños dispongan en todo momento de oportunidades de aprendizaje interesantes.

Finalmente, para que la educación preescolar cumpla con su misión, es fundamental crear un ambiente de confianza, respeto y de aprendizaje permanente a través del diseño de actividades que propicien experiencias significativas y que consiga impactar en los procesos del desarrollo infantil.

#### 4.4 El proceso de socialización

La socialización permite al ser humano aprender sobre el mundo, la familia es el primer referente en este proceso. La socialización se da en la interacción con otras personas y grupos, los intercambios entre todos los actores de la institución educativa conforman una red de vínculos interpersonales, que se constituyen, mantienen y renuevan cada día.

La socialización como campo de conocimiento es estudiada por diferentes enfoques que corresponden a campos disciplinares diversos: la sociología, la entiende como el proceso de incorporación del individuo a la sociedad. En tanto para el psicoanálisis crítico es resultado del proceso de interacción entre el individuo y el grupo social.

Díaz (1991) diferencia la socialización y la sociabilización, define ésta último como proceso mediante el cual se transforma a un ser social en sujeto cultural, en un contexto sociohistórico en el que el individuo desarrolla un sentido de pertenencia e identidad que influye en el desarrollo de la personalidad. Este implica diversas dimensiones: la emocional, la simbólica y la social a través de normas y formas de organización.

La socialización es un proceso en el que se desarrolla un conocimiento y un saber hacer necesarios en la interacción social para establecer lazos (Vásquez, 1996).

Este proceso inicia desde el nacimiento, la socialización primaria se realiza en el entorno familiar situado en un contexto, con un fuerte componente emocional; a través de las interacciones el niño desarrolla valores, normas y actitudes hacia el otro. Las interacciones sociales en diferentes situaciones y contextos posibilitan la comprensión del mundo social y el descubrimiento del otro y su posición en el mundo (Berger y Luckman, 2003).

La socialización secundaria se da en instituciones -como la escuela- donde el niño adquiere otros conocimientos y desarrolla diferentes roles. Berger y Luckman (2003), señalan que el lenguaje y la interacción social son los vínculos fundamentales de la socialización. El lenguaje permite comprender significados.

#### 4.6 Teorías del desarrollo social

Los primeros años de vida son determinantes en el desenvolvimiento personal y social de los niños, en ese periodo desarrollan su identidad, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social (SEP 2011, p.13).

El desarrollo emocional y afectivo en la infancia implica la interacción con los otros y la construcción de vínculos. Al mismo tiempo las interacciones sociales permiten comprender las necesidades y los puntos de vista de los otros, es por eso por lo que, para los fines de este estudio, es importante partir de los aportes de algunas teorías que estudian al desarrollo social en el niño preescolar.

Jean Piaget (2014) define al aprendizaje como un proceso por medio del cual el sujeto construye el conocimiento a través de sus propias acciones y reflexiones al interactuar con los objetos, acontecimientos, fenómenos y situaciones de su interés. El aprendizaje se da a través de un intercambio entre el individuo y el medio ambiente o mundo exterior.

La teoría de desarrollo de Piaget (2014) sitúa a los niños y a las niñas preescolares en el estadio preoperatorio, en relación con el desarrollo social

señala que a través de la empatía desarrolla la capacidad para ponerse en el lugar de otra persona, las relaciones con los demás son posibles a medida que los niños pueden imaginar cómo se sienten los demás.

En esta etapa el niño tiene tendencia a sentir y comprender todo a través de él mismo, le es difícil distinguir lo que pertenece al mundo exterior y a las otras personas y lo que pertenece a su visión subjetiva. Este autor señala que el pensamiento preoperatorio es representativo, es una forma de aprehender la realidad que tiende a estar más cerca de las acciones y de sus resultados.

En tanto Erikson (1985) analiza el desarrollo psicosocial y los conflictos socio emocionales que atraviesan los infantes para desarrollar la confianza y la autonomía. Resalta que es fundamental la libertad en la exploración de su mundo, de tal manera que él pueda decidir por sí mismo si saldrá adelante en la vida, será un ser independiente y afrontará su responsabilidad en las decisiones que tome actuando libremente.

Si, por el contrario, el ambiente en que se desenvuelve restringe su autonomía, dudará de su capacidad de decisión y será un ser inseguro en sus decisiones, obsesivo por el orden de las cosas y, en mucho, sujetará sus actitudes a las opiniones de los otros, será inflexible y obstinado.

En esta crisis los niños necesitan lograr el equilibrio justo entre la autonomía o autocontrol y el control externo. Necesitan aprender lo que pueden y deben hacer, lo que es seguro de hacer y qué clase de guía necesitan aún de sus padres. En esta etapa los niños aprenden a tomar sus propias decisiones, a ejercitarla autorregulación seguir sus propios intereses.

En la etapa preescolar las crisis que enfrenta para el desarrollo de la iniciativa y la necesidad de que se desarrolle en un ambiente que propicie el deseo de probar cosas nuevas.

De acuerdo con Bodrova (2008) Vygotsky sostiene que los procesos psicológicos del ser humano tienen un origen social. Analiza la importancia del lenguaje en el aprendizaje. Del primer al tercer año, el lenguaje tiene una función comunicativa y es interpersonal.

Los conceptos clave de este autor son: nivel de desarrollo real, el potencial y zona de desarrollo potencial. El nivel de desarrollo real se define como aquello que el niño ya sabe, determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente; el potencial es aquello que el niño aún no sabe, pero puede llegar a saber con la ayuda de otro. Está determinado por la capacidad de resolver problemas con la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados que él. La zona de desarrollo potencial (ZDP), es la que se da en medio de estos dos niveles.

Existe una relación entre el desarrollo, la educación y el aprendizaje. La educación debe ser el motor del aprendizaje, ésta ha de actuar en la ZDP, proporcionando ayudas para fomentar el desarrollo del niño.

Vygotsky señala que la finalidad de la educación es promover la evolución del ser humano. Desde la propuesta socio cultural, se ha asumido que el progreso intelectual de los niños preescolares, y de todo ser humano, es dependiente del contexto cultural y del momento histórico en el cual se inserta el individuo. Se postula desde esta perspectiva, que el aprendizaje humano es un proceso social producto de las interacciones.

Asimismo, reconoce la importancia de la mediación para crear las condiciones favorables para potenciar la interacción social que permitan compartir para el aprendizaje.

En tanto, Wallon (1998) considera que el periodo comprendido entre los 3 y los 5 años, es importante en el desarrollo de la personalidad del niño, durante esta toma conciencia del mundo que le rodea, la percepción primordial que adquiere es la de las personas con las que se relaciona emocionalmente. El desarrollo de la inteligencia en el niño está ligado al desarrollo de la personalidad; las relaciones del niño con su medio varían en las diversas etapas.

En los primeros años de vida, el desenvolvimiento personal y social es muy importante, pues en ese periodo los niños desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social; es un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo

que tiene como base la propia construcción biológica o genética, en el que las experiencias sociales y la interacción con otras personas, ya sea adultos o niños, desempeñan un papel significativo. Los aprendizajes fundamentales para su vida futura dependen del tipo de experiencias sociales de la temprana edad.

Al participar en diversas experiencias sociales, ya sea en la familia o en otros espacios, los niños adquieren conocimientos fundamentales y desarrollan competencias que les permiten actuar cada vez con mayor autonomía y continuar su propio aprendizaje acerca del mundo que les rodea. Esas experiencias cotidianas, sin embargo, no siempre les ofrecen las condiciones (seguridad, afecto y reconocimiento, entre otras), la variedad o la riqueza necesaria para que los niños desarrollen todas sus potencialidades.

