



FECHA DE ELABORACIÓN

DÍA	MES	AÑO
9	Sep	2016

HORA:

LUGAR: Universidad del Valle

TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO:

Desarrollo infantil: una aproximación a las concepciones de dos maestras que enseñan a niños de 3 a 5 años, involucradas a un Jardín infantil de la ciudad de Cali

ESTUDIANTES:

Lady Julieth Bulla Cuellar

CÓDIGO:

CÓDIGO: 1052279

CÓDIGO:

PERIODO ACADÉMICO:

DIRECTOR: María Eugenia Villalobos

JURADOS:

Lina Jasset Toro

Ingrid Marcela Restrepo

OBSERVACIONES:

El informe del Trabajo de grado fue redactado juiciosamente permitiendo al lector tener claridad sobre las diferencias o semejanzas entre el discurso de las maestras y sus praxis.

Se agradece y se solicita poder reunirse con las maestras para expresar los resultados.

EVALUACIÓN:

- A. APROBADO
B. APROBADO PERO SUJETO A RECOMENDACIONES
C. APLAZADO PARA NUEVA SUSTENTACIÓN
D. RECHAZADO

☒
☐
☐
☐

Para el caso del literal B. El cumplimiento de recomendaciones debe ser presentado ante:

- A. EL DIRECTOR ☐
LOS JURADOS ☐
TODOS ☐

Plazo de entrega: _____

Aprobado por:	Aprobado por:	Aprobado por:
<i>Lina J. Toro M.</i>	<i>[Firma]</i>	<i>[Firma]</i>
JURADO	DIRECTOR	JURADO

NOTAS:

1. El plazo máximo para cumplir recomendaciones o para una nueva sustentación es de un (1) mes.
2. El acta debe ser redactada por el director y firmada por este y los jurados en la sesión de sustentación.
3. Los jurados deben devolver los proyectos a los estudiantes; el director conserva una copia del trabajo de grado aprobado.

ESPACIO PARA LLENAR EN EL CASO DE CUMPLIMIENTO DE RECOMENDACIONES

Las recomendaciones fueron cumplidas el: _____

Asignatura: CONTINUACION DE TRABAJO DE GRADO (990001M).

EN CONSECUENCIA EL TRABAJO DE GRADO QUEDA:

APROBADO ☐

NO APROBADO ☐

Aprobado por:	Aprobado por:	Aprobado por:
JURADO	DIRECTOR	JURADO

**DESARROLLO INFANTIL: UNA APROXIMACIÓN A LAS CONCEPCIONES DE
DOS MAESTRAS QUE ENSEÑAN A NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS, VINCULADAS A UN
JARDÍN INFANTIL DE LA CIUDAD DE CALI.**

LADY JULIETH BULLA CUELLAR

UNIVERSIDAD DEL VALLE

INSTITUTO DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA

PALIMRA

2016

**DESARROLLO INFANTIL: UNA APROXIMACIÓN A LAS CONCEPCIONES DE
DOS MAESTRAS QUE ENSEÑAN A NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS, VINCULADAS A UN
JARDÍN INFANTIL DE LA CIUDAD DE CALI.**

Trabajo de grado para optar el título de psicología

LADY JULIETH BULLA CUELLAR

Directora

MARIA EUGENIA VILLALOBOS VALENCIA

Profesora Titular Universidad del Valle

UNIVERSIDAD DEL VALLE

INSTITUTO DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA

PALIMRA

2016

“Sintonizar con el niño exige dejar atrás los juicios previos sobre lo que el niño <<debe ser>> y aprender a observar lo que <<es.”

Molina & Jiménez

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por permitirme encontrar mi pasión en el trabajo con la infancia y ayudarme a culminar este proyecto.

A mi mamá Luz Marina y a mi abuela Mariela, que son un ejemplo para mí de entrega, amor y compromiso, por apoyarme y sostenerme durante este proceso.

A Mis abuelos, tíos y primos que estuvieron allí para mí en este tiempo, que con sus palabras y gestos me brindaron fuerza, aliento y alegría.

A mis amigos del alma, de infancia y de la Universidad, con los que compartí muchas vivencias, conversaciones, angustias y risas, que quedaron impregnadas en mí y por lo tanto son parte de este trabajo.

A mis profesores por enseñarme un mundo de posibilidades, por compartir conmigo sus construcciones y su pasión por el conocimiento.

A La profesora María Eugenia Villalobos por guiarme durante este estudio, apórtame significativas reflexiones y reafirmar en mí el amor y compromiso por la infancia.

Al Jardín, a los niños y a las maestras que participaron en esta investigación, por permitirme de manera tan amable integrarme en su cotidianidad, conocerlos y ser parte de sus experiencias.

Contenido

INTRODUCCIÓN	1
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
1.1. Antecedentes	4
1.2. Justificación	13
1.3. Planteamiento del problema	17
2. OBJETIVOS	18
2.1. Objetivo General:	18
2.2. Objetivos específicos:	18
3. MARCO DE REFERENCIA	19
3.1. Caracterización del jardín infantil participante en la investigación	19
3.1.1. Historia	19
3.1.2. Misión	19
3.1.3. Metodología.	20
3.1.4. Áreas de trabajo:	20
3.1.5. Estrategias pedagógicas:	21
3.2. Concepción de desarrollo infantil desde el ministerio de educación	23
3.3. La literatura en la primera infancia	25
3.4. El juego en la educación inicial	27
3.5. La exploración del medio en la educación inicial	31
4. MARCO TEORICO	36
4.1. El Desarrollo infantil	37
4.2. El Concepto de sujeto desde la clínica psicológica	41
4.3. Los procesos identitarios y el desarrollo infantil:	48
4.4. El desarrollo infantil entorno a las relaciones que el niño construye:	50
4.5. Definición de las nociones concepción y práctica	58
4.6. El jardín en la vida de los niños	59
4.7. El acompañamiento del maestro en el desarrollo infantil	61
5. METODOLOGIA	64
5.1. Tipo y diseño del estudio:	64
5.2. Participantes	64
5.3. Técnicas de recolección de información e instrumentos	64

6. RESULTADOS	68
7. ANALISIS.....	90
8. DISCUSIÓN	115
9. CONCLUSIONES.....	128
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	132
11. ANEXOS.....	136

INTRODUCCIÓN

El desarrollo infantil ha sido un tema ampliamente estudiado por diferentes enfoques de la pedagogía y la psicología, siendo Piaget el que reconoce el carácter constructivo y activo del niño en sus procesos de desarrollo, así mismo, son Vygotsky y Bruner que colocan el énfasis en la importancia de los procesos sociales para el desarrollo del niño. Estos supuestos se hace necesario mencionarlos dado que son los que se han justificado a través de variados estudios y son los que postulan desde el Ministerio de Educación, las Universidades, entre otros, y por lo tanto se consideraron en este trabajo. Al mismo tiempo, se contemplaron los supuestos de otros autores que desde sus trabajos y experiencias se han interrogado por el desarrollo infantil, la infancia y sus aconteceres.

Por su parte, las construcciones y reflexiones realizadas en el grupo de investigación de la Universidad del Valle “Desarrollo y simbolización” dirigida por la profesora María Eugenia Villalobos entorno al niño como sujeto psicológico, sirvieron de marco de referencia para entender y dar sentido a las palabras y actos de las maestras alrededor de lo que significa ser niño y los procesos de desarrollo.

Teniendo en cuenta lo anterior se realizó esta investigación con el fin de comprender las concepciones de desarrollo infantil que han constituido dos maestras de un jardín de Cali que enseñan a niños de 3 a 5 años, a través del análisis de sus discursos y sus prácticas, pues son estas teorías implícitas y explícitas las que dirigen sus formas de acompañar a los niños en su desarrollo, sin embargo, como lo muestran algunos estudios, estas pueden mostrarse contradictorias en el hacer.

Es así que para la elaboración de este estudio se consideró preguntarse por las particularidades del discurso y las prácticas de cada maestra frente al desarrollo infantil, entendiendo que cada sujeto y las relaciones que se establecen en cada contexto son distintas, por lo tanto, la intención del presente trabajo más que de generalizar resultados, era comprender a profundidad las concepciones de las maestras, dado que los resultados encontrados pueden servir de referencia para próximos trabajos investigativos.

La investigación se realizó con dos participantes quienes son profesoras de preescolar en un jardín de Cali, ellas tienen más de diez años de experiencia trabajando como maestras de la primera infancia. Para la recolección de la información se utilizó el método cualitativo, puesto que se busca comprender las palabras y conductas de las maestras frente al desarrollo infantil. Para ello se realizaron diez observaciones de la jornada de la mañana en cada grupo que lideran las maestras y se hizo una entrevista semiestructurada con cada una de ellas. Dichas observaciones se anotaron en un diario de campo, mientras que en las entrevistas se tomó registro de audio con una grabadora.

En el ejercicio interpretativo, el análisis se centró en las relaciones del niño con su contexto (Relación consigo mismo, con los otros, con el espacio y los objetos) y en el sentido que las maestras habían construido de su rol frente a los procesos de desarrollo infantil que se constituyen a través de estas relaciones. Así, se analizó las palabras y actuaciones de las maestras que acontecían en la experiencia diaria con los niños, teniendo en cuenta el marco teórico que se tejió durante todo el proceso investigativo.

A partir del análisis realizado, se discute sobre los hallazgos y las características del trabajo investigativo; de igual manera, se presenta una interpretación individual y comparada de las concepciones que se entrevistaron sobre desarrollo infantil en las maestras y se señala, las concordancias o discordancias entre las nociones que aparecen en el discurso y las prácticas.

Para finalizar se elaboran las conclusiones que exponen los hallazgos más relevantes en relación a los objetivos que orientaron el trabajo de investigación, y se abre paso a discusiones que pueden ser abordadas en estudios posteriores.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Antecedentes

Para el planteamiento de esta propuesta investigativa se realizó una búsqueda sobre los estudios que se habían realizado alrededor del desarrollo infantil, la primera infancia, concepciones y prácticas en maestros, con el fin de delimitar el problema de investigación y los objetivos, a su vez estos trabajos sirvieron de guía para decidir las formas como se presentarían los resultados y se desarrollarían los análisis de la presente investigación.

A continuación se presentan los estudios que se tomaron en cuenta, y los aportes que realizaron a este trabajo investigativo:

Una de las investigaciones abordadas fue, “**Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria**” de Mellado (1996) la cual tenía como objetivo conocer las concepciones sobre la naturaleza de la ciencia y la didáctica de las ciencias, así como su relación con la conducta en el aula al impartir una lección de ciencias. Para ello, se realizó un estudio de caso de cuatro profesores que cursaban postgrados. Este autor expone que el estudio de caso le permite profundizar más en el pensamiento y en la acción de un número reducido de personas. Para lo cual utilizo, entrevistas semiestructuradas, cuestionarios, observaciones de aula y entrevistas de estímulo del recuerdo realizadas simultáneamente al ver el video.

Algunas de las conclusiones a las que se llegó en este estudio fueron:

- En los cuatro profesores no se permite establecer una correspondencia entre las concepciones de los profesores sobre la naturaleza de la ciencia y la conducta en el aula.

Por ejemplo, en la profesora Ana con una concepción más positivista sobre la ciencia es la más constructivista en el aula.

- En relación con las concepciones sobre enseñanza de las ciencias, en todos los profesores coexisten rasgos de varios modelos, a veces de forma contradictoria
- Los cuatro profesores consideran muy importante la motivación para la enseñanza de las ciencias. Creen que hay que motivar a los alumnos a través de curiosidades, anécdotas, problemas de actualidad, cuestiones que tengan relación con la vida cotidiana, etc.
- En el aula ninguno de los profesores hace diagnóstico sistemático e individualizado de las ideas de los niños, lo que dificulta que realmente puedan partir de ellas y hacer un seguimiento individualizado del aprendizaje. Piensan más en términos globales sobre el grupo de la clase que diferenciadamente sobre los individuos.

Dicho lo anterior, se consideró de gran importancia el estudio de caso como posibilidad de realizar una investigación a profundidad que pudiera interrogar tanto por las prácticas como por las concepciones de las maestras, dado que como se vio en esta investigación, éstas no siempre son coherentes entre sí.

A su vez, desde una perspectiva psicológica se pudo puntualizar que el interés de esta investigación no estaba centrado sobre currículos o contenidos sobre enseñanza, sino en las formas como se concibe al niño en su momento de desarrollo y cómo estas ideas dirigen sus prácticas.

En la investigación **“De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios”** de Basto (2011) se buscó caracterizar las concepciones y las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores de la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga.

El estudio se realizó a partir de un enfoque interpretativo, entendiendo este, como comprender el significado de una experiencia, implica el examen intenso y profundo de diversos aspectos de un mismo fenómeno que ocurre naturalmente en un contexto determinado. Mediante el estudio de caso implementó técnicas cuantitativas y cualitativas.

Los resultados evidencian un contrasentido entre las concepciones, las acciones y los sentires pedagógicos del profesorado y ponen de manifiesto que, aunque hay una diversidad de modelos pedagógicos que se definen en la cotidianidad de las aulas universitarias, sigue predominando la práctica tradicional-conductista.

De acuerdo a esto, se puede ver como los estudios sobre concepciones y prácticas han sido elaborados en su mayoría desde la pedagogía, donde se hace énfasis en los procesos de enseñanza y en los modelos pedagógicos que utilizan los maestros en su ejercicio profesional. Por lo tanto, se considera la pertinencia de realizar más trabajos investigativos desde la psicología clínica, que puedan ser enriquecedores para los profesionales en educación dado que desde la clínica del sujeto se pueden plantear otras preguntas desde otras perspectivas, como por ejemplo, ¿Cómo los maestros conciben al sujeto que enseñan? ¿Qué conocen sobre el momento de vida en el cual se están constituyendo dichos sujetos?

Otro de los estudios que se tuvo en cuenta desde el campo de la educación, fue **“Caracterización de prácticas de enseñanza en el nivel preescolar”** por Arbeláez (2005), la autora plantea que es una propuesta que se realizó con base en tres dimensiones (personal, didáctica y evaluativa) y se desarrolló con docentes de nivel inicial de dos jardines infantiles en la ciudad de Bogotá.

En la dimensión personal, se analizaron las concepciones, creencias o conocimientos implícitos de las educadoras de nivel preescolar con respecto al trabajo desarrollado por las docentes en el aula. En la dimensión didáctica se tuvo en cuenta identificar las prácticas de enseñanza utilizadas por las docentes de niños de 3 a 5 años. En La dimensión evaluativa, se analizó partiendo de la base que la evaluación es una herramienta pedagógica que va de la mano con la enseñanza y por ende, no puede tomarse como un elemento separado a ella.

Algunos de los hallazgos en esta investigación fueron los siguientes:

- De la dimensión personal se puede inferir que la disposición y el amor por los niños (motivación intrínseca) son elementos claves para el trabajo en la docencia en el preescolar.
- En la dimensión didáctica, se encontró que en una de las instituciones es determinante partir del interés y de las necesidades educativas de los niños para favorecer el desarrollo de las prácticas a nivel inicial. Con el hacer en el aula confluyen otras respuestas como el generar experiencias divertidas y significativas, convirtiendo la enseñanza en un proceso vivencial para el desarrollo de destrezas.
- También apareció una categoría inductiva que fue “objetivos de enseñanza no alcanzados” donde las participantes propusieron variar el nivel de exigencia, respetar el ritmo de aprendizaje, tener en cuenta las escalas de desarrollo y proporcionar instrucciones y actividades extras.

En relación al estudio anterior, se pensó como significativo para este trabajo dado que uno de los escasos estudios que se encuentran sobre prácticas de maestras en el preescolar, como lo menciona Arbeláez (2005), la mayoría de investigaciones sobre prácticas pedagógicas se han realizado en educación básica primaria, secundaria y terciaria. En consecuencia, este documento fue valioso para el estudio al ofrecer una mirada sobre las experiencias de las maestras en la

primera infancia, sin embargo, como su título lo plantea es una caracterización de las prácticas, considerando las concepciones y prácticas de las maestras en un plano descriptivo en términos de enseñanza y didáctica.

En concordancia a lo anterior en la investigación a desarrollar, se pretende hacer un análisis más allá de la descripción acerca de las prácticas y las concepciones. Así mismo, llamo la atención que en el trabajo anteriormente expuesto las maestras hablen de tener en cuenta las escalas de desarrollo de los niños, puesto que ello, da cuenta de una visión del desarrollo infantil. Por consiguiente este hallazgo hizo preguntarse por las maneras como las maestras de un jardín de la ciudad de Cali podrían concebir el desarrollo infantil, partiendo del supuesto, que cada institución y población es distinta.

Desde una perspectiva psicológica se tuvo en cuenta **“El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños”** de Villalobos (2009) donde se muestran tres formas de juego espontáneo llevadas a cabo por los niños en preescolar y primero de primaria. En este estudio la autora plantea que se busca mostrar los elementos comprensivos de los que puede disponer el maestro para ofrecer a los niños posibilidades de transformar las experiencias de juegos estereotipados, llamados juego –juguete–, en juego simbólico. También expone que la observación y análisis de las actividades de los niños muestra cómo ellos organizan nuevas representaciones a partir de los nuevos significados que otorgan a sus experiencias y que frente a estos procesos de los niños, el maestro tiene un rol primordial para favorecer las experiencias de significación que sustentan los procesos de aprendizaje.

Este artículo se tuvo en cuenta dado que se inscribe en una perspectiva psicológica y fue realizado en la línea de investigación “Desarrollo y simbolización” en el que se delimita el presente estudio, si bien esta investigación no se enfoca en el desarrollo infantil de manera global, si considera varios

aspectos importantes del desarrollo de los niños como lo son el juego, las significaciones de la vida y los contextos, el agenciamiento, los procesos de simbolización, entre otros.

A su vez, reconoce el lugar del jardín y de los maestros en la vida de los niños, al contemplar los ofrecimientos del maestro como de sí mismo en tanto sujetos, y no como estrategias, es decir, contenidos y modalidades de enseñanza correctos o incorrectos a estandarizar, en palabras de Villalobos (2009) comprender las acciones, actividades y comportamientos de los niños y el significado que ello tiene en el desarrollo, debe constituirse como fuente de los actos y actividades del maestro, dando un lugar de soporte a los modelos didácticos o a los conocimientos teóricos, al reconocer que estos por sí mismos no garantizan los aprendizajes: los niños sólo logran construir conocimiento, aprender y asumir valores a partir de experiencias de sentido. Por ello, la praxis de un maestro debe sustentarse en su anclaje cultural pues es allí donde nacen los sentidos referenciales, es allí donde la cotidianidad tiene emoción, textura, sabor y color, permitiendo que emerjan los significados plurales y públicos así como los sentidos particulares e íntimos que cada quien le otorga.

Por lo tanto, este trabajo sirvió de referente para elegir como contexto el jardín y como población para investigar las maestras, además hizo a la autora preguntarse por los procesos de desarrollo infantil de manera integral, reconociendo la complejidad de ellos en la vida de los niños.

El trabajo de grado **“Concepciones sobre desarrollo infantil de tres maestras vinculadas a un hogar infantil de la ciudad de Palmira, inscrito a bienestar Familiar”** de Paredes, Ortega & Ayala (2011) tiene como objetivo caracterizar las concepciones en torno al desarrollo infantil que tienen tres maestras que laboran en un hogar infantil del ICBF. A su vez se preguntan por la concepción entorno al rol que tienen las maestras como agentes que inciden sobre el desarrollo de los niños, y las relaciones entre el discurso y las prácticas educativas de las maestras frente a

algunos ejes del desarrollo infantil y por las posibles relaciones que pueden existir entre la concepción de desarrollo infantil de cada maestra, y los lineamientos que plantea ICBF en torno al mismo.

Dentro de los resultados que se encontraron se evidencio:

- Que las maestras implementan un modelo tradicional de enseñanza, ellas diseñan y llevan a cabo las propuestas, supervisan y evalúan la adquisición de conocimientos.
- El aprendizaje es visto como la capacidad de memorización, decodificación, recitación entre otros.
- El niño es pensado como espectador y receptor pasivo de las propuestas realizadas por las maestras. Así mismo es concebido como poco autónomo y que aprende imitando aquello que proponen sus referentes.
- En relación al juego se considera un medio para cumplir objetivos pedagógicos y se le restringe a un momento estipulado por la propuesta del ICBF.
- En relación al cuidado de sí, se da importancia al cuidado físico y al orden en términos institucionales.

El anterior estudio permitió reafirmar el interés y la preocupación por las maneras como se está concibiendo el desarrollo en la primera infancia por parte de las maestras, sin embargo, se consideró explorar las concepciones en una población e institución diferente a la de bienestar familiar, teniendo lugar el ejercicio investigativo en un jardín privado de Cali ubicado en el sur de la ciudad. Dado que esto podría incidir en encontrar otras formas de entender el desarrollo infantil por parte de las maestras. A su vez, podría generar posteriores estudios comparativos y diálogos

entre las diferentes instituciones y maestras que atienden a los niños, evidenciando distintos saberes sobre la infancia.

A su vez el trabajo realizado en ICBF expone la forma como asume a los niños bienestar familiar como institución, en tanto sujeto solamente de derechos, es decir, un niño que se debe proteger y restituir, ideas que se consideran pertinentes sin embargo, no consideran otras facetas del niño como sujeto, lo cual conlleva a una invisibilización del agenciamiento del niño. Por lo tanto, se consideró preguntarse por la idea de niño que podría estimarse en una institución privada con niños en otras condiciones de vida a la catalogada como vulnerable.

Por último, se consideró el trabajo de grado **“Concepciones sobre juego de practicantes de licenciatura en preescolar”** de Galindo, Jaramillo & Toro (2010) donde su objetivo era explorar y comprender las concepciones sobre juego que tienen cinco practicantes de licenciatura en preescolar de una institución de educación superior de la ciudad de Cali y de qué manera se reflejan en sus prácticas pedagógicas.

Dentro de los resultados más importantes que exponen las autoras y pudieron aportar una mirada desde una perspectiva psicológica sobre el juego y de manera muy general del desarrollo infantil fueron los siguientes:

Se encontró que las maestras reducen el juego al goce, la alegría, el placer, la armonía, entre otros. Sin embargo, hay un desconocimiento sobre el desarrollo psicológico del niño a profundidad, puesto que el juego infantil es una expresión de maduración psicológica y las propuestas de juego que les plantean dejan de lado las características del pensamiento del niño en edad preescolar, desconociendo que se encuentra en un momento en que su capacidad simbólica

le permite hacer justamente valoraciones a este nivel. Proponiéndoles juegos reglados que limitan la capacidad simbólica.

A su vez, se evidenció que las maestras conciben que el desarrollo del niño es sinónimo de aprendizajes de capacidades, sin considerar que el desarrollo es una construcción individual del niño que involucra procesos más complejos que estos.

Así mismo, se mostró que en el preescolar se enfatiza en el desarrollo cognitivo del niño quedando relegado el componente afectivo, las practicantes lo proponen en términos de comportamientos, por ejemplo: aprender normas sociales, respeto de turnos, etc, desconociendo que esto proviene de elaboraciones más profundas a nivel psicológico.

En relación a estos resultados se reafirmó el interés por esta temática, considerando preguntarse por las concepciones y prácticas de maestras graduadas que tuvieran experiencia en el trabajo con niños de preescolar. Además, surgió el interrogante por si se iban a encontrar aspectos similares frente a los procesos de desarrollo, al concebirlas como aprendizajes y capacidades. Por otro lado, se consideró que las maestras por su campo de conocimiento y trabajo, no tienen por qué dar cuenta de manera explícita por procesos psicológicos complejos desde su discurso, sin embargo, en sus prácticas se podría ver reflejado comprensiones a cerca de la manera como entienden y conciben al niño que favorezcan su desarrollo.

1.2. Justificación

Las observaciones realizadas en algunos jardines de Cali enmarcados en el trabajo realizado en el seminario de clínica que dirigía la profesora María Eugenia Villalobos en la línea de investigación “Desarrollo y simbolización” permitieron preguntarse sobre el sentido de infancia y el lugar que se le está dando al niño en la construcción de su propio aprendizaje, por lo cual se pensó la necesidad de indagar sobre las concepciones de desarrollo infantil que dirigen las prácticas de las maestras.

¿Por qué elegir como población del estudio a las maestras?

Se consideró realizar un estudio que aborde las concepciones de desarrollo infantil que tienen las maestras, pues son ellas las que día a día permanecen con los niños teniendo un lugar importante en el acompañamiento y la enseñanza, posibilitando -a partir de sus concepciones y prácticas- su desarrollo integral. Se evidencio que es necesario estudiar su vida diaria en las aulas, con miras a entender, en sus diferentes maneras, los múltiples procesos que acontecen y que son liderados por ellas.

Por lo cual, este estudio plantea escuchar y observar a las maestras, para así, posibilitar que en el proceso de dar cuenta de sus ideas, puedan pensarse su labor y -en el mejor de los casos- se permitan una reflexión acerca del sentido de la misma.

¿Por qué indagar las concepciones?

Se pensó en estudiar las concepciones, dado la importancia que tiene en la construcción del conocimiento y de las mismas subjetividades el manejo del lenguaje, en palabras de Gimeno (2008) “los conceptos, argumentos y discursos son herramientas que reflejan los contenidos de nuestro pensamiento, al tiempo que el lenguaje que utilizamos condiciona la forma de pensar.”

(p.17). En consecuencia, en el discurso de las maestras se podrá ver reflejado sus posturas frente al desarrollo, qué privilegia en sus propuestas, qué discursos atraviesan sus concepciones entre otros elementos que permitirán responder a la pregunta inicial sobre desarrollo infantil.

Por otra parte, las concepciones sobre un tema específico dan cuenta del contexto y las significaciones que el sujeto ha hecho de este, como lo plantea dicho autor, “la elección del lenguaje que se adopta no es arbitraria sino que tiene que ver con las características de la sociedad en la que se usa” (Gimeno 2008 p.17). Por lo anterior, es necesario saber que las palabras de las maestras estarán cargadas de distintos significados y es tarea del investigador desentrañar las ideas que ellas han construido alrededor de conceptos como desarrollo, infancia, entre otras.

En otras palabras, sus concepciones y acciones serán objeto de estudio para comprender lo que para ellas significa el desarrollo del niño y como direcciona su acompañamiento. No obstante, habría que aclarar, que no es el objetivo de este trabajo juzgar las ideas y acciones de las maestras sino reflexionar sobre el actuar particular de cada una, tal como lo dice Gimeno (2008) “*Los lenguajes que versan sobre la educación expresan la diversidad de formas de entenderla, de valorarla y de ponerla al servicio de las necesidades no siempre coincidentes. Las diferentes visiones sobre el qué, el cómo y el para qué de la educación, nutren la dialéctica sobre la misma*” (p.17).

¿Por qué pensarse el desarrollo infantil en la edad preescolar?

El interés por enfocarse en el desarrollo infantil en la edad preescolar se sustenta en que, los primeros años de vida, son fundantes para el sujeto, es el momento donde se construyen las formas de entender y situarse en el entorno, Como lo plantea Villalobos & Arango (2012):

Sabemos que los primeros 7 años de la vida de un niño es el tiempo donde se construyen las bases cognitivas, sociales, personales que le van a permitir al hombre ser un sujeto social, ser un sujeto para su cultura; son los 7 primeros años de su vida donde no solamente su cerebro está haciendo muchas conexiones sinápticas frente a lo que está conociendo sino que empieza a darse cuenta quién es él, quiénes son los otros, cómo es el universo. (p.16)

Por otro lado, se comprende que el desarrollo infantil no es un proceso espontaneo que se dé por sí mismo y de forma “natural” sino que necesita de la cultura, de las relaciones y en términos más precisos de otro que guíe y acompañe los procesos de desarrollo. Así como dice Bassedas (2006) “el desarrollo no surge de la nada, sino que es una construcción sobre la base de desarrollo que ya existe previamente, entendiendo que es una construcción que exige la implicación tanto del niño como de aquéllos que interaccionan con él” (p.23). Es decir que el niño necesita de otro y de un contexto que lo acoja para poder realizar conquistas en su desarrollo.

Así mismo, se cree que la educación de los niños desde sus inicios es la posibilidad de progreso de las sociedades a nivel cultural, político, económico entre otros. Por lo cual debería ser una prioridad para la comunidad reflexionar sobre los procesos de desarrollo de los más pequeños para así mejorar las formas como se están educando.

¿Por qué escoger como lugar del estudio el jardín infantil?

Con los cambios sociales el jardín se constituyó en la opción de muchas madres y familias para dar cuidado a los niños, en la actualidad la mayoría de los niños van al jardín en sus primeros años de vida convirtiéndose en su primer lugar de socialización diferente a su familia.

Debido a esto, el jardín se constituye para el niño como un lugar de desarrollo donde tendrá la posibilidad de relacionarse y crear vínculos con otros adultos y otros niños, A su vez, que es un

espacio que se pretende sea adecuado para él en términos de la estructura física y de las propuestas. Por ende, el jardín es el lugar dedicado al niño pequeño.

Según Vélez, Tomassetti et. Al (2009) Es importante pensarse la educación infantil en el preescolar de los niños:

1. Por su labor social, ya que las modificaciones habidas en las condiciones de vida actual, incluidas la incorporación de la mujer al mundo actual, hacen necesaria una atención a la infancia por parte de instituciones educativas para asegurar su desarrollo integral y como infraestructura de apoyo familiar.
2. Porque la investigación educativa argumenta el enriquecimiento que para el niño y la niña supone la asistencia a un centro en el que desde una intencionalidad educativa se busca su desarrollo integral.

De igual modo, se piensa que esta investigación es un primer acercamiento para futuros espacios de reflexión e intervención; puesto que para construir espacios (como talleres), es relevante conocer en que se fundamentan las ideas, las acciones y las contradicciones que manifiestan las maestras en sus concepciones de desarrollo, para que las posibles intervenciones que se planteen estén dirigidas a sus necesidades y puedan enriquecer las prácticas y ofrecimientos que en el preescolar están dando a los niños desde su saber y sensibilidad. Como lo diría Coll (2002) *“la educación y la enseñanza pueden mejorar sensiblemente mediante la utilización de los conocimientos psicológicos”* (p.29).

1.3.Planteamiento del problema

Con la incursión de la mujer al mercado laboral los jardines quedaron a cargo del cuidado de los niños de la primera infancia lo cual crea la necesidad de pensarse el desarrollo infantil en estos espacios

De acuerdo a los trabajos investigativos que se encontraron se observa la frecuente pregunta por las concepciones sobre enseñanza en la educación primaria, secundaria o terciaria. Así mismo, las propuestas investigativas estaban dirigidas a instituciones como el ICBF en relación a la primera infancia, además se encontró, como abundan los estudios en poblaciones denominadas como vulnerables, sin embargo, ¿Qué sucede con los procesos de desarrollo en la primera infancia? ¿Qué acontece con las propuestas de las instituciones privadas que se encargan del desarrollo de la primera infancia? Por lo cual se pensó en enfocar la investigación a una entidad privada que atendiera una población diferente a la denominada como vulnerable.

Por otro lado, dentro de los resultados de estos trabajos no se evidenciaban correspondencia entre las ideas y las acciones frente a los niños en relación a la enseñanza. Lo cual también hizo preguntarse por si los supuestos acerca del desarrollo infantil estaban en concordancia con las prácticas de las maestras.

Dicho lo anterior, se consideró pertinente procurar dilucidar las significaciones que las maestras han tejido alrededor de las concepciones sobre desarrollo, así como los criterios que privilegian en sus propuestas. Es por esto que, se construye la siguiente pregunta que servirá de guía para el desarrollo de la investigación:

- **¿Qué concepciones de desarrollo infantil se pueden inferir del discurso y las prácticas pedagógicas de maestras de niños entre tres y cinco años?**

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General:

- Explorar las concepciones de desarrollo infantil que se evidencian en el discurso y en las prácticas pedagógicas de maestras de niños de 3 a 5 años.

2.2. Objetivos específicos:

- Identificar las concepciones de desarrollo infantil que se evidencian en el discurso de las maestras.
- Establecer que concepciones de desarrollo infantil se pueden entrever en las prácticas pedagógicas de las maestras.
- Identificar las relaciones existentes entre concepciones y prácticas pedagógicas de las maestras.

3. MARCO DE REFERENCIA

3.1. Caracterización del jardín infantil participante en la investigación

3.1.1. Historia

Hace más de 35 años empezaba a tomar fuerza la importancia del trabajo de la mujer tanto para su realización personal, como para contribuir en el bienestar de la familia. La pregunta que se planteó desde entonces fue: ¿y los hijos? ¿Qué pasaría con ellos? Nunca ha sido buena alternativa dejarlos con personas ajenas a sus afectos y las abuelas merecían, como ahora, descanso; podían colaborar eventualmente, pero no era justo dejarlas con la responsabilidad total. Ante esta preocupación personal y compartida por mis contemporáneas y el conocimiento de la única guardería que existía en Cali en esa época, la del Telecom. Surge la idea de la creación de un Preescolar acorde a esta necesidad. Así que después de tener el título de Trabajadora Social ingresé a la Escuela de Consejería Psicológica y enfoqué mis trabajos, investigaciones y prácticas hacia el proceso de desarrollo y aprendizaje sobre la primera infancia.

Después de tener a mi primer bebé, empecé a planear en compañía de mi profesora de Trabajo Social, todo lo concerniente a la fundación de un Jardín Infantil que aceptara durante todo el día a niños y niñas. Teniendo a mi segundo hijo, y convirtiéndolo a él y a mi hija en unos de los alumnos fundadores, iniciamos labores el 15 de Marzo de 1974.

3.1.2. Misión

El Jardín, propende por satisfacer las necesidades de afecto, cuidado, bienestar y desarrollo integral, de los niños desde el primer año hasta los 5 años de edad, mediante acciones pedagógicas integradoras y lúdicas, cimentadas en los valores fundamentales de la vida humana, de tal forma

que alcancen un mayor conocimiento de sí mismo y de sus posibilidades para su ingreso participativo en convivencia social, enriquecedora y respetuosa del otro.

3.1.2 Visión.

El Jardín busca mantener e incrementar el reconocimiento como uno de los mejores Jardines infantiles de la ciudad por ofrecer un servicio educativo de calidad certificado con los parámetros de la normatividad vigente, basando su labor pedagógica en el desarrollo de niños autónomos, responsables y solidarios, a través de escenarios libres de discriminación, en donde puedan crecer de una forma alegre y sana, construyendo su personalidad y desarrollando la capacidad de sentir, pensar y actuar eficazmente en su entorno.

3.1.3 Metodología.

En el jardín el esfuerzo formativo está encaminado a que los niños aprendan a aprender, comprender y emprender, a partir de su propia experiencia. Se propicia, paso a paso, el desarrollo de la conciencia y la voluntad dentro de un ambiente enriquecido de libertad, afecto y seguridad.

3.1.4 Áreas de trabajo:

- **Motriz:** Educación motriz gruesa y fina, natación y juegos libres, enmarcan el desarrollo de las habilidades físicas y mentales.
- **Cognitiva:** Aprendizaje a través de sus propias vivencias construyendo con ellas estima, reconocimiento, valía y capacidad para afrontar retos.
- **Socio-afectiva:** El aprendizaje de las diferentes formas afectivas de comunicación en grupo, integración participativa, colaboración, tolerancia, aprecio y respeto por sí mismos y por los demás.