Las condiciones y la riqueza de las experiencias sociales en las que involucra cada niño dependen de factores culturales y sociales. La interacción social es fundamental para el desarrollo del comportamiento y expresión.

La pedagogía constructivista señala que el sujeto construye su peculiar modo de pensar, de conocer, de un modo activo, como resultado de la interacción entre sus capacidades innatas y la exploración ambiental que realiza mediante el tratamiento de la información que recibe del entorno.

Vygotsky enfatiza la importancia del juego en la edad preescolar, porque contribuye a que los niños interioricen normas y reglas sociales (Bodrova y Leong, 2001). A esta edad empiezan a usar el lenguaje para controlar tanto la acción como el pensamiento.

El juego permite comprender la complejidad de las interacciones sociales, favorece la autorregulación y la interacción. La autorregulación es una forma de prevenir futuras dificultades, las dificultades en autorregulación se asocian a problemas de comportamiento como impulsividad, conducta antisocial, agresión. (Mc Cabe y Brooks-Gunn, 2007, tal como fue citado por Villanueva 2011). Kapp (1982, tal como es citado por Villanueva, 2011)

define la autorregulación como “la habilidad para acatar una demanda, iniciar y cesar actividades de acuerdo con las demandas sociales, para modular la intensidad, frecuencia y duración de los actos verbales y motores en contextos sociales y educativos” (Kapp 1982, p.199).

Ésta se logra en la interacción cotidiana con sus familiares y en la escuela con sus pares en la convivencia.

#### 4.5 Importancia de las interacciones en la etapa preescolar

La interacción social -concepto central en este estudio- permite interiorizar pautas de comportamiento sujetas a condiciones sociales y culturales, esta se desarrolla en la vida social. En la interacción se establece una dinámica en la que los participantes se encuentran y comparten el aquí y el ahora. (Berger y Luckman, 2003). La interacción favorece el desarrollo de la identidad social y formarse como parte de un grupo.

Las relaciones escolares son centrales en el proceso de socialización que se constituye mediante los intercambios entre sujetos y la interacción con estos. Tales intercambios e interacciones producen aprendizajes sobre el significado y la operación cotidiana del mundo de lo social y de los otros, de los límites que eso implica y de las posibilidades de actuar y realizar lo deseado desde la autonomía de cada uno. Es decir, aprender lo social, aceptar los límites y conseguir la autonomía.

En la edad preescolar los niños aprenden formas de interacción para relacionarse con las personas fuera del núcleo familiar, sobre todo con sus pares, esto supone el aprendizaje de nuevas formas de relacionarse y vivir en el mundo.

La escuela es el primer contacto con el mundo institucional y es uno de los contextos más importantes de la socialización. En ella se reconocen las rutinas, el manejo de los tiempos y se aprenden la forma de actuar en la sociedad, distintas de las aprendidas en la familia. Se vivencia una cultura escolar que es dinámica, y en ella coexisten una pluralidad de saberes y creencias (Maturana, 2015).

La escuela tiene formas de relación específicas con el conocimiento, derivadas de prácticas institucionalizadas. En ellas se desarrollan las interacciones en donde los intereses espontáneos son frecuentemente sometidos en aras de los aprendizajes escolares. En este contexto se desarrollan diversos tipos de interacciones; destacan las interacciones horizontales entre los pares, ejercidas en diferentes situaciones.

Las interacciones favorecen el desarrollo individual y social, permiten la interiorización de conocimientos y normas y el desarrollo de habilidades sociales. Los agentes socializadores tales como la familia, la escuela, los medios de comunicación y el grupo de amigos propician el desarrollo de actitudes positivas o negativas.

Durante los procesos de socialización se entrelazan influencias culturales y saberes propios que se traducen en formas de comportamiento social.

En esta etapa tienen lugar grandes avances en el aprendizaje en todas las áreas de desarrollo, en especial los aspectos socioemocionales presentan cambios importantes. A esta edad se observa una creciente capacidad de empatía con otros y sus relaciones con sus pares son más duraderas.

En preescolar los niños buscan ser aceptados como iguales y este es un lugar que se gana en la interacción que se da en la práctica cotidiana de la escuela. Mediante las interacciones adoptan diferentes maneras de pensar y actuar. El rechazo priva a los niños de la satisfacción de la necesidad básica de pertenencia y aceptación en un grupo social (García Bacete, 2013)

#### 4.8 Nuevas interacciones en preescolar

La escuela cumple una importante función social para la formación integral de los niños, por esto debe constituirse en un espacio de encuentro donde todas las voces sean escuchadas.

Educar en la diversidad implica la superación de la cultura oficial y reconocer las culturas particulares de las y los educandos y la diversidad como un valor de la sociedad. Romper prejuicios y reconocer a las niñas y

a los niños como personas con capacidad de proponer y de actuar frente a su entorno

Los docentes son claves para favorecer la creación de un ambiente favorable, a través de las situaciones didácticas que apoyen el desarrollo y el aprendizaje.

Educar es acoger al otro, es una respuesta a las necesidades del otro, es una exigencia de responsabilidad. La interculturalidad instaura una manera de entender la ética. A diferencia de las éticas de autonomía; la ética de la alteridad no parte sólo de la formación autónoma, por el contrario, pone el acento en la interrelación y de esta manera genera un nuevo sentido y una nueva lógica al humanismo y a la educación.

Por ello, cuando hablamos de educación estamos evocando un acontecimiento una experiencia singular e irrepetible en la que la ética se nos muestra como un genuino acontecimiento en el que de forma predominante se nos da la oportunidad de asistir al encuentro del otro, al nacimiento (alumbramiento) de algo nuevo que no soy (Ortega, 2004, p. 12).

La interculturalidad no se construye en abstracto, se configura en la relación cara- a- cara en la interacción; en el reconocimiento de la dignidad del otro, reconoce la primacía del otro en la construcción de nuevas formas de entendernos, en la responsabilidad. Implica una comunicación dialógica, abierta y horizontal.

El análisis realizado en este capítulo permite señalar que los planes y programas de la educación básica se refieren a los conceptos de inclusión equidad e interculturalidad, sin embargo, frecuentemente se convierten en un discurso vacío. La propuesta pedagógica del Programa 2011 señala como tema de relevancia social la atención a la diversidad y la interculturalidad; así como la generación de ambientes de aprendizajes que generen en confianza y participación, así como actitudes de respeto, solidaridad y confianza.

Es fundamental fortalecer la educación para la educación contribuya a lograr sociedades más justas y equitativas con prácticas educativas sustentadas en los enfoques de la interculturalidad y la mediación

La revisión de algunas teorías relacionadas con el desarrollo psicosocial y las interacciones en la etapa preescolar fue necesario para sustentar la propuesta de intervención puesto que dan algunas pautas para fomentar el desarrollo de nuevas formas de interacción social en la etapa preescolar. En este apartado se señala que las experiencias de socialización e interacción permiten la construcción de relaciones de alteridad y esto implica reconocer dos instancias fundamentales: la subjetiva y la social.

## **CAPITULO 5 TRANSFORMAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN PREESCOLAR A PARTIR DEL ENFOQUE DE LA INTERCULTURALIDAD**

### 5.1 Mi yo docente

La construcción de mi identidad como docente se remonta a los años en que cursaba quinto grado de primaria, una de mis maestras fue mi guía durante los tres años que me dio clases, en segundo, quinto y sexto año.

Me agradaba su forma de enseñar, sus consejos y cómo nos asesoraba para ser mejores estudiantes. Después estudié la secundaria, la preparatoria y la carrera técnica de asistente educativo para el nivel básico del área de preescolar.

Durante mi trayectoria me acerqué a la pedagogía, y de ese modo surgió mi gusto por la educación. Mi abuelito materno fue un gran maestro a nivel primaria en provincia, y fue fundamental en mi motivación para ser maestra de preescolar.