- **Creatividad:** Favorece la expresión de su propia forma de ver el mundo a través de la música, la danza y el arte.
- **Lenguaje y comunicación:** Se basa en una interacción constante en la búsqueda de la expresión de las propias ideas y pensamientos, así como la práctica y vivencia de escuchar y ser escuchado.
- **Medio ambiente:** Contacto directo con la naturaleza (plantas y animales) fomentando el amor, el respeto, la convivencia armónica y el acercamiento al concepto productivo a través del cultivo en nuestra huerta.

3.1.5 Estrategias pedagógicas:

- **El círculo:** Es el espacio donde la maestra construye con los niños los acuerdos de convivencia, las normas y el plan de trabajo, y los niños van regulando sus acciones aprendiendo a permanecer y a escuchar.
- **Proyectos:** El proyecto de una temática específica de formación se plantea a partir de las características particulares que la maestra observa del grupo, ya sea de una necesidad observada e identificada o del interés manifestado por los niños. A través de los proyectos se facilita la construcción de un nuevo conocimiento, permitiendo desarrollar formas de pensamiento más avanzadas y modalidades más complejas de interacción con los otros y con el mundo.
- **Centros de aprendizaje:** Los centros de aprendizaje son una estrategia a través de la cual, los niños empiezan a relacionarse con actividades fundamentales para la construcción del conocimiento específico; entre estos están el lúdico matemático, el lenguaje, el científico y el estético (música-arte). En ellas, los niños razonan, formulan

hipótesis, justifican y explican su punto de vista. De acuerdo a la cantidad de niños en el grupo se distribuyen en tres lugares ya establecidos por los cuales cada uno podrá rotar.

- **Rincones de juego:** Son espacios delimitados y concretos, situados en las propias clases, donde los niños y niñas juegan simultáneamente, las actividades pueden desarrollarse de forma individual o colectiva (según el agrupamiento que se decida). La propuesta de trabajo por rincones tiene como objetivo establecer estrategias organizativas que den respuesta a los distintos intereses de los niños y niñas, y que a la vez respeten los diferentes ritmos de aprendizaje. Esta estrategia se caracteriza por permitirle a los niños tener libertad al elegir el juego que desea realizar y poner en práctica el juego simbólico.

La distribución de las aulas se hace por “zonas”, que corresponden a cada uno de los espacios fijos en que dividimos el aula y en la que se van ofreciendo propuestas de los rincones, como ya hemos dicho, no son estables para todo el grupo, se van modificando en función de las necesidades y los intereses de los niños. La duración de las propuestas de los rincones en cada zona es variable, dependiendo del interés que manifiesten los niños y la posibilidad de introducir aspectos que se estén trabajando en las actividades diarias y en los proyectos.

- **La lista:** Es un texto en el que aparecen los nombres de: el jardín, el grupo, la maestra y de los niños. Los nombres de los niños deben estar enumerados, y organizados en orden alfabético ya sea por la letra inicial del nombre o del primer apellido (con los niños más pequeños se puede poner la foto al lado del nombre). Por medio de esta se reconocen como miembros del grupo, distinguen su nombre y tienen la oportunidad de descubrir que hay otros niños, empiezan a conocer las letras, lo que les posibilita darse

cuenta de cómo funcionan las cosas, para que sirven y “saber que saben” y así como establecer relaciones con el otro distinguiendo su individualidad.

- **Plan del día:** El plan del día es una estrategia pedagógica que consiste en planear y organizar las actividades que se realizan en un día; esto se concreta en una banda dibujada distribuida en varios espacios, en los cuales se representan con símbolos cada una de las actividades que se van a realizar en forma secuencial y ordenada.

Contribuye a ubicar y organizar al niño en un tiempo y en un espacio específico; destaca la importancia de crear regularidades que los capacitan para enfrentar y solucionar los “desequilibrios” que se plantean, en el conocimiento de nuevas situaciones.

Se introducen y fortalecen las nociones de “antes, ahora y después” y el hecho de que hay un momento para cada cosa como: las actividades pedagógicas y recreativas, la alimentación, el aseo, el vestuario y el sueño, les permite autorregularse en tiempo y espacio favoreciendo así su autonomía.

3.2 Concepción de desarrollo infantil desde el ministerio de educación

En el documento titulado “*Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*” del ministerio de educación se define el desarrollo como “*un proceso de reconstrucción y reorganización permanente.*” (2009 p.17) Lo cual evidencia una idea piagetiana del desarrollo donde a partir del conflicto cognitivo se establece un equilibrio.

Según las autoras de dicho documento, tiene gran relevancia en los procesos de desarrollo las experiencias reorganizadoras, las cuales definen como “*un funcionamiento cognitivo que marca momentos cruciales en el desarrollo, pues ellos sintetizan el conocimiento previo y*

simultáneamente sirven de base para desarrollos posteriores, más elaborados” (2009, p17) En otras palabras, es un ajuste entre antiguos y nuevos esquemas que se están constituyendo para construir estrategias más elaboradas frente a la resolución de problemas.

Así mismo, plantean tres características fundamentales para entender el desarrollo:

- **El desarrollo cognitivo, lingüístico, social y afectivo de los niños no es un proceso lineal:** En este punto se expone que el desarrollo no se comportan de manera lineal, es decir, no siempre avanza de un estado de comprensión inferior a otro superior, puesto que los funcionamientos reales y concretos de los niños pasan de estados de comprensión y resolución exitosos de problemas a estados que manifiestan desempeños inconclusos y segmentados.

Las autoras consideran que el desarrollo se caracteriza por su funcionamiento irregular de avances y retrocesos, lo cual considera que hay aprendizajes consolidados y aprendizajes por consolidar dado que no permanecen a través del tiempo.

Aunque las autoras no lo exponen de manera directa, esta idea se encuentra anudada al desarrollo en espiral que plantea Piaget, en términos que se prevé un proceso de desequilibrio que se caracteriza por desorganizaciones cognitivas que se podrían interpretar como retrocesos, sin embargo, estos son temporales porque son la base de conquistas consolidadas o de estrategias más elaboradas. *“Las Experiencias Reorganizadoras implican cambios en términos de síntesis y reorganización de conocimientos previos, pero igualmente, impulsan saltos o mayores alcances en las capacidades de los niños”* (2009, p17).

- **El desarrollo no inicia desde cero:** Esto quiere decir que, la mente de los niños no es un tablero en blanco, por ende, la entrada a cualquier espacio educativo no marca el comienzo de la construcción del conocimiento. Las autoras exponen que los niños en sus casas tienen conocimientos previos del mundo que los rodea por ejemplo, los animales domésticos, algunas plantas, normas sociales, entre otros.
- **El desarrollo nunca concluye:** En este punto se expone que el desarrollo como un proceso en el que nunca hay un final, siempre hay reorganizaciones que llevan a transformar el conocimiento y esto también sucede con las relaciones afectivas y sociales. En ninguno de estos casos se tienen límites que permitan establecer que ya no habrá más cambios. Las autoras proponen que el desarrollo tanto de los niños como de los adultos no termina, por ejemplo en el caso del conocimiento cada sujeto ha construido unos marcos de referencia los cuales les permite interpretar y situarse en el mundo, sin embargo, estas construcciones no son estáticas sino que se tejen con información a la que se ha accedido a través de nuevas experiencias como lo son los viajes, los estudios, las relaciones con otras personas, entre otros.

Para los propósitos de este estudio, también se consideró rastrear la idea de desarrollo que subyace en los lineamientos de las propuestas pedagógicas de la primera infancia desde el ministerio de educación y los elementos que se tienen en cuenta para el desarrollo integral de los niños. A continuación se exponen las ideas sustraídas de algunos de estos documentos:

3.3 La literatura en la primera infancia

En el documento N° 23 que está dedicado a la primera infancia y la literatura se expone que *“Acceder al lenguaje en la primera infancia, más que enseñar palabras, es construir los significados de la cultura (2014 p.16)”*. Por ende, la literatura al igual que otros mediadores están al servicio de que

los niños puedan acceder a una parte de la cultura como por ejemplo los cuentos, y que a través de las historias que allí se narran posibilitar la constitución de sentidos por parte del niño.

A su vez se reconoce como los niños a través de las historias conocen el modo de usar el lenguaje y acceden a elementos simbólicos desde los afectos que suscitan en ellos las canciones, los cuentos, las poesías, entre otros. *”Se puede deducir que las niñas y los niños necesitan ser nutridos, envueltos, arrullados y descifrados con palabras y símbolos portadores de emoción y afecto y que, a la vez, necesitan hacer suyas las palabras y las posibilidades de invención y de imaginación que estas confieren”* (2014 p.16)

A su vez las autoras, plantean algunos elementos a tener en cuenta frente a las propuestas literarias:

- **El acceso al alcance de todos:** Es decir que los libros puedan ser tomados por los niños sin la ayuda indispensable de los adultos, para lo cual habría que organizarlos en un lugar de fácil acceso y considerando la altura de los niños con los cuales se está trabajando. Por otro lado, es muy importante que las niñas y los niños cuenten con adultos que les lean cotidianamente para que así vayan conociendo los libros y adquieran paulatinamente la autonomía para elegir sus favoritos: aquellos que más les gustan o con los cuales se identifican porque les ayudan a expresar sus gustos, sus sueños, sus temores y sus Intereses o a dar forma a sus preguntas. Dicho lo anterior, se expone que los maestros realicen un acompañamiento a los niños para que la lectura se convierta en un acto autónomo que les ayude a constituir y expresar su singularidad, así como su capacidad de elección.

También se plantea que los adultos a cargo puedan respetar las elecciones infantiles, otorgarles importancia y hablar espontáneamente sobre los libros, sin obligarlos a contestar preguntas sobre su contenido, es una fuente de conocimiento acerca de quiénes son y

permite mantener esas conversaciones profundas sobre la vida que tanto se necesitan para conocerse a sí mismo y conocer a los demás, para nombrar las propias emociones e imaginar con empatía y sensibilidad las de los otros. Es decir, que la literatura no se limita a su función cognitiva en términos de reconstrucción de la información y memorización de contenido, sino que se reconoce su lugar en la dimensión subjetiva de cada niño.

- **La mediación adulta: la disponibilidad esencial:** En este punto se manifiesta que para que se dé el encuentro entre un libro y un niño o una niña, es indispensable la mediación adulta que hace que esos libros se actualicen y cobren sentido en la voz de quien los abre y los hace vivir. Por lo cual se resalta el papel del maestro en el acercamiento del niño con la literatura, dado que es su voz, sus gestos y movimientos los cuales podrán posibilitar que las imágenes y las palabras cobren significados para los niños.
- **Que es leer en la primera infancia:** Para estas autoras la lectura en la primera infancia es, sobre todo, acompañamiento emocional, demostración de las posibilidades simbólicas de los libros y estímulo para la curiosidad y el vínculo afectivo. En tanto que, los propósitos de la lectura en la primera infancia no es un acercamiento a la decodificación de letras, sílabas o palabras, sino una posibilidad para las relaciones y el deseo.

3.4 El juego en la educación inicial

En el documento N° 22, dedicado a la primera infancia y al juego se define este retomando a Winnicott como “una *experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo. Una forma básica de vida*” (p18). Debido a que es una situación que se configura en un escenario y es él niño el que crea y construye su juego.

Las autoras exponen un punto de vista social del juego, manifestando que es un reflejo de la cultura y la sociedad, y en él se representan las construcciones y desarrollos de un contexto. La niña y el niño juegan a lo que ven y juegan lo que viven resignificándolo, por esta razón el juego es considerado como una forma de elaboración del mundo y de formación cultural, puesto que los inicia en la vida de la sociedad en la cual están inmersos. Lo cual evidencia que se reconoce la condición cultural del juego al ser el espacio donde los niños recrean las comprensiones que van teniendo de sus contextos.

Así mismo, mencionan la perspectiva personal del juego, en la cual dicen que les permite a los niños expresar su forma particular de ser, de identificarse, de experimentar y descubrir sus capacidades y sus limitaciones. De lo que se puede decir, que a través del juego el niño pone en manifiesto sus deseos, miedos, angustias, así como las herramientas que ha podido conquistar.

En la misma línea, las autoras también reconocen los privilegios a nivel cognitivo que subyacen al juego puesto que este brinda la posibilidad de movilizar estructuras de pensamiento, al preguntarse “qué puedo hacer con este objeto”, y es a partir de ello que los participantes desarrollan su capacidad de observar, de investigar, de asombrarse, de resignificar los objetos y los ambientes y de crear estrategias. Donde se evidencia la dimensión simbólica del juego, puesto que como es sabido, los niños en sus juegos transforman el uso de los objetos y no se limitan a su uso convencional.

A su vez se menciona en el documento N° 22, como el juego es un escenario para propiciar la autonomía, en tanto son los niños los que deciden, se ponen de acuerdo, planean anticipan, entre otros. Por consiguiente, el papel del maestro durante las situaciones de juego es de observar y acompañar, aspecto que se ampliara más adelante dilucidando la posición frente al acompañamiento que se tiene desde el ministerio de educación.

Seguido a esto, se hace un recorrido por las diferentes maneras de considerar el juego desde la pedagogía y la psicología. En donde se piensa el juego como, **1)** herramienta, **2)** estrategia, **3)** fin en sí mismo y **4)** elemento de la cultura que constituye al sujeto. Son estas dos últimas perspectivas las que se asumen en el documento N° 22. Planteando el juego por el juego, y no como mediador de aprendizajes formales y contenidos, además de reconocer la condición subjetiva del juego y cultural.

Frente a las formas de situarse ante el juego de las maestras se caracterizan dos posiciones, **1)** cuando dejan que el juego se dé en una libertad absoluta, casi con cierta apariencia de abandono, pues se piensa que si se hace algún tipo de acompañamiento se desdibujan esas características que constituyen la condición misma del juego y **2)** Un “juego” controlado con objetivos específicos, que van en la vía de formar capacidades observables e intentan preparar a los niños para su ingreso a la escuela. Las autoras proponen, el reconocimiento del juego como una práctica social que, en sí misma, es un factor de desarrollo. Un juego que merece tener un lugar, un tiempo, unas condiciones para su despliegue y unos adultos sensibles, con una actitud de acompañamiento, de empatía y de escucha, en cualquiera de los entornos en los que las niñas y los niños habitan y reciben atención.

- **La apuesta en escena del juego:** En relación al escenario del juego se plantea que este y el movimiento son dimensiones constitutivas y complementarias del sujeto. No se puede concebir, desde ningún punto de vista, el juego sin movimiento, pues cuando la niña y el niño juegan sus movimientos son mucho más decididos y tienen una fuerte carga comunicativa, ya que lo que interesa es expresar al otro sus intencionalidades. Además los gestos en el juego tienen un carácter muy explícito y un propósito claro, el de hacer comprender al otro intereses, necesidades y estados de ánimo. El juego es un escenario privilegiado en el que cada intercambio, cada manifestación

expresa la voluntad, el deseo y el placer por vivir experiencias corporales en las que las caídas, la pérdida del equilibrio, los cambios de posturas, las tensiones y distensiones se convierten en juegos de acción y movimiento que van acompañados de descubrimientos que se traducen en nuevos retos motores, correspondencias, acuerdos, negociaciones y límites que visibilizan redes comunicativas a nivel corporal.

En relación a las formas de organizar el espacio se expone que se debe considerar un espacio seguro, accesible y estimulante que invite, por ejemplo, a balancearse a esconderse y aparecer, a saltar de cuadro en cuadro. Un lugar que no tenga una estructura rígida, que permita la transformación del mobiliario para convertirse en la casita, la tienda, el bus. Una zona vacía que invite a crear juegos con líneas, círculos, espirales y laberintos, en la arena o la tierra, vinculándolos con el arte y la expresión. De acuerdo a la anterior, se refleja el interés de las autoras por propiciar que los niños agencien procesos de simbolización.

A su vez se reconocen escenarios de juego que a la vez son estrategias pedagógicas, como los *rincones*, es una posibilidad para favorecer el trabajo individual o en pequeños grupos simultáneamente, de acuerdo con los intereses de las niñas y los niños. Uno de los objetivos principales de los rincones es posibilitar un trabajo libre, autónomo y diferenciado de las niñas y niños, donde cada uno pueda estar en el espacio que elija, respetando sus particularidades y sus ritmos, lo que a su vez le permite a la maestra, el maestro y otro agente educativo conocer los gustos, intereses, formas de jugar, aprender y trabajar de cada uno.

- **La utilería: objetos, enseres, accesorios:** Las autoras plantean una reflexión acerca de que la tendencia es a pensar que las niñas y los niños necesitan para jugar objetos altamente sofisticados, juguetes con mecanismos complejos y costosos. Sin embargo, ellas tienen una visión contraria a esta, para la cual retoman a Ulloa (2008) al decir que el principal rasgo que debería mantenerse a la hora de seleccionar estos objetos es el potencial lúdico del material. Esto es, un objeto que abra el campo de juego, que permita entradas

múltiples a la creación de situaciones lúdicas. En otras palabras, que el uso del objeto, de crear e imaginar recaiga en el niño y que no sea el objeto con sus características que restrinja su uso a algo marcadamente determinado.

- **la actitud de escucha y acompañamiento:** Frente al lugar de las maestras en las situaciones de juego, las autoras formulan una reflexión interesante que se consideró importante exponerla y es la siguiente, tal vez sería pertinente preguntarse, antes que nada, si el adulto juega y en qué medida tiene ese espíritu lúdico que le permite conectarse con las niñas y los niños, comprender su juego sin interrumpirlo y sin ser indiferente a él; es decir, cómo puede ser una compañera o compañero de juego. Dicho lo anterior, se puede decir que hay una preocupación por las formas que las maestras se sitúan ante el juego en tanto que es una situación donde el objetivo no es controlar, ni imponer el juego al niño, sino estar abierta a sus propuestas y a partir de ellas enriquecerlas desde lo que ellas han construido como sujetos, poniendo allí sus afectos, elemento culturales, entre otros.

3.5 La exploración del medio en la educación inicial

En el documento N° 24 dedicado a la exploración en la educación inicial se reconoce que explorar el medio es una de las actividades más características de las niñas y los niños en la primera infancia. Al observarlos, se puede ver que permanentemente están tocando, probando, experimentando y explorando todo cuanto les rodea; ellas y ellos están en una constante búsqueda de comprender y conocer el mundo. Se menciona que un mundo configurado por aspectos físicos, biológicos, sociales y culturales, en los cuales actúan, interactúan y se interrelacionan con el entorno del cual hacen parte. Esta experiencia de actuar y de relacionarse en el tiempo y en el espacio con las personas, objetos, situaciones, sucesos y contextos, propicia un proceso de construcción de sentido de lo que es y pasa en el mundo, y de lo que implica habitar en él. De acuerdo a lo anterior, se puede decir que la exploración la agencia el niño en relación a su

curiosidad, y que esta exploración que se puede realizar a través de lo sensorial conlleva a la construcción de significados, como por ejemplo, comprender y significar los espacios públicos de los privados, entre otros.

Las autoras plantean un recorrido que el niño hace para representarse el mundo, primero en la interacción con los objetos, comienzan el reconocimiento de sus propiedades: los tocan, los huelen, los prueban, los oyen, los mueven, es decir, actúan sobre estos. Posteriormente, los comparan y encuentran semejanzas y diferencias; los clasifican, los ordenan, los cuentan, etc. De este modo, después de una manipulación primaria, se llega al conocimiento experiencial. Esto constituye la base de la representación, de la conceptualización y de las operaciones mentales más complejas.

Dicho lo anterior, se menciona que los adultos que acompañan el proceso de desarrollo de los niños promuevan ambientes y experiencias para que ese interés genuino de indagar, experimentar, conocer y entender su entorno se potencialice. También se hace indispensable que las maestras reconozcan que parte de su rol consiste en acompañar y fortalecer la curiosidad e iniciativa de las niñas y los niños. Para ampliar esta idea, retoman a Freinet, que manifiesta que más que ser quien resuelve sus preguntas, lo importante para los niños es contar con que su maestra, maestro o agente educativo los acompaña en la búsqueda de repuestas a sus preguntas. Es decir que, los maestros deben estar atentos a los recorridos que hagan los niños en relación a sus preguntas, para ayudarlos en sus indagaciones sin estar predispuestos con respuestas cerradas que no posibilitan la curiosidad del niño y su deseo por investigar el mundo que lo rodea.

Por lo tanto, las autoras afirman que en la educación inicial, la exploración del medio implica que a través de la pedagogía se valore, se respalde, se acompañe y se promueva la actitud de

asombro, de búsqueda, de indagación; el planteamiento de preguntas, la formulación de hipótesis y de explicaciones por parte de las niñas y los niños.

- **¿Qué se explora?**

Los niños exploran su propio cuerpo, lo que pueden hacer con él, las sensaciones de caída, balanceo, equilibrio y desequilibrio, entre otras. También exploran los objetos, siendo al principio tocados, olidos y probados, y a medida que van ganando autonomía en su movimiento, son utilizados para esconderse y aparecer, construir y destruir, alejarse y acercarse, halar y empujar, etcétera. Así van descubriendo la permanencia del objeto, sus cualidades: flexibilidad, dureza, textura, entre otras (Linares, 2004, Durán, 2012), lo cual aporta al desarrollo de los procesos de predicción y anticipación de lo que pasa con los objetos cuando son manipulados. Es decir, que la intención es que puedan comprender cómo funcionan, de qué manera se hicieron y qué usos se les puede dar o de qué forma facilitan la realización de ciertas actividades, entre otras.

- **¿Cómo se explora?**

La libertad y la independencia. Con la libertad de moverse y actuar, de explorar en un entorno que ofrece un ambiente dispuesto para tal fin, en el que las niñas y los niños tomen decisiones sobre qué hacer, con qué hacerlo, con quién y cómo.

La autoras plantean que la exploración debe darse con la independencia y autonomía para experimentar, sin la conducción del adulto, así como para realizar por sí solos actividades que permitan satisfacer requerimientos básicos como comer, vestirse, a estimularlos a que exploren por sí mismos, tomen sus propias decisiones y adquieran confianza en sus propias

ideas, considerando el error como parte de la actividad constructiva (Fairstein y Carretero, 2001: Pág. 190).

Así mismo se mencionan varios procesos que están implicados en la exploración, estos son la manipulación, la observación, la experimentación, la expresión verbal y de expresión de lenguajes artísticos.

Por otro lado, muestran la importancia de las rutinas al decir que las niñas y los niños exploran el medio de forma permanente. Consecuentemente, las *actividades de la vida cotidiana* tienen un papel substancial en las propuestas pedagógicas las rutinas, como organizadores de la vida cotidiana en la educación inicial, permiten que niñas y niños se reconozcan como parte de un grupo social, al tiempo que desarrolla sentimientos de confianza y seguridad. Brindan la posibilidad de que las niñas y los niños incidan en los espacios en los que se encuentran como sujetos participativos.

En la rutina se incluyen: la alimentación, los hábitos higiénicos, el sueño, la acogida o bienvenida y la despedida, todos ellos se convierten en momentos propicios para el conocimiento del mundo y el reconocimiento de su propia cultura. Las rutinas y rituales llenan de sentido la vida cotidiana de las niñas y los niños, en tanto las repeticiones en sus vidas hacen posible la estructuración de sí mismos, ya que contienen aprendizajes que surgen de los universos simbólicos con los que se relacionan en los primeros años de su vida. (Berger y Luckman, 1984).

¿De qué manera la maestra, el maestro y los agentes educativos acompañan la exploración del medio? Las autoras exponen que los maestros asumen varios papeles en el del desarrollo integral de las niñas y los niños de primera infancia; el primero está relacionado con el papel

afectivo, el cual se logra gracias a la construcción de vínculos que les ofrecen seguridad y contención.

El segundo está referido al papel de constructor de ambientes enriquecidos en el entorno educativo mediante la selección y preparación de los materiales, y la creación y disposición de condiciones enriquecidas.

El tercero hace mención a los acompañamientos y las interacciones que se realizan. El cuarto se encuentra ligado a los anteriores en su papel de observador atento para conocer profundamente a cada niña y cada niño, en relación con sus ritmos, avances y aspectos por fortalecer.

4. MARCO TEORICO

La teorización aquí realizada sobre desarrollo infantil se ha construido en la línea de investigación “Desarrollo y simbolización” de la Universidad del Valle dirigida por la profesora María Eugenia Villalobos. Además, se retoman algunos autores para enriquecer las posturas expuestas en este documento y que dialogaran con las ideas de la autora.

Si bien la psicología ha realizado aportes desde sus comprensiones a la forma de concebir la educación y sus prácticas, desde la pedagogía también se han brindado diferentes maneras de entender y acercar a los niños al aprendizaje. En general, se pueden distinguir conceptualmente dos perspectivas “la pedagogía tradicional” y “la escuela activa”. En la pedagogía tradicional se parte de un niño que se sitúa como tabula rasa donde *“la función de la escuela es la de transmitir los saberes específicos, las valoraciones y las normas culturalmente aceptadas”* (De Zubiria, 2006, p. 80) empleando métodos mecanicistas y repetitivos, pues se concibe que por medio de la imitación el niño alcanza el aprendizaje, siendo el profesor el que tiene el conocimiento y es quien lo brinda al alumno.

En oposición a esta mirada del niño y la educación, como lo plantea De Zubiria (2006) *“contra el mecanicismo, el autoritarismo, el formalismo, la competitividad, la disciplina y la falta de reflexión de la escuela tradicional se levantaron voces de pedagogos desde fines del siglo XIX y comienzos del XX. Dewey (1859-1952) Claparérède (1873 – 1940) y Ferriere (1879 -1960) en Suiza, Cousinet (1881 – 1973) y Freinet (1896) – 1966) en Francia, Decroly (1871 -1932) en Belgica y Montessori (1870) en Italia son los primeros y principales exponentes de la nueva escuela”* (p.109) o también llamada Escuela Activa revindicando las prácticas que se daban en la escuela, brindándole un lugar más protagónico al niño y al cuerpo.

“La nueva escuela defenderá la acción, la vivencia, y la experimentación como condición de garantía del aprendizaje” (De Zubiria, 2006, p. 110) Ofreciendo a los niños la posibilidad de observar, apreciar y percibir su entorno de forma distinta permitiéndoles la construcción del conocimiento a partir de sí mismos, pues el profesor se sitúa como un guía que orienta los procesos que se dan en el aula. Hito que marcara una diferencia en la forma como se conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, la pedagogía no plantea una concepción de desarrollo que permita entender como el niño se construye como sujeto y construye sus procesos de aprendizaje vinculados a lo social, cultural y en general a los conocimientos formales y cotidianos. Es desde la psicología que a lo largo de los años se ha caracterizados y se han planteado múltiples interrogantes entorno al desarrollo infantil.

4.1 El Desarrollo infantil

Algunas concepciones de desarrollo tratan de ofrecer explicaciones alrededor de conocer y comprender los procesos del ser humano a lo largo de la vida, sin embargo, el desarrollo también se ha intentado esclarecer a través de descripciones sobre las competencias o habilidades que se van conquistado según la edad, sin preguntarse como el niño construye estas competencias y a nivel más integral como se construye como sujeto. Son Wallon y Piaget quienes con su amplio trabajo dieron lugar a establecer nuevas comprensiones alrededor de procesos constructivos.

Como lo plantea Coll (2002) refiriéndose a la teoría genética de Piaget *“postula que las personas construimos el conocimiento a partir de nuestras propias acciones, de la coordinación de las acciones y que nadie puede sustituirnos en esta empresa”* (p.2). Esto vinculado a los niños quiere decir que son *agentes de sí mismo*, que son ellos como sujetos que van organizando sus acciones para entender el mundo y relacionarse con él.

En la misma línea, Kamii -refiriéndose a los planteamientos de Piaget aplicados al preescolar- expone *“El niño del preescolar se encuentra de lleno en el estadio del pensamiento preoperatorio. Las actividades de conocimiento físico, al potenciar al máximo la interacción con los objetos, no solo hacen posible que el niño aprenda cosas sobre ellas y sobre sus reacciones –conocimiento físico-, sino que le brindan además la oportunidad de confrontar sus esquemas con la realidad forzando su enriquecimiento y coordinación progresiva”* (Kamii, citada por Coll, 2006; p.5). Es decir, que las situaciones y problemas que se le presentan al niño, él les hace frente a partir de los esquemas que tiene en ese momento; sin embargo, si estos no contribuyen a una solución, deberá encontrar nuevas estrategias que le darán la posibilidad de reorganización y de construcción de nuevos esquemas, pues es por medio de las relaciones, del conflicto y escenarios significativos que el niño constituirá su aprendizaje.

La concepción de Desarrollo, en la cual se inscribe este trabajo, involucra el concepto de cambio, pues desde la infancia hasta la adultez se vivencian transformaciones biológicas, psicológicas, sociales entre otras, que permiten al ser humano adaptarse a su contexto, acceder a nuevas conquistas, y encontrar distintos sentidos a sí mismo como sujeto histórico y a su entorno.

Es decir, que las personas a partir de su sustrato biológico, de las experiencias y la cultura, vivencian un entramado complejo de significaciones que dan lugar a las transformaciones, sea este la conquista de nuevas herramientas para acercarse al mundo, la construcción de estrategias más sofisticadas, entre otros.

Dicho lo anterior, se considera que **el desarrollo es en espiral** como lo plantea Piaget, dado que se valoran los procesos de desequilibrio (que se caracteriza por desorganizaciones cognitivas las cuales se podrían interpretar como retrocesos), como temporales y de consolidación de los aprendizajes para después dar apertura a estrategias o aprendizajes más sofisticados. Por lo tanto,

no se concibe el desarrollo como una sucesión de etapas o fases que tienen un carácter lineal y progresivo, sin embargo, como se dijo anteriormente tampoco se entiende el desarrollo en términos de avances y retrocesos puesto que se comprende que es en espiral.

Según Vélez, Tomassetti et. Al (2009) Piaget plantea que las personas se desarrollan cognitivamente siguiendo una secuencia de estadios, genéticamente determinados y que se caracterizan por posibilitar un acercamiento diferenciado a la realidad que nos rodea. Cada uno de estos estadios, cuya secuencia fija, se caracteriza por una serie de esquemas de conocimiento, en torno a los cuales se organiza la aproximación al mundo que le rodea. El paso de un estadio a otro está muy influido por la riqueza de experiencias que nos proporciona el medio para desenvolvernos. En este paso tienen un papel muy importante tres procesos: Asimilación, acomodación y equilibrarían. Como bien se dijo, en esta investigación no se concibe el desarrollo por estadios, etapas o fases, pero si se reconoce que estas formas de modelar el desarrollo están al servicio de la teoría, más que de las formas singulares como se construye cada niño. A su vez, se considera que los procesos que explicita Piaget como asimilación, acomodación y equilibrio, se pueden evidenciar en la vida diaria de los niños y también de los adultos, sin decir que estos son los únicos procesos que están en juego en el desarrollo del conocimiento.

Seguido esto, Tomassetti et. Al (2009) expone que la asimilación consiste en la adquisición de nuevos conocimientos, que sufren ciertas modificaciones para ajustarse a los esquemas previos existentes. Por su parte, La acomodación es el proceso a través del cual los esquemas de conocimiento se van modificando y adecuando en función de las nuevas adquisiciones que se van produciendo. Cuando los nuevos conocimientos a incorporar presentan diferencias en relación a los conocimientos previo, se produce un conflicto cognitivo que conlleva a un desequilibrio previo existente y tras procesos de asimilación y acomodación conduce a un nuevo punto de equilibrio

cognitivo que lleva a las personas a adaptarse al medio o a nuevos conocimientos, ampliando los que ya se poseen.

En concordancia con lo anterior, el mismo Piaget (2005) plantea que *“Los desequilibrios constituyen el motor de la búsqueda, porque sin ellos el conocimiento continuaría siendo estático... desempeñan una función desencadenadora, ya que su fecundidad se mide por la posibilidad de superarlos”* (p.15). De allí la importancia de considerar los interrogantes y las posibles dificultades cotidianas que pueden experimentar los niños como una posibilidad de desarrollo, donde el adulto acompaña en la búsqueda de soluciones, más no se presenta como la persona que tiene y ofrece las respuestas.

En relación a los importantes aportes de Piaget que abrieron nuevas vías para pensarse la construcción del conocimiento y el desarrollo infantil, en el presente apartado se retomaron algunos puntos importantes de sus planteamientos que sirvieron para dar claridad y exponer la visión de este trabajo, donde se considera que los niños se construyen y son ellos los agentes de su propio desarrollo, no obstante, hay que mencionar que fue Vygotsky quien considera la importancia y las posibilidades de las experiencias de aprendizaje en contextos de interacción social. Como lo indica Tomassetti et. Al (2009) retomando las ideas de Vygotsky, distingue entre zona de desarrollo potencial (Capacidad para aprender) y Zona de desarrollo afectivo (Saber real) situando la intervención educativa en ambas zonas es decir, en la zona del desarrollo próximo. Esta zona delimita aquellos aprendizajes que se pueden adquirir por sí mismos, o con la colaboración de otras personas. Resalta así la relevancia de la interacción social con los adultos y con los iguales que es la que producirá lo que él llama conflicto sociocognitivo pues mantiene que todo aprendizaje se da, en un primer momento, a nivel social para pasar luego a desarrollarse en un nivel individual. Este aspecto que expone Vygotsky es fundamental en los procesos de desarrollo

y de aprendizaje, dado que es a través de las relaciones con los otros que se puede construir el niño.

4.2 El Concepto de sujeto desde la clínica psicológica

Desde la clínica psicológica, visión construida en el CEIC (Centro Internacional de Investigación clínico-psicológica) por psicólogas como Colmenares, Villalobos, Cano, entre otros. Se concibe al niño como un sujeto en construcción, que es ***agente de sí mismo***, es decir, no es alguien pasivo frente a lo que lo rodea sino que está intentando descubrir, conocer y significar su entorno y las personas que lo acompañan; así va conquistando ciertos procesos y habilidades que le permitan adaptarse y ser parte de su contexto, en otras palabras, la posibilidad de acceder a elementos culturales como los significados sociales le permiten participar en este. Es por esto, que en los primeros años de vida (5 años) según esta perspectiva lo relevante es que el niño descubra, conozca, que por medio de la lúdica pueda aprehender el entorno que lo ha acogido.

Pensar a los niños como agentes de sí mismo, los responsabiliza frente a sus procesos de desarrollo y frente a la vida misma, sin desconocer el necesario acompañamiento de la cultura y de los adultos que estará en la vía de que sea el niño el que pueda ir construyendo su deseo y una voz que le permite situarse en la cultura.

De acuerdo a la postura escogida en el presente trabajo, donde se plantea que el niño es agente de sí mismo, es necesario puntualizar como se considera que el niño va construyendo como sujeto y que elementos le implica esto. De allí, que sea necesario caracterizar algunos procesos que han permitido entender la constitución del sujeto y que tienen un papel importante en los procesos de desarrollo:

Consciencia: La orientación comprensiva establecida del sujeto considera que es un sujeto de consciencia, en palabras de Colmenares (1999) *“Cuando hablo de **consciencia**, no estoy hablando de la toma de consciencia, hablo del sentimiento de existencia que nos acompaña de manera permanente, constituido y constituyente como estado de referencia del devenir vital”* (p.22). En otras palabras, es la certeza de saber y sentir que se existe en el espacio y tiempo, que permite volver al sujeto hacia sí mismo, vivenciándose como parte activa de su desarrollo. Pues es a partir de la consciencia de su existencia que el sujeto puede percatarse del entorno y ahí sí, el niño podrá construir la toma de consciencia, es decir, construir un conocimiento más comprensivo del mundo que lo rodea. Villalobos (2014) plantea que la consciencia es entonces, una dinámica de sí que va desde lo corpóreo hasta la posibilidad de reflexión. La consciencia de sí vista de esa manera, es la condición de la organización de la identidad, elaborada a partir de las significaciones y sentidos constituidos en cada encuentro con el otro, con los otros y con el mundo.

Por ende, es importante tener en cuenta propiciar en los niños la toma de consciencia en la primera infancia desde un entorno como el preescolar, pues esto dará paso a que ellos mismos realicen búsquedas que consoliden aprendizajes, que puedan descubrir su cuerpo, conocerlo y organizarlo de acuerdo a sus intenciones para la acción, así mismo, favorece la construcción de posiciones éticas frente al otro y el contexto, como por ejemplo, la comprensión de las propias conquistas y limitaciones, de lo que es permitido y lo que no, entre otros.

Entendiendo, como lo plantea Villalobos (2014) que el niño desde muy pequeño es un niño de significados, este proceso empieza con los cuidadores que le atribuyen los significados al bebe para que así este pueda compartirlos y construirlo. De allí, que el jardín también pueda ser un lugar para tejer sentidos en relación a lo que ofrece el contextos y las relaciones. Reforzando esta idea Molina & Jiménez (1992) nombran que en los intercambios en colectividad se da la construcción

de significados a través de la acción conjunta aquello que desencadena y promueve el desarrollo de las funciones psíquicas y la apropiación cultural.

De esto se puede inferir, que el jardín tiene un lugar privilegiado para que los niños a través de la consciencia puedan construir sentidos y significados de la cultura, por medio de las experiencias y del percatamiento de dicho entorno. Llegado a este punto se hace necesario aclarar que las significaciones, la organización y disposición del cuerpo de los niños para la acción, van más allá de un desencadenamiento estímulo – respuesta, como bien lo plantea Villalobos (2014):

“las acciones no responden a conductas reactivas suscitadas simplemente por la percepción de algo, sino que la conducta se establece porque se descubren o se reconocen las cualidades de ese algo, actualizando los significados en el contexto en el que el sujeto se encuentre”. (P.247)

Simbolización: Se reconoce que en la primera infancia la cotidianidad debe vivirse como una experiencia connotada de sentidos para posibilitar en los niños elaborar, reorganizar los significados, otorgar orden y sentido a sus vivencias en el contexto. Por lo que se debe agregar la diferenciación que hace Villalobos (2014) sobre los actos de conocimiento y los actos de simbolización, entendiendo que un **acto de conocimiento** es acercarse y aprender cómo se hacen las cosas, descubrirlas, hacer deducciones de los eventos, enmarcando la posibilidad de exploración. No obstante, un **acto de simbolización** implica la transformación de la realidad y los objetos que siempre tienen un nacimiento en la realidad, sin embargo, involucra la creación al no ser una imitación de la realidad sino una ficción recreada con elementos subjetivos que se han constituido. A causa de esto, tanto los actos de conocimientos, como de simbolización son necesarios propiciarlos desde los ofrecimientos de los maestros para así favorecer en los niños tramitar su realidad, elaborarla y darle un sentido propio. Herramienta que posteriormente ayudara

a los niños y a los futuros adultos a pensarse el entorno, las relaciones, buscar soluciones y alternativas para las demandas de sus propios contextos.

Igualmente, el preescolar es un espacio para que el niño pueda adentrarse en el mundo cultural y social de forma vivencial e interpretativa, siendo uno de los escenarios propicios y fundantes en el desarrollo de los niños **el juego**. Villalobos (2009) expresa que:

“los niños que juegan son altamente cognoscentes; no sólo categorizan, sistematizan, ordenan y relacionan los elementos necesarios para su actividad (en busca de la proporción y la armonía), sino que sus temáticas, modos de jugar, diseños y construcciones, revelan que son conocedores del linaje familiar, de los valores de la cultura y de los modelos sociales a los que pertenecen. (p.270)

De esta manera el juego es una nueva realidad construida por los niños donde se manifiestan los conocimientos que han adquirido de su entorno, organizando su cuerpo, los objetos y sus acciones al servicio del juego. Reafirmando lo anterior, Cañequé (1994) señala que el juego ofrece las condiciones para la acción, como para moverse, mirar y ser mirado, imaginar, representar, conectar y en general construir nuevos modos de expresión.

Llegado a este punto, se hace indispensable hacer énfasis en que el juego no solo posibilita el rendimiento de la actividad cognitiva sino que *“el jugador actualiza las significaciones conferidas a su mundo familiar, social, cultural y se otorga el derecho de re-elaborar sus luchas afectivas”*. (Villalobos, 2009, p.270) lo que significa que en el juego los niños abordan los interrogantes que se hacen frente a las relaciones con sus figuras parentales, fraternales, o en referencia a su cuerpo y sexualidad, siendo el juego el espacio propicio para dar lugar a sentimientos y comportamientos

que en la realidad serían difícil que aparezcan de manera directa, sin embargo, en el juego es posible expresarlos y transformarlos, como por ejemplo, los deseos de muerte, entre otros. Confirmando esta idea, Cañeque (1994) escribe que el juego *“Procesa angustias y temores frente a estímulos que lo posibilitan... acciona las necesidades afectivas porque le está permitido expresarse”* (p.48).

Hay que mencionar, además, que dentro de las cualidades del juego para propiciar la vida en sociedad y adentrar a los niños en las relaciones con sus pares (lo cual implica ofrecer algo desde sí mismo, compartir, negociar, ceder entre otros) está como lo propone Cañeque (1994) jugar es hacer y hacer es comprometerse con uno y con los demás, al igual que, para poder jugar hay que estar dispuesto a cambiar e intercambiar, no solo objetos y experiencias, sino vivencias del más variado tipo: amor, odio, temor, odio, satisfacción y agresión. Precisamente es en el juego que se aprende a compartir. Y es allí, donde se observa, como los niños son agentes de sí mismo, logran organizar y ponerse de acuerdo de una manera espontánea a favor del juego, en el mejor de los casos, el adulto no interfiere pretendiendo que el niño logre aspectos como compartir, sino que son ellos los que buscan las formas de establecer las pautas del juego, en palabras de Cañeque (1994) *“El que juega se vuelve más plástico, se flexibiliza, modifica defensas, logra cierta armonía entre lo sentido y lo expresado”* (p.48).

Es importante aclarar, que se concibe el juego como una posibilidad creadora, espontánea y libre, donde el juego no es pensado como un mediador pedagógico. Sin embargo, no hay que desconocer las cualidades del juego en referencia al aprendizaje, puesto que como lo manifiesta Cañeque (1994) es evidente que en el juego se aprende, se aprende con el cuerpo, con los símbolos, con las palabras con las acciones. Se aprende con lo más profundo y vital de la persona. Se aprende integradamente. Los aprendizajes de juego no conocen de clasificaciones. Allí, lo simbólico, lo

corporal, lo intelectual aparecen como unidad. Por lo tanto, se puede decir que el juego es un aprendizaje autónomo del niño en tanto que él elige en que está interesado, que es lo que quiere aprender, impregnando y dejándose impregnar por la experiencia del juego.

Por otro lado, se ha pensado a lo largo del tiempo que el mundo del juego es propio del niño, y que su inmersión en el mismo es asunto solo de los más pequeños, sin embargo, es necesario pensarse el lugar del adulto en estos escenarios ficticios, dado su papel, en la mayoría de los casos de observador, entorno a esto Cañeque (1994) sugiere que, no se puede comprender un mundo insólito y más difícil es el intento si este se rige por reglas propias, por lo tanto, concibe como casi única posibilidad, el incluirse, hacer, para entonces saber de qué se tratan los mundos imaginados y creados por los niños. Este aspecto se ampliara en un apartado posterior dedicado al acompañamiento de los niños por los maestros en la edad preescolar.

Cognición e inteligencia: Se concibe que los niños llegan al mundo equipados con una inteligencia vital que posibilita la constitución de sujetos inteligentes en tanto sujetos de cognición capaces de hacer relaciones y coordinarlas. Como lo plantea Villalobos (2014):

“El entramado de inteligencia vital y consciencia de sí es condición de apertura a los procesos cognitivos concretos, abstractos y reflexivos en sus diferentes dimensiones, en los cuales se construye un conocimiento de sí mismo, de los otros y del universo en general. Este proceso constructivo, que deriva de la lógica interna que cada sujeto va constituyendo, abre la vía para desarrollarse y constituirse como sujeto psicológico.” (p.65)

Es a partir de allí, que los niños logran comprender y establecer significados para así acceder al conocimiento, dar sentido a la experiencia de acuerdo a los reconocimientos que hacen de los contextos y lugares.

Estesis: La estesis como lo plantea Villalobos (2014) es la sensibilidad a la experiencia que ofrece la posibilidad de unificar emocionalmente las sensorialidades. En otras palabras, a través de los sentidos los niños pueden asombrarse, emocionarse, constituir lo que para ellos es bello y es feo. Claro está, que la estesis va más allá de la percepción a través de los sentidos, es la posibilidad de percatarse de los sentimientos y sensaciones que le producen al sujeto su contexto, es dejarse impregnar por un olor, una caricia, un gesto etc. Siguiendo esta idea se expone que *“Aunque la estructuración y funcionalidad de los sentidos posibilitan el contacto con el medio exterior, los modos de percibir, aprehender, emocionarse y disfrutar, solo son posibles si el ser humano es sensible a la experiencia”* (Villalobos, 2014, p.157).

Dicho lo anterior, se admite que los niños son sujetos sensibles a la experiencia y que es primordial el lugar que tiene la afectividad y las emociones en el desarrollo de los niños, dado que es a partir de la sensibilidad (y otros recursos psicológicos, como la consciencia, la cognición, entre otros,) los niños pueden representarse el mundo, los olores, los sabores. Y es por medio de las emociones que aquellas representaciones podrán dejar una huella en el psiquismo. Como lo plantea Brunner (1997) no cabe ninguna duda que las emociones y los sentimientos están representados en los procesos de creación de significado y en nuestras construcciones de la realidad.

4.3 Los procesos identitarios y el desarrollo infantil:

Dentro de los procesos de desarrollo, toma un lugar central los procesos identitarios, dado que es en la primera infancia, donde los niños están construyendo las bases para constituirse como sujetos y por ende, cimentar su identidad. Para comprender estos aspectos, Villalobos (2014) considera tres órdenes en relación a la identidad:

Identidad primaria: Como seres humanos todos nos parecemos, está en relación con los procesos generales y universales que realiza el individuo para establecer su condición humana y manejar relaciones de semejanza. En este orden se encuentran los procesos biológicos, y las formas con que viene equipado el bebé para responder a su entorno. Así como las disposiciones físicas para constituir el lenguaje, relaciones que le concedan la satisfacción de sus necesidades entre otros. En conclusión, es el hecho de pertenecer a la raza humana.

Identidad cultural: Solo nos parecemos a algunos, corresponde a las especificidades culturales valorizadas por cada grupo, de las que cada individuo se va apropiando y le permite elaborar y compartir significaciones comunes y sentirse perteneciente. Es decir que, en este apartado se contemplan las normas sociales, las tradiciones, las celebraciones, los sentidos y significados con los cuales están cargados las conductas y la acciones a nivel general en cada cultura, así como los modos de vivir de cada contexto.

En el caso particular, de este orden, el jardín como representante de la cultura cobra un papel importante en la construcción de la identidad de los niños, dado que esta institución y las personas que están allí son galantes de los modos de ser y de situarse dentro de la cultura. Es necesario manifestar que, esta referencia como agente cultural, no se establece solo con la instrucción de que es lo que se debe hacer y que no, sino que considera las formas como se dispone el espacio,

como se escenifica la vida, con todos sus gestos, silencios, miradas, etc. Por lo tanto, la maestra tiene un lugar importante al mostrar con sus modos de ser lo que es permitido, las formas para expresar las molestias, situarse en los contextos, entre otros.

Resumiendo lo anterior, Molina & Jiménez indican que (1992):

“Era en la comunidad y con la comunidad que los niños y las niñas aprendían a convivir, construían su identidad personal y se podían identificar con las tradiciones, costumbres valores, conocimientos etc... De aquella cultura, sentirse miembro, de aquel grupo social y contribuir a las nuevas creaciones culturales” (p.31)

Identidad-individuación: No nos parecemos a ningún otro. Son las particularidades que cada individuo va construyendo y organizando y que hace que cada uno de nosotros nos sintamos únicos. En otras palabras, la individuación es la constitución dicha como tal de sujeto, donde este se diferencia del otro, es un proceso que se da de forma particular a partir de lo que le ofrece el mundo y sus significaciones de este, siendo claro que su integralidad como ser biológico, social y psicológico concederá transformaciones diferentes a las de los demás.

En la misma línea Colmenares afirma en relación al desarrollo de los niños que (1999) *“su desarrollo como sujeto como sujeto en proceso de adaptación vital construye lo individual, lo externo, lo común, y lo público en relación consigo mismo y la cultura”* (p.29) Es decir que, los referentes relacionales, culturales y sociales, dan paso a que el niño pueda constituir su propio sistema de referencia que lo hace único, en tanto gustos, intereses, formas de expresar sus molestias y situarse en el contexto.

Así mismo, específicamente en el jardín se hace necesario que los niños puedan construir su individualidad, esto es, la diferencia entre lo propio y lo otro, es decir que, las relaciones se

puedan dar en la intersubjetividad, donde en la amistad con un par o el acompañamiento del adulto, el niño no desaparezca como sujeto que tiene una palabra, que puede tener una posición distinta al otro, etc.

4.4 El desarrollo infantil entorno a las relaciones que el niño construye:

Para este apartado se retomaron las relaciones que el niño va construyendo con su entorno, entendiendo que su desarrollo se lleva a cabo a partir de las relaciones que sostiene consigo mismo, con los diferentes actores y elementos de su contexto. Llegado a este punto se hace necesario aclarar, que no se concibe que estas distintas relaciones se establezcan de manera excluyente en la vida del niño y en la forma como las experimenta, sin embargo, para los fines de este estudio se conceptualizan de manera separada. Se considera que cada una de estas relaciones, dan cuenta del desarrollo del niño en el momento de vida que atraviesa:

Relación consigo mismo

Dentro de los aspectos que se tejen en la relación consigo mismo, está el conocimiento de sí mismo como sujetos, para lo cual es necesario instaurar niveles de consciencia que permitan el reconocimiento de las herramientas conquistadas, las limitaciones, los gustos, intereses y formas que hacen a cada niño único, como se mostró anteriormente estos temas han sido ampliamente estudiados por autores como Colmenares y Villalobos. Reafirmando esta idea Vélez, Tomassetti et. Al (2009) menciona, al referirse al desarrollo de los niños, que ellos se van conociendo a sí mismos, sus características, sus posibilidades y limitaciones personales, para ir progresando en su **autonomía** diferenciándose de los demás así como adquiriendo paulatinamente una independencia mayor de las personas adultas, lo que requiere del conocimiento del cuerpo. Este autor plantea dos aspectos que son fundantes en el desarrollo temprano del niño y es el conocimiento del cuerpo, pues es a través de él que puede vivir el mundo, de su control y organización para el gesto

dependerá en gran medida como se posiciona en los contextos. A su vez, esto le permite sentir seguridad al distanciarse del adulto, pues es capaz de reconocer que posee algunos recursos para hacerle frente al medio, lo cual le dará la confianza de realizar sus propias búsquedas sin la presencia permanente del adulto.

Así mismo, en la relación consigo mismo se hace necesario constituir el **cuidado de sí mismo**, considerando aspectos como el cuidado en la presentación personal, procurar la protección de la integridad física y el cuidado de las pertenencias. No obstante, cuando se habla de cuidado de sí mismo, va más allá de una serie de comportamientos que se deben conquistar, pues cuidar de sí mismo es una acción privilegiada en la instauración de los procesos de desarrollo, donde el sujeto va construyendo una consciencia de lo que necesita, como por ejemplo el sentirse sucio, incómodo y organizar la acción para su bienestar. En resumen, Colmenares (1999) resalta que “*el autocuidado nos sitúa como seres de conciencia, el cuidado de otros reconoce nuestra semejanza, el cuidado de la tierra nuestra pertenencia a la vida*” (p.30).

Es por esto que se puede decir, que actividades como lavarse las manos, cepillarse los dientes, asearse cobran sentido de manera experiencial, no como aspectos que se aprenden y se automatizan sino que tienen un carácter relacional y transformador.

Por otra parte, de acuerdo con los procesos que se estiman en la relación consigo mismo, está **la autorregulación**, como equilibrio interno que se va conquistando para situar el cuerpo y las emociones. Para esto, es imprescindible tomar consciencia de las emociones, y regularlas con la ayuda del adulto. Hablando de los niños en el jardín de infantes A. Freud (1992) plantea que ellos

están a punto de aprender unas de las cosas más difíciles de la vida: controlar los propios sentimientos e impulsos en lugar de quedar a merced de ellos.

Siguiendo esta idea, los maestros tienen un papel esencial en propiciar que los niños puedan hacerse cargo de sus propios sentimientos, acompañándolos en sus diferentes maneras, ya sea conteniéndolos, tranquilizándolos, confrontándolos, etc. Para lo cual harán uso de sus diferentes recursos como sujetos por medio de la mirada, el gesto, la voz o la palabra.

De modo que, como lo plantea A. Freud (1992):

“es necesario que se desarrolle dentro de él un núcleo razonante que le permita dominar sus indómitos y perentorios impulsos internos. Al igual que la relación con la madre, el crecimiento de este núcleo razonante es un proceso gradual que no se completa en un único paso y cuya influencia se extiende lentamente de un conjunto de impulsos a otros” (p.80)

Es importante, hacer énfasis en esta idea dado que como la mayoría de procesos subjetivos que se construyen a lo largo de la vida, la autorregulación en los niños es un proceso que toma tiempo, donde las conquistas frente al cuerpo y a los sentimientos, pueden presentarse alteraciones con respecto a las significaciones que pueda hacer el niño de las relaciones y de sus contextos. En la clínica y en contextos educativos, es recurrente observar como algunos cambios en las formas con los niños, pueden contemplar – en algunos casos- mayor irritabilidad, molestias, entre otros, sin explicación aparente. Por lo tanto, es preciso que en el acompañamiento de los niños haya adultos sensibles que se den la posibilidad de conocerlos en su singularidad, en sus modos de emocionarse, de expresarse, etc.

Por último, para los fines de este trabajo se tendrá en cuenta en la relación consigo mismo, **la temporalidad**, dado que el tiempo se constituye en la primera infancia a través de la vivencia.

Esparza & Petroli (1997) indican que el tiempo se constituye a través de la duración y la sucesión, plantean que durante el preescolar *la duración* es vivida subjetivamente. No existen indicios realistas de la cantidad del tiempo transcurrido y dan el ejemplo que si el niño está contento le parece breve y si el momento no es agradable parece muy largo. Siempre el tiempo transcurrido está subordinado a la actividad del niño y en función del resultado o del esfuerzo que demandó la actividad. En cambio, la *sucesión* son acciones ligadas a objetos y espacios que marcan antes de y después de. La duración y la sucesión se sintetizan en el ritmo.

Así mismo, Molina y Jiménez (1992) plantean un sentido cultural del tiempo exponiendo la forma como los niños construían el tiempo en la comunidad a través de prácticas sociales “*El sentido del tiempo era accesible a los pequeños, puesto que iba asociado a los ciclos de la naturaleza, al trabajo, a las celebraciones de fiestas y al respeto de las tradiciones*”. (p.31)

Relación con los otros

Con respecto a las relaciones que el niño construye con los otros, se podría diferenciar la relación que mantiene con los adultos y la que tiene con los niños. Dado que como lo plantea Villalobos (2014) es necesario que los niños conquisten un reconocimiento de las jerarquías y de los referentes de autoridad desde los cuales orientan sus búsquedas de ayuda, es decir, el niño sabe cuál es su lugar y cuál es el del adulto, y es capaz de solicitar su ayuda en los momentos que la necesite.

Por otro lado, Molina & Jiménez (1992) considera que para que se pueda producir un intercambio social es imprescindible que cada uno de los interlocutores sintonicen con el contenido del intercambio; ello es posible si este contenido presenta algún punto de contacto con lo que uno ya es, sabe hacer, conoce, le interesa. Esto se hace muy relevante en los procesos de aprendizajes cognitivos y sociales, dado que es a partir del reconocimiento del otro y de las identificaciones que

se pueden tejer las relaciones, y por ende, las experiencias significativas en las cuales los niños se construye.

Con respecto a las relaciones con los pares Molina & Jiménez (1992) indica que cada niño propone, organiza, actúa, valora, investiga, pero también escucha, atiende, espera, cede; aprende a respetar la diversidad de gustos, opiniones, necesidades, conocimientos, descubre por sí mismo, pero también aprende de los demás y él les enseña. Reafirmando esta idea Villalobos (2014) menciona que los recursos psicológicos le permiten a los niños escuchar y tener en cuenta las expresiones, opiniones y producciones de sus compañeros sin desvalorizarlas, dañarlas o alterarlas. Así mismo, les posibilita establecer formas de compartir, intercambiar y de generosidad en el ofrecimiento de objetos.

Por su parte A. Freud (1992) expresa en referencia a las relaciones en la edad preescolar que:

“el otro niño se convierte en un copartícipe, es decir, en una persona con derecho propio cuyos deseos y sentimientos son tenidos en cuenta, cuya amistad es valorada y quien en unos casos es admirado y en otros censurado por sus cualidades personales. Permite la cooperación grupal”. (p.83)

Dicho lo anterior, se evidencia como estos autores están de acuerdo en lo significativo que es propiciar en los niños la participación como sujetos de cultura. Y es allí donde cobra sentido la vida en sociedad que se propicia en el jardín puesto que da la posibilidad a los niños de dialogar con sus compañeros, de llegar a acuerdos, de poner su palabra en juego para plantear una propuesta y que esta sea aceptada, modificada o rechazada, de aceptar un no y en definitiva reconocer que el otro tiene una palabra. A su vez, que les permite utilizar la palabra para solucionar los posibles conflictos que se presenten en las situaciones cotidianas.

En resumen, como lo indica Molina & Jiménez (1992) *la cooperación, la acción conjunta, la colaboración, la convivencia se da entre los niños y también entre éstos y los adultos* (p.45)

Relación con los objetos

Como es sabido los objetos cobran un papel importante en la primera infancia dado que los niños se encuentran en un momento donde la curiosidad por conocerlos y explorarlos aparece constantemente, en ese sentido Comellas & Perpinyá (1984) indican que la representaciones de estos, no se graban como introyección de imágenes sino que se elaboran a lo largo del tiempo en el accionar de los objetos y se ejercen sobre ellos los esquemas propios de las estructuras mentales en desarrollo. Por lo tanto se hace necesario brindar a los niños situaciones para manipular, construir, comparar, etc.

Este autor reconoce la relevancia de actuar sobre los objetos, sin embargo, a esta idea, habría que agregarle que es a partir de la experiencia como escenario que se posibilitan las construcciones alrededor de los materiales, dado que no es la manipulación por la manipulación la que permite su constitución, sino que es la relación desde el sentido, donde el cuerpo se organice para explorar y hacer uso de los elementos en el espacio.

Confirmando esto Villalobos (2014) argumenta que el niño a través de los recursos psicológicos (como la estesis y la consciencia) construidos puede relacionarse con los objetos, desde un trato cuidadoso, buscando preservar los objetos en buen estado y agenciar reparaciones en estos, se interesa por los elementos materiales, por reconocer sus propiedades, es sensible a las formas, sonidos, texturas y las pone en juego en sus distintas actuaciones y expresiones, organiza los objetos y la actividad en un contexto de significación. Es decir, construye experiencias a partir de los objetos que les permite crear sus propias representaciones y sentidos.

Por otro lado, se reconoce que es a través de la relación con los otros en el marco cultural, que esos objetos cobran sentidos, aprendiendo su uso a través del ejemplo, y de la vida diaria. Como bien lo indica Molina & Jiménez (1992):

“La habitual relación existente entre los objetos y su uso en la vida cotidiana, así como el funcionamiento manual de los utensilios y herramientas, facilitan su manipulación y uso por parte de los pequeños que acompañaban y ayudan a los mayores en sus tareas domésticas.” (p.30)

A su vez, habría que considerar que así como los niños son sensibles a las texturas y formas de los objetos, también logran impregnarlos de afectos, estos empiezan a tener un significado distinto para ellos de acuerdo a como se ofrece el elemento, quien lo ofrece, en donde lo brinda y en qué situación, de allí la trascendencia de como los maestros median las relaciones de los niños con los materiales. Comellas & Perpinyá (1984) postula los objetos como intermediarios entre los soportes de vínculos hogar-jardín y docente-niños, y reafirma el rol decisivo de lo afectivo en la relación con el objeto.

Relación con el espacio

En el niño de preescolar es a partir de las experiencias a través del cuerpo que puede representarse el espacio – tiempo, dado que estas nociones no las comprende de la manera cómo lo harían los adultos. Esparza & Petroli (1997) plantean que en el niño en preescolar son únicamente las acciones motoras directas las que satisfaciendo las necesidades exploratorias, brindan las primeras representaciones espaciales que pertenecen a la organización del espacio topológico. Por lo tanto, empieza a concebirlo como un continente que está compuesto por una trama de subespacios donde es posible localizar sitios. En ellos se encuentran los objetos, que

permanecen, se mueven, ocupan lugar, llenan o dejan vacíos. Así coexisten subespacios llenos y vacíos, abiertos y cerrados, creando una heterogeneidad de espacios posibles.

En esta misma vía Flavell (1965) estima que la representación adulta del espacio es el resultado de manipulaciones activas del ambiente espacial antes que de cualquier lectura inmediata del ambiente por el aparato perceptual, por ejemplo, el hecho de que con el tiempo se llegue a ver los objetos como juntos o separados en el espacio se debe mucho menos a registros visuales de su proximidad o separación hechos en el pasado, que a acciones pasadas en las cuales se juntan y se separan objetos.

Dicho lo anterior por estos dos autores la significación y organización en el espacio es una construcción que deberá emprender el niño para explorarlo, reconocerlo, categorizarlo y habitarlo.

Sin embargo, la relación que los niños establecen con el espacio no se limita al marco del conocimiento, sino del sentir, pues habitar el espacio contempla el apropiarse de este. Según Vélez, Tomassetti et. Al (2009) los niños van conociendo el entorno físico y social en el que se desenvuelven, fruto de la experiencia con los objetos y elementos del mismo, lo que los lleva a ir ampliando sus conocimientos, a comprender y a actuar progresivamente con confianza y seguridad.

Por su parte, Villalobos (2014) explica que de acuerdo a los recursos psicológicos como la consciencia y la estética, los niños logran reconocer las características de los lugares y asumen un comportamiento conforme al mismo, reconocen las cualidades y condiciones de los lugares, saben disfrutarlos y actuar en ellos, de igual manera, se apropian de las propuestas de organización espacial para la optimización del trabajo, y pueden proponer otro espacio o forma que sea acorde y aceptada.

En conclusión, como lo expresa Austin (2007):

“Entendemos los lugares sólo mediante la acción y la interacción. Sin este tipo de experiencia, no podemos conocer la “esencia” de un lugar. Esta acción e interacción implica un proceso de sensibilización mediante el cual los lugares se nos hacen familiares y llegan a ser comprendidos.”(p.19)

4.5 Definición de las nociones concepción y práctica

En el presente apartado se postulara lo que significa concepción y practica para los propósitos del estudio. Aizencang (2005) refiriéndose a las **concepciones** plantea *“el docente en tanto agente constructor de sus propias prácticas, es portador de supuestos, valores y conocimientos personales, tanto explícitos como implícitos que orientan sus intervenciones”* (p.111); Es decir, que los maestros tienen un entramado de significados que subyacen a sus prácticas, y agrega: *“estos conocimientos y creencias son construidos en el marco de sus experiencias como alumno y luego como docente y operarían como teorías prácticas en su hacer cotidiano”* (p.111) Señalando el carácter académico, cotidiano y vivencial de las concepciones, pues estas se tejen en relación a las interacciones con los otros, el contexto y las vivencias personales de las cuales surgen hipótesis, inferencias, y sentimientos que de alguna manera guían las acciones de cada sujeto.

Por otro lado, las **prácticas**, según Basto (2011), hacen referencia al hacer *“comprende las acciones docentes en el aula y las mediaciones implementadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje”*. Relacionando las prácticas con las actuaciones y acciones de las personas, y en este caso específico de los maestros.

4.6 El jardín en la vida de los niños

Los niños van al jardín a relacionarse con los otros, a construir vínculos con sus pares y la maestra, a construir convivencia, dado que posiblemente en sus casas aun tengan el lugar de “su majestad él bebe”. No obstante, en el jardín deben aprender a compartir, (lo cual implica una tramitación del egoísmo), hay que mediar con los otros, (lo que implica que el otro existe y no solo existe su palabra y sus deseos) y es en este plano, donde cobran sentido los siguientes interrogantes: ¿Cómo se posiciona el niño frente al otro? ¿Cómo la maestra puede ayudar al niño a tejer relaciones enmarcadas en lo cultural?.

Respecto a esto, Villalobos (2014) menciona sobre los contextos culturales, que los itinerarios vinculan un sentido del tiempo, del espacio y de las relaciones desde los cuales se ofrecen normas, mitos, ritos, se privilegian y dinamizan las acciones, las formas y ritmos. En otras palabras, cada contexto ofrece modos de existencia social comunes, con sentimientos que los cohesionan, con valores de referencia que guían las relaciones y las interacciones que allí acontecen.

En particular, los momentos cotidianos como la siesta, las comidas, cobran vital importancia para significar los rituales culturales y darles sentidos. Molina & Jiménez (1992) exponen sobre la comida en los jardines, que comer no es solo nutrirse, sino experimentar unas sensaciones de bienestar anímico, en relación con los sentidos y con el entorno. Donde el cuerpo del niño es el principal instrumento que interviene, entra en contacto directo con los alimentos. Su boca, sus manos, los ojos, etc. Es decir el cuerpo y la persona del adulto se disponen para facilitar la satisfacción de necesidades fisiológicas y relacionales.

Dicho lo anterior, momentos como el almuerzo, se viven a forma de ritual en tanto que se dispone la mesa, se disfruta la comida y se comparte con los otros. Es por esto, que el jardín y las maestras como galantes de la cultura tienen la función de propiciar las vivencias de aquellas formas

culturales, lo cual implica que su acompañamiento en la comida no se limita a que los niños ingieran los alimentos.

El jardín se presenta como una oportunidad de desarrollo diferente al del hogar, que posibilita otros encuentros y experiencias que actualizan las vivencias familiares, en donde el niño con el debido acompañamiento deberá emprender nuevas búsquedas:

“En estos contextos los niños continúan y fundamentan su desarrollo, allí y a partir de las experiencias tempranas vividas con su grupo familiar, continúan la construcción del sentido de sí mismos, en ese tiempo – espacio cotidiano, pueden permitirse acciones, actividades, que los conduzcan al descubrimiento y a realizarse muchas preguntas relativas al universo de encuentros y a los fenómenos que logran percibir; pueden tejer nuevas experiencias, que les ofrecen ideas representaciones y fantasías para poder disponerse a ser creadores de procesos” (Villalobos & Arango 2012).

Dicho lo anterior, cabe resaltar que el niño a partir de los cuidados y la vinculación afectiva y social que le ofrecen sus padres, llega al jardín con la capacidad de entender algunos códigos culturales, de reconocer los estados de los demás, de hacer inferencias frente a los otros y su entorno, actuando de acuerdo a estas. Sustentando esta idea Villalobos (2000) expone *“los niños tienen conocimientos y representaciones que les permiten reconocer las propiedades y relaciones lógicas del mundo humano y físico, prever lo adecuado de las situaciones, extrañarse con lo que no corresponde o lo incongruente, anticipar las relaciones de los adultos”* (p.105) De manera que, con estas representaciones se posiciona frente a el mundo creando estrategias y dando solución a las situaciones que se le presenten, así creando y modificando a medida que son más las experiencias, nuevas representaciones que permiten enriquecer las mismas de sentido. Por consiguiente, se piensa que el papel de las maestras en este momento del desarrollo es proponer

experiencias que enriquezcan sus representaciones y que por medio de su acompañamiento los niños puedan ampliar el sentido de estas escenas que se dan en la cotidianidad. Dado que, *“en sus años de preescolares a través de su experiencia el niño construye y adquiere elementos para representarse el mundo y su lugar en él. La edad preescolar no es el tiempo de preparación a la escolaridad, es el tiempo de crecer y desarrollarse como persona, ser social y miembro de una cultura”* (Colmenares 1999, p.29)

4.7 El acompañamiento del maestro en el desarrollo infantil

Es importante mencionar que el desarrollo es un proceso particular de cada sujeto, y es a partir de las significaciones que da el niño al entorno, de los sentidos que va construyendo que se puede tejer dicha transformación. Como bien es sabido las maestras tienen un lugar privilegiado en los procesos de desarrollo de los niños, pues son ellas las que pasan el mayor tiempo con ellos en contextos como los jardines. De allí la pertinencia de preguntarse ¿Cómo pueden las maestras propiciar el desarrollo de los niños? ¿Qué aspectos del desarrollo infantil privilegian en sus propuestas? Es por esto que en este apartado se estiman algunos ejes de discusión como referentes para el acompañamiento de las maestras en el jardín infantil.

Como punto de partida, es indispensable decir que los ofrecimientos de las maestras estarán impregnados y enriquecidos de lo que son ellas mismas, es decir, de las construcciones que han constituido a lo largo de la vida. Según Villalobos (2014) *“ese otro porta en sí mismo, referentes simbólicos, formas y contenidos de su grupo cultural, involucra en sus gestos y acciones cotidianas, las significaciones de su vivido personal, subjetivo e íntimo”* (p.160).

Y es por esto que se puede decir, en referencia a la relación que establecen los niños con los adultos que son las relaciones interpersonales las que vinculan a la vida permitiendo aprender los modos y las formas que son posibles en el hacer, en las relaciones y en el vivir. En el caso

particular de la maestras, como personas que están a cargo de los niños tienen la posibilidad de brindar escenas que propicien la representación del mundo y que este pueda tener un sentido propio para los pequeños. Como por ejemplo, el momento del baño, la alimentación, que son actividades dirigidas a las necesidades fisiológicas deben estar cargadas de afecto y brindar una experiencia rica para significar. En palabras de Levin (2014) *“Las cosas en el universo infantil no existen en sí o para sí, sino que son investidas por un toque afectivo, una mirada, un olor, un sabor, una palabra un sonido...el mundo de los niños implica una dimensión escénica que se realiza y ejecuta en el espacio compartido del nosotros.”*

Así mismo, los maestros tienen la oportunidad de posicionarse como referentes éticos, para ayudar a constituir la ética vital que contenga el sentido de vida, que proteja a los niños de lastimarse a sí mismo y a los otros. Pues *“el desarrollo de ciudadanos exige modelos sociales y culturales de identificación. La educación a la ciudadanía exige que los niños vivan en medio de prácticas sociales cotidianas de respeto, por las normas que regulan la convivencia. El sentimiento de valor y de pertenencia del ciudadano”* (Colmenares 1999 p.32) En tanto que, son estas identificaciones primeras las que proporcionan los modos y las formas de relación, así como los sentidos de los espacios y roles, por medio de las actitudes, comportamientos, tonos de voz, gestualidad y de las palabras que tienen lugar en el entorno escolar.