Al terminar mi formación técnica ingresé a una escuela a realizar mis prácticas, me contrataron y trabajé durante ocho años y continúe aprendiendo día a día.

Posteriormente tomé cursos de actualización para ser mejor maestra de preescolar. La reforma educativa requería maestras con licenciatura, por lo que busqué alternativas para obtener el título de licenciada en educación. Me inscribí a una Universidad de Morelos, la UNITEC, pero no pude continuar ahí por falta de recursos económicos y de tiempo.

Una maestra egresada de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) me invitó a trabajar y me motivó a ingresar a esta institución. No esperé para llevar mis documentos. Después de unos meses fui aceptada, esto me llenó de felicidad y me brindó la oportunidad de continuar estudiando para superarme profesionalmente. Fue una experiencia gratificante de perseverancia para mí como educadora, porque me gustó mucho la profesión que elegí y sigo trabajando para aprender cómo ser mejor docente.

Así es como llegué a la UPN 094, me sentí feliz por continuar en el camino de la educación, esto me permitió aprender con cada uno de mis maestros, con algunos me identifiqué por su forma de enseñar, por sus consejos, sus formas de ser y por ser personas gustosas por su quehacer docente.

Era un poco cansado, el horario de la estancia era largo y el salario mínimo. No fue fácil terminar la tesis, pero el compromiso por cambiar de ambiente de trabajo me llevó a buscar asesoría hasta concluir.

Mis amigos Raúl y Luis Alberto de la UPN 094, me animaron a continuar estudiando, así ingresé a la maestría en educación básica en la línea de Interculturalidad y Pedagogía de las Diferencias donde he logrado nuevos aprendizajes. En mi trayectoria he superado mil dificultades para enfrentar el reto de ser mejor docente.

## **5.2 Contexto socioeducativo**

La investigación se realizó en una escuela privada de nivel preescolar en la delegación Tlalpan, en el sur de la ciudad de México. La comunidad escolar estaba conformada por 46 alumnos en los tres grados de educación preescolar. La escuela es un espacio fundamental para fomentar la transformación de las relaciones sociales y el reconocimiento de las diferencias,

La comunidad donde se realizó la investigación tiene nivel preescolar y primaria, con diferentes responsables para cada nivel. La escuela cuenta con los servicios indispensables como es agua, luz, drenaje. Así como tres aulas para el área de preescolar, una oficina, cuatro baños para los educandos y un patio con juegos de plástico grueso.

Es una institución particular, las madres y los padres exigen el mejor servicio para sus hijos a fin de atender sus requerimientos. Sin embargo, ven a la educación preescolar como un entretenimiento, no conocen su función en el desarrollo integral en los niños.

Por su horario de trabajo, muchas madres y padres de familia de la comunidad no están con sus hijos, lo que provoca que los dejen al cuidado de algún familiar y no tengan suficiente comunicación con ellos. No todas las madres y padres de familia participan con sus hijos, cuando son requeridos para realizar alguna actividad escolar.

La institución reconoce la importancia de la participación de las madres y los padres de familia, por esto se busca a través de diversos programas fortalecer los vínculos afectivo y educativo entre madres y padres con sus hijos, se fomenta la lectura con la actividad *Mamá cuenta cuentos*. En el ciclo escolar en el que se realizó la intervención se organizó una convivencia para agradecer su cooperación en cada una de las actividades realizadas.

Para indagar sobre el ámbito familiar, se aplicó un cuestionario a las madres y padres, éstos dedican poco tiempo a sus hijos e hijas, la gran mayoría de los niños están bajo el cuidado de otras personas.

En el grupo de tercero de preescolar algunos de los niños presentaban limitaciones para autorregularse emocionalmente, cuando surgían conflictos se molestaban, se enfrentaban y se violentaban, incluso en ocasiones se agredían físicamente. Es por ello por lo que consideré importante indagar sobre la posibilidad de generar otras formas de interacción: apoyarse mutuamente, encontrarse con el otro, reconocer al otro, desarrollar la capacidad de escucha y la comunicación dialógica.

A partir de esta problematización se definió como objeto de conocimiento e intervención: las interacciones en la educación preescolar para facilitar la alteridad la comunicación la colaboración basada en el respeto.

### 5.3 La institución educativa

La escuela como comunidad educativa es un espacio fundamental para fomentar la transformación de las relaciones sociales, propiciar el sentimiento de pertenencia y el reconocimiento de las diferencias. Es un lugar de socialización del individuo, el aula es el espacio donde se dan el mayor número de interacciones entre las y los docentes, las niñas y los niños y con las madres y los padres de familia.

La misión de la escuela es brindar un servicio educativo de calidad a nivel preescolar para niños de entre 3 a 6 años, en un ambiente en el que se respeten y fortalezcan los valores; donde se promuevan las condiciones necesarias para desarrollar competencias y la adquisición de aprendizajes significativos para propiciar que el alumnado desarrolle su potencial al máximo y lograr su superación personal.

La escuela se basa en una educación constructivista y humanista, su objetivo es conseguir que los niños se sientan felices y seguros de sí mismos. Más allá de la simple formación académica se crea un entorno afectivo, para propiciar su desarrollo integral. Se busca que las madres y los padres de familia estén tranquilos por la calidad de la atención que se brinda a sus hijos.

El trabajo docente se sustenta en el aprendizaje activo, en la interacción constante con los padres de familia. En el centro de trabajo se diseñan rutas de mejora, para cumplir los propósitos, la misión y la visión.

Las y los docentes diseñan ambientes de aprendizaje y seleccionan los materiales para promover el trabajo cooperativo. Los proyectos se desarrollan mensualmente y al finalizar se exponen para evaluar el logro de los aprendizajes.

En la institución, se observa que algunas docentes no aceptan a algunos alumnos o los etiquetan como traviesos, desobedientes o groseros. La maestra de educación física señalaba que no se podía trabajar con niños

que no portaran el uniforme de educación física. La docente del grupo la invitaba a que integrara a todos los alumnos, que no los limitara, o excluyera al indicarles que se sienten en la banca, pues todos tienen derecho a realizar las actividades para favorecer su desarrollo social y motriz.

Algunas de las prácticas que se dan en las relaciones en esta escuela son:

#### Docente-niño

En la institución se observan situaciones de exclusión, sin considerar que todos los niños requieren ser aceptados comprendidos y visibilizados. En ocasiones algunas de las compañeras no aceptan a algunos de los alumnos, por lo que etiquetan como traviosos, desobedientes o groseros. A esos alumnos en ocasiones se les limita o excluye. Por lo que me surgen algunas preguntas;

¿Qué papel jugamos como docentes? ¿Cuál es nuestra posición como docentes ante estas situaciones?

#### Papás-niños

Un gran número de padres de familia por su horario de trabajo no están con sus niños, lo que provoca que los dejen al cuidado de otras personas y no tengan una suficiente comunicación con ellos. Frecuentemente los padres comparan a los niños con sus hermanos o con otras personas. Escucho estos comentarios y les menciono que todos los hijos son diferentes porque son seres únicos.

En ocasiones se realizan sugerencias a los padres para que se acerquen más a los niños y con frecuencia aducen no tener el tiempo, o el dinero suficiente para atenderlos.

#### Autoridad-niño-docente

En esta institución la directora delega la responsabilidad de la atención de los niños a los docentes, ella atiende a los padres los ve como clientes porque pagan sus colegiaturas.

Niño-niño

En el grupo se observan actitudes de exclusión, los niños no aceptan algunos compañeros por su desarreglo personal, por su comportamiento, por su lenguaje. Algunas veces esto ocasiona situaciones de agresión.