En ese orden de ideas, Molina & Jiménez (1992) expone que en el acompañamiento, el adulto acoge lo que los niños le aportan, lo interpreta y se lo devuelve asociado a una especie de propuesta de enriquecimiento y en el caso que se produzca la sintonía, el intercambio es susceptible de promover desarrollo. Esto tiene vital importancia, puesto que resume en pocas palabras lo que significa el acompañamiento, dado que es a partir de la escucha atenta y la observación que los

maestros podrán saber qué es lo pertinente para ese niño, cuáles son sus preguntas, lo que le interesa y emociona, para ofrecer un sostén en los aprendizajes, en las relaciones, etc.

Así mismo, Molina & Jiménez (1992) hacen énfasis en que:

“Sin una sintonía por parte del alumno y una elaboración autoconstructiva cualquier intento de participación por parte del educador en el desarrollo de los niños corre el riesgo de estar abocado en la inoperancia. Sin embargo, buscar la sintonía y promover la autoconstrucción no es sinónimo de abatirse en retirada. (p.43)

Es decir, que el niño tiene un papel protagónico y deberá agenciar su desarrollo, no obstante, aclara que esto no indica que los niños se desarrollen en la soledad, sino que el adulto estará para dar soporte.

Teniendo en cuenta la relevancia del juego en la vida de los niños, se considera como bien lo dice Cañeque (1994) que existen dos posibles posiciones en relación al lugar de la maestra en este escenario, la que mira, en el sentido del cuidado, o juega como un integrante más del campo lúdico. Ambas funciones las desarrolla en forma alternada. Esto significa que, el adulto debe observar para cerciorarse de la seguridad de los niños, lo cual es importante, sin embargo habría que agregarle que también observa para conocer a los niños y hacerse una idea de los juegos de estos, para así, si se desea ser parte de estos, y es allí donde cobra sentido la siguiente posición de las maestras como sujetos activos en el escenario de juego.

5. METODOLOGIA

5.1 Tipo y diseño del estudio:

El tipo de estudio que se utilizará en esta investigación será descriptivo - explicativo puesto que lo que se busca es conocer las concepciones de desarrollo que se entrevén en el discurso y prácticas de las maestras y establecer las relaciones existentes entre estos.

5.2 Participantes

Maestras de un jardín infantil de la ciudad de Cali que cumplan los siguientes criterios:

- Que actualmente laboren como maestras de preescolar.
- Que trabajen con niños que se encuentren en las edades de tres a cinco años.
- Que accedan a participar en la investigación.

5.3 Técnicas de recolección de información e instrumentos

Para los fines de este estudio se utilizaran tres técnicas de recolección de información, a continuación se explicitara las razones por las cuales se escogió cada una de estas técnicas y en que consiste:

- **Entrevista semiestructurada:** con el fin de conocer y analizar los discursos de las maestras frente a las concepciones de desarrollo, se realizaran una entrevista semi-estructurada a cada maestra.

De acuerdo con lo que dice Ortiz (2007), la entrevista es un encuentro de personas cara a cara con el propósito de cuestionar y responder formalmente a los interrogantes de un tema objeto de investigación. Y es una de las principales técnicas que permiten recoger información u opiniones para conocer, inferir, deducir, y generalizar, entre otras funciones, los hechos sucesos y comportamientos que se presentan en los grupos percibidos como “objeto” de estudio.

Sin embargo, existen muchas clases de entrevistas, y para los objetivos de esta investigación se pensó que la más idónea es la entrevista semiestructurada debido a que permite la preparación previa de las preguntas, pero, posibilita la flexibilidad en el momento que se está realizando la entrevista, en palabras de Ortiz (2007) *“este tipo de entrevista tiene como ventaja su flexibilidad para hacer los ajustes necesarios al momento de interrogar”* (p.26)

- **Observación participante:** Se escogió este tipo de observación dado las ventajas que presenta, puesto que permite una inmersión en el contexto a estudiar donde el investigador a pesar de que sigue siendo un elemento externo a esta realidad, puede integrarse de manera que pueda comprender desde adentro las interacciones y el acompañamiento que realizan las maestras a los niños en términos de desarrollo. Como lo plantea Paramo (2008) el investigador que adopta la observación participante trata de aprender cómo es la vida desde la perspectiva de quien experimenta una determinada situación a la vez que se mantiene también como un investigador desde afuera. La observación participante también es útil para aumentar la comprensión de la relaciones entre personas, sus contextos y sus ideas. En la misma vía Gutiérrez & Delgado (1999) plantean algunas condiciones para la observación participante que se exponen a continuación:

- ✓ El investigador en general debe ser extraño a su objeto de investigación.

- ✓ Debe convivir integradamente en el sistema a estudiar.
- ✓ Este sistema tiene una definición propia de sus límites.
- ✓ La integración del investigador será funcional, sin dejar de ser por ello un analista externo.

Estas condiciones se tendrán en cuenta en el presente estudio dado la importancia y la guía que brindan a la investigadora, puesto que el jardín como un contexto institucional tiene sus propias fronteras y por su parte el investigador es una persona externa a este lugar, sin embargo, por el tiempo del estudio pretenderá adentrarse en las dinámicas de las aulas de clase de una manera participativa para con las maestras y los niños.

Se iniciara el estudio con la observación participante dado que este instrumento brinda la oportunidad de conocer a los sujetos de investigación, de generar empatía y confianza para el momento de las entrevistas, como lo plantea Mack y Cols (citado por Paramo 2008):

“Lo que aprendemos de la observación participante puede ayudarnos no solamente para entender la recolección de datos a través de técnicas como entrevistas individuales, grupos focales y métodos cuantitativos, sino también para diseñar preguntas para esos métodos, que nos darán una mejor comprensión del fenómeno que está siendo estudiado” (p.173)

Por ende, se aprecia que estos dos métodos de recolección (la entrevista y la observación participante) se complementan, puesto que *“es, en cierta forma, la manera de confrontar entre lo que se dice y lo que se hace”* (Paramo, 2008; p.172) debido a que la observación participante se centra en los actos de los sujetos de investigación (sin desconocer el lugar de la palabra en las acciones) mientras que la entrevista es el lugar privilegiado del discurso para escuchar aquello que tiene que decir el entrevistado.

Como es sabido, en la observación participante principalmente se recogen los datos por medio de **diarios de campo**, y este será el caso del presente estudio donde se registraran los datos mediante este instrumento el cual consiste en:

“Tomar notas objetivas acerca de lo que ve, registrar todas las explicaciones y observaciones en sus notas de campo. Las conversaciones informales y las interacciones con los miembros de la población que está siendo estudiada también son componentes importantes de esta técnica y deben ser registradas en los diarios de campo de la manera más detallada posible” (Paramo, 2008; p.172)

6. RESULTADOS

Tabla 1: Indicadores del discurso y las prácticas de la maestra (M)

	OBSERVACIONES MAESTRA (M)	ENTREVISTA MAESTRA (M)
CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Concepción de acompañamiento	1.1 La maestra como referente cultural: O27: Personifica a la bruja con su traje, gesto y voz. Cantan y bailan con los niños con entusiasmo. O27: Habla con los niños sobre lo que más les gusta de la celebración y sobre lo que harán al otro día (31 de octubre) O27: Prepara con anterioridad todo lo relacionado a la fiesta.	1.1 La maestra como referente cultural: P15: Afirma que las celebraciones (Halloween y navidad) les permite a los niños descubrir que son parte de una cultura. P15: Afirma que la navidad es algo de nosotros, que está presente en el medio y por eso se celebra en el jardín. P15: Afirma que para los niños la navidad es alegría y felicidad.
	1.2 Propuestas pedagógicas: O3: Llama al grupo para la realización del círculo. O3: Se saludan por medio de una canción donde los niños y la profesora realizan movimientos de acuerdo a la letra. O3: La maestra pregunta a los niños como amanecieron. O3: Escucha las opiniones de los niños con atención. O4: Propicia una participación activa por parte de los niños. O4: Habla a los niños de los cambios o lo que va a pasar en la semana. O6: Reconoce las conquistas de los niños. O6: No expone a los niños que les falta cumplir con los acuerdos. O6: Se relaciona el descanso con una necesidad biológica. O8: Propicia en los niños la anticipación ante una actividad. O8: no indaga en las hipótesis de los niños O8: Relaciona la actividad con otra propuesta. O8: Plantea un escenario para la actividad. O8: Logra mantener el interés de los niños a través de sus propuestas. O8: Utiliza diferentes tonos y gestos en la voz. O8: Propicia el asombro en los niños. O8: Identifica los tiempos de atención de los niños.	1.2 Propuestas pedagógicas: P4: Afirma que la ha motivado mucho el trabajo por medio de los textos. P4: Afirma que se le cuenta a los niños la vida por medio de historias (los conflictos y como se pueden solucionar) P4: Afirma que los personajes de los cuentos llevan a los niños a identificarse con ellos. P4: Afirma que se trabajan los textos de instrucción, los poemas y las recetas. P15: Afirma que el día de los niños pueden jugar a ser lo que ellos quiere. P15: Afirma que el día de los niños los niños experimentan otro tipo de juego y representan a otros personajes que son sus favoritos. P15: Afirma que anteriormente se celebraba este día a través de un proyecto con un texto como mediador, los niños escogían un personaje y elaboraban su disfraz, esto se cambió para darle libertad a los niños sobre lo que querían ser. P15: Afirma que se mantiene el trabajo con texto de acuerdo a los elementos del Halloween (brujas, fantasmas, calabazas) P15: Afirma que se hace una fiesta para la celebración. P16: Afirma que primero se hace una anticipación con los niños a cerca de la celebración (¿Qué conocen? ¿Qué han escuchado? ¿Qué personajes conocen?) P16: Afirma que de acuerdo a las hipótesis que hagan los niños se les presenta el texto con el que van a trabajar (Canción, cuento o poesía) P16: Plantea que siempre se empieza desde lo que los niños saben y lo que es culturalmente las celebraciones.

O8: Retoma las opiniones de los niños para desarrollar la actividad. O9: Resalta las opiniones que los niños dan acerca de la actividad. O9: Escucha las opiniones de los niños con atención. O9: Utiliza diferentes tonos y gestos en la voz. O10: Pregunta a los niños sobre cada ingrediente, si lo conocen y el uso que le pueden dar. O10: Escucha las opiniones de los niños con atención. O10: Repasa los pasos de la actividad con los niños por medio de preguntas mientras la desarrolla. O10: Retoma las opiniones de los niños para ir desarrollando la actividad. O10: Pregunta por qué es la licuadora, el nombre de sus partes y funcionamiento. O10: Cuando los niños no saben el siguiente paso, los remite al texto. O10: Utiliza diferentes gestos y tonos en la voz. O10: Explica a los niños el colar con un lenguaje sencillo. O10: Muestra a los niños otras opciones para hacer helados. O10: Guía a los niños y explica sobre una acción que para ellos es difícil realizar como pelar el mango. O10: Permite a los niños intervenir en la preparación de helados en acciones como colocar el palito. O11: Por medio de preguntas reconstruye con los niños lo que ya se habló acerca del villancico. O11: Recrea por medio de sus palabras como vive el pastor. O11: Indaga sobre las opiniones que no tienen que ver con el tema y que dan los niños. O11: Devuelve a los niños sobre el tema del cual se está hablando. O11: Pregunta a los niños por el significado de algunas palabras como Zurrón o viejo. O11: Pregunta a los niños como se imaginan el tambor viejo. O11: Cuando los niños se dispersan (Hablan de otras cosas y empiezan a jugar) la	P18: Afirma que el juego de la casa es juego simbólico donde representan su entorno familiar. P18: Afirma que en el juego de la casa los niños organizan y escogen los personajes, se escuchan y hacen unas reglas. P19: Afirma que los niños crean y modelan lo que ellos quieren a través de la plastilina. P19: Afirma que a través de la plastilina trabajan la motricidad fina P19: Afirma que el trabajo con plastilina les ayuda a la creatividad. P19: Afirma que los niños se han interesado por el Tamborilero y crearlo les da la posibilidad de que sus producciones tengan más formas y estén más definidos. P20: Afirma que en el rincón de construcción les da la posibilidad de crear e inventar. P23: Afirma que se hace una caracterización de los niños de acuerdo a tres categorías: Regulación, lenguaje y colaboración y a partir de esto se hace la planeación. P23: Afirma que la caracterización se hace observando al grupo y a cada niño como está en ese grupo. P23: En la caracterización se observa los intereses del niño, como soluciona los problemas, como está el lenguaje y la participación en las propuestas. P24: Afirma que el círculo da la posibilidad a los niños de sentirse pertenecientes a un lugar. P24: Afirma que cada niño tiene su lugar con su nombre en el círculo lo que implica un lugar en el grupo. P24: Afirma que el círculo les da la posibilidad de expresión, de ser escuchados, mirados y tenidos en cuenta. P25: Afirma que centro de aprendizaje de la lógica matemática le da la posibilidad al niño de conocer sobre el número, las cantidades, las formas y figuras. P25: Afirma que la rotación por los centros de aprendizaje les permite escuchar y tener una permanencia en un grupo. P28: Afirma que una de las necesidades de los niños es que tengan un lenguaje organizado, estructurado y coherencia en el discurso. P29: Afirma que a partir de la asesoría de la terapeuta ocupacional ella realiza dentro de la propuesta actividades donde se desarrolle el movimiento, el equilibrio y el tono. P30: Afirma que se trabajan aspectos psicomotores a través de las actividades cotidianas (ejercicios clase de natación, juego del lobo, lleva). P33: Afirma que anticipa con los niños a donde van a ir, lo que van hacer y que van a colocar de acuerdo como van a utilizar el material.
--	--

profesora dice: Atención, atención con un tono de voz diferente. O11: Menciona a los niños un tiempo límite para que hagan silencio, contar hasta tres y llega hasta dos, porque los niños se quedan callados. O11: Felicita a los niños porque no tuvo que contar hasta tres para que hicieran. O11: Pregunta a los niños sobre cada parte del cuerpo mientras ellos se tocan cada parte para después dibujar al niño del tambor. O11: Dice el nombre de cada niño y como quiere que hagan los dibujos. O11: Indica a los niños como usar la hoja y la razón de esto (De manera vertical para que quepa el niño) O11: Da la opción de dibujar el tambor al lado. O11: Cuando a un niño le falta dibujar una parte del cuerpo por medio de preguntas propicia que el niño llegue a la respuesta. O18: Permite a los niños elegir entre dos o más opciones. O18: Prepara la actividad con anterioridad O18: Explica cómo hacer la actividad. O18: Muestra cómo hacer la actividad. Relaciona la actividad con un texto anteriormente trabajado con los niños. O18: Propicia sentidos en los niños a través de la actividad. O19: Observa las acciones de los niños para direccionar sus intervenciones. O20: La maestra permite las interrupciones en medio de la propuesta para que disfruten de la visita de la bruja. O20: Permite la creación de elementos por medio de objetos. O20: Los niños desarrollan su propuesta de acuerdo al material que se les ofrece. O20: Los niños desarrollan su propuesta sin intervención del adulto. O21: Los niños realizan sus propuestas sin intervención de la profesora. O23: La maestra indica los objetos con los cuales jugar y los niños los toman de su lugar	P34: Afirma que el proyecto de aula era para que cada uno trabajara a partir de todo su saber sin mirar al otro. P34: Afirma que en el proyecto de aula se miran las posibilidades de los niños a nivel de lenguaje, participación y el discurso para que con su saber pueden enfrentar diferentes situaciones. P36: Afirma que el proyecto se va a trabajar a través de un cuento “los siete ratoncitos”. P37: Afirma que escogió el texto porque cada personaje tiene una opinión, no se pueden colocar de acuerdo pero al final se dan cuenta que cada opinión es importante. P37: Afirma que escogió el cuento dado que los niños del grupo solo quieren que su opinión sea tenida en cuenta sin pensar en las demás. P41: Afirma que para las actividades de lenguaje están los textos. P41: Afirma que en todas las propuestas se tiene en cuenta que faciliten en los niños el conocimiento.
1.3 Acompañamiento de la maestra en las propuestas de los niños: O15: Los niños juegan sin intervención de la maestra.	1.3 Acompañamiento de la maestra en las propuestas de los niños: P47: Afirma que su intervención en las interacciones de los niños puede ser como observadora.

O20: Los niños desarrollan su propuesta sin intervención del adulto	P47: Afirma que su intervención en las interacciones de los niños puede ser introducirse en el juego o actividad.
1.4 Acompañamiento de la maestra en los diferentes momentos de la vida cotidiana: O2: La profesora se arrodilla, abraza a los niños cuando llegan al saludarlos. O2: La voz de la maestra para el saludo expresa alegría. O2: La profesora organiza material o habla con las otras maestras sobre el jardín mientras los niños juegan. O2: La maestra dice a los niños (como grupo) que guarden los juguetes y lo acompaña con una canción. O2: La maestra se dirige por el nombre y le dice a un niño “hay que guardar” porque se está demorando. O2: La maestra guarda algunos juguetes con los niños. O5: Interroga a los niños sobre el significado de sus afirmaciones. O5: Ante el miedo a ir a la piscina de una niña la profesora le dice que sabe hacer cosas muy chéveres en la piscina, ve hacer lo que tú sabes hacer. O8: le devuelve por medio de la palabra confianza al niño O12: La maestra presta ayuda a algunos niños para cambiarse la ropa con las medias colocándole la punta y deja que los niños terminen. O13: Reconoce las diferencias entre los niños. O17: Propicia pensarse al niño su lugar ante la situación. O17: Ofrece al niño opciones sobre qué hacer con sus molestias. O18: Reconoce las diferencias entre los desempeños de los niños O18: Un niño le pide que le ayude a pintar a lo que ella responde, tú lo puedes hacer solito. O24: Reconoce la diferencia en la forma en que cada niño realiza las actividades (nadar) O24: Reconoce el esfuerzo de los niños. O24: La maestra felicita a la niña por hacerlo.	1.4 Acompañamiento de la maestra en los diferentes momentos de la vida cotidiana: P8: Afirma que su rol es estar presente. P8: Afirma que su rol es crear un vínculo con cada niño y de acuerdo a ese vínculo acompañarlos. P8: Afirma que su rol es ayudarlos en el momento de vida de los niños. P9: La maestra afirma que se debe saber que cada uno de los niños tiene un lugar en el grupo. P9: La maestra afirma que se debe saber que cada uno de los niños tiene necesidades, aspectos favorables y aspectos que ella debe ayudarle en su proceso. P9: Afirma que el vínculo es el afecto que ella crea con él otro y es la base de toda relación. P10: Afirma que el acompañamiento es mostrarle al niño lo que sabe y puede hacer. P10: Afirma que al niño hay que darle la confianza y la seguridad de lo que saben y pueden hacer. P10: Afirma que acompañar a los niños es estar allí y decirles “mira tú puedes hacerlo”. P13: Afirma que con los niños de 4 a 5 años el acompañamiento en la alimentación es de motivarlos a probar y hablar de la importancia de alimentarse. P14: Afirma que el acompañamiento en la siesta es estar presente para alguna situación que necesite el niño. P14: Afirma que se habla con los niños a cerca de que el cuerpo necesita descanso. P14: Afirma que el acompañamiento en la zona verde es estar presente para algún conflicto o situación que los niños no puedan solucionar. P23: En la caracterización se observa los intereses del niño, como soluciona los problemas, como está el lenguaje y la participación en las propuestas. P27: Afirma que sus expectativas frente al grupo es acompañarlos en su proceso de vida. P27: Afirma que sus expectativas es que cada uno en cuanto a sus posibilidades pueda ponerlas en práctica. P27: Afirma que sus expectativas es que cada uno reconozca en sí lo que sabe y puede hacer. P31: Afirma que es afectuosa con los niños porque ellos tiene la necesidad de ser escuchados, mirados, abrazados y en algunos momentos cargados. P38: Afirma que siempre se debe resaltar en cada uno lo que puede hacer. P38: Afirma que en el proyecto se trabajara devolverle la confianza y seguridad de lo que los niños saben.

	O24: Pregunta a la niña sobre lo que quiere que la maestra le diga a los papás en la reunión sobre su desempeño en la piscina. O25: Pregunta al niño sobre el golpe que se dio. O25: Reconoce el dolor físico que el niño siente. O25: Abraza y soba al niño que se pegó en la cabeza. O26: Realiza un acuerdo con el niño para que realice la actividad en la piscina chiquita y no en la honda. O26: Le dice al niño que mire los ejercicios que hacen los otros niños para que lo haga en la piscina pequeña. O26: La maestra felicita al niño por realizar la actividad en la piscina.	P38: Afirma que si el niño dice no puedo ponerme la media, no se la pone ella sino, yo estoy segura que puedes. P38: Afirma que tiene una mirada de un niño en su totalidad, con todo su potencial y características. P39: Afirma que desarrollo infantil es todo lo que comprende al niño.(lenguaje, movimiento, saber, imaginación etc.) P39: Afirma que desarrollo infantil es lo que el niño va viendo y explorando del mundo. P39: Afirma que desarrollo infantil es como el niño con sus capacidades y potencial va caminando en sus momentos de vida y conociendo el mundo. P42: Afirma que cuando un niño teniendo lenguaje y posibilidades soluciona las situaciones a través del llanto ella lo devuelve. P42: Afirma que cuando un niño de 4 años todo lo resuelve a nivel del llanto ella lo tiene que apoyar para ganar ese control que debería tener porque él tiene unas capacidades y lenguaje. P43: Afirma que frente a una pataleta acompaña a los niños estando presente y cuando se tranquiliza habla con ellos. P44: Afirma que acompaña a los niños frente a un miedo mostrando como lo hace ella, como lo hace los otros niños. P44: Afirma que frente a un miedo le da al niño la confianza y la seguridad de que él puede hacerlo. P49: Afirma que el acompañamiento es estar en la vida de cada niño. P49: Afirma que el acompañamiento es escuchar, mirar, y ayudar frente a lo que necesita el niño.
2.Relación consigo mismo	2.1 Cuidado de si y responsabilidad de si: O12: Cada niño lleva su maleta al gimnasio para cambiarse la ropa. O12: Cada niño guarda su ropa en el maletín después de cambiarse. O12: La maestra pregunta ¿De quién es esta toalla? O13: Devuelve al niño a pensar sobre lo que le pasa. O14: Devuelve a la niña sobre su rol como secretaria del refrigerio. O17: Propicia pensarse al niño su lugar ante la situación. O17: Ofrece al niño opciones sobre qué hacer con sus molestias. O26: Propicia que un niño se enfrente a su miedo a la piscina.	2.1 Cuidado de si y responsabilidad de si: P4: Afirma que los personajes de los cuentos llevan a los niños a identificarse con los personajes (con el cerdito que no sabe comer, el hipopótamo que no sabe nadar) y como estos pueden resolver sus problemas. P7: Afirma que los niños van al jardín a ser felices. P7: Afirma que los niños van al jardín a aprender del entorno. (a través de la relación con los pares, los otros y el medio) P7: Afirma que los niños van al jardín a poner en práctica todo lo que saben y pueden hacer. P7: Afirma que los niños van al jardín a jugar y divertirse. P12: Afirma que los diferentes momentos del jardín les da la posibilidad a los niños de poner en práctica sus saberes y capacidades. P12: Afirma que el refrigerio permite mostrarle a los niños que los alimentos son importantes para su proceso de vida, y que sea una alimentación balanceada.

		P27: Afirma que sus expectativas es que cada uno reconozca en si lo que sabe y puede hacer. P28: Afirma que una de las necesidades de los niños es nivel de participación es que tengan una permanencia, en las diferentes actividades, que las inicien y las lleven hasta su final. P33: Afirma que los niños están más pendientes de lo que hacen los demás que ellos mismos, por los devuelve hacia ellos mismos. (¿Y tú que estás haciendo?) P40: Afirma que los niños aprenden relacionándose con el medio, los objetos y los otros.
	2.2 Autonomía: O2: Los niños toman los materiales que deseen para jugar. O2: Los niños construyen el juego de acuerdo a lo que quieren. O5: Propicia que los niños realicen acciones porque ellos quieren y no porque los otros le dicen que hacer. O10: Ofrece a los niños escoger entre dos opciones. O10: Permite a los niños probar el jugo y opinar sobre cómo lo quieren de azúcar. O21: Los niños toman un asiento y lo acercan a la mesa. O21: Cada uno toma una tabla para trabajar la plastilina. O23: Los niños toman los bloques de construcción de las cajas plásticas. O27: Permite a los niños escoger si continuar con el disfraz puesto o cambiarse.	2.2 Autonomía: P17: Afirma que los objetos deben estar organizados para que estén al alcance de los niños. P19: Afirma que el trabajo con plastilina les da la posibilidad de escoger y crear un personaje, de tener en cuenta sus características. P22: Afirma que acerca a los niños a los objetos invitándolos y nombrándoselos para que los niños escojan. P32: Afirma que se debe ayudar a los niños a que organicen e inviten a los otros para trabajar en equipo
	2.3 Temporalidad: O1: El plan del día se construye con los niños antes de empezar las actividades con imágenes que tienen el nombre. O4: Propicia anticipaciones en los niños acerca de lo que se va realizar en el día. O4: Acerca a los niños al conocimiento de nombre de los días y que hagan relaciones sobre lo que va primero y después. O4: Connota a los niños el cambio entre el plan del día y la ida a la piscina.	2.3 Temporalidad: P12: Afirma que los diferentes momentos del jardín son hábitos de rutina
	2.4 Autorregulación: O6: Confronta el actuar de los niños con la edad que tienen. O8: Posibilita que los niños esperen. O8: Retira al niño de la actividad para pensar sobre lo que hizo. O11: Menciona a los niños un tiempo límite para que hagan silencio, contar hasta tres y	2.4 Autorregulación: P12: Afirma que la siesta es el momento del descanso donde se le muestra al niño que así como ellos tienen momentos de juego y actividades de movimiento el cuerpo también necesita reposo, para luego continuar haciendo las actividades.

	llega hasta dos, porque los niños se quedan callados. O11: Felicita a los niños porque no tuvo que contar hasta tres para que hicieran.	P24: Afirma que la permanencia en el círculo le da la posibilidad al niño de organizarse y autorregular su propio cuerpo. P25: Afirma que la rotación por los centros de aprendizaje les permite escuchar y tener una permanencia en un grupo. P28: Afirma que una de las necesidades de los niños es nivel de participación es que tengan una permanencia, en las diferentes actividades, que las inicien y las lleven hasta su final P29: Afirma que las necesidades psicomotoras de los niños es que tengan movimientos más coordinados, que haya equilibrio y un buen tono. P42: Afirma que cuando un niño teniendo lenguaje y posibilidades soluciona las situaciones a través del llanto ella lo devuelve. P42: Afirma que cuando un niño de 4 años todo lo resuelve a nivel del llanto ella lo tiene que apoyar para ganar ese control que debería tener porque él tiene unas capacidades y lenguaje. P45: Afirma que acompaña al niño con su presencia y lo deja llorar o desahogar su enojo y cuando está tranquilo habla sobre lo que paso. P45: Afirma cuando un niño hacia pataleta lo acompañaba afectuosamente, le acariciaba la espalda, le decía tranquilo y le explicaba la situación.
3.Relación con los otros	3.1 Intervención de la maestra ante las situaciones conflicto entre los niños: O7: La maestra utiliza el círculo para hablar con los niños sobre las situaciones conflicto que pasan en el grupo. O7: Escucha las versiones de los niños involucrados en la situación conflicto. O7: Intenta que el niño al que le dañaron el reloj pueda comprender que fue un accidente. O7: Intenta que el niño que daño el reloj se comprometa a poner más cuidado. O16: Interviene ante un conflicto que los niños no pueden solucionar por medio del dialogo brindando una alternativa. O17: Acompaña a las niñas en una alternativa para solucionar el conflicto. (turnos) O17: Propicia que los niños solucionen sus conflictos en vez de poner quejas.	3.1 Intervención de la maestra ante las situaciones conflicto entre los niños: P14: Afirma que la maestra está presente en la zona verde para dialogar con los niños ante una situación conflicto. P43: Afirma que utiliza el círculo para conversar sobre los conflictos en los juegos y los niños dan soluciones. P43: Afirma que utiliza el dialogo para solucionar los conflictos entre los niños. P46: Afirma que los niños compiten mucho por los materiales trata de que se escuchen y que ellos traten de solucionar el conflicto. (Que le diga por favor me devuelves el bloque. P46: Afirma que si los niños no son capaces de resolver el conflicto a nivel de lenguaje ella habla con ellos. Si no se soluciona, los retira para que piensen si es la manera adecuada de estar con los demás.
	3.2 Formas de relación que favorece la maestra entre los niños y entre ella y los niños: O1: Los acuerdos del grupo están ubicados en una cartelera a la altura de los niños.	3.2 Formas de relación que favorece la maestra entre los niños y entre ella y los niños: P7: Afirma que los niños aprenden de su entorno a través de la relación con los otros.

O2: Los niños construyen el juego de acuerdo a lo que quieren. O4: Propicia que los niños tengan un lugar y respeten el lugar de los otros. O11: Muestra a los otros niños los dibujos de los niños que ya terminaron para que los tomen como referencia. O11: Reconoce el trabajo de los niños con afirmaciones como “hermoso”. O13: Ofrece a los niños un lugar participativo en actividades cotidianas. O15: Los niños juegan sin intervención de la maestra. O25: Propicia que los niños reconozcan el dolor físico de otro niño.	P8: Afirma que su rol es crear un vínculo con cada niño y de acuerdo a ese vínculo acompañarlos. P9: Afirma que el vínculo es el afecto que se ella crea con él otro y es la base de toda relación. P11: Afirma que el jardín representa para los niños jugar y tener amigos. P11: Afirma que el jardín representa para los niños el aprender de los otros. P18: Afirma que en el juego de la casa los niños organizan y escogen los personajes, se escuchan y hacen unas reglas. P24: Afirma que el círculo les da la posibilidad de expresión, de ser escuchados, mirados y tenidos en cuenta. P28: Afirma que una de las necesidades de los niños es nivel de la cooperación que tengan más en cuenta a otro y sus necesidades. P28: Afirma que una de las necesidades de los niños es a nivel de la cooperación es que puedan resolver problemas por medio de su lenguaje. P31: Afirma que es muy afectuosa, sin embargo demuestra ese afecto de acuerdo a las formas del niño (si el niño se dispone abiertamente para las manifestaciones como abrazos, besos caricias o lo hace de manera sutil como tocar el hombro). P32: Afirma que se debe ayudar a los niños en el trabajo en equipo. P32: Afirma que se debe ayudar a los niños a que organicen e inviten a los otros para trabajar en equipo. P32: Afirma que se debe ayudar a los niños ponerse de acuerdo entre todos para las actividades. P32: Afirma que se les debe ayudar a tener en cuenta a los niños que son un equipo y deben ayudarse. P37: Afirma que escogió el texto porque cada personaje tiene una opinión, no se pueden colocar de acuerdo pero al final se dan cuenta que cada opinión es importante. P37: Afirma que escogió el cuento dado que los niños del grupo solo quieren que su opinión sea tenida en cuenta sin pensar en las demás. P40: Afirma que los niños aprenden relacionándose con el medio, los objetos y los otros. P44: Afirma que muestra al niño como los otros disfrutaban esa actividad que él le tiene miedo (piscina). P44: Afirma que acompaña a los niños frente a un miedo mostrando como lo hace ella, como lo hace los otros niños. P44: Afirma que frente a un miedo le da al niño la confianza y la seguridad de que él puede hacerlo. P45: Afirma que acompaña al niño con su presencia y lo deja llorar o desahogar su enojo y cuando está tranquilo habla sobre lo que paso.
---	---

		P45: Afirma cuando un niño hacia pataleta lo acompañaba afectuosamente, le acariciaba la espalda, le decía tranquilo y le explicaba la situación. P48: Afirma que intenta que las interacciones en los diferentes momentos sean tranquilas, respetuosas, amistosa, sea de ayuda y de tener en cuenta al otro.
	3.3 Maneras como la maestra propicia que los niños se sitúen ante una comunidad: O2: La mayoría de los niños recogen los juguetes a la primera orden de la profesora. O3: Los niños exponen sus opiniones en el círculo por iniciativa propia. O5: Propicia que los niños piensen en cómo se sentirían los otros. O5: Propicia que los niños piensen en que todos son un grupo y son amigos. O10: Involucra a los niños en la realización de actividades cotidianas como jugar platos, secarlos y llevar utensilios a la cocina. O10: Permite a los niños contar a la profesora de otro grupo lo que hicieron en el salón. O12: Involucra a los niños en actividades cotidianas como traer el refrigerio de la cocina. O13: Ofrece a los niños un lugar participativo en actividades cotidianas. O14: Involucra a los niños en actividades cotidianas como traer el refrigerio de la cocina. O20: Los niños retornan por sí mismo a la actividad. O27: La maestra involucra a los niños en actividades cotidianas como organizar el mantel y servir los alimentos.	3.3 Maneras como la maestra dice que propicia que los niños se sitúen ante una comunidad: P7: Afirma que los niños van al jardín a darse cuenta que hay otro con él que compartir espacios, escuchar y darse cuenta sobre lo que él quiere. P9: La maestra afirma que es importante saber que cada uno de los niños tiene un lugar en el grupo. P10: Afirma que los niños van al jardín con muchas capacidades y con muchas cosas de sí mismos para poder hacer. P11: Afirma que en el jardín hay la posibilidad de ir haciendo a los niños más conscientes del medio. P11: Afirma que en el jardín hay la posibilidad de mostrarle el medio que es para cuidar, amar a los animales y velar por ellos. P25: Afirma que un propósito de los centros de aprendizaje es que los niños aprendan a solucionar los problemas. P27: Afirma que sus expectativas es que cada uno en cuanto a sus posibilidades pueda ponerlas en práctica. P33: Afirma que su grupo necesita apoyo en tener en cuenta al otro. P33: Afirma que su grupo necesita apoyo en escucharse y resolver problemas por ellos mismos. .
4.Relación con los objetos	4.1 Cuidado y uso de los objetos: O1: Las fichas de los rompecabezas, los bloques de construcción, juguetes son grandes. O2: Los niños toman los materiales que deseen para jugar. O10: Permite que los niños utilicen utensilios como moldes, palo de helado, cuchillo para la preparación de los helados. O11: Recuerda a los niños que deben cuidar la tapa del marcador para que no se seque.	4.1 Cuidado y uso de los objetos: P11: Afirma que el jardín representa para los niños el explorar materiales y los objetos. P17: Afirma que los objetos deben ser de acuerdo a la edad de los niños. P17: Afirma que los objetos deben estar organizados para que estén al alcance de los niños. P17: Afirma que se tienen objetos que les gusten a los niños. (Les gusta jugar a la casita, construcción etc.) P17: Afirma que se tienen objetos de acuerdo a los intereses de los niños.

		P21: Afirma que los objetos son un medio de comunicación que utilizan los niños para representar roles y situaciones. P22: Afirma que acerca a los niños a los objetos manteniéndolos en cajas visibles y que los niños puedan manejar. P22: Afirma que acerca a los niños a los objetos preguntándoles cual quiere. P22: Afirma que acerca a los niños a los objetos invitándolos y nombrándoselos para que los niños escojan P40: Afirma que los niños aprenden relacionándose con el medio, los objetos y los otros.
	4.2 Maneras como se sitúa ante el uso que los niños le dan a los objetos: O21: Los niños toman un asiento y lo acercan a la mesa. O21: Cada uno toma una tabla para trabajar la plastilina. O23: Los niños realizaban sus propuestas sin la intervención de la maestra.	4.2 Maneras como se sitúa ante el uso que los niños le dan a los objetos: P21: Afirma que los objetos les dan la posibilidad de crear, de inventar, de construir, de imaginar. P21: Afirma que si los niños van a construir un parque deben organizar como lo van hacer y donde va cada lugar.
5. Relación con el espacio	5.1 Recreación del espacio: O1: Los acuerdos del grupo están ubicados en una cartelera a la altura de los niños. O1: El plan del día está ubicado en una cartelera que está a la altura de los niños. O1: El círculo se realiza en el lugar donde está ubicada la cartelera con los acuerdos y el plan del día. O1: En el piso está escrito el nombre de cada niño de acuerdo a su lugar en el círculo. O1: Los estantes donde los niños guardan sus trabajos tienen su nombre y está a la altura de los niños. O1: La mayoría de juguetes, fichas y materiales se guardan en cajas plásticas transparentes que se encuentran ubicadas a la altura de los niños O1: Los juegos de la zona verde como el pasamanos, el resbalador y el columpio están adecuados para la altura de los niños. O27: Se decoró el espacio de acuerdo a la celebración de Halloween con brujas, gatos, calderos, libro de hechizos. O27: Se adecuo el espacio para que todos los grupos estuvieran juntos. O27: Se realizó un pic nic en la zona verde con un mantel.	5.1 Recreación del espacio: P7: Afirma que los niños van al jardín a darse cuenta que hay otro con él que compartir espacios. P11: Afirma que el jardín representa para los niños la alegría y el disfrute. P11: Afirma que el jardín representa para los niños el explorar el mundo de Míchín que son los animales y las plantas. P11: Afirma que el espacio del jardín es adecuado para los niños porque allí pueden poner en práctica sus saberes, tener en cuenta al otro y al entorno. P11: Afirma que esté jardín le ofrece espacios abiertos a los niños. P14: Afirma que el espacio de la zona verde es para que los niños creen su juego de acuerdo a sus intereses. P25: Afirma que los centros de aprendizaje al hacerse en rotación cada semana ayuda a que aprendan los diferentes espacios y lugares. P33: Afirma que anticipa con los niños a donde van a ir, lo que van hacer y que van a colocar de acuerdo como van a utilizar el material. P41: Afirma que de acuerdo a los propósitos se tienen en cuenta los lugares. P41: Afirma que para las actividades de movimiento están los espacios abiertos.
	5.2 Apropiación del espacio:	5.2 Apropiación del espacio:

	O10: Permite a los niños ir a la cocina para llevar los helados, meterlos en el congelador y llevar utensilios a la cocina.	P40: Afirma que los niños aprenden relacionándose con el medio, los objetos y los otros.
--	--	---

ENT.	ENTREVISTA MAESTRA (A)	OBSERVACIONES MAESTRA (A)
CAT.	SUBCATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Concepción de acompañamiento	1.1 La maestra como referente cultural: P10: Afirma que las celebraciones como Halloween y navidad les permite a los niños acercarse al patrimonio cultural. P40: Afirma que es a través del acompañamiento (Estar para el niño incondicionalmente) que se establece el vínculo, la seguridad y la confianza. P40: Afirma que a través del vínculo se establece la relación y permite que se avance en otros procesos.	1.1 La maestra como referente cultural: O14: Personifica a la bruja con su traje, gesto y voz. Cantan y bailan con los niños con entusiasmo. O14: Habla con los niños sobre lo que más les gusta de la celebración y sobre lo que harán al otro día (31 de octubre) O14: Prepara con anterioridad todo lo relacionado a la fiesta.
	1.2 Propuestas pedagógicas: P7: Afirma que su rol es de acompañar a los niños a descubrirse. P7: Afirma que su rol es ser una guía dentro de las propuestas que se desarrollan. P7: Afirma que su rol es apoyar a los niños en el manejo de la norma. P10: Afirma que las intervenciones del jardín van en la vía de que los niños tengan las herramientas para mirar y vivir estas celebraciones. P11: Afirma que es a partir de los conocimientos de los niños que se estructura la celebración. P11: Se buscan textos que aborden la temática. (Halloween – Navidad) P12: Afirma que es a partir de los conocimientos de los niños que se organiza el trabajo. P12: Afirma que trabajan las celebraciones a través de textos y de videos. P13: Afirma que se hace una anticipación con los niños sobre los elementos de la canción. P13: Afirma que se hace un análisis con los niños de las palabras, frases y estrofas de la canción. P13: Afirma que escucha las opiniones de los niños a cerca de los elementos de la canción. P13: Afirma que las maestras dan su punto de vista acerca de los elementos de la canción. P17: Afirma que le da gran importancia a la creación y comunicación en relación al uso de los objetos.	1.2 Propuestas pedagógicas: O2: Posición de la profesora se arrodilla para quedar a la altura de los niños. O2: Utiliza diferentes tonos en la voz para la lectura de los cuentos. O2: Permiten que los niños participen. O2: Realiza preguntas suscitando las inferencias de los niños. O2: Escucha las opiniones de los niños. O2: Retoma las participaciones de los niños. O3: Acerca a los niños a los números y su orden a través del plan del día. O3: Propicia que los niños conozcan los nombres y el orden de los días a través del plan del día. O3: Construye el plan del día a través de imágenes con los niños por medio de preguntas. O4: Participa de la clase con los niños aunque otro profesor este a cargo. O4: Sus movimientos y gestualidad es dinámica y manifiesta alegría. O4: les muestra a los niños que no van por sí mismo a buscar pareja, un compañero con el que se pueden hacer. O5: La maestra muestra a los niños que no quieren entrar en la piscina que ella está allí para ellos. O5: La maestra por medio de la palabra anima a los niños a ingresar a la piscina. O5: Cuando los niños logran ingresar a la piscina reconoce lo que hicieron. O5: Acompaña al niño para que realice el ejercicio en la piscina hasta que él pueda hacerlo solo. O20: Retoma la actividad que ha realizado anteriormente para darle continuidad al desarrollo del proyecto de aula. O20: Propicia que los niños puedan hacer un modelo del dibujo (nube) para después mejorarlo.

P20: Afirma que considera la caracterización de los niños para planear sus propuestas. P20: Afirma que se guía por el horizonte de sentido <i>“reconociendo lo que sé y puedo hacer”</i> P20: Afirma que sus intervenciones apuntan a que los niños se relacionen con los otros sin demandar de manera constante la presencia de la maestra. P20: Afirma que sus intervenciones apuntan a que los niños puedan solucionar sus conflictos por medio de la palabra. P20: Afirma que hace observaciones de los niños, toma registro para saber en qué seguirlos apoyando. P21: Afirma que plantea las propuestas pedagógicas a través del texto (Canción, poesía o cuento). P36: Afirma que el trabajo con los textos que se realiza hace que los niños se acerquen al conocimiento del patrimonio cultural y del medio. P36: Afirma que el trabajo con los textos que se realiza hace que los niños hagan un reconocimiento de sí mismo a través del reconocimiento de los personajes (constituyan identificaciones) P36: Afirma que trabaja mucho con juegos y cuentos. P33: Afirma que a los niños hay que brindarles diferentes alternativas porque son diferentes (Propuestas donde se les hable se les cuente, propuestas por medio de las imágenes, propuestas donde se manipulen objetos) P21: Afirma que hace un análisis del texto (Ella y las otras maestras) acerca de que es lo que brinda. P21: Afirma que a partir de un elemento extraño propicia la anticipación de los niños por medio de preguntas. P21: Afirma que las propuestas son mediadas por el asombro. P21: Afirma que se hace un plan con los niños sobre lo que se va hacer. P21: Afirma que se hace la ejecución (Ej.: Realización del bosque) con los niños antes de la llegada del cuento. P21: Después de la llegada del cuento se hace juego de roles o renarración.	O20: Se interesa porque los niños escuchen y sigan la instrucción de la actividad. (Hacer una sola nube) O20: De acuerdo a lo que ha podido observar del niño, interviene y espera a que el niño esté listo para soltar sus juguetes y lo acompaña.
--	---

	P22: Afirma que se hace una votación para elegir al que representara el personaje del cuento. P22: Afirma que se le da prioridad a los niños que estén cumpliendo los acuerdos. P23: Afirma que le da mucha prioridad al círculo al inicio y al finalizar la jornada. P25: Afirma que el círculo es el momento de escuchar. P25: Afirma que el círculo es el momento donde acepta las propuestas y sugerencias de los niños. P25: Afirma que el círculo es el momento donde considera facilidad para comunicarse de los niños para que su intervención sea propositiva o pasiva. P23: Afirma que en los centros de aprendizaje se da el acercamiento al conocimiento formal. P25: Afirma que en los centros de aprendizaje ella dirige y expone la actividad. P36: Afirma que los centros de aprendizajes acercan a los niños a los conocimientos de la lógico matemática y del lenguaje. P23: Afirma que en el momento del lenguaje se da el acercamiento al texto. P25: Afirma que en lenguaje ella propone el texto. P25: Afirma que en lenguaje tiene en cuenta las propuestas de los niños P25: Afirma que en lenguaje considera cambiar su propuesta por la de los P23: Afirma que en los rincones la profesora plantea los materiales y la situación, y los niños desarrollan la propuesta. P25: Afirma que en los rincones ella ofrece el rincón pero los niños desarrollan la propuestas sin la intervención de la maestra. P25: Afirma que en los rincones ella es observadora e interviene en las situaciones que los niños no pueden manejar. niños para mantener el interés del niño. P33: Afirma que los niños tienen diferentes formas de participar y de aprender de acuerdo a su potencial.	
	1.3 Acompañamiento de la maestra en las propuestas de los niños: P9: Afirma que en el momento de la zona verde no hay mucha intervención de la maestra, esta se da para la resolución de conflictos.	1.3 Acompañamiento de la maestra en las propuestas de los niños: O6: El juego de los niños se desarrolla sin intervención de la maestra. O8: Sigue con sus acciones y verbalizaciones las propuestas de juego que los niños le hacen.

P26: Afirma que en algunos momentos en el arenero juega con los niños según el rol que ellos le den. P26: Afirma que en algunos momentos en el arenero deja que los niños solos desarrollen su propuesta de juego. P29: La profesora observa lo que hacen los niños en la zona verde. P29: Afirma que los niños la involucran en el juego y ella responde (juega) de acuerdo a la propuesta del niño.	O7: Revisa las agendas mientras los niños juegan.
1.4 Acompañamiento de la maestra en los diferentes momentos de la vida cotidiana: P9: Afirma que el momento del refrigerio es para acercar a los niños a los alimentos. P9: Afirma que el momento del refrigerio es para que los niños descubran alimentos que no conocen. P26: Afirma que el momento de alimentación es un momento importante para la vida por lo que hay que brindarles a los niños el tiempo y el espacio. P27: Afirma que en el momento del almuerzo su intervención depende del niño y de la situación. P26: Afirma que en la siesta hay que acompañar a los niños. P26: Afirma que los niños están en el proceso de autorregularse (Acostarse, quedarse quieto, conciliar el sueño) P28: Afirma que algunos niños no necesitan la compañía del adulto sino el llamado para dormir. P28: Afirma que algunos niños necesitan de la presencia del adulto para dormir. P28: Afirma que algunos niños necesitan que se les toque la cabeza para dormirse. P38: Afirma que si un niño tiene miedo habla sobre lo habitual que son los miedos y las formas de enfrentarlos. P38: Afirma que acompaña a los niños para que puedan enfrentar el miedo. P38: Afirma que se mete con el niño que tiene miedo a la piscina y le muestra como los otros niños lo disfrutan P38: Afirma que cuando un niño tiene miedo realiza un trabajo con un cuento. P38: Afirma que cuando un niño tiene rabia se le deja expresar este sentimiento (pataleta,	1.4 Acompañamiento de la maestra en los diferentes momentos de la vida cotidiana: O11: Los niños conversan en la mesa, mientras la maestra sirve el refrigerio. O11: Los niños comen el refrigerio mientras la maestra los observa. O11: La maestra le recibe los platos del refrigerio a los niños y los organiza. O15: La maestra se interesa en que los niños se concentren en comer y no en hablar. O15: le dice a una niña le muestre a otro niño como debe comerse todo y propicia que el niño coma. O15: Le manifiesta a una niña que la va a cambiar de mesa dado que está hablando con otra niña y no está comiendo. O15: Propicia que los niños prueben la comida con ayuda de ella. O15: Le dice a una niña “hágale que ya va a terminar”. O15: Se interesa porque los niños no levanten la voz y coman su almuerzo. O16: Propicia que los niños que aún no duermen solos, lo hagan por medio de sus caricias. O16: Se interesa porque los niños estén quietos, callados y con los ojos cerrados para que duerman. O16: Manifiesta a las niñas que deben estar calladas para dormir. O16: Un niño se toca los dedos en silencio, la maestra le dice, es a dormir. O16: Una niña descansa con los ojos abiertos, la maestra le dice: yo pensé que ya estaba dormida. O18: La maestra saluda afectuosamente a los niños cuando llegan. O18: La maestra no participa en el juego de los niños.

	llanto y grito) y se le acompaña a través de la presencia del adulto. P39: Afirma que cuando un niño tiene rabia prefiere alejarlo de los otros niños para no ponerlo en evidencia y no exponer a los otros niños frente a la rabia del niño. P15: Afirma que debe intervenir en el juego de los niños para que le den el uso convencional al material. P19: Afirma que los niños no necesitan de la intervención del adulto para acercarse al objeto. P19: Afirma que los niños por sí mismo manipulan los objetos P43: Afirma que su intervención en las interacciones entre los niños depende de lo que se esté haciendo (Participativa, observadora o distante) P43: Afirma que en algunos momentos su intervención es distante para que el niño se vaya desarrollando. P43: Afirma que a principio de año la maestra es la que guía y orienta la propuesta, sin embargo, esto cambia con el proceso de los niños.	
2. Relación consigo mismo	2.1 Cuidado de si y responsabilidad de si: -P6: Afirma que lo primordial es formar a un <i>ser humano</i> que se pueda desenvolver en los diferentes contextos P30: Afirma que espera que los niños tomen más conciencia de lo que saben y pueden hacer. P30: Afirma que espera que los niños sigan disfrutando cada día. P34: Afirma que el desarrollo infantil tiene que ver con potenciar habilidades P34: Afirma que el desarrollo infantil es un proceso de conquistas y retrocesos (subidas y bajadas)	2.1 Cuidado de si y responsabilidad de si: O7: Devuelve al niño hacia su responsabilidad (sobre el cuidado y colocación de las medias) O7: Da tiempo y espacio para que el niño sepa hacer frente a lo que se dice. O8: Propicia que la niña a la que le van a pegar se corra y hable. O20: Propicia que el niño se haga cargo de lo que hizo (dejar el marcador con saliva) y lo limpie.
	2.2 Autonomía: P16: Afirma que los niños deben tener la autonomía de decidir el material para jugar. P16: Afirma que el material debe estar organizado para que los niños no necesiten ayuda de la maestra para tomarlo. P20: Afirma que sus intervenciones apuntan a que los niños se relacionen con los otros sin demandar de manera constante la presencia de la maestra.	2.2 Autonomía: O6: El juego de los niños se desarrolla sin intervención de la maestra. O5: Acompaña al niño para que realice el ejercicio en la piscina hasta que él pueda hacerlo solo. O9: Posibilita la votación como participación en el grupo para tomar decisiones. O10: Propicia la votación como mecanismo de participación para tomar decisiones. O14: Permite a los niños escoger si continuar con el disfraz puesto o cambiarse.

P43: Afirma que en algunos momentos su intervención es distante para que el niño se vaya desenvolviendo. P32: Afirma que una de las necesidades más importante es la constitución de la autonomía (Hacer cosas por ellos mismos, ser independientes) P22: Afirma que se hace una votación para elegir al que representara el personaje del cuento.	O20: Posibilita que los niños por medio de una votación escojan entre varias propuestas.
2.3 Temporalidad: P9: Afirma que la siesta es el momento de descanso. P9: Afirma que la siesta es una actividad de la vida cotidiana. P9: Afirma que el momento del refrigerio permite a los niños regular los tiempos. P26: Afirma que el momento de alimentación es un momento importante para la vida por lo que hay que brindarles a los niños el tiempo y el espacio.	2.3 Temporalidad: O1: El plan del día se construye con los niños antes de empezar las actividades con imágenes que tienen el nombre. O3: Propicia que los niños conozcan los nombres y el orden de los días a través del plan del día. O3: Construye el plan del día a través de imágenes con los niños por medio de preguntas.
2.4 Autorregulación: P9: Afirma que la siesta es el momento de autorregulación, (regular el cuerpo) P26: Afirma que los niños están en el proceso de autorregularse (Acostarse, quedarse quieto, conciliar el sueño) P9: Afirma que el momento del refrigerio está vinculado a la autorregulación. P26: Afirma que el momento de alimentación es un momento importante para la vida por lo que hay que brindarles a los niños el tiempo y el espacio. P27: Afirma que en el momento del almuerzo algunas veces se trabaja la autorregulación a través de la delimitación del tiempo para comer. P27: Afirma que la delimitación del tiempo en el momento de la alimentación se realiza para que los niños caigan en cuenta de lo que están haciendo. P30: Afirma que espera que los niños crezcan en el proceso de controlarse (no actuar por retar al adulto) P31: Afirma que en la edad que están los niños retan al adulto (Hacen pataletas y lo que esté a su alcance para conseguir lo que quieren)	2.4 Autorregulación: O2: Propicia que el niño se detenga para no pegarle al otro y no hacer pataleta por un puesto. O17: confronta su actuar con la edad que tiene. O8: Devuelve a que la niña solucione las situaciones por medio de la palabra y no del llanto. O16: Un niño se toca los dedos en silencio, la maestra le dice, es a dormir. O16: Una niña descansa con los ojos abiertos, la maestra le dice: yo pensé que ya estaba dormida. O19: Utiliza como mecanismo para que los niños se duerman trasladarlos a un grupo de niños más pequeños. O19: Habla con los niños en el círculo sobre lo que ha estado ocurriendo en la siesta. O19: Nombra las acciones que no deben hacer (saltar, pararse, hablar) pero no los nombres de los niños que los realizan. O20: Propicia que el niño pueda responsabilizarse sobre la forma como debe disponer su cuerpo para la actividad. O20: Posibilita que los niños esperen su turno.

	P31: Afirma que lo que ella quiere es que los niños tomen consciencia de lo que pueden hacer y lo hagan sin la presencia del adulto. P37: Afirma una de las consecuencias de no cumplir la actividad es retirar al niño de la actividad para que piense sobre lo que está haciendo y la edad que tiene. P37: Afirma que a principio de año se realizan unos acuerdos de convivencia con los niños y las consecuencias al respecto. P37: Afirma que se les habla sobre la importancia de cumplir los acuerdos. P38: Afirma que cuando un niño tiene rabia se le deja expresar este sentimiento (pataleta, llanto y grito) y se le acompaña a través de la presencia del adulto.	
3.Relación con los otros	3.1 Intervención de la maestra ante las situaciones conflicto entre los niños: P9: Afirma que en el momento de la zona verde no hay mucha intervención de la maestra, esta se da para la resolución de conflictos. P42: Afirma que si los niños no logran solucionar el conflicto interviene la maestra por medio del dialogo. P20: Afirma que sus intervenciones apuntan a que los niños puedan solucionar sus conflictos por medio de la palabra. P42: Afirma que cuando se presentan conflictos entre los niños (peleas por los juguetes) devuelve a los niños a que hablen entre ellos. P42: Afirma que cuando se presentan conflictos entre los niños (peleas por los juguetes) en algunos momentos hace que uno de los niños espere su turno. P23: Afirma que el circulo es el lugar donde se solucionan los conflictos. P23: Afirma que el circulo es el lugar donde se exponen las molestias.	3.1 Intervención de la maestra ante las situaciones conflicto entre los niños: O2: Interviene ante la imposibilidad del niño de solucionar los conflictos por medio de la palabra. O8: No permite que una niña le pegue a otra, sino que propicia que la niña hable. O8: Devuelve a que la niña solucione las situaciones por medio de la palabra y no del llanto.
	3.2 Formas de relación que favorece la maestra entre los niños y entre ella y los niños: P9: Afirma que el momento de la zona verde es donde los niños dirigen el juego. P9: Afirma que el momento de la zona verde es donde los niños hacen uso de su imaginación y crean las propuestas. P18: Afirma que el juego “el pobre gatito” permite a los niños el contacto con el otro.	3.2 Formas de relación que favorece la maestra entre los niños y entre ella y los niños: O2: Ofrece un lugar a cada niño (Detiene a E. y se cerciora que Manuela este bien). O4: les muestra a los niños que no van por sí mismo a buscar pareja un compañero con el que se pueden hacer O6: Propicia que los niños se enseñen acciones que unos no saben y otros sí. O6: El juego de los niños se desarrolla sin intervención de la maestra.

P29: Afirma que los niños la involucran en el juego y ella responde (juega) de acuerdo a la propuesta del niño. P29: Afirma que el número de niños que participan en el juego depende de la propuesta que ellos planteen y el interés que se mantenga. P44: Afirma que para propiciar las interacciones entre los niños puede proponer un juego o materiales. P44: Afirma que para propiciar las interacciones entre los niños puede observar el juego de los niños para introducir un personaje de acuerdo a lo que ellos estén haciendo. P20: Afirma que sus intervenciones apuntan a que los niños se relacionen con los otros sin demandar de manera constante la presencia de la maestra. P43: Afirma que su intervención en las interacciones entre los niños depende de lo que se esté haciendo (Participativa, observadora o distante) P23: Afirma que el círculo es el momento de encuentro. P23: Afirma que el círculo es el momento de escucharse. P25: Afirma que el círculo es el momento donde acepta las propuestas y sugerencias de los niños. P25: Afirma que el círculo es el momento donde considera facilidad para comunicarse de los niños para que su intervención sea propositiva o pasiva P23: Afirma que en los rincones los niños tienen que manejar acuerdos. P23: Afirma que en los rincones los niños tienen que alternar los turnos. P39: Afirma que cuando un niño tiene rabia prefiere alejarlo de los otros niños para no ponerlo en evidencia y no exponer a los otros niños frente a la rabia del niño. P40: Afirma que es a través del acompañamiento (Estar para el niño incondicionalmente) que se establece el vínculo, la seguridad y la confianza. P40: Afirma que a través del vínculo se establece la relación y permite que se avance en otros procesos.	O11: Los niños conversan en la mesa, mientras la maestra sirve el refrigerio. O11: Los niños comen el refrigerio mientras la maestra los observa. O11: La maestra le recibe los platos del refrigerio a los niños y los organiza. O15: Le dice a una niña le muestre a otro niño como debe comerse todo y propicia que el niño coma. O15: Le manifiesta a una niña que la va a cambiar de mesa dado que está hablando con otra niña y no está comiendo. O19: Habla con los niños en el círculo sobre lo que ha estado ocurriendo en la siesta.
---	--

	3.3 Maneras como la maestra dice que propicia que los niños se sitúen ante una comunidad: P6: Afirma que lo primordial es formar a un <i>ser humano</i> que se pueda desenvolver en los diferentes contextos P7: Afirma que su rol es apoyar a los niños en el manejo de la norma. P32: Afirma que una de las necesidades de los niños es reconocer la norma y la figura de la autoridad. P22: Afirma que se le da prioridad a los niños que estén cumpliendo los acuerdos. P37: Afirma que a principio de año se realizan unos acuerdos de convivencia con los niños y las consecuencias al respecto. P37: Afirma que se les habla sobre la importancia de cumplir los acuerdos. P37: Afirma una de las consecuencias de no cumplir la actividad es retirar al niño de la actividad para que piense sobre lo que está haciendo y la edad que tiene. P32: Afirma que una de las necesidades de los niños es ampliar el vocabulario. P10: Afirma que las intervenciones del jardín van en la vía de que los niños tengan las herramientas para mirar y vivir estas celebraciones. P22: Afirma que se hace una votación para elegir al que representara el personaje del cuento.	3.3 Maneras como la maestra propicia que los niños se sitúen ante una comunidad: O2: Permite que los niños formulen las preguntas para conocer a una persona nueva. O2: Participa a los niños de los cambios (una persona nueva) que se dan en el salón O8: Dice a una niña que le diga a las amigas lo que quiere. O10: Propicia la votación como mecanismo de participación para tomar decisiones. O10: Posibilita que los niños expresen su opinión acerca de la propuesta que se está realizando. O14: La maestra involucra a los niños en actividades cotidianas como organizar el mantel y servir los alimentos.
4. Relación con los objetos	4.1 Cuidado y uso de los objetos: P9: Afirma que el momento del refrigerio permite a los niños el manejo de los diferentes utensilios. (cuchara, tenedor, cuchillo) -P9: Afirma que el momento del refrigerio permite a los niños organizarse en una mesa. P14: Afirma que tiene en cuenta la edad para presentarles los materiales. P14: Afirma que mira cuales son los materiales que más llaman la atención. P14: Afirma que se tiene en cuenta la intención pedagógica que se tenga con el material. P16: Afirma que los niños deben tener la autonomía de decidir el material para jugar. P16: Afirma que el material debe estar organizado para que los niños no necesiten ayuda de la maestra para tomarlo.	4.1 Cuidado y uso de los objetos: O11: Propicia que los niños utilicen de forma adecuada los utensilios del refrigerio. O11: Permite que cada niño tome su asiento y lo organice. O11: La mayoría de niños llevan el plato del refrigerio al lugar destinado (el estante) O11: Permite que cada niño tome su asiento y lo organice para el refrigerio. O18: Los niños escogen los objetos con los que desean desarrollar sus juegos. O18: La mayoría de niños recoge los juguetes cuando la maestra lo indica y los guardan en las cajas donde van los objetos. O20: Propicia el niño se haga cargo de mantener el marcador en condiciones que lo puedan usar todos (sin saliva).

	P17: Afirma que el objeto no debe estar siempre presente en las propuestas o juegos de los niños. P23: Afirma que en los rincones se da el juego con unos materiales determinados. P12: Afirma que les hace pregunta a los niños a partir de las figuras y símbolos que caracterizan Halloween (esqueletos, calabazas) y que están en la decoración. P17: Afirma que le da gran importancia a la creación y comunicación en relación al uso de los objetos.	
	4.2 Maneras como se sitúa ante el uso que los niños le dan a los objetos: P15: Afirma que debe intervenir en el juego de los niños para que le den el uso convencional al material. P14: Afirma que los niños por iniciativa propia organizan un espacio con botellas y vasijas del bon yurt. P19: Afirma que los niños no necesitan de la intervención del adulto para acercarse al objeto. P19: Afirma que los niños por sí mismo manipulan los objetos constantemente.	4.2 Maneras como se sitúa ante el uso que los niños le dan a los objetos: O: Observa el juego de los niños. O: No participa en el juego que desarrollan los niños.
5. Relación con el espacio	5.1 Recreación del espacio: P6: Afirma que el jardín es el lugar de juego y de disfrute para aprender a ser. P8 Afirma que el jardín es el espacio para aprender. P8: Afirma que los niños vienen al jardín a desarrollar sus potencialidades. P8: Afirma que el jardín es el lugar para disfrutar. P8: Afirma que el jardín es el lugar donde los niños pueden estar. P11: Afirma que se pregunta por lo que ellos conocen a partir de la decoración del jardín y del salón. P21: Afirma que se hace un plan con los niños sobre lo que se va hacer.(Ej.: Realización del bosque) P21: Afirma que se hace la ejecución con los niños (Ej.: Realización del bosque) antes de la llegada del cuento. P23: Afirma que el círculo es el lugar donde se solucionan los conflictos. P23: Afirma que en los rincones se da el juego en un espacio determinado.	5.1 Recreación del espacio: O1: Los acuerdos del grupo están ubicados en una cartelera a la altura de los niños. O1: El plan del día está ubicado en una cartelera que está a la altura de los niños. O1 El círculo se realiza en el lugar donde está ubicada la cartelera con los acuerdos y el plan del día. O1 En el piso está escrito el nombre de cada niño de acuerdo a su lugar en el círculo. O1 Los estantes donde los niños guardan sus trabajos tienen su nombre y están a la altura de los niños. O1: La mayoría de juguetes, fichas y materiales se guardan en cajas plásticas transparentes que se encuentran ubicadas a la altura de los niños. O1: Los juegos de la zona verde como el pasamanos, el resbalador y el columpio están adecuados para la altura de los niños. O14: Se decoró el espacio de acuerdo a la celebración de Halloween con brujas, gatos, calderos, libro de hechizos. O14: Se adecuo el espacio para que todos los grupos estuvieran juntos. O14: Se realizó un pic nic en la zona verde con un mantel.

	5.2 Apropriación del espacio: P9: Afirma que el momento del refrigerio da la posibilidad a los niños de organizarse en un espacio. P16: Afirma que los materiales deben ser asequibles para los niños.	5.2 Apropriación del espacio: O9: Posibilita que los niños propongan como organizar el espacio para un evento especial.
--	--	---

7. ANALISIS

El análisis de los resultados se presenta de acuerdo con las categorías referidas en el marco teórico, ya que estas representan la información más significativa obtenida a partir de las observaciones y entrevistas realizadas. Dichas categorías se emplean para ordenar y analizar la información registrada, con el fin de responder a los objetivos y propósitos de la investigación. Además, de comprender las concepciones que las maestras han construido sobre el desarrollo infantil y las similitudes y diferencias que se encuentran entre las mismas.

Maestra (M)

Acompañamiento:

Para la maestra el acompañamiento implica la constitución de un vínculo con cada niño, entendido para ella como “ *el afecto que uno crea con él otro, y son las bases de toda relación* (P. 9)” Lo cual quiere decir que tiene una idea de **un niño que se desarrolla en las relaciones con los otros por medio de los sentimientos**, entendiendo que en cada diada maestra – niño se construirán significados diferentes en torno a la relación, de allí, que las formas de expresión, de regulación, entre otras con cada niño sean diferentes.

Para realizar un acompañamiento adecuado reconoce **el momento de desarrollo de los niños**, es decir, contempla las necesidades, conquistas e intereses de los niños como sujetos. En palabras de la maestra “*de acuerdo al vínculo creado con cada uno de ellos acompañarlos, ayudarlos en el momento de vida de los niños* (P8)” Por ejemplo, al tener en cuenta el tiempo de atención de los niños en la realización de un experimento en el cual llevaban alrededor de 35 a 40 min (elaboración de velas):

Para las propuestas y actividades que se llevan a cabo la maestra ofrece una instrucción general, sin embargo, ella se dirige a los niños que no lo lograban hacer, para así, desde la cercanía poder orientar. En sus palabras reconoce que es importante *“saber que cada uno de ellos tiene un lugar dentro del grupo, unas necesidades, de aspectos favorables sobre él mismo y otros aspectos que uno tiene que ayudarle en su proceso (P.8)”* siendo coherente en la práctica, en momentos como las clases de natación, donde un niño no quiere ingresar a la piscina:

“P: S. vamos hacer un acuerdo, tu miras los ejercicios que están haciendo los amigos con P. (profesor de natación) y después lo haces en la piscina chiquita. ¿Listo? S: Lloro, yo no me quiero meter, yo no me quiero meter. P: Escúchame, yo te estoy diciendo que solamente mires para que lo puedas hacer en la chiquita... Se mete a la piscina y lo hace sonrientemente” (O.26)

Hay que mencionar además, que se contempla que el niño tiene una palabra importante para ofrecer, y que debe ser apoyado y guiado de acuerdo a lo que ella ha podido reconocer en él, *“es escuchar, mirar, y ayudar frente a lo que necesita el niño (P.8)”*.

En la misma vía, para la maestra es relevante que los niños puedan construir **confianza** en ellos mismos, es decir, la seguridad en sus conquistas, en las herramientas y recursos que han constituido para así relacionarse con el mundo. Este aspecto aparece reiterativamente en su discurso y es un eje central en sus intervenciones: *“dar la confianza a los niños de lo que saben y pueden hacer (P.8)”*

Por otro lado, la maestra concibe que los niños desde muy pequeños pueden hacer inferencias, hipótesis, y relaciones acerca del medio, poniendo de manifiesto su inteligencia y cognición, dado que a partir de sus primeras relaciones e interacciones con el contexto, los niños se han hecho una idea del mundo, es decir, **el niño no es una tabula rasa sino que tiene un saber.**

Lo cual se encuentra anudado a no concebir a un niño que se le trasmiten conocimientos, sino **un niño que construye**: Esto se refleja en las formas como dirige sus propuestas pedagógicas: “*P: ¿ustedes que creen que hay en esta hoja de papel? ...Varios niños: una receta P: ¿Y una receta para preparar qué? Varios niños: Un pastel P: ¿De qué? Niños: Banano, fresa, naranja, piña (O.8).* Lo cual ella reconoce como valioso argumentado lo siguiente: “*Primero se tiene en cuenta, lo que ellos saben,... nosotros empezamos haciendo una anticipación, ¿Que conocen ellos? ¿Que han escuchado? ¿Qué personajes conocen? (P.11)*”.

De allí que se viva la **anticipación** como la posibilidad de que los niños puedan pensarse el mundo y puedan formarse sus propias opiniones a partir de los esquemas que han construido y los conocimientos que les ofrece la maestra.

Simultáneamente, la anticipación es una oportunidad que la maestra aprovecha para que los niños se hagan una idea del tiempo por medio de la cotidianidad, al ir construyendo nociones de secuencialidad, que viene primero, que viene después, además, de representarse las actividades que toman más o menos tiempo, entre otros. Esto último se puede observar en el momento del plan del día:

P: ¿Y qué actividad tenemos primero? Niños: El saludo P: (Coloca la ficha del saludo en el tablero), ¿Cual más? Niño: Rincones P: Pero antes que rincones, ¿Cuál tenemos? Niños: Piscina... P: De último N: Despedida.

Dicho lo anterior, se muestra la idea de que los niños construyen la noción del tiempo a través de la vivencia frecuente de los momentos del día y el tomar consciencia de estos por medio del dialogo, donde los niños sitúan las secuencias de las actividades que se llevarán a cabo en palabras.

En sus propuestas también se evidencio que propicia actividades donde se ponga en juego la sorpresa y el asombro por parte de los niños, como por ejemplo en la realización de la receta: “P: *Vamos a ver que hay en la hoja, pero ayúdenme niños, vamos a hacer un hechizo para saber que hay en el papel, Abracadabra patas de cabra, que aparezca lo que está en la hoja. (Mientras la profesora dice el hechizo los niños la siguen, repitiendo el hechizo y moviendo sus manos hacia la hoja de papel) P: Taran ¿Que hay aquí? (Muestra la hoja para que todos la vean) (O.8)*

A su vez, se observa **el uso de diferentes tonalidades de voz y gestos** para acentuar lo que se está diciendo o haciendo. La observadora podía observar como estos aspectos influían en que propiciara un escenario para una experiencia que pudiera posibilitar sentidos, dado que los cambios de voz y la gestualidad de su rostro despertaba en los niños alegría, disfrute y espontaneidad en conjunto con lo que se estaba viviendo: *¿qué fue lo que más les gusto del experimento? Niña 1: Cuando echamos la parafina, Niño: Cuando le pusimos el pabilo. P: uyy siiii ese pedazo fue muy chévere, que bueno que cada uno de los amigos este diciendo algo diferente. ...P: ¿Saben lo que a mí más me gusto? (dice con voz de emoción) N: ¿Queeee? P: Cuando sacamos las velas del molde y no se dañaron. (O.9)”*

Se plantea la palabra y la acción frente momentos específicos como la alimentación, la siesta y la zona verde, porque de allí se puede entrever varias ideas en referencia al acompañamiento y al desarrollo: “con los niños de 4 a 5 años el acompañamiento en la alimentación es de motivarlos a probar y hablar de la importancia de alimentarse”. “La profesora le dice a los niños necesito dos secretarios para servir el refrigerio, Varios niños: Levantan la mano y dicen yo, yo, yo. La profesora dice: Ustedes ya me ayudaron ayer, entonces hoy voy a escoger a D Y C. Las dos secretarias le ayudan a llevar los platos a la mesa para cada niño, mientras la profesora sirve la comida en los platos. La profesora acaba de servir el refrigerio y va por un café” Lo que

evidencia que durante la alimentación se observa cómo la maestra involucra a los niños en el servir los alimentos, connotando de sentido el ofrecer un alimento a ese otro, lo cual los niños realizan con agrado, sin embargo, la maestra no participa de ese momento sentándose con los niños o comiendo con ellos. Al parecer la maestra no considera necesario estar en la mesa con los niños porque ella relaciona la alimentación como un elemento importante para el cuerpo.