Para promover nuevas formas de interacción en el grupo a partir de los enfoques de la interculturalidad y la pedagogía de la diferencia y en consonancia con lo establecido en el PEP 2011 se diseñaron situaciones de aprendizaje. Estas se conforman por un conjunto de actividades que demandan a los niños movilizar lo que saben recuperan o integran aspectos del contexto familiar, social y cultural en donde se desarrollan, son propicias para promover aprendizajes significativos y ofrecen la posibilidad de aplicar en el contexto lo que se aprende y avanzar progresivamente a otros conocimientos.

#### 5.4 Planeación de la intervención

El proceso de intervención docente para la transformación de las relaciones sociales en un grupo de tercer grado de educación preescolar, a partir del enfoque de la interculturalidad, se realizó entre los meses de septiembre a diciembre, y en los meses de marzo y mayo del ciclo escolar 2017 – 2018.

Para tal fin se diseñaron y desarrollaron situaciones didácticas para favorecer las interacciones basadas en la empatía, el diálogo y la colaboración entre pares.

El diseño de una propuesta didáctica requiere de una planeación dinámica. La planificación es un proceso fundamental para orientar una práctica reflexiva y la intervención educativa. La planeación educativa señala los fines, objetivos y metas de la educación. Permite definir qué hacer y con qué recursos y estrategias; implica la interacción de diversas dimensiones. Parte del reconocimiento de que la escuela forma parte de una sociedad y, como tal, los cambios que experimente la trascenderán.

La planificación dirige la intervención docente para impulsar un trabajo intencionado, organizado y sistemático que contribuye al logro de aprendizajes esperados. En esta fase del proceso educativo se toman decisiones sobre la selección y organización de los contenidos de aprendizaje, la definición de metodologías de trabajo, la organización de los niños, los espacios físicos, la selección de recursos didácticos, las estrategias de evaluación y difusión de resultados.

Contribuye a potenciar el aprendizaje; implica organizar actividades a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras. La flexibilidad en la planificación posibilita que el docente tenga la libertad de elegir entre distintas propuestas de organización didáctica, por ejemplo, talleres, situaciones didácticas, proyectos, entre otros.

El diseño de actividades de aprendizaje demanda del conocimiento de lo que se espera que aprendan los alumnos y de cómo aprenden, las posibilidades que tienen para acceder a los problemas que se les plantean y qué tan significativos son para el contexto en que se desenvuelven.

## 5.5 Situaciones didácticas para nuevas formas de interacción en la educación preescolar

En la educación preescolar se planean situaciones de aprendizaje que son el conjunto de actividades articuladas que favorecen las relaciones entre los niños, los contenidos la maestra, con la finalidad de construir aprendizajes. Tienen la función principal, dar un contexto al desarrollo del niño a través de las actividades. Los aprendizajes esperados y los estándares curriculares son los referentes para llevarla a cabo, y las estrategias didácticas deben articularse con la evaluación del aprendizaje (PEP 2011).

Las situaciones didácticas planeadas, pretendían dar respuesta a las necesidades del grupo, buscaban favorecer la autonomía, la cordialidad, autorregulación, el lenguaje oral, para relacionarse con el otro, en pares y en

pequeños grupos. Estas buscaron recuperar lo que saben del contexto familiar, social y cultural en donde se desarrollan.

Durante el ciclo escolar, se planearon diferentes situaciones; en este estudio se analizan cinco de ellas que se consideraron representativas de la intervención realizada.

**Situación didáctica: En contacto con nuestras emociones**

**Campo formativo**

Desarrollo personal y social

**Aspecto**

Relaciones interpersonales

Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación, y la empatía

**Competencias**

Muestra disposición al interactuar con niños con distintas características e intereses, al realizar actividades diversas.

Apoya y da sugerencias a otros.

Acepta gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto, y las pone en práctica.

**Inicio**

Se mostrarán a los niños tarjetas con diversas expresiones para que las observen. Después cada niño mostrará una y mencionará que sentimiento está representado.

**Desarrollo**

Los alumnos reconocerán la representación gráfica de la tristeza, la alegría, y el enojo. Los niños imitarán el gesto de la tarjeta y dirán en voz alta el sentimiento que se muestra. Después dibujarán cómo se sienten y expresarán a sus compañeros y maestra que emoción tienen ese día.

**Cierre**

Al finalizar la actividad se les pedirá a los niños que cierren sus ojos y que piensen en la emoción que están sintiendo en ese momento, y que a la cuenta de tres la digan en voz alta. Después de la actividad comentaremos lo importante de expresar las emociones.

**Recursos**

Tarjetas con dibujos, hojas blancas, colores.

## **Situación didáctica Mi familia y yo**

### **Campo formativo**

Desarrollo personal y social

### **Aspecto:**

Relaciones interpersonales

Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación, y la empatía

### **Competencias**

Muestra disposición al interactuar con niños con distintas características e intereses, al realizar actividades diversas.

Apoya y da sugerencias a otros.

Acepta gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto, y las pone en práctica.

### **Exploración y conocimiento del mundo**

Indaga acerca de su historia personal y familiar.

Comparte anécdotas de su historia personal a partir de lo que le cuentan sus familiares y, de ser posible, con apoyo de fotografías y diarios personales o familiares.

Representa, mediante el juego, la dramatización o el dibujo, diferentes hechos de su historia personal, familiar y comunitaria.

Conoce información personal y otros datos de algún o algunos adultos.

### **Inicio:**

Le preguntaré a los niños ¿Cómo es una familia? ¿Quiénes integran su familia? ¿Cuántos integrantes tiene su familia? ¿Qué actividades hacen juntos?

### **Desarrollo:**

Después de las preguntas se promoverá que se reconozcan a sí mismos, se les pedirá que se describan físicamente y se dibujen; posteriormente mostrarán sus dibujos a sus compañeros. Después modelarán a los integrantes de su familia.

Se observarán las fotos de las familias, cada uno mencionará cómo es su familia y cuantos integrantes tiene. Se elaborará un mural con las fotografías, para finalizar se les pedirá que dibujen a los integrantes de su familia. Se buscarán fotos de familias en revistas y se realizarán comparaciones de las diversas familias.

Los niños elaborarán un álbum familiar; escribirán el título, organizarán y pegarán sus fotos.

Al finalizar la actividad, cada uno mostrará a sus compañeros su álbum, y mencionará algunas características de su familia.

Para finalizar, integrarán fotos en el espacio correspondiente del árbol genealógico.

**Cierre**

Cada uno expondrá cómo se sintieron en la actividad, les preguntare ¿Qué aprendieron?

**Recursos**

Hojas blancas y de color, resistol, cartulina, revistas, colores, fotos, o fotocopias de sus fotos, cartulina

**Situación didáctica: Compartir****Campo formativo**

Desarrollo personal y social

**Aspecto**

Relaciones interpersonales.

**Competencia**

Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación, y la empatía

**Aprendizajes esperados**

Habla sobre experiencias que pueden compartirse, y propician la escucha, el intercambio y la identificación entre pares.

Acepta gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto, y las pone en práctica.

**Inicio**

Un día antes de la actividad se pedirá a los niños, que lleven a la escuela un juguete favorito.

**Desarrollo**

Cada niño pondrá su juguete en el centro del salón, y lo compartirán con sus compañeros, a lo que se les indicarán las consignas para realizar el juego con los juguetes, por lo que deberán de cuidar el juguete de sus compañeros, finalmente señalarán cómo se sintieron al jugar con los juguetes de sus compañeros y qué sintieron por compartir.

**Cierre:**

Cada uno toma un juguete y si el grupo lo decide se repetirá la dinámica, del juego

**Recursos**

Juguetes y tapetes.

## **Situación didáctica Derechos y deberes de los niños**

### **Campo formativo**

Desarrollo personal y social

### **Aspecto**

Relaciones interpersonales.