Con respecto al su lugar en el momento del descanso, plantea lo siguiente: *“el acompañamiento en la siesta es estar presente para alguna situación que necesite el niño”* *“La maestra se sienta en el suelo al lado de las colchonetas de los niños en silencio, se queda allí hasta que los niños se duermen, en algunas ocasiones llama la atención a los niños que están hablando, están jugando con sus manos diciendo: Es el momento del descanso no de estar jugando. D y S. a descansar. A dormir.* Lo cual significa que el momento de la siesta, Para la maestra el momento de la siesta es considerado como un momento para dormir y recuperar energía.

Así mismo, menciona que *“el acompañamiento en la zona verde es estar presente para algún conflicto o situación que los niños no puedan solucionar”* y su intervención en la zona verde es por ejemplo, *“Unas niñas se encuentran en el arenero y todas quieren montar columpio por lo que empiezan a discutir. Vamos por turnos cada 20 segundos, vamos a contarlos, y cuenta con las niñas los segundos que cada una permanece en el columpio antes de hacer cambio.* Lo que indica que el **acompañamiento** que realiza en la zona verde o el juego libre de los niños, puede estar unido a una idea de autonomía, en el sentido que sea el niño el que organice, el que cree, el que se ponga de acuerdo, el que sea creativo, al parecer para la maestra participar con el niño de las actividades de este espacio, significa invadir el lugar de juego al niño.

Así mismo, la maestra considera que los niños no solo van al jardín a aprender y tener conocimientos, sino que van a relacionarse con ella y con los otros niños, y que el acompañamiento

que se le brinda al niño está en función de quién es ese niño y de su momento de desarrollo, es decir reconocer al niño como parte de una comunidad y ponerlo en relación con los otros.

Relación consigo mismo:

La maestra frente a la autorregulación de los niños pretende **devolver al niño a pensar sobre sí mismo**, por ejemplo: *“una niña le dice a la profesora: No, yo no quiero, a mí no me gusta el sándwich. (Con cara y tono de molesta) La profesora le lleva el refrigerio a la mesa y le dice: A bueno, D. se va a quedar con hambre” (O.13)*. De lo cual se puede decir, que la maestra trata de hacerle ver a la niña que si no come ella es la que va a sentir la molestia al quedar con hambre.

Otra forma que la maestra emplea para propiciar la autorregulación de los niños es **devolverlos sobre su rol**: *Una de las niñas que ayudaron en el refrigerio, no quiere llevar su plato. La profesora le dice: D. ve y lleva tu plato Niña: No P: Ay! cómo así esta secretaria y deja el plato en la mesa, mañana no va a poder ser secretaria. (O.14)* La maestra hace énfasis en su rol que al no cumplirlo, no puede seguir con él.

De similar forma, la maestra propicia que los niños puedan detenerse y pensar sobre lo que se está haciendo, y lo que el niño quiere a través de **retirarlos de la actividad**. *“P: D. te hemos dado muchas oportunidades piensa si quieres estar jugando o quieres estar aquí, porque parece que no estas interesada en el experimento sino en otra cosa. (Toma la silla de la niña y la pone a distancia de donde se está realizando la actividad) le dice a la niña que se siente allí”*.

Como resultado de lo anterior, se evidencia la concepción de que **el niño está en el proceso de ser responsable y hacerse cargo de sí mismo** por lo cual su rol es acompañarlo en dicho proceso, ayudando a que el niño sea el que se ponga en acción y tome una posición al respecto.

Para la maestra la construcción de la **autonomía** en los niños es muy importante y busca propiciarla en ellos durante sus intervenciones.

Una de las ideas que la maestra tiene respecto a la autonomía, es la de dejar que el niño realice solo la actividad que ella propone, un ejemplo de esto se puede ver en la siguiente situación: Tom, le dice a la profesora si le ayuda a pintar su dibujo, la profesora contesta: *Tú lo puedes hacer solito, mira que todos están pintando solos*” (O.18)

Otra de las formas en las que la maestra propicia la autonomía es posibilitando en los niños la elección entre dos o más opciones, por ejemplo, en la actividad de pintar una manzana, los niños pueden escoger entre pintar una manzana verde o una roja, o en el caso de la realización de los helados, con anterioridad se había discutido con los niños si querían los helados de agua o de leche. Como se observa en estas intervenciones, se encuentra que para ella la autonomía es la posibilidad de elección, de tomar una posición ante el otro y la comunidad, a su vez que elegir es tomar consciencia de lo que se quiere, lo que gusta, así esto sea diferente a los demás, posibilidad de constituir su palabra y lugar en la sociedad.

En referencia al *cuidado de sí* y la *responsabilidad de sí* la maestra la propicia en situaciones cotidianas como por ejemplo el cambio de ropa: *“cada niño lleva su maleta al gimnasio para cambiarse la ropa. Algunos niños necesitan ayuda, para colocarse las medias, desabrochar botones, entre otros. Por lo cual la profesora intenta que los niños lo hagan por sí solos, sin embargo, con algunos elementos les ayuda, por ejemplo, con prendas de vestir que han quedado por fuera de la maleta la maestra pregunta de quién es esta toalla”* (O.12) Los niños ya han construido una idea a cerca de **ser responsables con sus pertenencias y de que son ellos los que deben cuidarlas.**

Hay elementos de seguridad y cuidado por parte de la profesora pero esto, no impide que los niños se relacionen con el medio, por ejemplo, el uso de cuchillos se hace con precaución pero se realiza, la ida a la cocina a llevar los helados, entre otros.

Relación con los otros:

La maestra propicia en los niños **un reconocimiento de los estados del otro**, por ejemplo, el dolor: *“Mientras calientan antes de meterse a la piscina dos niños se chocan y se pegan en la cabeza. Uno se pone a llorar, la profesora va donde el niño, donde te pegaste? Te duele mucho? Si aquí se te ve el rojo. Le soba la cabeza, otro niño dice: No pasó nada. Si G. el amigo se pegó duro y le duele, mira. Aaa sii.”* la maestra propicia que el niño pueda darse cuenta que al niño que se pegó le duele, no es cuestión de hacer como si nada, sino, hacer algo al respecto como preguntar, sobar, entre otros.

Frente a las **formas que la maestra propicia que el niño se situé ante la comunidad**, se encontró en sus estrategias pedagógicas (O.8,9,10) y en momentos puntuales como el círculo o la zona verde (O.17) que para la maestra es prioridad que **los niños sientan que tienen un lugar en el grupo y puedan construir su propia voz frente al mismo** *“El círculo les da la posibilidad de sentirse pertenecientes a un lugar ... manejamos el círculo con el nombre de cada uno entonces ellos tienen un lugar dentro de ese círculo, que implica un lugar dentro del grupo...”*

les da la posibilidad de expresión, de que sea escuchado, de que sea tenido en cuenta. Se sienten mirados, escuchados” (P.24)

La maestra pretende que además de construir la palabra ante el otro, también pueda **tener en cuenta la opinión de sus compañeros**, En referencia al texto que se trabajara en el proyecto de aula dice lo siguiente *“En ese texto ... están en lo que están los delfines ahora que solo quieren*

ser tenido en cuenta en la opinión de cada uno más no hacer un consenso de la opinión del grupo como tal, ...al final de la historia descubre cada uno, lo importante que es tener en cuenta la opinión del otro, que cada concepto y forma de expresarse del otro puede ser tenida en cuenta y es muy importante en la resolución de problemas” (P37)

Con respecto a su **acompañamiento en las situaciones conflictos** se observan diferentes actuaciones, en algunos casos, su intervención está dirigida a que el niño se dé a entender y pueda solucionar los conflictos por medio de la palabra, “G. *En vez de decir grosero grosero, Explique no me dañe, no me destruya, pase por otro lado, lo que quiera, pero si usted dice grosero grosero el amigo puede que no le quede claro que es lo que te molestó”* (O.16)

Igualmente, la maestra ofrece alternativas a los niños sobre qué hacer frente a su deseo sin afectar a los demás “F. *si quiere destruir algo, destruya su pistola, no le haga a él lo que a ti no te gusta que te haga”* (O.16) o en algunos momentos la maestra ofrece alternativas a un grupo sobre que hacer frente a un conflicto con los demás y acompaña dicha propuesta, “*vamos por turnos cada 20 segundos, vamos a contarlos, y cuenta con las niñas los segundos que cada una permanece en el columpio antes de hacer cambio.*”(O.17) No obstante, en otros casos muestra a los niños que ellos también pueden contribuir a la solución de conflictos hablando con otros niños que están teniendo actitudes molestas “*Una niña va y le dice a la profesora: Sofía le está sacando la lengua a Salome. Profesora: Están poniendo muchas quejas, uno viene al arenero a jugar, a divertirse, a compartir. En vez de venir hasta acá a decirme porque no aconseja a la amiga, que no haga eso.* (O.17)

De acuerdo a lo anterior, se observa multiplicidad de formas en las cuales las maestras apoya a los niños a solucionar las situaciones conflicto de acuerdo a su lectura de ellas y de lo que se quiera lograr con los niños, poniendo como principales elementos **la palabra y el agenciamiento**.

Relación con los objetos:

En actividades como los rincones (O. 21,22 Y 23) se observa que las formas como se ubican los objetos y se permite que los niños se relacionen con ellos es una oportunidad de propiciar la autonomía y el agenciamiento, dado que son ellos, los que los buscan, los toman, los organizan y los guarda.

La maestra también concibe los objetos como un medio que permite crear y comunicarse “ *Yo pienso que los objetos son una herramienta muy importante en la vida de los niños porque es como un medio de comunicación que utiliza el niño para representar roles, para representar situaciones, les da la posibilidad de crear, de inventar, de construir, de imaginar*” reflejando las formas como por ejemplo se utiliza en los rincones, donde por medio de utensilios de cocina se recrea la vida en el hogar y los niños desarrollan el juego de acuerdo a sus representaciones y significaciones. Esto también se muestra, en el rincón de construcción donde los niños por medio de bloques crean edificios, robots etc.

Otro aspecto que la maestra refiere es que los niños vienen al jardín a “*explorar los materiales, los objetos*” (p.11) lo cual remitía a la pregunta de ¿Cómo la maestra propiciaba dicha exploración de los objetos y materiales? Esta pregunta se pudo responder de acuerdo a lo evidenciado en situaciones como la elaboración de helados o el experimento, donde dicha exploración se vivencia anudada a una experiencia que propicia en los niños la construcción de sentidos.

Una maestra que significa el uso de los objetos como el en la realización de los helados utilizaron cuchillos que es un elemento de cuidado que la maestra le dio sentido en la actividad, así mismo los niños organizan su cuerpo y su ser para la actividad.

Relación con el espacio:

En relación con el espacio y la forma como se utiliza para darle vida a las propuestas, el movimiento se da la posibilidad en el salón y en la zona verde. Así mismo se refiere al trabajo del cuerpo en el espacio en las clases de natación, donde el profesor lidera ejercicios fuera y adentro del agua. Por su parte son las actividades dentro del salón que propician la motricidad fina y en su conjunto todas ellas contribuyen a constituir el cuerpo. La maestra trabaja el villancico del Tamborilero, a partir de una actividad donde los niños se tocan el cuerpo para después dibujarlo, evidenciando una idea de cuerpo fragmentado o que se conoce a través de algo externo, y no como un cuerpo que se viva.

En celebraciones culturales como Halloween el espacio se recrea a partir de la decoración y de las propuestas que se desarrollan con anterioridad los niños. Impregnando los salones de producciones propias del grupo, que se presentan y se conducen en una actividad de fiesta el 31 de octubre. Convirtiéndose la decoración, los disfraces y la música en un escenario que propicia la experiencia tejida a través de la espontaneidad, la alegría y el disfrute por parte de las maestras y a su vez de los niños.

Maestra (A)

Acompañamiento:

La maestra considera que su rol está dirigido a orientarlos en las propuestas, de igual manera da prioridad en posibilitar en los niños el establecimiento de las reglas instauradas en el jardín y en particular en el grupo, *“Mi rol...es un acompañamiento en ese descubrirse y apoyarlos en cuanto al manejo de la norma, básicamente pienso que mi rol aquí es... de una guía dentro del trabajo que desarrollamos con ellos”* (p.7)

Frente a la observación atenta como forma de acompañamiento se evidencio en algunos momentos del juego, donde su mirada estaba centrada en las acciones de los niños, sin embargo,

en otros momentos como en el arenero y los rincones, la maestra mientras los niños realizaban las actividades, se dedicaba a llenar agendas. En lo cual se encuentra coherencia en su discurso al mencionar que *“en el arenero, bueno hay momentos donde yo me meto a jugar con ellos y yo empiezo a ser el rol que ellos me den, hay otros momentos donde los dejo solos y que ellos hagan su propuesta de juego ... En rincones soy más observadora, mi participación es de que yo ofrezco el material, ofrezco el rincón pero siempre me mantengo alejada, para mirar está pasando, que es lo que están desarrollando”* (p.25 -26)

Así mismo se encontró que en el momento del refrigerio la maestra no comparte con los niños la mesa, sino que está en el salón moviéndose en el espacio (organizando los platos, llenando por su refrigerio, comiendo en el estante, entre otros) y vuelve a la mesa, para motivar o llamar la atención a los niños para que coman. Con respecto a la comida, dice lo siguiente *“Yo creo que la intervención en cuanto a la comida es con demasiada paciencia porque no todos tienen los mismo tiempos los mismos gustos, la misma disposición para la alimentación...que esa actividad lo dedique, lo dedique no, que esa actividad lo necesite, no es que tiene que comer, entonces le vamos a embutir la comida al niño* (p26)

Por otro lado en la siesta, se muestran preocupación por parte de la maestra porque los niños puedan conciliar el sueño, para ella, dormir y descansar se presentan como sinónimos, por lo cual, utiliza como estrategia para que se duerman acariciar algunos niños y a otros llamarle la atención para que duerman rápido. *“para la siesta es acompañarlos, estar allí con ellos, a muchos les soban la cabeza, nosotros estamos en ese proceso que ellos logren autorregularse y ese es uno de los principales momentos donde, bueno, me puedo acostar, me puedo quedar quieto, conciliando el sueño”* (p.26).

En sus propuestas pedagógicas se entrevé una concepción de un niño que construye, pues es a través de sus conocimientos previos sobre el mundo que se van anudando otros saberes que la maestra propicia a través de actividades como el dialogo, la construcción de escenarios, libros, lectura de cuentos, entre otros. *“Primero se tiene en cuenta, lo que ellos saben, entonces cuando llega la decoración se empieza a preguntar ellos que conocen ... que será esto de la bruja, quienes conocen las brujas, quien han visto con las brujas, como así que es la bruja loca, que pasa cuando alguien se dice que está loco”* (p.11,13)

En relación a su acompañamiento frente a emociones que el niño aún está en el proceso de manejar como el miedo o la rabia, se evidencia que la maestra se sirve de la palabra en sus distintos tonos de voz, donde es ella la que arrulla, detiene u ofrece confianza según sea el momento, a su vez su cuerpo y gestualidad cuando lo requiere necesario también entra en juego cuando el niño requiere ser contenido o acompañado desde el abrazo, tomarle la mano, entre otros. La maestra lo dice de esta manera, *“mi rol es estar allí para ellos incondicionalmente...entonces hay un acompañamiento, me meto yo a la piscina con ellos, les hago ver que no pasa nada, les hago ver que hay otros que lo están disfrutando, que ellos lo pueden disfrutar, hago un trabajo con ellos con un cuento que se llama “Hipo no nada”* (p.38). En la respuesta anterior de la maestra, también se considera otro elemento que para ella es fundamental tanto en las propuestas pedagógicas, como en el acompañamiento de estas situaciones y es un trabajo posterior por medio del cuento para posibilitar identificaciones.

Relación consigo mismo:

Referente a los procesos de regulación para la maestra cobra gran importancia darle la posibilidad a los niños de que asuman las normas del jardín y los acuerdos que se han construido en el grupo. Ella menciona que dentro de su rol como maestra esta *“apoyarlos en cuanto al manejo*

de la norma”p.7. Para esto emplea diferentes maneras para que los niños asuman su lugar dentro del grupo y las propuestas “Para eso tenemos mucho que ver con los acuerdos..., y hay momentos en que algunos tienen que asumir las consecuencias, consecuencias como retirarse un momento de la actividad para ver que están haciendo los otros, para que el caiga en la cuenta de que si lo que está haciendo lo hace un niño de la edad. Aquí se refleja coherencia en las estrategias que emplea en la cotidianidad y las formas que menciona durante la entrevista.

En relación a la autorregulación, la maestra emplea varias estrategias como retomar los acuerdos, retirar a los niños de la actividad, confrontar su actuar con la edad: *“Para eso tenemos mucho que ver con los acuerdos... consecuencias como retirarse un momento de la actividad para ver que están haciendo los otros, para que el caiga en la cuenta de que si lo que está haciendo lo hace un niño de la edad “p.37. Modalidades que la maestras tiene clara en su discurso y se refleja en sus prácticas cotidianas con los niños.*

Por su parte, la autonomía es un proceso central que la maestra propicia durante la mayor parte de la jornada escolar, esto se evidencia en la forma como se dispone el espacio para los niños, es decir que los materiales estén a su alcance. Así mismo en la manera como cada niño debe hacerse cargo de su asiento y organizarlo para las actividades y momentos del refrigerio. En palabras de la maestra, *Que los materiales estén o sean asequibles para ellos y que tengan facilidad para cogerlos, que no tengan que subirse sino que los tengan allí, del momento en que los vayan a utilizar ellos tengan la autonomía de decir voy a jugar con esto y que los saquen y que no necesiten del adulto para que, profe pásame esto p.16*

En la misma vía, se utiliza como estrategia para construir la palabra ante el grupo y tener una participación autónoma la votación entre varias opciones para las propuestas pedagógicas. *“todos*

van a querer ser el personaje, entonces allí se hace por votación, se hace por el que esté cumpliendo los acuerdos” p.22

De acuerdo al discurso y las prácticas de la maestra se puede observar un interés por conocer a cada niño y reconocerlo en su singularidad, en sus particulares formas de aprender, sin embargo, se muestra una visión del aprendizaje fragmentado el cual se da a través de un sentido más que del otro según sea el niño. *“unos tienen sus diferentes formas de participar también cada uno tiene sus formas de aprender, unos son más auditivos, unos escuchando lo que se le dice lo aprende, otros haciendo, manipulando el objeto, otros observando, yo creo que allí tiene mucho que ver mucho el potencial y lo que distingue a cada niño de otro para las diferentes cosas”*. P.33

Por otro lado, se considera que la temporalidad se vivencia por parte de los niños a través de las secuencias y repeticiones en la experiencia a través de los niños, y aunque la maestra no lo refiere de esa forma, toma en cuenta los momentos del día para hablarlos en el plan del día que se realiza en el círculo al empezar la mañana.

El acompañamiento que la maestra realiza en momentos como la siesta, se encuentra coherente a lo que ella plantea en la entrevista: *“es como ese momento de descanso, allí vemos que el ser humano necesita un descanso, y es en ese momento donde el cerebro empieza a establecer los diferentes vínculos de todo lo que ha aprendido durante la mañana, es donde las neuronas empiezan a establecer conexiones y también una de las actividades básicas de la vida cotidiana es esa es la siesta, entonces que ellos puedan también lograr autoregularse, regular su cuerpo para el momento del descanso”*. Dado que la maestra relaciona el descanso con el dormir para recuperar energía y autoregular el cuerpo, su lugar en este momento está en función de lograr que los niños se duerman, empleando el llamado de atención a los niños que no cierran los ojos, que juegan con sus manos o las caricias para algunos niños que aún no logran conciliar el sueño solos.

Con respecto al refrigerio considera aspectos como el conocimiento de los alimentos, disponer su cuerpo para comer y estar en la mesa, el manejo de los cubiertos, y el poder comer en un tiempo determinado: *“ es primero acercarlos a los alimentos, brindarle la posibilidad de descubrir otro tipo de alimentos que muchos en la cotidianidad no ven porque en sus casa tratan de comer siempre lo mismo, entonces es como darle esa apertura, también tiene que ver mucho con la parte de la autorregulación que puedan organizarse en una mesa, en un espacio, puedan manejar los tiempos y puedan acceder al manejo de los diferentes utensilios, tenedor, cuchara. Lo cual está en concordancia con su intervención ante estos espacios, donde utiliza estrategias para que los niños coman como el llamado de atención en cuanto que no hablen tanto y coman, que puedan comer rápido, que un niño le muestre a otro como es que debe comer, entre otros. Dicho lo anterior se muestra que su interés está centrado en que el niño ingiera los alimentos y a su vez aparecen aspectos entorno a las relaciones en la mesa, como que no se hable y mostrar al otro como se debe comer.*

En la zona verde la maestra refiere que su lugar esta anudado a observar y mediar ante situaciones conflicto: *“es como el momento de esparcimiento de ellos, es un juego más dirigido por ellos, digamos que en la parte de acá delante la zona verde es el momento de juego libre, donde ellos deciden que hacer, hay muy poca intervención de las profesoras, sino en los momentos que ellos lo solicitan, porque se ha presentado algún inconveniente o cuando las maestras vemos que ha pasado algo en una situación conflicto uno allí interviene.* Aunque la maestra no lo indica en esta pregunta, en estos espacios participa en los juegos de los niños cuando estos la involucran en situaciones de juego como cumpleaños, la peluquería, el doctor, entre otros. La maestra adquiere el lugar de un jugador más en la escena.

Relación con los otros:

Dentro de las formas que la maestra propicia en su actuar diario, es que los niños solucionen los conflictos por medio del dialogo, que desplacen el llanto y el golpe para cambiarlo por la palabra, estrategias que aparecen de diferentes maneras en las siguientes situaciones: “Maria A. está jugando con otras niñas al doctor y se pone a llorar porque no le prestan un juguete. La profesora le dice: Marisol usted sabe que eso no le va a funcionar con las amigas, empieza a hablar. La niña se calma, y le dice a las compañeras: ¿Me pueden prestar la inyección? Niñas: Esta bien “Laura. se acerca a la profesora y le dice: yo quiero una inyección P: Vaya y le dice a ellas.

La niña se queda mirándola y lentamente se dirige a las otras niñas para decirles que le presten la inyección”.

“Valentina empieza a pegarle a Lucia porque tiene un juguete que ella quiere.

La profesora le dice: Valentina córrase y Lucia eso no se lo voy a permitir usted sabe que lo que está haciendo. P: Lucia no se deje, dígame que no le gusta y quítese.

Lucia se corre y Valentina se queda mirando a la profesora.” O.8

En la última circunstancia, se muestra como la profesora propicia que cada niña se dé un lugar digno en la situación, al colocar un límite a la niña que quiere pegar, y al brindar una alternativa sobre qué hacer a la niña que se queda quieta y permite que le peguen.

En la situaciones anteriores se evidencia que estas formas para intervenir en las relaciones de los niños la maestra las tiene claras tanto en la práctica como en su discurso “*Los devuelvo a que hablen con ellos, a que les digan que me lo presten, a que hablen siempre busco mediar como por la palabra que ellos vayan y hablen con el que paso el conflicto, que le diga que no le gusta, pues si la situación no mejora, allí si intervengo yo*”. (P.42)

A su vez la maestra considera que a través del año su presencia en los conflictos de los niños debe ser más escasas pues el propósito es que ellos vayan construyendo las herramientas para encontrar soluciones y hablar por ellos mismos *“establecer sus relaciones, solucionar sus conflictos por medio de la palabra sin necesitar tanto, la presencia mía”*(P20)

En la misma vía, que los niños desarrollen recursos comunicativos, donde se escuchen, y tengan confianza en aportar una idea u opinión, la maestra trabaja la estrategia del círculo, donde se habla sobre las propuestas pedagógicas, lo que va a pasar en el jardín y las situaciones que se han presentado en la mañana como por ejemplo, algún conflicto en el grupo, un acuerdo que no han cumplido. La profesora manifiesta: *“ En el círculo es el momento de encuentro, donde nos escuchamos ...donde yo te escucho y tú me escuchas, es el momento, es el lugar donde se solucionan los conflictos, es donde ponemos en evidencia lo que está pasando y lo que está incomodando ... tanto al inicio de la jornada como al final.P.23”*

Otra estrategia que la maestra utilizaba con los niños más tímidos era mandarlos a llevar mensajes a las profesoras de otro salón o a la cocina. Modalidad que propiciaba en los niños sentirse importantes y poner en juego su voz y la posibilidad de comunicar.

A su vez, con respecto a las formas que propiciaba las relaciones entre los niños se encontró que posibilitaba que entre los niños se enseñaran y aprendieran acciones: Al inicio de la jornada en el momento del juego libre, una niña le dice a la profesora Á: Profesora no sé cómo abrir el computador (es un computador portátil pequeño, que al parecer no funciona y los niños juegan con el). P: Susana tú sabes abrir el computador, enséñale a Sara. Susana le muestra a la niña como hacerlo. (O6)

Relación con los objetos:

Por su parte, la autonomía es un proceso central que la maestra propicia durante la mayor parte de la jornada escolar, esto se evidencia en la forma como se dispone el espacio para los niños, es decir que los materiales estén a su alcance. Así mismo en la manera como cada niño debe hacerse cargo de su asiento y organizarlo para las actividades y momentos del refrigerio. En palabras de la maestra, *Que los materiales estén o sean asequibles para ellos y que tengan facilidad para cogerlos, que no tengan que subirse sino que los tengan allí, del momento en que los vayan a utilizar ellos tengan la autonomía de decir voy a jugar con esto y que los saquen y que no necesiten del adulto para que, profe pásame esto* p.16

A su vez, la maestra retoma las propuestas que los niños realizan por sí mismo con los objetos, este fue el caso de las cocas plásticas, donde los niños buscaron el espacio para lavarlas, guardarlas y encontrar elementos para jugar en el arenero ya que no es permitido llevar los juguetes del salón.

Relación con el espacio:

Para el desarrollo del proyecto pedagógico la maestra organiza el espacio para propiciar asombro y una conversación entre los niños por medio de las huellas que se encuentran en el piso del oso. Así mismo, pregunta a los niños y anticipa con ellos el lugar que le van a organizar al oso, como lo van a organizar. En palabras de la maestra: *“entonces vamos a anticipar que va a pasar en el cuento, bueno ni siquiera en el cuento porque ellos hasta ahora, de primerazo no lo conocen, llega algo extraño al salón, ¿Qué va a pasar? ¿Qué paso con eso? ¿Por qué llego aquí? Y a partir de allí se siguen generando todas las propuestas, siempre mediado como por el asombro que siempre vaya en cada una de las propuestas”* (p21)

A su vez el espacio se recrea a través de los rincones, donde se organiza un lugar para que los niños escenifiquen la vida por medio de sus juegos, ya sea por medio del arte, la construcción o la

cocina. Donde son los niños que con los implementos que la maestra dice desarrollan sus propuestas de juego.

ANÁLISIS COMPARATIVO

Teniendo en cuenta el análisis individual, en este apartado se exponen las similitudes y las diferencias entre las concepciones de desarrollo de las dos maestras de acuerdo a las entrevistas y observaciones realizadas.

Acompañamiento:

En esta categoría se observó cómo las dos maestras le dan gran importancia al saber del niño, a la anticipación, y a la construcción del conocimiento por medio de preguntas que propician hipótesis e inferencias. Para lo cual la mayoría de sus propuestas pedagógicas están inspiradas en los textos, los cuales utilizan como mediadores, ya sea canciones, recetas, cuentos, textos de instrucción entre otros.

Así mismo se evidencio como las dos maestras consideran el momento del alimento como un momento importante para el cuerpo, sin embargo, no se evidencia un momento de relación donde ellas también compartan los alimentos con los niños. La maestra M da la posibilidad a los niños que se involucren en el servir los alimentos a diferencia de la maestra (A). Las dos maestras muestran preocupación porque los niños coman, y para que esto se lleve a cabo utilizan como principales estrategias la motivación y el llamar la atención con un tono de voz fuerte.

En momentos como los rincones, de juego y la zona verde, las maestras privilegian la observación y la mayoría de veces su intervención se limita a situaciones conflictos que se presentan entre los niños. Sin embargo, no se involucran por iniciativa propia en las propuestas de los niños. En el caso de la maestra (A) son los niños los que la involucran en los juegos y ella

responde tomando un rol de acuerdo a la propuesta de juego de los niños, a diferencia de la maestra (M) que durante las observaciones que se hicieron en el jardín no se evidencio esto.

En relación a la siesta las maestras muestran preocupación porque los niños puedan conciliar el sueño, y aunque en su discurso manifiestan que intentan que los niños descansen para ellas descansar y dormir tiene el mismo significado, por lo cual la maestra (A) utiliza como estrategia para que se duerman acariciar algunos y a otros llamarle la atención para que duerman rápido, cierren los ojos entre otros. Por otro lado la maestra (M) se queda observándolos y cuando lo ve necesario les llama la atención.

Relación consigo mismo

Para la maestra A es muy importante que los niños aprendan a autorregularse, aspecto que menciona reiterativamente en su discurso haciendo referencia a los momentos del comer, el dormir y en general en los aspectos para trabajar con los niños, a diferencia de la maestra (M) que no lo menciona en su discurso, sin embargo, se encuentran similitudes en las estrategias que emplean para que los niños se regulen, estas son, el devolverlos sobre la edad, retirarlos de la actividad para pensar, utilizar un tono de voz más fuerte entre otros. Las diferencias que se evidencian con mayor frecuencia se relacionan con las formas de dirigirse a los niños: la maestra (A) utiliza mayores expresiones gestuales a nivel del rostro, de la mirada y su tono de voz es más fuerte, en cambio, la maestra (M) es más dulce en el trato con los niños, su voz se oye más melodiosa. Aunque hayan estas diferencias, cada una de ellas, con su forma de ser y de actuar propician en los niños, la autorregulación.

En relación a su idea de autonomía también tienen una idea muy parecida, dado que lo que se pudo inferir de sus palabras y acciones, es la idea de dejar hacer solo al niño para que se construya

autónomo ya sea en los juegos, o en algunos momentos en las propuestas pedagógicas como los rincones, centros de aprendizaje o lenguaje.

Otra forma muy marcada que se evidencio en la dos maestras para propiciar la autonomía fue el permitir a los niños tener voz y voto frente a las propuestas a realizar, el poder decidir entre una o más opciones.

Las formas en que las dos maestra propician la construcción de la temporalidad es a través del plan del día al conversar sobre el orden de las actividades y anticipando los cambios o tiempos a realizar.

Las dos maestras conciben al niño como agente de sí mismo, aunque no lo explicitan de esta manera, si le dan un lugar protagónico en su desarrollo y en sus propuestas, parafraseando a Villalobos, Se concibe al niño como un sujeto en construcción, que es **agente de sí mismo**, es decir, no es alguien pasivo frente a lo que lo rodea sino que está intentando descubrir, conocer y significar su entorno y las personas que lo acompañan. A su vez para las dos maestras es claro en su discurso y en sus propuestas que el niño tiene un saber, como lo plantea el ministerio de educación la mente de los niños no es un tablero en blanco, por ende, la entrada a cualquier espacio educativo no marca el comienzo de la construcción del conocimiento dado que los niños en sus casas tienen conocimientos previos del mundo que los rodea. De allí que las dos maestras desarrollen sus propuestas a partir de la pregunta, conociendo las ideas que ellos tienen sobre el mundo y a través de las propuestas permitiendo una anudación entre las hipótesis propias y las que se generen en la experiencia de la actividad a partir de la vivencia y también de las palabras de la maestra. Aspecto que es retomado por el ministerio de educación: *“Las Experiencias Reorganizadoras implican cambios en términos de síntesis y reorganización de conocimientos*

previos, pero igualmente, impulsan saltos o mayores alcances en las capacidades de los niños” (2009, p17).

Relación con los otros

Las dos maestras utilizan el círculo para hablar de los conflictos entre los niños, en las formas en las que se pueden solucionar, sobre los acuerdos que no se cumplen entre otros. Las dos maestras muestran una escucha atenta, propician una participación activa en los niños, para que se escuchen y los niños puedan significar que su voz y sus ideas son importantes, y esto es posible porque las maestras lo consideran de esta forma.

Las dos maestras procuran que sean los niños por sí mismo quienes solucionen a través del dialogo los conflictos con sus compañeros, por lo cual cuando los niños le hacen la demanda a ellas de que les ayude, primero se cercioran sobre que ha hecho el niño, si el niño ya lo intentó, si el niño puede hacerlo por sí mismo y prescindir de su intervención, si lo anterior no es posible, la maestra interviene como mediadora, escuchando a los niños e interviniendo según la situación.

Se podría decir que una de las principales ideas que dirige las intervenciones de las maestras es que los niños hablen, que pidan, expresen sus sentimientos, motivos o sus molestias por medio de la palabra.

La maestra (M) intenta que los niños se reconozcan como un grupo del que son parte, donde no se puede excluir a nadie esto lo hace a partir del discurso, a su vez la forma como se dirige a los niños por lo general es suave, dulce, su misma voz es una voz que arrulla y contiene, por lo cual impregna sus palabras y gestos de ternura.

La maestra (A) intenta que los niños se ayuden entre sí a través de sus diferentes saberes, es decir que si alguno no sabe por ejemplo utilizar un juguete, por lo general, intenta que sea otro

niño el que le explique y no ella como adulto. Propicia que los niños se cuiden así mismos, que se quiten si les pegan, que no se dejen. Así mismo, para ella es muy importante que los niños obedezcan, cumplan con los tiempos a la hora de almorzar, su tono de voz es firme lo cual ayuda a algunos niños que lo necesitan, por momentos también expresa su ternura con abrazos y besos, sin embargo, para algunos niños, su forma de dirigirse a ellos y su tono de voz los inhibía para acercarse a ella.

Relación con el espacio

Las dos maestras tienen en cuenta recrear el espacio de acuerdo a celebraciones como Halloween o navidad, y hacen uso de esa decoración para introducir a los niños en los significados de los elementos de la decoración y de las celebraciones.

Así mismo, son los niños que a partir de la disposición de los rincones recrean la vida cotidiana en los salones, esto se observa en los dos grupos de las profesoras.

Por su parte, se encuentran similitudes en las formas como distribuyen el espacio del jardín para las actividades, es decir, que la zona verde y las clases de natación son lugares donde los niños están en propuestas como correr, saltar etc., que como ellas lo nombran están dirigidas a la motricidad gruesa. Sin embargo, el salón está dispuesto para realizar actividades con textos, con pintura, juegos con juguetes, entre otros, que tengan relación con la motricidad fina.