### **Competencia:**

Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación, y la empatía

### **Aprendizajes esperados**

Habla sobre experiencias que pueden compartirse, y propician la escucha, el intercambio y la identificación entre pares.

Acepta gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto, y las pone en práctica.

### **Inicio**

Se cuestionará a los niños sobre sus conocimientos previos a sus derechos, deberes u obligaciones. ¿Qué son los derechos? ¿para qué sirven? ¿Cuáles son? Se comentarán las respuestas, y también realizaremos una lista de las obligaciones y derechos.

### **Desarrollo:**

Se conversará sobre los derechos y obligaciones de los niños, después los alumnos dibujarán algunos derechos y obligaciones.

Intercambiarán con sus compañeros sus dibujos respecto a los derechos y obligaciones.

### **Cierre:**

Para finalizar realizarán una exposición de sus dibujos.

**Situación didáctica ¿Qué quiero ser de grande?****Campo formativo**

Exploración y conocimiento del mundo

**Aspecto**

Cultura y vida social

**Competencia**

Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad mediante objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales

**Aprendizajes esperados:**

Imagina su futuro y expresa con distintos medios, sus ideas sobre lo que le gustaría ser de grande y hacer como integrante de la sociedad

**Inicio**

Se les preguntará a los niños ¿Cuáles oficios o/y profesiones conocen? ¿Qué oficio o profesión les gusta? ¿por qué?

**Desarrollo**

Se hablará de los oficios y profesiones con el apoyo de láminas. Después dibujarán el oficio o profesión que más les gustó. Al terminar mostrarán a sus compañeros sus dibujos y comentarán porque la eligieron. Se les pedirá realicen un dibujo de cómo se visualizan de grandes y explicarán a sus compañeros y maestra. Durante 15 días los alumnos realizarán un dibujo de los oficios y profesiones que incluirán en su álbum. Realizarán un álbum y expondrán sobre cada oficio y profesión.

**Cierre**

Para finalizar se caracterizarán del oficio o profesión que les gustaría tener de grandes y lo representarán.

**Recursos**

Dibujos de oficios y profesiones, Cartulinas, colores, Resistol, hojas blancas, acuarelas, pinturas, estambre USB y grabadora, o bocina.

### Rúbrica de evaluación

Ámbitos de evaluación	Logrado	En desarrollo	Requiere apoyo	Observaciones
<b>Reconocimiento de emociones</b>	Reconoce emociones de alegría, enojo, tristeza y señala que las provoca.	Reconoce emociones de alegría, enojo, tristeza y señala parcialmente que las provoca.	Reconoce algunas de estas emociones de alegría, enojo, tristeza y señala parcialmente que las provoca.	
<b>Diversidad como valor</b>	Reconoce y respeta a sus compañeros para mejorar la convivencia entre las personas.	Reconoce en ocasiones que debe de respetar a sus compañeros para mejorar la convivencia entre las personas	No reconoce las para mejorar la convivencia entre las personas.	
<b>Expresión de ideas</b>	Es expresivo (a) y seguro de sí mismo, logra compartir ideas y argumentarlas para defenderlas.	En ocasiones expresa ideas, aunque está en proceso de defenderlas	No expresa sus ideas y puntos de vista	
<b>Colaboración</b>	Trabaja en equipo es propositivo, colabora en armonía	Participa en actividades de colaboración, pero se le dificulta aportar ideas y compartir material.	No participa y se le dificulta integrarse a las actividades en equipo.	

Tabla 1. Elaboración propia. Rúbrica de evaluación de cada sesión

## 5.6 Análisis de la aplicación del proyecto de intervención

La investigación en todas sus fases me permitió fortalecerme como docente al evidenciar los prejuicios que influyen en mi yo docente, así como conformar un marco teórico para comprender la educación desde nuevas miradas.

La investigación acción no es lineal, la revisión del proceso seguido me permite identificar que, durante la fase de diagnóstico, se requería una mayor reflexión crítica sobre la práctica, que fortaleciera la problematización y el planteamiento del problema.

Durante la fase de desarrollo de la intervención, algunas de las notas del diario de campo fueron insuficientes, era necesario una descripción más detallada. En posteriores investigaciones sería deseable realizar el registro de audio y para transcribir y registrar lo observado. Así como el registro fílmico de las sesiones para completar la información y observar los diálogos gestos en la interacción entre pares, esto posibilitaría un mayor análisis de la interacción entre el grupo.

El análisis de las sesiones se sustenta en las preguntas señaladas en el apartado de metodología ¿qué logré (yo docente) en esta sesión? ¿qué me hizo falta mejorar? y ¿qué lograron los niños? ¿qué aspectos puedo seguir trabajando con ellos?

El análisis se realizó con las siguientes categorías derivadas del marco teórico y del proceso de intervención:

**Alteridad** es la disposición de trascender de la propia visión del mundo y partir del reconocimiento de la dignidad intrínseca de los otros seres humanos. Esta disposición nos permite entender a los otros, aceptar las diferencias y crear relaciones de respeto diálogo y colaboración para transitar del yo al nosotros.

**Empatía** es la capacidad para comprender al otro, a partir de lo que se observa y de la relación afectiva.

**Conflicto** es un proceso natural inherente a las relaciones humanas que permite comprender la complejidad de elementos que entran en juego en éstas. En el

ámbito educativo se plantea como transformarlo en una experiencia constructiva, para ello es importante entenderlo en relación con los elementos que entran en juego: deseos, necesidades e intereses de los implicados.

**Diversidad** es un valor en sí misma y que enriquece todos los procesos educativos y vivenciales, el diálogo con otros significados.

**Cooperación.** Propicia el trabajo cooperativo porque solo se puede aprender a convivir cuando se interactúa y aprende con el otro.

### **Comunicación dialógica**

Barriga (2028) señala que el diálogo es el eje central del proceso de formación para interacción permanente entre maestro-estudiante y estudiante-estudiante, escenarios de trabajo cooperativo y de diálogo, reflexión sobre la presencia del otro.

La comunicación dialógica es una forma de encuentro, como un espacio de construcción de saberes y experiencias entre sujetos, es una vía para potenciar prácticas democráticas en la escuela. Permite otorgar sentido a las voces de otros, de sus respuestas.

### **Interacciones sociales**

Formas de relación humana que permiten a los individuos encontrar un lugar en el mundo. La interacción entre pares es esencial para el desarrollo de habilidades sociales en preescolar para acercarse al conocimiento, reproducción o transformación de la cultura.

En este apartado se analizarán cinco de las diversas situaciones planeadas en el proyecto de intervención educativa.

La primera, *En contacto con nuestras emociones*, se partió de esta situación, dada la importancia del desarrollo socioemocional en esta etapa. En esta secuencia los niños identificaron las emociones representadas gráficamente:

tristeza, alegría, enojo y el llanto. A partir de esto señalaron cómo se sentían. La mayor parte se sentían contentos; si bien, otros expresaron tristeza porque pasaban mucho tiempo solos porque sus padres y madres trabajan. Muchos de ellos señalaron que estaban contentos por estar en la escuela.

En la actividad reconocí las formas de comunicación no verbal: los silencios las miradas las actitudes y éstas me permitieron una mayor valoración de las emociones de los niños.

Como docente es necesario que reconozca la centralidad de las emociones y los sentimientos, que sea capaz de crear un clima adecuado para propiciar la comunicación dialógica de los niños. Entonces me pregunto ¿creo el ambiente en el aula para la expresión de la diferencia? ¿genero el diálogo? ¿promuevo relaciones de respeto y empatía?

Por otro lado, es importante que potencie mi capacidad de análisis, autocrítica, de observación y de registro, dado que en los diarios de campo no logré señalar toda la riqueza de lo observado.

Para fortalecer el trabajo docente es necesario que profundice mi formación teórica sobre el tema, para diseñar estrategias para favorecer el desarrollo.

En relación con el grupo se requiere promover procesos de aprendizaje que les permitan comprender y manejar sus emociones. Así como propiciar la interacción entre pares, esto es fundamental para transitar a la alteridad. Favorecer que los niños comprendan las emociones de los demás, aprendan a negociar entre sus deseos y las normas, comprendan los puntos de vista del otro. Esto fortalece la interacción social y avanzar a la empatía.

Es necesario continuar con el trabajo de la percepción que se tiene del otro y reconocer las características de cada uno, de esta manera se reconoce la diversidad en un clima de confianza y respeto.

La segunda situación didáctica, *Mi familia y yo*, parte del reconocimiento de que la familia tiene un papel fundamental para el desarrollo socioafectivo de los niños y la socialización, ahí aprenden diversos estilos de interacción.

En esta actividad los niños se reconocieron a sí mismos, se describieron físicamente y se representaron gráficamente. Después describieron cómo es su familia (número de integrantes, el lugar que ocupan en ella, la forma en que se relacionan con cada persona), y las actividades que hacen juntos, posteriormente modelaron a los integrantes de su familia. Esto les permitió reconocer semejanzas y diferencias entre las familias y a la diversidad como una riqueza. En otro momento de la situación, los niños llevaron a la escuela fotos de las familias con las que elaboraron un mural. El trabajo colaborativo posibilitó una nueva relación entre pares y la toma de acuerdos.

Esta situación permitió que los niños expresaran su sentido de pertenencia a una familia, cómo se sienten en su núcleo primario y reconocieran otras formas de relación en las familias de sus compañeros.

La actividad favoreció la comunicación dialógica esto les permitirá fortalecer su capacidad de escucha, para comprender a otros. Así como mostrar actitudes de apertura para compartir sus deseos, sus intereses y sus motivaciones. Esto propicia la capacidad de reconocer a los otros seres humanos. Esta disposición permite entender a los otros aceptar las diferencias y crear relaciones de respeto diálogo y colaboración.

Me cuestiono ¿Cómo podemos reflejar la diversidad en la escuela y convertir en la escuela en punto de encuentro? ¿Cómo fortalecer la relación entre la docente y la familia?



Actividad grupal para fortalecer relaciones de respeto, diálogo y colaboración

En la situación, *Mi álbum familiar*, cada niño elaboró su álbum familiar, organizaron y pegaron sus fotos y escribieron los nombres de sus familiares; conocieron las actividades de cada uno de ellos. En su casa elaboraron su árbol genealógico y lo mostraron a sus compañeros; reconocieron la diversidad de sus familias: las edades de sus miembros, sus orígenes, intereses y profesiones.

La familia es un agente de socialización primaria; las interacciones que en esta se dan propician que los niños desarrollen valores, normas y actitudes hacia el otro. La actividad favoreció que los niños expresaran un sentimiento de pertenencia a su familia.

El intercambio permitió el reconocimiento de la diversidad como una de las características de la familia; así en el grupo había familias ampliadas, conformadas por muchos miembros; familias nucleares y uniparentales.

Por otro lado, identificaron que cada uno aprendía en su ámbito familiar costumbres diferentes y que esto los enriquece como personas y como grupo.

En la situación, *Compartir*, los niños llevaron a la escuela un juguete favorito. Cada niño colocó en el centro del salón su juguete y se le pidió que lo compartieran con sus compañeras y compañeros. Se les solicitó que expresaran por qué era su juguete favorito. Uno de los niños se negó a compartirlo y se respetó su decisión. Se acordaron normas para el uso de los juguetes: cuidarlo como si fuera suyo, porque era el juguete favorito de sus compañeros y compañeras. Así se propició el respeto y el cuidado, a partir del reconocimiento del valor que sus compañeros y compañeras atribuían a su juguete. Todos los niños respetaron las normas acordadas, intercambiaban y agradecían a sus compañeros y compañeras prestarles sus juguetes. El juego dio pie a las interrelaciones y a la expresión de emociones que les permite imaginar cómo se sienten los demás.

Al finalizar la situación se les preguntó que habían aprendido, señalaron que les había gustado compartir con sus compañeros el juego y los juguetes. Sin embargo, no estuvieron de acuerdo en dejar el juguete en la escuela y acordaron traerlo en otra ocasión.



Colaboración y cooperación para un fin común

En la siguiente situación *Derechos y deberes de los niños*, la docente explicó acerca de las obligaciones y derechos. En casa investigaron para reconocer sus derechos y obligaciones. Los derechos que destacaron fueron el derecho al amor, a la salud la alimentación y a ir a la escuela. Así reconocieron que defender sus derechos y cumplir con sus obligaciones contribuía a mejorar las relaciones en su familia y en la escuela.

Se reconocieron como personas con derechos, hicieron menos alusión a sus obligaciones y responsabilidades, aunque algunos refirieron que tenían algunas dentro de su casa.

Esta actividad permitió a reconocer el derecho de ser, pensar y creer diferente. El reconocimiento de los derechos potencia la participación social y genera entendimiento social fortaleciendo los lazos de amistad y la cohesión.

Las actividades propuestas contribuyeron al desarrollo de capacidades de comunicación, acción e interacción con los otros y de relación consigo mismos desde una posición personal y colectiva y contribuyen al desarrollo de un pensamiento crítico.

La actividad propició la participación, el diálogo, la cooperación y un ambiente de respeto. Asimismo, fomentó el trabajo colaborativo y la creatividad, permitió un análisis sobre situaciones que afectan a una comunidad. Finalmente se propició a reflexión y la empatía para favorecer un trato digno hacia todas las personas, al mismo tiempo que se propició la conciencia sobre el propio valor, capacidades y derechos.

La última situación a la que se hará referencia en este texto es *¿Qué quiero ser de grande?* en esta los niños reconocieron que la diversidad de oficios y profesiones es necesaria para mejorar la vida social. Destaca que una de las niñas quería ser bombero y los niños le dijeron “las niñas no son bomberas”. La niña defendió su postura y se señaló que el sexo no es una limitante para desarrollar una actividad.



#### Asumir roles y trabajar en conjunto

Esto propició señalar la relevancia de la equidad de género. Al finalizar los niños se caracterizaron de diferentes profesiones y se logró que comprendieran que los hombres y las mujeres pueden realizar el trabajo que deseen. Asimismo, se acercaron a la comprensión de la importancia del trabajo y del respeto que merecen todas las personas.



Trabajo entre pares



El análisis integral del proceso de intervención a partir de la sistematización de la información permite valorar el logro de los objetivos propuestos en la intervención. Entre los logros destaca:

## **Reconocimiento de emociones**

La intervención se centró en promover la reflexión de los niños respecto a sus actuaciones. Se exploró sobre lo que provocaba sus emociones, y la manera en que éstas influyen en sus relaciones dentro del ámbito educativo y familiar.

La primera actividad permitió conocer si los niños identificaban sus emociones, como antecedente indispensable para aprender a manejarlas. Un mejor conocimiento de sí mismos es la base para transitar a la apertura y a la comprensión hacia los otros y las otras. Esto potencia su capacidad de interacción e intercambio basadas en el respeto y para enfrentar los conflictos y las tensiones inherentes a las relaciones humanas.

El control de las emociones permite transitar a la autorregulación, la empatía y la comunicación, necesarias para desarrollar competencias para la interculturalidad.

Es necesario continuar el trabajo para favorecer la capacidad para identificar y expresar los sentimientos y ejercer un control consciente de sí mismo, esto es fundamental para avanzar a nuevos logros en otros ámbitos.