Relación con los objetos

Las dos maestras propician a través de la organización de los objetos que los niños desarrollen autonomía frente a tomar el material sin tener que pedir ayuda de ellas. Sin embargo, en la maestra (A) se observa como retoma una propuesta de los niños para darle un uso creativo a los objetos y solución a un deseo de ellos. (Esto fue los empaques de bebidas, lavarlos y emplearlos como

material de juego para la zona verde, ya que no está permitido sacar al arenero los juguetes del salón). A su vez las maestras se interesan porque los niños accedan al uso convencional de los objetos ya sean juegos o en momentos como el refrigerio al aprender el uso de los cubiertos para comer, entre otros. No obstante, la maestra (A) propicia la transformación de los objetos y su uso simbólico cuando los niños la integran a sus juegos y le traen helados de arena, entre otros, que ella emplea de acuerdo al significado que le dan los niños. La maestra (M) le da gran importancia a que los niños participen y tengan un lugar activo en la disposición y preparación de la mesa para momentos como el refrigerio, lo cual impregna de sentido el momento de la comida. Aunque ella dirige y ayuda para que los niños lo organicen no participa de este, son los niños los que comparten entre ellos.

En resumen, para la maestra (A) como ella misma lo plantea el desarrollo infantil “es potencializar cada una de las habilidades del ser humano... no es un proceso lineal sino un proceso de altibajos que tiene unos picos en subida y pues unos picos en bajada”. Lo cual denota, una mirada sobre las habilidades que hay que ayudarle alcanzar al niño donde reconoce que estás construcciones no se realizan de manera progresiva. Ella considera en los niños unas potencialidades en términos de las habilidades.

Por su parte, para la Maestra (M) El desarrollo infantil es “todo lo que comprende a un niño, todo su lenguaje, Su movimiento, su saber, su imaginación, lo que él va viendo del mundo, lo que él va explorando del mundo, es como ese niño con unas capacidades, un potencial, donde él va, digamos caminando en cada uno de sus momentos de vida, en el conocimiento del mundo y de lo que lo rodea” (P.39). Dicho lo anterior se evidencia, que la maestra (M) al igual que la maestra (A) reconoce un potencial en el niño, sin embargo, ella lo explicita a partir de los procesos que el niño tendrá que ir construyendo en su momento de vida particular.

8. DISCUSIÓN

Este ejercicio investigativo ha tenido como propósito posibilitar la reflexión sobre algunos interrogantes alrededor del desarrollo infantil y el acompañamiento que se realiza en la primera infancia por parte de los maestros, por lo cual se hace necesario aclarar que la intención de este apartado, no es exponer que es incorrecto o correcto en la educación para los niños de preescolar, sino abrir unos ejes de discusión frente a los resultados encontrados y algunas formas de mirar y entender el desarrollo infantil.

Se reflejó en el discurso y en la mayoría de prácticas de las maestras un niño que agencia su desarrollo, es decir, que desde su visión reconocen las conquistas de los niños y los procesos que aún están en construcción para desde allí orientarlos, devolverlos y guiarlos, y que sea el niño el que tenga un papel activo en su desarrollo. Como lo exponen Colmenares, Villalobos, Cano, entre otros. Es un niño ***agente de sí mismo***, es decir, no es alguien pasivo frente a lo que lo rodea sino que está intentando descubrir, conocer y significar su entorno y las personas que lo acompañan; así va conquistando ciertos procesos y habilidades que le permitan adaptarse y ser parte de su contexto

Sin embargo se reconocieron algunas diferencias entre las concepciones de desarrollo de cada profesora. Para la maestra (A) el **desarrollo infantil** “es potencializar cada una de las habilidades del ser humano... no es un proceso lineal sino un proceso de altibajos que tiene unos picos en subida y pues unos picos en bajada”. Lo cual denota, una mirada sobre las habilidades que hay que ayudarle alcanzar al niño donde reconoce que éstas construcciones no se realizan de manera progresiva. Ella considera en los niños unas potencialidades en términos de las habilidades.

Esto concuerda con lo explicitado desde el ministerio de educación en el documento titulado “*Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*” (2009) donde se expone que el desarrollo no se comportan de manera lineal, es decir, no siempre avanza de un estado de comprensión inferior a otro superior, puesto que los funcionamientos reales y concretos de los niños pasan de estados de comprensión y resolución exitosos de problemas a estados que manifiestan desempeños inconclusos y segmentados.

Por su parte, para la Maestra (M) El **desarrollo infantil** es “todo lo que comprende a un niño, todo su lenguaje, Su movimiento, su saber, su imaginación, lo que él va viendo del mundo, lo que él va explorando del mundo, es como ese niño con unas capacidades, un potencial, donde él va, digamos caminando en cada uno de sus momentos de vida, en el conocimiento del mundo y de lo que lo rodea” (P.39). Dicho lo anterior se evidencia, que la maestra (M) al igual que la maestra (A) reconoce un potencial en el niño, sin embargo, ella lo explicita a partir de los procesos que el niño tendrá que ir construyendo en su momento de vida particular.

Dentro de las diferencias que se encontraron fue que para la maestra (M) la afectividad cobra un lugar privilegiado para entender el desarrollo de los niños, para acercarse a ello y realizar un acompañamiento, siguiendo esta idea Brunner (1997) manifiesta que no cabe ninguna duda que las emociones y los sentimientos están representados en los procesos de creación de significado y en nuestras construcciones de la realidad.

Como lo plantea el ministerio de educación, el **desarrollo no inicia desde cero**, sino que los niños tienen saberes, la mente de los niños no es un tablero en blanco, por ende, la entrada a cualquier espacio educativo no marca el comienzo de la construcción del conocimiento. Las autoras exponen que los niños en sus casas tienen conocimientos previos del mundo que los rodea por ejemplo, los animales domésticos, algunas plantas, normas sociales, entre otros. Aspecto que

las maestras tienen presente en su discurso y sus prácticas para considerar los saberes de los niños para a partir de ellos propiciar nuevos aprendizajes.

Un aspecto que también llamo la atención fue que se observó que las maestras propician en los niños actos de conocimiento, sin embargo, sus intervenciones para posibilitar actos simbólicos se evidenciaron con menor frecuencia. Villalobos (2014) define que un **acto de conocimiento** es acercarse y aprender cómo se hacen las cosas, descubrirlas, hacer deducciones de los eventos, enmarcando la posibilidad de exploración. No obstante, un **acto de simbolización** implica la transformación de la realidad y los objetos que siempre tienen un nacidero en la realidad, sin embargo, involucra la creación al no ser una imitación de la realidad sino una ficción recreada con elementos subjetivos que se han constituido. Y como es sabido la simbolización en los niños es un eje fundamental en el desarrollo que se debe privilegiar en la primera infancia dado que a través de la simbolización se podrá tramitar la realidad, ser más flexibles y poder enfrentar los retos, los miedos, las angustias, entre otros.

Para las maestras cobra gran sentido propiciar la **autonomía** en los niños, teniendo en cuenta esto en las formas cómo se organiza el espacio, los materiales y los objetos, así mismo en posibilitar el desarrollo del lenguaje y de herramientas comunicativas para que los niños puedan expresarse, desarrollar confianza y solucionar problemas cotidianos, sin embargo, de las observaciones y entrevistas también se pudo inferir que la concepción de autonomía está articulada a la no intervención del adulto, lo cual es necesario de pensar, pues una intervención durante las actividades espontáneas y de juego podría ser una oportunidad para propiciar en los niños un retorno reflexivo sobre su hacer, o sobre sus actos, que darían como resultado agenciamientos autónomos.

De acuerdo algunas observaciones, Se evidenció una concepción de **autonomía** donde se debe realizar por sí, sin la intervención del adulto para que este se construya autónomo, lo cual justificaba su acompañamiento en momentos como el juego, los rincones y los centros de aprendizaje, donde se era solo observadora, y solo en una de las maestras si los niños la involucraban ella participaba en el juego, lo cual lleva a la pregunta ¿Cuál podría ser el papel de las maestras en situaciones de juego? En palabras de Bosch (1994) Básicamente mira, en el sentido del cuidado, o juega como un integrante más del campo lúdico. Ambas funciones las desarrolla en forma alternada. (p.65) Es decir que la maestra está allí para enriquecer la propuesta de ellos retomando -claro está - los elementos que estos traen a sus juegos. Pues la maestra no estaría allí para “invadir” el juego que por mucho tiempo se ha pensado como el mundo del niño sino que esta para ayudar al niño a descubrir por sí mismo, a esperar como lo hace, como lo vuelve a intentar para desenvolverse.

Esta idea de autonomía también se observó en algunas propuestas pedagógicas donde los niños demandan a la maestra que le haga su dibujo y la maestra manifiesta que debe hacerlo solo, y evidente que la maestra no está allí para hacerle al niño pero si saber con qué el niño no está conforme o no puede organizar para así orientar o dar una palabra que ayude al niño, es decir, para que el niño agencie necesita referentes.

No obstante, su idea de construcción de la autonomía en tanto que consideran que se debe dejar al niño solo para construir sus propuestas de juego o realizar una actividad pedagógica, en ocasiones limita el reconocimiento de las situaciones que requerirían un acompañamiento más allá de la guía, como por ejemplo, en los juegos de los niños, donde la maestra podría propiciar el enriquecimiento de las situaciones. Así mismo se encontró, que en momentos como la comida las maestra no comparten con los niños la mesa, sino que se posibilita el dialogo solo entre los niños,

la maestra está en el salón moviéndose en el espacio (ya sea organizando los platos, yendo por su refrigerio, comiendo en el estante entre otros) y vuelve a la mesa, para motivar o llamar la atención con el propósito de que los niños coman. Solo una maestra les ofrece a los niños la posibilidad de involucrarse en la organización de la mesa otorgándoles un papel activo en este momento, la otra se posiciona como la persona que sirve y ofrece el espacio.

Por otra parte, las maestras dan la posibilidad de elección a los niños entre dos o más propuestas, es decir, los involucran en las decisiones del grupo y le otorgan un papel activo en la sociedad. Aspecto que se consideró de gran relevancia dado que desde muy pequeños se propicia en ellos la constitución de una decisión u posición ante otro y ante el grupo. Lo cual prepara para la vida, ayuda a tomar consciencia sobre qué es lo que se quiere, lo que le gusta, así sea diferente a los del otro. Esto también incide en la posibilidad de constituir una palabra propia como importante y diferente, y en la construcción de la identidad – individuación que como lo plantea Villalobos (2014) significa que “No nos parecemos a ningún otro. Son las particularidades que cada individuo va construyendo y organizando y que hace que cada uno de nosotros nos sintamos únicos.

En otras palabras, la individuación es la constitución dicha como tal de sujeto, donde este se diferencia del otro, es un proceso que se da de forma particular a partir de lo que le ofrece el mundo y sus significaciones de este, siendo claro que su integralidad como ser biológico, social y psicológico concederá transformaciones diferentes a las de los demás.

En la misma línea Colmenares afirma en relación al desarrollo de los niños que (1999) “*su desarrollo como sujeto como sujeto en proceso de adaptación vital construye lo individual, lo externo, lo común, y lo público en relación consigo mismo y la cultura*” (p.29) Es decir que, los referentes relacionales, culturales y sociales, dan paso a que el niño pueda constituir su propio

sistema de referencia que lo hace único, en tanto gustos, intereses, formas de expresar sus molestias y situarse en el contexto.

Así mismo, específicamente en el jardín se hace necesario que los niños puedan construir su **individualidad**, esto es, la diferencia entre lo propio y lo otro, es decir que, las relaciones se puedan dar en la intersubjetividad, donde en la amistad con un par o el acompañamiento del adulto, el niño no desaparezca como sujeto que tiene una palabra, que puede tener una posición distinta al otro, etc.

Por otra parte, de acuerdo con los procesos que se estiman en la relación consigo mismo, está **la autorregulación**, como equilibrio interno que se va conquistando para situar el cuerpo y las emociones. Para esto, es imprescindible tomar consciencia de las emociones, y regularlas con la ayuda del adulto. Hablando de los niños en el jardín de infantes A. Freud (1992) plantea que ellos están a punto de aprender unas de las cosas más difíciles de la vida: controlar los propios sentimientos e impulsos en lugar de quedar a merced de ellos.

Siguiendo esta idea, los maestros tienen un papel esencial en propiciar que los niños puedan hacerse cargo de sus propios sentimientos, acompañándolos en sus diferentes maneras, ya sea conteniéndolos, tranquilizándolos, confrontándolos, etc. Para lo cual harán uso de sus diferentes recursos como sujetos por medio de la mirada, el gesto, la voz o la palabra y esto se evidencio en las dos maestras que desde sus diferentes formas de relacionarse con los niños les ofrecían un sostén o se constituían en mediadores para que ellos mismos afrontaran.

Dicho lo anterior, se constituían en referentes culturales, donde a partir de unos códigos y recursos sociales les permiten situar sus sentimientos, propiciando en ellos la construcción de su identidad cultural que como bien lo dice Villalobos (2014) se refiere a que Solo nos parecemos a

algunos, corresponde a las especificidades **culturales** valorizadas por cada grupo, de las que cada individuo se va apropiando y le permite elaborar y compartir significaciones comunes y sentirse perteneciente.

Es decir que, que tiene que ver con la posibilidad de ayudar a significar a los niños las normas sociales, las tradiciones, las celebraciones, y no solo desde la instrucción y la orden, sino desde los sentidos y significados con los cuales están cargados las conductas y la acciones a nivel general en cada cultura, así como los modos de vivir de cada contexto.

En el caso particular, de este orden, el jardín como representante de la cultura cobra un papel importante en la construcción de la identidad de los niños, dado que esta institución y las personas que están allí son galantes de los modos de ser y de situarse dentro de la cultura. Es necesario manifestar que, esta referencia como agente cultural, no se establece solo con la instrucción de que es lo que se debe hacer y que no, sino que considera las formas como se dispone el espacio, como se escenifica la vida, con todos sus gestos, silencios, miradas, etc. Por lo tanto, la maestra tiene un lugar importante al mostrar con sus modos de ser lo que es permitido, las formas para expresar las molestias, situarse en los contextos, entre otros. Dentro del jardín de la investigación, se observó, que la maestra (A) estaba más en la vía de dar instrucciones y de hacer cumplir las normas del jardín, sin embargo, la maestra (M) posibilitaba a los niños con sus diferentes matices guiar al niño a las significaciones culturales que le iban permitir entender el mundo y moverse en él. No obstante, las dos maestras hacen uso de las celebraciones, y de los recursos culturales como el cuento, las poesías, las canciones, para adentrar a los niños en los significados comunes.

Respecto a esto, Villalobos (2014) menciona sobre los **contextos culturales**, que los itinerarios vinculan un sentido del tiempo, del espacio y de las relaciones desde los cuales se ofrecen normas, mitos, ritos, se privilegian y dinamizan las acciones, las formas y ritmos.

En otras palabras, cada contexto ofrece modos de existencia social comunes, con sentimientos que los cohesionan, con valores de referencia que guían las relaciones y las interacciones que allí acontecen.

Además de los aspectos ya mencionados que permiten las celebraciones **culturales**, como lo plantea Molina y Jiménez (1992) plantean un sentido cultural del tiempo exponiendo la forma como los niños construían el tiempo en la comunidad a través de prácticas sociales “*El sentido del tiempo era accesible a los pequeños, puesto que iba asociado a los ciclos de la naturaleza, al trabajo, a las celebraciones de fiestas y al respecto de las tradiciones*”. (p.31) Y aunque este aspecto no lo reconocen las maestras en su discurso, si se observa que en sus prácticas ayudaban a los niños a ubicarse en el tiempo de acuerdo a las celebraciones culturales.

En particular, los momentos cotidianos como la siesta, las comidas, cobran vital importancia para significar los rituales culturales y darles sentidos. Molina & Jiménez (1992) exponen sobre la comida en los jardines, que comer no es solo nutrirse, sino experimentar unas sensaciones de bienestar anímico, en relación con los sentidos y con el entorno. Donde el cuerpo del niño es el principal instrumento que interviene, entra en contacto directo con los alimentos. Su boca, sus manos, los ojos, etc. Es decir el cuerpo y la persona del adulto se disponen para facilitar la satisfacción de necesidades fisiológicas y relacionales.

En relación a la concepción de las maestras respecto al acompañamiento, Uno de los aspectos del trabajo que llamó la atención, es el hecho de que a pesar de tener en cuenta las distintas prioridades y posibilidades de encuentro de los niños con el medio, la hora de la siesta lleva a que no se propicie en el niño la idea de pausa en las actividades para descansar, sea leyendo un libro, escuchando música, manteniendo el silencio, el reposo del cuerpo sino que se pretende que los

niños duermen, es decir, que si se considera que los niños pueden romper con las actividades y volver sobre sí mismos, a través de dormir, o pausarse para escuchar una música, etc. ese detenimiento se podría considerar como descanso. Esta forma de interpretar este momento cotidiano puede verse sustentada en que no se encuentra en los discursos de las maestras una diferenciación entre el dormir y el descansar, sino que son usados como sinónimos de una misma actividad.

Dicho lo anterior, momentos como el **almuerzo**, podrían constituirse como una oportunidad para disponer la mesa, disfrutar de la comida y compartir con los otros. Es por esto, que el jardín y las maestras como galantes de la cultura podrían propiciar las vivencias de aquellas formas culturales, y no relegar su acompañamiento a que los niños ingieran los alimentos. Si bien una de las maestras involucra a los niños en la preparación de la mesa, la preocupación de las dos maestras está centrada en que los niños se alimenten, lo cual es importante, pero a esto no se reduce el momento del almuerzo.

Y es por esto que se puede decir, en referencia a la relación que establecen los niños con los adultos que son las relaciones interpersonales las que vinculan a la vida permitiendo aprender los modos y las formas que son posibles en el hacer, en las relaciones y en el vivir. En el caso particular de las maestras, como personas que están a cargo de los niños tienen la posibilidad de brindar escenas que propicien la representación del mundo y que este pueda tener un sentido propio para los pequeños. Como por ejemplo, el momento del baño, la alimentación, que son actividades dirigidas a las necesidades fisiológicas deben estar cargadas de afecto y brindar una experiencia rica para significar. En palabras de Levin (2014) *“Las cosas en el universo infantil no existen en sí o para sí, sino que son investidas por un toque afectivo, una mirada, un olor, un*

sabor, una palabra un sonido...el mundo de los niños implica una dimensión escénica que se realiza y ejecuta en el espacio compartido del nosotros.”

En ese orden de ideas, Molina & Jiménez (1992) expone que en el **acompañamiento**, el adulto acoge lo que los niños le aportan, lo interpreta y se lo devuelve asociado a una especie de propuesta de enriquecimiento y en el caso que se produzca la sintonía, el intercambio es susceptible de promover desarrollo. Esto tiene vital importancia, puesto que resume en pocas palabras lo que significa el acompañamiento, dado que es a partir de la escucha atenta y la observación que los maestros podrán saber qué es lo pertinente para ese niño, cuáles son sus preguntas, lo que le interesa y emociona, para ofrecer un sostén en los aprendizajes, en las relaciones, etc.

Así mismo, Molina & Jiménez (1992) hacen énfasis en que:

“Sin una sintonía por parte del alumno y una elaboración autoconstructiva cualquier intento de participación por parte del educador en el desarrollo de los niños corre el riesgo de estar abocado en la inoperancia. Sin embargo, buscar la sintonía y promover la autoconstrucción no es sinónimo de abatirse en retirada. (p.43)

Es decir, que el niño tiene un papel protagónico y deberá agenciar su desarrollo, no obstante, aclara que esto no indica que los niños se desarrollen en la soledad, sino que el adulto estará para dar soporte.

Dentro de los resultados, se encontró que para las maestras el **texto** cobra un lugar de importancia en las propuestas, sean textos de instrucción, canciones, cuentos, poesías etc., dado que este es un referente que en algunos momentos guía, es analizado, recreado, cantado. Esta idea está en la vía de lo que expone el ministerio de educación en el documento 23 dedicado a la literatura *“Acceder al lenguaje en la primera infancia, más que enseñar palabras, es construir los*

significados de la cultura” (2014 p.16)”.En otras palabras ”Se puede deducir que las niñas y los niños necesitan ser nutridos, envueltos, arrullados y descifrados con palabras y símbolos portadores de emoción y afecto y que, a la vez, necesitan hacer suyas las palabras y las posibilidades de invención y de imaginación que estas confieren” (2014 p.16)

Así mismo, las maestras se constituyen mediadores, que como allí lo manifiestan para que se dé el encuentro entre un libro y un niño o una niña, es indispensable la mediación adulta que hace que esos libros se actualicen y cobren sentido en la voz de quien los abre y los hace vivir. Por lo cual se resalta el papel del maestro en el acercamiento del niño con la literatura, dado que es su voz, sus gestos y movimientos los cuales podrán posibilitar que las imágenes y las palabras cobren significados para los niños.

Un hallazgo central en este trabajo fue el lugar que las maestras toman en el acompañamiento de propuestas como el juego. Para exponer una posición frente al juego y la posición de la maestra en él se va a retomar varias posturas.

El acompañamiento del juego desde el documento 22 del ministerio de educación caracteriza dos posiciones ,1) cuando dejan que el juego se dé en una libertad absoluta, casi con cierta apariencia de abandono, pues se piensa que si se hace algún tipo de acompañamiento se desdibujan esas características que constituyen la condición misma del juego y 2) Un “juego” controlado con objetivos específicos, que van en la vía de formar capacidades observables e intentan preparar a los niños para su ingreso a la escuela. Las autoras proponen, el reconocimiento del juego como una práctica social que, en sí misma, es un factor de desarrollo. Un juego que merece tener un lugar, un tiempo, unas condiciones para su despliegue y unos adultos sensibles, con una actitud de acompañamiento, de empatía y de escucha, en cualquiera de los entornos en los que las niñas y los niños habitan y reciben atención.

Tal vez sería pertinente preguntarse, antes que nada, si el adulto juega y en qué medida tiene ese espíritu lúdico que le permite conectarse con las niñas y los niños, comprender su juego sin interrumpirlo y sin ser indiferente a él; es decir, cómo puede ser una compañera o compañero de juego. Dicho lo anterior, se puede decir que hay una preocupación por las formas que las maestras se sitúan ante el juego en tanto que es una situación donde el objetivo no es controlar, ni imponer el juego al niño, sino estar abierta a sus propuestas y a partir de ellas enriquecerlas desde lo que ellas han construido como sujetos, poniendo allí sus afectos, elemento culturales, entre otros.

En concordancia con lo dicho, se encontró que las maestras observan a los niños para prevenir y ayudar en alguna situación conflicto, como bien lo dice Cañequé (1994) que existen dos posibles posiciones en relación al lugar de la maestra en este escenario, la que mira, en el sentido del cuidado, o juega como un integrante más del campo lúdico. Ambas funciones las desarrolla en forma alternada.

Esto significa que, el adulto debe observar para cerciorarse de la seguridad de los niños, lo cual es importante, sin embargo habría que agregarle que también observa para conocer a los niños y hacerse una idea de los juegos de estos, para así, si se desea ser parte de estos, y es allí donde cobra sentido la siguiente posición de las maestras como sujetos activos en el escenario de juego.

Sin embargo, las maestras consideran que el Juego es el mundo del niño y su intervención queda relegada a la intervención de conflictos. Pues en los juego se observa, como los niños son agentes de sí mismo, logran organizar y ponerse de acuerdo de una manera espontánea a favor del juego, en el mejor de los casos, el adulto no interfiere pretendiendo que el niño logre aspectos como compartir, sino que son ellos los que buscan las formas de establecer las pautas del juego. No obstante, la intervención de las maestras en los juegos podría ser un mediador para enriquecerlos desde su lugar como jugadora.

Es decir que se ha pensado a lo largo del tiempo que el mundo del juego es propio del niño, y que su inmersión en el mismo es asunto solo de los más pequeños, sin embargo, es necesario pensarse el lugar del adulto en estos escenarios ficticios, dado su papel, en la mayoría de los casos de observador, entorno a esto Cañeque (1994) sugiere que, no se puede comprender un mundo insólito y más difícil es el intento si este se rige por reglas propias, por lo tanto, concibe como casi única posibilidad, el incluirse, hacer, para entonces saber de qué se tratan los mundos imaginados y creados por los niños.

9. CONCLUSIONES

A partir del análisis de la información se puede evidenciar en las maestras la idea de un niño que se construye como sujeto a través de las relaciones con los otros y el entorno, de allí que en la constitución de conocimientos se tengan en cuenta los saberes de los niños para a partir de ellos propiciar nuevos aprendizajes.

En relación con lo anterior, también se reflejó en el discurso y en la mayoría de prácticas de las maestras un niño que agencia su desarrollo, es decir, que desde su visión reconocen las conquistas de los niños y los procesos que aún están en construcción para desde allí orientarlos, devolverlos y guiarlos, y que sea el niño el que tenga un papel activo en su desarrollo. No obstante, su idea de construcción de la autonomía en tanto que consideran que se debe dejar al niño solo para construir sus propuestas de juego o realizar una actividad pedagógica, en ocasiones limita el reconocimiento de las situaciones que requerirían un acompañamiento más allá de la guía, como por ejemplo, en los juegos de los niños, donde la maestra podría propiciar el enriquecimiento de las situaciones. Así mismo se encontró, que en momentos como la comida las maestra no comparten con los niños la mesa, sino que se posibilita el dialogo solo entre los niños, la maestra está en el salón moviéndose en el espacio (ya sea organizando los platos, llenando por su refrigerio, comiendo en el estante entre otros) y vuelve a la mesa, para motivar o llamar la atención con el propósito de que los niños coman. Solo una maestra les ofrece a los niños la posibilidad de involucrarse en la organización de la mesa otorgándoles un papel activo en este momento, la otra se posiciona como la persona que sirve y ofrece el espacio.

Las maestras consideran que el juego es el mundo del niño y su intervención queda relegada a la intervención de conflictos. Pues en los juego se observa, como los niños son agentes de sí mismo,

logran organizar y ponerse de acuerdo de una manera espontánea a favor del juego, en el mejor de los casos, el adulto no interfiere pretendiendo que el niño logre aspectos como compartir, sino que son ellos los que buscan las formas de establecer las pautas del juego. Solo una de ellas participa de las propuestas de los niños cuando estos la incluyen.

Dentro de los resultados, se encontró que para las maestras el **texto** cobra un lugar de importancia en las propuestas, sean textos de instrucción, canciones, cuentos, poesías etc., dado que este es un referente que en algunos momentos guía, es analizado, recreado, cantado.

Y es por esto que se puede decir, en referencia a la relación que establecen los niños con los adultos que son las relaciones interpersonales las que vinculan a la vida permitiendo aprender los modos y las formas que son posibles en el hacer, en las relaciones y en el vivir. En el caso particular de la maestras, como personas que están a cargo de los niños tienen la posibilidad de brindar escenas que propicien la representación del mundo y que este pueda tener un sentido propio para los pequeños. Como por ejemplo, el momento del baño, la alimentación, que son actividades dirigidas a las necesidades fisiológicas deben estar cargadas de afecto y brindar una experiencia rica para significar.

Así mismo, específicamente en el jardín se hace necesario que los niños puedan construir su **individualidad**, esto es, la diferencia entre lo propio y lo otro, es decir que, las relaciones se puedan dar en la intersubjetividad, donde en la amistad con un par o el acompañamiento del adulto, el niño no desaparezca como sujeto que tiene una palabra, que puede tener una posición distinta al otro, etc.

Esta idea de autonomía también se observó en algunas propuestas pedagógicas donde los niños demandan a la maestra que le haga su dibujo y la maestra manifiesta que debe hacerlo solo, y

evidente que la maestra no está allí para hacerle al niño pero si saber con qué el niño no está conforme o no puede organizar para así orientar o dar una palabra que ayude al niño, es decir, para que el niño agencie necesita referentes.

No obstante, su idea de construcción de la autonomía en tanto que consideran que se debe dejar al niño solo para construir sus propuestas de juego o realizar una actividad pedagógica, en ocasiones limita el reconocimiento de las situaciones que requerirían un acompañamiento más allá de la guía, como por ejemplo, en los juegos de los niños, donde la maestra podría propiciar el enriquecimiento de las situaciones. Así mismo se encontró, que en momentos como la comida las maestra no comparten con los niños la mesa, sino que se posibilita el dialogo solo entre los niños, la maestra está en el salón moviéndose en el espacio (ya sea organizando los platos, yendo por su refrigerio, comiendo en el estante entre otros) y vuelve a la mesa, para motivar o llamar la atención con el propósito de que los niños coman. Solo una maestra les ofrece a los niños la posibilidad de involucrarse en la organización de la mesa otorgándoles un papel activo en este momento, la otra se posiciona como la persona que sirve y ofrece el espacio.

Para las maestras cobra gran sentido propiciar la **autonomía** en los niños, teniendo en cuenta esto en las formas cómo se organiza el espacio, los materiales y los objetos, así mismo en posibilitar el desarrollo del lenguaje y de herramientas comunicativas para que los niños puedan expresarse, desarrollar confianza y solucionar problemas cotidianos, sin embargo, de las observaciones y entrevistas también se pudo inferir que la concepción de autonomía está articulada a la no intervención del adulto, lo cual es necesario de pensar, pues una intervención durante las actividades espontáneas y de juego podría ser una oportunidad para propiciar en los niños un retorno reflexivo sobre su hacer, o sobre sus actos, que darían como resultado agenciamientos autónomos.

En resumen, se encontró que las maestras reconocen a un niño que tiene un saber, que hace hipótesis e inferencias del mundo que le rodea, que tiene algunas herramientas para desenvolverse en el contexto, que se desarrolla a través de las relaciones con el medio, con los otros y el entorno. que puede pensar en soluciones para hacerle frente a sus problemas y que debe ser guiado por el adulto. que debe construir su lenguaje para poder comunicarse, expresarse y solucionar los conflictos con los otros por medio del dialogo. Reconocen a un niño que se desarrolla a través de los afectos y que está en la vía de responsabilizarse por sus pertenencias y sus molestias.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramowski A. (2007) Interés, motivación y deseo: La pedagogía que mira al alumno; 1ª ed. Centro de publicaciones Educativas y material didáctico. Argentina.

Aizencang N. (2005) Jugar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares, Ediciones Manantial, Argentina.

Arbeláez (2005). Caracterización de prácticas de enseñanza en el nivel preescolar. Universidad Pontificia Bolivariana, Bogotá.

Austin R. (2009) Deja que el mundo exterior entre en el aula. Ediciones Morata S.L. Madrid.

Bassedas E. (2006) Aprender y enseñar en educación infantil 6ª ed. Editorial Graó, Barcelona

Basto S. (2011) De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 3, núm. 6, enero-junio, 2011, pp. 393-412, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Cañenque H. (1994). Juego y vida En: Bosch, Duprat, Galperín, Glanzar, Menegazzo, Pulpeiro *Un jardín de infantes mejor: Siete propuestas* (45-72) Argentina: Editorial Paidós.

Bruner, J., (1997) La educación, puerta de la cultura. Visor. Madrid.

Coll C. (2002) Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación, En: Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar. Vol II, Alianza, Madrid.

Coll C. (2002) Psicología genética y aprendizajes escolares, Siglo XXI editores, España.

Colmenares M. (1999) Del colombiano valiente y aguerrido al colombiano de violencia y de barbarie, Casa editorial RAFUE, Colombia.

Comellas M & Perpinyá A (1984) La psicomotricidad en el preescolar. Ediciones Ceac, España.

Delgado J. & Gutierrez (1999) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales Editorial Síntesis S.A. Madrid.

De Zubiría J. (2006) Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante, Cooperativa Editorial Magisterio, Colombia.

Elirichiry (2004) Aprendizaje de niños y maestros: Hacia la construcción del sujeto educativo. Ediciones Manantial. Argentina.

Esparza A. & Petrolí A. (1997) La psicomotricidad en el jardín de infantes: Una propuesta integradora del movimiento, la representación gráfica y el lenguaje. Paidós, Argentina.

Flavell J. (1965) La psicología Evolutiva de Jean Piaget. Paidós, Argentina.

Freud. A. (1992) Psicoanálisis del jardín de infantes y la educación del niño.

Gimeno J. (2008) Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo? Ediciones Morata, Madrid.

Levin E. (2014) La experiencia de ser niño: Plasticidad simbólica. Nueva Visión. Buenos Aires.

Llobet V. (2010) ¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia..Noveduc libros. Argentina.

López E. (2011) Educar las emociones (de 0 a 6 años) Reflexiones y propuestas prácticas. Wolters Kluwer. España.

Mellado V. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria. Enseñanza de la ciencia, Vol. 14 (3), p. 289-302

Molina L. & Jiménez N. (1992) La escuela infantil. 1ra ed. Paidós, Barcelona.

Ortiz F. (2007) La entrevista de investigación en ciencias sociales, Limusa, Mexico.

Páramo P. (2008) La investigación en las ciencias sociales 2ª ed. Universidad Piloto de Colombia, Bogotá.

Piaget J. (2005) La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo 7ª ed., siglo xxi editores, Argentina

Piaget J. & Inherdel B. (2007) Psicología del niño 17ª ed. Ediciones Morata S.L. Madrid

Sampieri H. (2007) Fundamentos de metodología de la investigación. McGraw-Hill Interamericana. España.

Vasco C. & Henao G. (2008) En: Apuntes sobre claves para pensar el cambio: Ensayos sobre psicología del desarrollo, Universidad de los Andes, facultad de ciencias sociales, departamento de psicología, CESO, ediciones Uniandes, Bogota.

Vélez R., Tomasetti M., Fernández M. & Martínez F. (2009) Jugar y aprender: Talleres y experiencias en educación infantil 3ª ed. Ediciones Octaedro S.L. España.

Villalobos M. (2000) En: Formación de herramientas científicas en el niño pequeño, Arango Editores, Bogota

Villalobos M. (2009) El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños. Diversitas. Perspectivas en psicología, vol. 5, núm. 2, junio-diciembre, 2009, pp. 269-282, Universidad Santo Tomás, Colombia.

Villalobos M. & Arango S. (2012) ¿Hacia una infancia virtual? desafíos del pre-escolar frente a los niños de hoy, En: Boletín 805 de la Red Iberoamericana de Pedagogía, Enero 16 de 2012.

Villalobos M (2014) Construcción psicológica y desarrollo temprano del sujeto. Programa editorial Universidad del Valle. Cali

Villalobos M. La organización social del sujeto desde la psicología. Memorias simposio internacional jóvenes en conflicto y alternativas de futuro.

11. ANEXOS

ANEXO 1

ENTREVISTA MAESTRA (A)

Aspectos personales:

1. L: ¿Cómo es su nombre?

A: Á.

2. L: ¿Qué edad tiene?

A: 31 Años

3. L: ¿Cuáles han sido sus estudios referentes a la educación o la infancia?

A: Yo soy licenciada en educación Preescolar de la Universidad S.B, y he hecho varios diplomados, uno fue en U., hacia una infancia virtual y el otro fue en la S. B. que no me acuerdo el nombre, he asistido a diferentes congresos y lo último que estoy haciendo es un taller sobre análisis de textos.

4. L: A Bueno, ¿Por qué decidió estudiar educación preescolar?

A: (Risas) ¿La verdad?

L: Si, la verdad

A: Por cobarde, yo estudie, yo llegue a la educación por cobardía, después de mucho tiempo descubrí que siempre tenía esa cosa de querer acercarme a los niños de querer relacionarme con ellos, pero básicamente yo quería ser ingeniera industrial, por situaciones familiares que se me presentaron me decidí por la educación y aquí estoy.