## **Reconstrucción de las interacciones**

Durante las sesiones nos centramos en comprender las tensiones y su contribución para la reconstrucción de las interacciones; esto permitió a los niños conocer los puntos de vista de los otros y abrirse al encuentro con el otro. De esa forma se favorecieron relaciones de respeto, reciprocidad, aceptación, confianza, comunicación, empatía y cooperación.

Así se transitó, en algunos casos, de la apatía a la aceptación; aprendieron a tomar acuerdos lo que facilitó la convivencia, la colaboración y la aceptación. Las actividades permitieron a los niños aprender a negociar sus deseos, entender el punto de vista del otro, lograr interpretar sus conductas y entender que hay diferentes formas de pensar. Asimismo, permitió el análisis de las interacciones entre los niños que reflejan sus actitudes, valores y saberes.

## **Somos diferentes y diversos**

Comprendieron que la diversidad y las diferencias son inherentes a los grupos humanos y la necesidad de respetarlas y valorarlas para la convivencia entre las personas.

## **Colaboración**

Durante el proceso se promovió el trabajo en equipo para que los niños se enriquecieran de las experiencias sociales y emocionales de las interacciones. Cuando se presentaron conflictos y desencuentros entre los niños, se logró establecer puentes de comunicación entre ellos.

En las situaciones se crearon experiencias de interacción y socialización, que contribuyeron a que los niños pudieran descubrir emociones y acontecimientos que permitan generar la comprensión sobre sus propios estados emocionales y los de los demás. Los niños vislumbraron que es necesario tener en cuenta el punto de vista de las otras personas y sus sentimientos.

La cooperación mejoró las interacciones entre pares, propició el diálogo, la escucha, el trabajo conjunto, la asunción de roles; y la comprensión de los conflictos.

## **Mediación**

El eje que vertebró la actuación docente fue propiciar la empatía entre las niñas y los niños; se partió del reconocimiento de los sentimientos de las niñas y los niños: tristeza, rechazo, miedo; así como la alegría por estar en la escuela, la apertura a la convivencia y el disfrute de la comunicación con sus pares. Esto implicó que como la docente se abriera a la responsabilidad y a la no indiferencia, como requisitos de la interculturalidad.

Un eje importante del trabajo fue la comunicación con las madres y los padres de familia para conocer las relaciones en el ámbito familiar y para analizar situaciones de desencuentro que se observaban en el aula. Las madres y los

padres de familia se interesaron en el trabajo escolar, en apoyar a sus hijas e hijos, al tiempo que se fortaleció la comunicación con los niños.

La intervención favoreció interacciones sociales basadas en los principios de la interculturalidad. Las situaciones diseñadas promovieron el autoconocimiento, la autorregulación, la convivencia y la colaboración entre los diferentes miembros de la comunidad escolar. Asimismo, generó nuevas preguntas y evidenció vacíos.

Los resultados obtenidos de la investigación muestran que la intervención pedagógica sustentada en los enfoques de la interculturalidad, la pedagogía de la diferencia y la mediación contribuyen a que los niños de preescolar construyan nuevas formas de interacción sustentadas en la aceptación de la diversidad, el respeto y la empatía.

### **Perspectivas y compromisos**

El proceso de formación en la maestría me permitió resignificar mi práctica docente a partir de los aportes de los enfoques de la interculturalidad, la pedagogía de las diferencias y la mediación. Sin embargo, hoy enfrento diversos desafíos: liberarme de prejuicios y de estereotipos; problematizar la realidad y crear espacios de encuentro en la comunidad educativa.

Gracias a la elaboración de esta tesis comprendo la necesidad de fortalecer mi capacidad de observación, de reflexión, de registro, de sistematización para lograr una mayor rigurosidad metodológica y un enriquecimiento teórico. Así como fortalecer mi compromiso ético con la educación, esto implica aprender a leerla, explicarla y reinterpretarla.

Otra tarea pendiente es generar encuentros de escucha y diálogo con mis pares, para fortalecer vínculos y así pasar de un yo a un nosotros para colaborar afrontando la crisis y el conflicto.

Mi compromiso es trabajar constantemente para ser mejor maestra y contribuir a la democratización de los procesos educativos a partir de los enfoques de interculturalidad y pedagogía de las diferencias.

## CONCLUSIONES

El mundo enfrenta el crecimiento acelerado de los fenómenos de marginalización y exclusión social, la educación es indispensable para alcanzar la paz, la libertad, la justicia social y el respeto a los derechos humanos.

Para contribuir a la democracia, la escuela debe propiciar la transformación de la realidad a través de procesos pedagógicos participativos, dinámicos e interdisciplinarios. Crear condiciones de equidad, comunicación, diálogo; para generar, construir y propiciar el desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y los grupos sociales.

El enfoque de la interculturalidad permite acercarse a la realidad de una manera diferente. En la escuela propicia una práctica educativa que parte del reconocimiento de la integralidad del individuo, reconocer las diferencias, las resistencias y el conflicto para fomentar relaciones basadas en el diálogo, el respeto, la empatía, la aceptación y la solidaridad.

Las interacciones sociales en los niños de 5 y 6 años, se desarrollan en diferentes ámbitos: la familia y la escuela cobran un papel preponderante. El aula se convierte en un espacio de negociaciones y conflictos donde exploran, descubren y manifiestan un mundo de emociones, actitudes de aceptación o rechazo, ayuda o indiferencia, toma de decisiones que contribuyen al desarrollo de su personalidad su autonomía y el respeto a sí mismos y a los demás. Sin embargo, estos procesos sociales, son poco estudiados y no se les otorga la centralidad deseada en los procesos pedagógicos.

Es importante indagar sobre las interacciones sociales que se dan en preescolar, para gestar nuevas formas de relación que contribuyan a la alteridad y a la interculturalidad en este nivel. En el contexto cultural y escolar se propician relaciones interpersonales que en ocasiones excluyen y frustran a los niños.

La incorporación de los niños al ámbito educativo les permite nuevas experiencias sociales, dinámicas y complejas. Al acercarse a situaciones sociales entre pares que tienen distintos intereses logran construir marcos de acción.

En la educación preescolar se debe construir un clima que genere confianza y respeto a través de experiencias significativas que impacten los procesos del desarrollo infantil. En esta etapa deben generarse las condiciones para crear relaciones de alteridad que permitan establecer relaciones de respeto y empatía de los niños con sus pares. Las y los docentes son clave para favorecer la generación de un ambiente favorable para apoyar el desarrollo y el aprendizaje.

Este estudio documenta el proceso de investigación e intervención docente para la transformación de las interacciones sociales en un grupo de tercer grado de educación preescolar, a partir de los principios de la interculturalidad que contribuyen a resignificar la práctica. Así como al desarrollo de habilidades de observación, problematización, diseño de estrategias y evaluación. Las estrategias contribuyeron a reconstruir las interacciones y transitar a nuevas formas de convivencia lo que implicó tomar acuerdos, reconocer el conflicto y la importancia de escuchar al otro.

En el proceso de investigación-acción se propusieron situaciones didácticas que propiciaron el reconocimiento de los intereses y necesidades de los niños para facilitar relaciones de convivencia. La investigación permitió la transformación de la práctica docente, y una nueva mirada para comprender lo que sucede en el aula y perfilar estrategias que posibiliten formas de relación con la alteridad. Así se logró crear un clima que favoreció la convivencia a través del trabajo colaborativo y la resolución de los conflictos surgidos, a través del diálogo entre pares y la mediación.

El aula preescolar es un espacio importante para la socialización entre pares pues se configuran maneras de percibir y de interactuar con otros.

La docente fue quien más se transformó: amplió la mirada para reconocer a las y los educandos sin prejuicios; logró una mayor empatía con sus sentimientos; con sus maneras de ver el mundo. Asimismo, se asumió como parte del grupo lo que potenció su proximidad con los niños.

Este proyecto de investigación permitió la renovación del compromiso con la educación para continuar la búsqueda para contribuir a la transformación de la escuela, la educación preescolar y la sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. (1996). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. *Lecturas de pedagogía diferencial*. Dykinson, Madrid.
- Arenas, L. (2011). Zygmunt Bauman: Paisajes de la modernidad líquida. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (54), 111-124.
- Barriga, J. C. G. (2019). La comunicación dialógica: una reflexión en torno a la educación para la paz.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bello, J. (2013). Educación Intercultural ¿Trabajar con los diferentes o las diferencias? *Ra Ximhai*, 9(1).
- Beltran, A. L. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (Vol. 179). Grao.
- Benítez, M. F. M., Aguilar, I. O., & Hipólito, E. R. educación Básica de 1993-2017. ¿Qué hemos comprendido los docentes?
- Bodrova, E., Leong, D. J. (2008). *Herramientas de la mente: El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. Secretaría de Educación Pública.
- Bourdieu, P. (1973). *Class, Codes and Control*, Vol. 3.
- Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Cárdenas Castillo, M. L., & Ortega Salazar, J. M. (2014). Los estilos de aprendizaje una mirada desde la alteridad en la edad preescolar.

Caro, G. S. (2018). Aplicación de una unidad didáctica a la enseñanza de la estructura multiplicativa, en el grado tercero de la Institución Educativa «Nuestra Señora de la Asunción», del municipio de Fresno-Tolima. *Revista Ideales*, 7(1).

Cerrillo, R. (2003). Educar en valores, misión del profesor.

Clares, P. M., Samanes, B. E. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de investigación educativa*, 27(1), 125-147.

Chávez, D. G. S. (2017). El mejoramiento de las relaciones interpersonales en la educación preescolar a través del trabajo colaborativo. *Educando para educar*, (34), 73-81.

Diosdado-Ramos, A. B. (2015). Relevancia de las voces docentes en la construcción ética de convivencia en la escuela como espacio para la interculturalidad. *Ra Ximhai*, 11(1), 187-208.

Domínguez, J. B. (2013). Educación Intercultural. ¿Trabajar con los diferentes o las diferencias? *Ra Ximhai*, 9(1), 61-73.

Domínguez, JB (2012). La Educación en el Contexto de la Diversidad. *Educação em foco*, 17 (1), 21-42.

Erikson, E. H. (1985). Estadios fundamentales del desarrollo psicosocial. I

Fortoul Olivier, B. (2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. *Perfiles educativos*, 36(143), 46-55.

García-Bacete F.J. (2013) Aulas como contexto de aceptación y apoyo para integrar alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología* 31 (2) 145-154

Galino, Á., & Escribano, A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Narcea.

Gentili, P. (2001). Un zapato perdido o cuando las miradas saben mirar. *Cuadernos de pedagogía*, 308, 24-29.

Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *revista Docencia*, 15(1), 4-11.

- Gillard, G., Kemmis, S. y Bartlett, L. (1984). Colaboración entre dos universidades en el desarrollo de cursos. *Investigación y desarrollo de la educación superior* 3 (1), 71-79.
- González, F. (2009). Itinerario de alteridad. Una reconstrucción para nuevas aproximaciones. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 19(56).
- González, G. (2002). La interculturalidad como categoría moral, en G. González R, (ed.) El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural, 2002, Madrid
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, 4
- Lévinas, E. (1999). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. en Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad
- Lozano, Y. C. (2012). Saberes y conocimientos en la educación. Un rastreo por los informes de la UNESCO de Jacques Delors y Edgar Morin. *Educación y ciudad*, (22), 23-32.
- Lozano, J. A. F. (2012). La escuela charter y el bono educativo en la escuela de educación básica. *Visión Educativa IUNAES*, 5(12), 44-50.
- Maturana G., Garzón C, (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de educación y desarrollo social*, 192-215
- Morales, J. E. A., & Vargas-Mendoza, J. E. (2011). Planeación Educativa y Diseño Curricular. Un ejercicio de sistematización. *Educational planning and curriculum design: A systematization exercise*.

- Miranda Arroyo, J. C. (2013). La noción de competencias en la Reforma de la Educación Básica de México (2009-2011): limitaciones y alternativas. *Revista iberoamericana de educación*.
- Ochoa Montiel, F. J. (2018). La formación de la autonomía moral desde el preescolar. Varona. *Revista Científico-Methodológica*, (66).
- Odina, T. A., & Del Olmo, M. (2009). *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Ortega Ruíz, P. (2013). *La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural*. *Revista española de pedagogía*, 401-421.
- Pérez, A. M. M., Sánchez, P. H., & Noriega, G. E. C. (2018). La práctica reflexiva en los docentes de posgrado, comprender para transformar. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 4(1), 36-43.
- Piaget, J. (2014). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- Rojas Y. T., & Palacio Orjuela, A. K. (2021). Reconociendo procesos de inclusión en la educación preescolar desde la alteridad en las prácticas pedagógicas de las docentes del Hogar Infantil Alejandría (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- Rodríguez - Romo, R., Morales - Buenrostro, LE, Lecuona, L., Escalante - Santillán, N., Velasco - Villa, A., Kuzmin, I., y Santos, M. Á (2003). *Aprender a convivir en la escuela* (Vol. 11). Ediciones AKAL.
- Santos, B. D. S. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia* (Vol. 1). Desclée de Brouwer.
- Santos, M. A. (2006). El pato en la escuela o el valor de la diversidad.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. (México)
- Secretaría de Educación Pública (2011) Programa de Educación Preescolar

Skljar, C. (2007). *¿Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia* (No. 376). Miño y Dávila,

Skljar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Noveduc Libros.

Tébar, L. (2013). *El profesor mediador del aprendizaje*. México: Magisterio.

Torre, S. D. L. (1992). *Innovaciones en didáctica: mirando al año 2000. Innovación educativa*.

UNESCO (1996) Informe Delors, la educación encierra un tesoro

UNESCO (1990) Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Nueva York: WCEFA.

Valls, M. D. L. D. T., Lomas, C., & Osoro, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*.

Velázquez-Cruz, R., Jiménez-Morales, S., Ramírez-Bello, J., Aguilar-Delfín, I., Salas-Martínez, G., Baca-Ruiz, V., & Orozco Orozco, L. (2012). Lupus eritematoso sistémico (LES): genómica de la enfermedad. *Gaceta médica de México*, 148(4), 371-80.

Vielma, E. V., & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37.

Villanueva, L., Vega, L., & Poncelis, M. F. (2011). Creciendo juntos: estrategias para promover la autorregulación en niños preescolares.

Villaseñor, C., Hernández, J. C., Gaytán, E., Romero, S., & Díaz-Barriga, F. (2017). Salud mental materna: factor de riesgo del bienestar socioemocional en niños mexicanos. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 41, e1.

Velázquez-Cruz, R., Jiménez-Morales, S., Ramírez-Bello, J., Aguilar-Delfín, I., Salas-Martínez, G., Baca-Ruiz, V., & Orozco Orozco, L. (2012). Lupus

eritematoso sistémico (LES): genómica de la enfermedad. *Gaceta médica de México*, 148(4), 371-80.

Wallon, H. (1987). *Psicología y educación del niño: Una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil*. Madrid: Visor

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Perú: UNICEF.

Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa. *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, 119-128.

Zárraga, E. G. (2015). El acuerdo 592, eje de la articulación de la Reforma Integral de Educación Básica y la práctica docente en aula. *Vínculos. Sociología, análisis y opinión*, (7), 77-108.