5. L: ¿Cuál ha sido su experiencia laboral en jardines o educación preescolar?

A: En jardines, yo estoy trabajando desde quinto semestre, yo combine mi práctica de una vez con el trabajo, estuve dos años en un jardín que se llama manos creativas, esa fue mi primera experiencia y llevo nueve años trabajando aquí.

En relación al jardín:

6. L: Según sus conocimientos y experiencia en el jardín, me podría explicar ¿a qué vienen los niños al jardín?

A: En este jardín, vienen a disfrutar, a jugar, pero con una intención que es aprender a ser, aquí la parte primordial, es formar al ser, a un ser humano que sea capaz de desenvolverse en cualquier lugar a donde vaya.

7. L: ¿Cuál considera es su principal rol o función en relación con los niños durante el tiempo que vienen al jardín?

A: Mi rol, es de acompañarlos, pues así lo tomo yo, es un acompañamiento en ese descubrirse y apoyarlos en cuanto al manejo de la norma, y en las actividades que se plantean, básicamente pienso que mi rol aquí es ese de un acompañamiento, de una guía dentro del trabajo que desarrollamos con ellos.

8. L: ¿Según usted, que representa el jardín en la vida de los niños?

A: Yo pienso que es una parte importante y más ahora que los niños no tienen el privilegio de estar con sus familias, yo pienso que en el momento que ellos vienen acá, es a desarrollar todas sus potencialidades, yo siento que ellos ven y los padres ven en este jardín como ese espacio donde pueden estar, pueden aprender muchas cosas, donde se puede disfrutar cada cosa, ya que muchos no tienen el privilegio de estar con los niños en la mañana o por la tarde, muchos aprovechan la tarde hasta las 4:30 de la jornada para que los niños estén aquí y participen de todas las cosas.

9. L: ¿Cuáles cree que son los objetivos de momentos en el jardín, como la siesta, el refrigerio, la zona verde?

A: Bueno, pues aquí uno de los principales objetivos, empezando por la siesta, es como ese momento de descanso, allí vemos que el ser humano necesita un descanso, y es en ese momento donde el cerebro empieza a establecer los diferentes vínculos de todo lo que ha aprendido durante la mañana, es donde las neuronas empiezan a establecer conexiones y también una de las actividades básicas de la vida cotidiana es esa es la siesta, entonces que ellos puedan también lograr autoregularse, regular su cuerpo para el momento del descanso, lo que tiene que ver con el refrigerio ¿Cuál es que es la pregunta?

10. L: Los objetivos de momentos como el refrigerio y la zona verde.

A: Listo, los objetivos del refrigerio es primero acercarlos a los alimentos, brindarle la posibilidad de descubrir otro tipo de alimentos que muchos en la cotidianidad no ven porque en sus casa tratan de comer siempre lo mismo, entonces es como darle esa apertura, también tiene que ver mucho con la parte de la autorregulación que puedan organizarse en una mesa, en un espacio, puedan manejar los tiempos y puedan acceder al manejo de los diferentes utensilios, tenedor, cuchara. y el de la zona verde, es como el momento de esparcimiento de ellos, es un juego más dirigido por ellos, digamos que en la parte de acá delante la zona verde es el momento de juego libre, donde ellos deciden que hacer, hay muy poca intervención de las profesoras, sino en los momentos que ellos lo solicitan, porque se ha presentado algún inconveniente o cuando las maestras vemos que ha pasado algo en una situación conflicto uno allí interviene, pero es el momento donde ellos pueden poner a volar toda su imaginación y crear las propuestas.

11. L: ¿Por qué celebrar en el jardín con los niños fiestas como Halloween y navidad? ¿Qué les permite estas celebraciones a los niños?

A: Básicamente acercarse al patrimonio cultural a pesar de que Halloween no es una fiesta originaria de aquí pero es algo que se vive en el entorno, todo el mundo tiene que ver con Halloween, tienen que ver con navidad y las intervenciones de nosotros van con base en eso, en acercarlos a una fiesta culturalmente adoptada pero que ellos tengan las herramientas para mirar y para vivir ese tipo de celebraciones, nosotros no, sobre todo en Halloween no lo hacemos como que sea un ritual a los muertos sino en que yo pueda, en que uno pueda ser, no mentira, en que se puede ser como si fuera alguien que a ellos les llamara la atención, por eso se les brinda ese espacio.

12. L: ¿Me podría explicar cómo estructura la preparación y celebración de estas fiestas con los niños? ¿Qué tiene en cuenta?

A: Primero se tiene en cuenta, lo que ellos saben, entonces cuando llega la decoración se empieza a preguntar ellos que conocen, porque están los diferentes adornos en el jardín o en el salón y a partir de esos conocimientos breves se empieza a estructurar la celebración, se empiezan a buscar textos que aborden esa temática y conforme a eso se va desarrollando toda la propuesta tanto la de navidad como la de Halloween.

13. L: Me podría explicar un poco ¿cómo acerca a los niños a esa decoración?

A: Nosotros básicamente, te voy hablar de Halloween se pone el primero de octubre, entonces digamos, ven fantasmas, calabazas, esqueletos, que son las figuras y símbolos que caracterizan esta fiesta, entonces cuando llegan al salón y están en el jardín se hace un momento de conversación de bueno, ¿esto por qué llego aquí?, ¿dónde lo han visto?, ¿lo conocen?, ¿cómo se llama?, ¿por qué se pone en este mes? y conforme a las respuestas que ellos van dando se va organizando el trabajo, generalmente yo, como yo tengo a unos de los más grandecitos y ya han tenido algunas celebraciones previas te hablan, te dicen que son de Halloween, de la fiesta de disfraces y allí seguimos conversaciones, se traen textos, este año más que todo lo hicimos con videos, se traen videos de diferentes canciones, donde se habla de, en el caso de este año fueron las brujas, entonces allí se va organizando la propuesta.

14. L: ¿Cómo abordaron el video?

A: Se presentó primero el texto de la canción, la canción era la bruja loca, entonces se hace una anticipación, bueno, que será esto de la bruja, quienes conocen las brujas, quien han visto con las brujas, como así que es la bruja loca, que pasa cuando alguien se dice que está loco, y se van haciendo análisis de cada una de las palabras, estrofas o frases de la canción, después de eso de haber analizado, de haberlos escuchado a ellos y proponer desde el punto de vista de las maestras, presento el video, porque veíamos que en el texto la parte de que la magia se le olvido, no era totalmente clara, en cambio, en el video si se podía ver que la bruja no podía hacer los hechizos, entonces esa fue como la intención de traerles el video, se les dice que como ya conocen el texto, ahora van a conocer a la bruja loca, y ahí es cuando se presenta el video.

15. L: Ok, ¿Qué tiene en cuenta para organizar el espacio y los objetos que se encuentran en el salón?

A: Ya, pero eso sería dentro de la propuesta diaria ¿cierto?

L: Si, eso sería dentro de la propuesta diaria.

A: Que tengo en cuenta, primero la edad de los niños para presentarles los materiales, al principio se pone, o pongo pues, los materiales con los que cuento en el salón de Gatos y Ballenas, entonces miro que hay y se los pongo todos, ya después de un tiempo, empiezo a mirar cuales llaman más su atención y empiezo a retirar unos, en otro momento veo cuales son los que juegan mucho con ellos y a los pocos que están dejando como descuidados, o descuidados no, sino, como de un lado, se los cambio, entonces, quito con los que más juegan para darle apertura a los otros, digamos que el material va como en ese juego constante, ahora me ha parecido muy interesante y fue una propuesta de los niños, fue ellos mismos lavar y organizar un espacio para las coquitas plásticas de los bon yogurt y todas las botellitas que traen, y eso es uno de los juguetes que ellos han traído ahora, ósea, que ya no, a la zona verde no se pueden sacar juguetes pero entonces ellos guardaron eso y con esos materiales están construyendo su juego, fue una propuesta de dos niñas y me pareció interesante, y ya todos recurren a esas vasijitas para jugar, pero básicamente, se tiene en cuenta la edad que tienen ellos, los intereses que muestran en determinado momento y también frente a una intención pedagógica que yo tenga de exponerles un material como que los voy mezclando, o dándoles prioridad, bueno digamos que en este momento le quiero dar prioridad a mi propuesta pedagógica en entonces le pongo el material y en otro momento digo no, quiero ver qué interés es el que ellos tienen entonces los dejo que elijan.

16. L: ¿Cuáles son los materiales que más utilizan en el salón?

A: Pues mira, ahora están utilizando mucho los bloques, lo que es como el tangra, que les da para construir torres, la lotería, aunque no le están dando la intención de la lotería sino que les dan diferentes funciones, muy pocas veces las de jugar a la lotería concretamente, y lo mismo pasa con el rompecabezas, lo sacan, lo desarmen y de pronto hacen una torre con las fichas y ya, toca más como la intervención mía, de bueno vamos a armar el rompecabezas, entonces allí se ve que no es que tengan mucha facilidad para eso. Y otra cosa que desde un principio les ha encantado son los dinosaurios y los animales, permanentemente están jugando tanto con los caballos, como con los dinosaurios.

17. L: ¿Y que tiene en cuenta para organizar el espacio?

A: Que los materiales estén o sean asequibles para ellos y que tengan facilidad para cogerlos, que no tengan que subirse sino que los tengan allí, del momento en que los vayan a utilizar ellos tengan la autonomía de decir voy a jugar con esto y que los saquen y que no necesiten del adulto para que, profe pásame esto, profe pásame lo otro, básicamente es eso.

18. L: ¿Qué lugar le da usted a los objetos? ¿Le parecen muy importantes o poco importantes? ¿En qué momentos los utiliza en las propuestas con los niños?

A: Pues eso, depende hay momentos donde el objeto es importante frente a la actividad que se vaya hacer, pero también le doy como mucha importancia a lo que tiene que ver con la creación y la comunicación en cuanto a que no tenga que ser el objeto presente, ósea, que hay momentos en los que lo puede manipular y es importante de que juguemos con esto, hagamos esto, pero hay momentos de que busco que haya un espacio de hacer sin un determinado objeto, se puede hacer que el juego de la habana viene un barco, de pobre gatito, otras propuestas que involucren otro tipo de acción y no sea una acción frente al objeto como tal.

19. L: ¿Cómo es el juego del pobre gatito?

A: Ese tiene que ver mucho con la relación, entonces, estamos todo en círculo, entonces hay uno que escoge ser el gato, entonces empieza a pasar por cada uno de los puesto y el que esta fuera del círculo, tiene que empezar a tocarlo, entonces es para permitirse ese contacto que muchas veces no es fácil, entonces lo va tocando y le dice pobre gatito, nosotros con anterioridad hemos dicho las acciones que debe hacer el gato, entonces si el gatito las cumple o no las cumple y ahí se va viendo también el cumplimiento de los acuerdos.

20. L: Entiendo, ¿Cómo acerca a los niños a los objetos que utilizan?

A: Yo creo que en este momento es inevitable que ellos lo hagan por iniciativa propia, porque ellos apenas los ven, inmediatamente se acercan a ellos, entonces la forma es, y básicamente la forma que yo manejo en canguros es ponerlos allí, yo no tengo que decir vaya coja, vaya haga, sino que desde que ellos llegan y este año desde que llegaron al salón inmediatamente se acercaron a ellos, como una manipulación constante de ese objeto.

En relación a las propuestas pedagógicas:

21. L: ¿Qué criterios tiene en cuenta en la planeación de las propuestas que ofrece a los niños?

A: Nosotros aquí organizamos algo que se llama el horizonte de sentidos, entonces ese horizonte es el que va a guiar el trabajo que se va hacer durante el año y que se planteó a partir de la caracterización del grupo, nosotros en el primer mes, empezamos a valorar a los niños, que hace, como lo hace, que dice frente a lo que se está haciendo y conforme a eso se planea el horizonte de sentido y ese horizonte me guía las

propuestas entonces cada vez que yo vaya hacer una propuesta tiene que apuntar a ese horizonte que tiene que ver con lo que yo vi en esa caracterización y es lo que yo quiero lograr en ellos, entonces en este caso el horizonte de sentido es reconociendo lo que sé y puedo hacer, me relaciono con los otros, entonces todas mis intervenciones apuntan a que a lo largo de canguros cuando ellos ya salgan de canguros sean capaces de relacionarse con los otros sin tener una intervención del adulto tan, ósea, que no sea tanta la intervención del adulto como hasta ahora, que dicen profe me hicieron esto, profe me hicieron lo otro, sino que ellos al final de año o a mediados de año puedan establecer sus relaciones, solucionar sus conflictos por medio de la palabra sin necesitar tanto, la presencia mía, básicamente las actividades las pienso en eso, nosotros tenemos cuatro categorías de observación, que son participación en las actividades, formas de comunicación y la cooperación con los otros, y la forma de regulación, entonces, digamos que una actividad me puede apuntar hacia las cuatro pero generalmente hago énfasis en una, para poder mirar a los niños en una categoría porque se abarco muchas, el nivel o lo que alcanzaría a observar sería poquito entonces le doy privilegio a una o dos categorías por actividad para poder tomar mis registros y ver en qué momento vamos del horizonte, en que más tengo que ir apoyando a los niños, en que más se les debe ir ofreciendo para así llegar a mi objetivo final.

L: ¿Cómo surgen esas propuestas en usted?

A: ¿Cómo así?

22.L: ¿De dónde salen las ideas? ¿Qué tiene en cuenta para pensarse las propuesta

A: Nosotros planteamos las propuestas a través de los textos , después de la caracterización y el horizonte de sentido nosotros escogemos un texto puede ser cuento, canción, poesía, lo que sea, hacemos un análisis del texto, que es lo que nos brinda y a partir de allí, planeamos las actividades, generalmente nosotros basamos nuestras primeras intervenciones en lo que tiene que ver con la anticipación, entonces vamos a anticipar que va a pasar en el cuento, bueno ni siquiera en el cuento porque ellos hasta ahora, de primerazo no lo conocen, llega algo extraño al salón, ¿Qué va a pasar? ¿Qué paso con eso? ¿Por qué llego aquí? Y a partir de allí se siguen generando todas las propuestas, siempre mediado como por el asombro que siempre vaya en cada una de las propuestas, entonces se hace la anticipación, después se hace la ejecución de un plan de algo, después de la anticipación, se busca hacer con los niños un plan de algo, por lo menos en este caso hicimos un plan de hacer un bosque, allí tiene que ver la ejecución y ya después si la llegada del cuento o del texto, llega el cuento y allí se empieza hacer un juego de roles, se puede hacer la re-narración del cuento, digamos que esas actividades se van organizando a partir de lo que vayan mostrando los niños , pero generalmente empezamos con una anticipación .

23. L: A yaaa, muchas gracias profesora, me gustaría que me contara un poco ¿cómo es ese juego de roles cuando lo hacen?

A: Depende el texto también, porque por ejemplo, el texto que yo estoy manejando, solo es un personaje principal, entonces, digamos que en el momento que se presente el cuento, todos van a querer ser el personaje, entonces allí se hace por votación, se hace por el que esté cumpliendo los acuerdos, primero lo hace uno luego se hace el otro, se empieza primero sin objeto, entonces, como es que camina el oso, como es que camina el personaje, y allí se van mirando cada una de las escenas del cuento.

24. L: Entiendo. ¿Cuáles son los objetivos o lo que usted quiere propiciar en los niños en las propuestas pedagógicas como los centros de aprendizaje, círculo, lenguaje, rincones?

A: En el círculo es el momento de encuentro, donde nos escuchamos, es un proceso de escucha de ida y regreso, donde yo te escucho y tú me escuchas, es el momento, es el lugar donde se solucionan los

conflictos, es donde ponemos en evidencia lo que está pasando y lo que está incomodando, digamos que yo soy una que le da mucha prioridad a ese momento, tanto al inicio de la jornada como al final o también para solucionar los conflictos.

Los centros de aprendizajes son donde se da un acercamiento más al conocimiento de una manera como más formal, digamos que de alguna manera los nombres lo tienen, por lo menos el de lógico matemática tiene un nombre completo y vamos hacer algo concreto o específico, entonces es el momento donde el acercamiento al conocimiento formal.

¿Cuáles eran los otros que me preguntaste?

L: Sobre lenguaje y los rincones

A: Ok, En lenguaje es el acercamiento a textos, a la lectura y la escritura, no para que ellos salgan leyendo y escribiendo sino para que ellos vean que, primero para que disfruten del momento de lectura, y para que puedan sentir agrado hacia ese mundo de las letras, generalmente se hace todos los días, hay momentos en que se cambian que pueda ser una poesía, una canción, por lo menos ahora con navidad que ellos empiecen a escribir una tarjeta, obviamente sé, que como tan escribir no lo hacen pero si pueden hacer actos de escritura y actos de lectura es uno de los puntos que potencia esa actividad diaria del lenguaje.

Y los rincones , también tiene que ver mucho con lo que es el juego libre pero en un espacio y con unos materiales delimitados yo les propongo una situación de juego, con el nombre y los materiales y conforme a eso ellos van desarrollando su propuesta, que tienen que manejar acuerdos, alternancia de turnos, eso es lo que trabajamos básicamente.

25.L: A yaa, Profe usted ahorita hacia la diferencia entre leer y un acto de lectura o de escritura, ¿podría profundizar un poco sobre eso?

A: Leer es básicamente lo que hacemos nosotros, de leer lo que está escrito decodificar, que es lo que nosotros hacemos cuando decimos que la L con la A es La, actos de lectura es precisamente eso, que ellos vayan pasando las paginas, mirando las imágenes, que vayan, que vayan pensando o diciendo lo que creen que puede decir en esas líneas con el dibujo, con el dedito, no sé si has visto sobre todo a Tomas que el empieza a señalar las letras , entonces eso es lo que nosotros llamamos actos de lectura.

26.L: Gracias Profe, me quedo más claro. ¿Cómo cree que debe ser su intervención si la debe haber durante la realización de estas propuestas?

A: En cuanto a centros de aprendizaje mi intervención es directa, yo soy la que expongo y la que dirijo la propuesta, por lo menos si es lógico matemática, estoy allí con un grupo de niños, es un grupo pequeño, máximo cinco niños, y les estoy proponiendo directamente lo que se va hacer. En rincones soy más observadora, mi participación es de que yo ofrezco el material, ofrezco el rincón pero siempre me mantengo alejada, para mirar que está pasando, que es lo que están desarrollando, tomar algún registro e intervenir cuando se esté presentando alguna situación si ellos no lo han no lo están solucionando por sus propios medios o si lo están solucionando de una manera que no lo esperaría si por ejemplo, un golpe o algo, entonces allí si intervengo directamente. En lenguaje propongo el texto que vamos a leer o la actividad que se va a presentar, pero también dejo que ellos propongan diferentes cuentos como por ejemplo, hay veces que los niños dicen profe, hoy quiero que leamos este, y a pesar de que yo ya tengo una propuesta de determinado cuento y le abro ese espacio para mantener el interés del niño por el texto que me presentaron. Pienso que el circulo es ida y regreso, es un momento de escucha entre ambos , escucha la profe, escuchan los niños, digamos que la participación mía es muy propositiva, en algunos momentos es muy pasiva porque

escucho lo que ellos están diciendo, acepto la sugerencia, acepto las propuestas que ellos hacen y que eso depende mucho de la facilidad que ellos tengan para comunicarse.

27.L: ¿Cómo cree que debe ser la intervención de las maestras jardineras en momentos del día como el refrigerio, el almuerzo, la siesta, la zona verde y arenero?

A: Yo creo que la intervención en cuanto a la comida es con demasiada paciencia porque no todos tienen los mismo tiempos los mismos gustos, la misma disposición para la alimentación, entonces es como tener conciencia de que se pueden gastar tiempo, que hay unos que se van a demorar más, van a comer más rápido, más fácil, algunos van a aceptar los alimentos, otros no, entonces por ese lado pienso que es de paciencia pero también de tener consciencia de que ese momento es importante para la vida que ellos tienen, ósea, que hay que darles el espacio y el tiempo pues que esa actividad lo dedique, lo dedique no, que esa actividad lo necesite, no es que tiene que comer, entonces le vamos a embutir la comida al niño, sino que hay que sacarle el tiempo, los gatos manejamos 20 min o media hora para la alimentación, lo mismo pasa para la siesta es acompañarlos, estar allí con ellos, a muchos les soban la cabeza, nosotros estamos en ese proceso que ellos logren autorregularse y ese es uno de los principales momentos donde, bueno, me puedo acostar, me puedo quedar quieto, conciliando el sueño. Y en el arenero, bueno hay momentos donde mi intervención es participativa y yo me meto a jugar con ellos y yo empiezo a ser el rol que ellos me den, hay otros momentos donde los dejo solos y que ellos hagan su propuesta de juego.

28.L: Profe, me llama la atención varias cosas que usted menciona, una, es por lo menos en el almuerzo, que usted me decía que algunos niños comen más rápido, otros más lento, o algunos si les gusta, o no quieren comer, ¿qué hace usted en esos casos?

A: Eso depende de cada niño también, cuando no les gusta, se les hace, se les invita a que lo coman, se les acerca el alimento para que lo prueben, hay algunos que lo aceptan, otros que no, entonces les digo ok déjalo allí no te lo comas, al que no quiere comer, depende el caso, si uno ve que está enfermo, entonces cuando está enfermo, uno le dice, bueno, no coma, que se acueste, que descansa, más adelante, más tardesito si quiere comer que coma, si no se le avisa a los papás que el niño en ese momento no comió. Pero hay momentos que cuando estoy trabajando sobre todo lo que tiene que ver con la autorregulación, hay momentos donde les delimito el tiempo, y les digo bueno, tienen tanto tiempo para comer, y en el momento se les se les se les, en el momento que no estén cumpliendo con lo que se ha acordado en ese momento, si se les dice que se acabó el tiempo y se les retira el plato, no es una actividad que se haga constantemente, pero también es para que ellos caigan en la cuenta de lo que ellos están haciendo, que no es hora de los zapatos, ni de pararse hacer una cosa o la otra, sino que estamos en el momento de la alimentación, del almuerzo, que es generalmente cuando uno interviene de esa manera, entonces depende del niño y de la situación que se esté presentando en ese momento.

29.L: A bueno Profesora, también quería preguntarle sobre lo que usted decía que se estaba tratando que los niños se duerman solos, aunque algunos se les sobaba, ¿cómo se les están ayudando a los niños en este momento del día?

A: Por lo menos hay unos que ya no necesitan de la compañía de uno, sino que se acuestan, más bien necesitan como el llamado, Ay que dormir, Fulanita hay que dormir, hay otros que necesitan que uno esté allí pero sin tocarlos, hay otros que necesitan todavía que se les toque la cabeza para descansar entonces como que uno va conociendo en que momento está cada niño y a partir de eso, hace su intervención, por lo menos yo, a Camila no la quiero sobar más ya la voy acompañar solamente porque yo sé que ella puede hacerlo, con Emanuel todavía no podemos hacer de que él se duerma solo porque todavía no está en el momento, pero si es como irlos soltando un poquito para ver qué respuesta tienen ante ese soltar que les doy y en el momento que yo vea no es que tengo que devolverme pues lo voy hacer.

30.L: A yaaa, también me habla que por lo menos en el arenero su intervención era participativa dependiendo del rol que le dieran los niños me podría comentar un poco sobre esos momentos, como se dan.

A: Por lo menos yo me siento en una de las piedritas para ver lo que están haciendo, entonces ellos empiezan ¿señora que va a comer hoy? Entonces no sii, yo no quiero comer hoy, pero es que ¿dónde estoy? No que usted llevo al restaurante, ayy siiii yo no me había dado cuenta, entonces yo me pongo hacer como si fuera una persona que está en un restaurante, entonces empiezo a pedir algún plato, a pedir bebida, la cuenta, hablar con la mesera, o dependiendo lo que pase en ese momento. U otros me dicen que no, que estoy cumpliendo años entonces empezamos hacer todo lo que tiene que ver con la fiesta. Eeee me dicen, ¿cuál es la otra que me dicen? La del cumpleaños, ¿Cuál es la otra? Yo juego a otra cosa con ellos, eeee, a vendedora de helados, entonces ellos empiezan a vender helados, yo les digo que quiero comprar de determinado sabor, que ese no me gusta, como esos juegos, hay momentos donde se logra un juego con la mayoría del grupo, hay veces que lo estoy jugando con diez meseros y hay veces que lo estoy jugando con dos, que eso depende de la propuesta que ellos vayan desarrollando y del interés que ellos mantengan.

En relación a los niños:

31.L: Gracias profesora, sino que si me parecía importante que me contara un poco sobre esas situaciones concretas. ¿Qué espera de los niños de su grupo?

A: ¿ Que espero de mi grupo?, primero que se sigan disfrutando cada día como hasta ahora, pero que también empiecen a crecer en ese proceso de controlarse, de no seguir haciendo las cosas de yo te reto, como esa lucha de poderes sino que tomen más consciencia de lo que ellos saben y pueden hacer.

32.L: ¿Cómo así que hacen las cosas por retar o en esa lucha de poderes?

A: En el momento de vida que ellos están dos y medio o tres, bueno algunos están casi cuatro, ellos están, el periodo de retar al adulto está allí, de hacer la pataleta para conseguir lo que ellos quieren, entonces te reto para conseguir lo que quiero, entonces me valgo de todos mis medios para lograrlo sin escuchar o tener en cuenta lo que se dijo con anterioridad, entonces lo que yo quiero es eso que ellos creen consciencia de lo que ellos pueden hacer por sí mismo y que lo hagan sin la presencia, o que alguien les diga, mire usted lo sabe hacer sino que ellos ya lo puedan hacer cotidianamente.

33.L: ¿Cuáles cree que son las necesidades de los niños del rango de edad con el que trabaja?

A: Yo trabajo este año con niños de tres años no? A cuatro años, pues en este momento una de las necesidades como hablábamos ahora es reconocer la norma, reconocer una figura de autoridad que ellos no son los que mandan, pienso que esas son unas de las necesidades eee, ampliar la parte que tiene que ver con su vocabulario y sobre todo la parte de la autonomía que ellos cada vez sean más autónomos, que tengan la posibilidad de hacer más cosas por ellos mismo, de ser cada vez más independientes.

34.L: ¿Cómo cree que los niños aprenden?

A: Pues eso depende, como unos tienen sus diferentes formas de participar también cada uno tiene sus formas de aprender, unos son más auditivos, unos escuchando lo que se le dice lo aprende, otros haciendo, manipulando el objeto, otros observando, yo creo que allí tiene mucho que ver mucho el potencial y lo que distingue a cada niño de otro para las diferentes cosas, como que hay variedad, no es una cosa que yo diga los niños aprenden de esta manera sino que hay que brindarles diferentes alternativas por lo menos hay unos que tienen más memoria que otros, entonces utilizan mucho la parte que tiene que ver con hablarle,

con decirle, con contarle, hay otros que se les presenta la imagen y es a través de la imagen que ellos pueden acercarse más al conocimiento, hay otros que con la misma manipulación de los objetos es que aprenden.

35.L: A yaa, ¿Qué es el desarrollo infantil para usted?

A: Para mí el desarrollo tiene que ver mucho más mucho con potencializar cada una de las habilidades que cada ser humano tiene eee, lo considero un proceso que tiene que vivir cada ser humano que no es un proceso lineal sino un proceso de altibajos que tiene unos picos en subida y pues unos picos en bajada donde aunque se hayan alcanzado diferentes objetivos en el ser humanos, objetivos no, alcanzado diferentes no sé cómo habilidades en el camino el ser humano tiende a devolverse entonces es un proceso como cíclico, cíclico no, como de sube y baja más o menos.

36.L: ¿Cuáles considera las actividades que más propician en los niños avances en el desarrollo?

A: ¿Que actividades? Yo creo que tiene que ver con lo que te decía ahorita que depende.

37.L: Pero por lo menos, ¿cómo puede usted de acuerdo a sus propuestas ayudar a los niños en el desarrollo de conocimiento, control de sí mismo, la afectividad, la autonomía?

A: Nosotros aquí trabajamos mucho con los juegos, con los cuentos, el trabajo que hacemos con los textos hace que ellos se acerquen al conocimiento al conocimiento del patrimonio cultural, del medio, se haga reconocimiento de sí mismo en cuanto al reconocimiento de los personajes, los mismos centros de aprendizaje que tienen que ver con la parte de lógico- matemática, al lenguaje, allí también hay un acercamiento, ¿qué otra actividad puede ser?, no más.

Para eso tenemos mucho que ver con los acuerdos, entonces, desde el principio del año se hacen unos acuerdos que están muy ligados a las actividades que se hacen diariamente, entonces, que hay que levantar la mano para hablar, que hay que sentarse en el círculo como chinito, hay que respetar al compañero, se hace unos acuerdos con ellos y las consecuencias de no cumplirlos y en la medida que ellos no los van teniendo en cuenta se les va hablando se les va diciendo que es importante tener acuerdos, y hay momentos en que algunos tienen que asumir las consecuencias , consecuencias como retirarse un momento de la actividad para ver que están haciendo los otros, para que el caiga en la cuenta de que si lo que está haciendo lo hace un niño de la edad que él tiene que en algunos momentos le toque quedarse sin jugar en determinada actividad, esos con como el tipo de procedimientos que se hacen o de acciones frente a la autorregulación.

38.L: ¿Cuándo un niño tiene miedo o rabia, cómo lo ayuda a resolver estas situaciones?

A: Generalmente hay un acompañamiento, yo los acompaño, estoy allí en ese momento les hablo de los miedos que es algo normal tener miedos pero que a su vez hay maneras de enfrentarlos, con los miedos trato si hay forma aquí en el jardín de que ellos, acompañarlos que haya un enfrentamiento a ese miedo.

39.L: Me podría contar alguna situación que usted recuerde, que pasaba con el niño y como se manejó la situación o puede ser un miedo que usted ve comúnmente en los niños.

A: Sobre todo el de la piscina, entonces hay un acompañamiento, me meto yo a la piscina con ellos, les hago ver que no pasa nada, les hago ver que hay otros que lo están disfrutando, que ellos lo pueden disfrutar, hago un trabajo con ellos con un cuento que se llama “Hipo no nada” es de un hipopótamo que no le gusta nadar porque le tiene miedo al agua, le hago ver que el miedo que él tiene lo puede tener otro o que hay otro niño u otra persona que le puede tener miedo a otra cosa diferente, lo hago ver como si fuera una condición normal y que uno puede enfrentar ese miedo. Y el de la rabia, pues también hay un acompañamiento, que si quiere hacer su pataleta que la haga, si quiere sacar toda su rabia de diferentes formas llanto y grito que lo haga, pero siempre estando allí que un adulto este con él. Ya

40.L: Y en el momento que esa rabia sea pegarle a un compañero o dañar un objeto del salón ¿qué hace usted?

A: Pues generalmente trato que ese niño que está viviendo esa situación no exponerlo frente a otro, para que no le digan como llora, como se ve de feo, sino que trato como generalmente de alejarlo estoy con él en el quiosco, o en la zona verde o en diferentes momentos para que estemos los dos, que si él tiene rabia con x cosa que é la pueda vivir pero solo, no trato de ponerlo en evidencia frente a los otros o de ponerlos a los otros en peligro de que le pueda dar un mal golpe o algo así.

41.L: Usted durante la entrevista me ha hablado varias veces de acompañar a los niños, ¿Que es para usted ese acompañamiento?

A: Es estar allí con él es demostrarle que a pesar de todo, a pesar de su rabia de su enojo, de su miedo, yo estoy allí para él, es en ese acompañamiento como yo lo llamo se establece el vínculo, la seguridad, la confianza, entonces si el ve que a pesar de que está haciendo su pataleta yo estoy allí eso permite un vínculo que posibilita que se establezca una relación sana de las dos partes y podamos avanzar en otros procesos.

42.L: Me podría contar alguna situación específica cuando un niño haya tenido rabia, que fue lo que paso y como lo manejo usted.

A: Este año me paso con una niña que tiene, que cuando no se hacen las cosas como ella dice, empieza a gritar, a llorar y empieza hacerse, yo lo digo como mascarilla con todos los fluidos entonces son lágrimas, saliva, los mocos, y generalmente el proceder de los adultos que habían estado con ella era encerrarla en el cuarto, entonces yo lo que hago es ponerla en mis piernas, acompañarla y decirle que la voy a dejar llorar todo lo que quiera y que yo voy a estar allí con ella, duro más o menos media hora o treinta y cinco minutos llorando, llorando, llorando, eso fue más o menos a la hora del almuerzo, coincidía con eso, termino de almorzar, se acostó a dormir la niña, y cuando se levanta la saludo, le digo hola, como estás, descansaste bien, empieza a taparse la cara y le digo, que si le da pena lo que paso, le traigo a colación lo que había pasado, me le acercó y le digo a pesar de eso yo estoy aquí contigo, ella me dice, verdad, y desde allí el vínculo cambio totalmente, ella cuenta conmigo y sabe que yo estoy allí para ella, ese es el ejemplo más así que tengo.

43.L: ¿Cuáles son los conflictos más frecuentes que se presentan entre los niños de su grupo?

A: Que no le prestan el juguete, que uno quiere el juguete que el otro tiene entonces no se lo quiere pasar, el ya no quiero ser tu amiga porque no se hacen las cosas como una de las partes quiere, eeee, eso es como lo más que se presenta.

44.L: ¿Cómo le ayuda usted a solucionarlos?

A: Los devuelvo a que hablen con ellos, a que les digan que me lo presten, a que hablen, si hay momentos donde el otro lo tiene porque lo había cogido primero entonces le hago caer en la cuenta que tiene que esperar, espera un momentico, ve y juega con otro mientras él te lo presta, si es que se lo quitaron que vaya donde el otro y pida que se lo devuelvan siempre busco mediar como por la palabra que ellos vayan y hablen con el que paso el conflicto, que le diga que no le gusta, pues si la situación no mejora, allí si intervengo yo y hablo con la otra parte, le digo que se acuerde de los acuerdos, que al amigo hay que tratarlo bien. Básicamente, es a través del dialogo con ellos.

45.L: Y la última pregunta, ¿Cuál cree que debe ser su papel frente a las interacciones entre los niños?

A: Yo creo que eso varia, eso depende de la dinámica que se esté haciendo, yo te decía que hay momentos donde soy muy participativa, hay momentos donde estoy más observadora, hay momentos donde estoy distante para ir como ellos se van desenvolviendo en cada una de las actividades , yo creo que en la medida que se le han brindado los espacios o las posibilidades para que ellos vayan desarrollando alguna habilidad, en ese momento veo como se están manejando, que ya están hablando para solucionar los problemas entonces yo voy tomando distancia. Digamos que a principio de año si soy, mi intervención va muy centrada a, como de orientar la propuesta, de guiar la propuesta, cuando veo que ellos ya están haciendo las cosas por ellos mismos, allí si voy tomando como más distancia.

46.L: ¿Cómo cree que puede propiciar las interacciones entre ellos?

A: Puedo proponer un juego, o diferentes materiales, puedo sentarme con ellos a ver que hacen y en el momento que ya identifique, meter un personaje para que haga, hacer un rol allí, en lo que ellos están haciendo.

L: Muchas Gracias Profesora por su tiempo, su disposición y por compartir sus experiencias conmigo.

A: No de nada, con mucho gusto, en lo que te pueda ayudar aquí estoy.

ANEXO 2

ENTREVISTA MAESTRA (M)

Aspectos personales:

1. L: ¿Cuál es su nombre?

M: M

2. L: ¿Cuántos años tiene usted?

M: 55 años

3. L: Me gustaría que me comentara un poco sobre los estudios que ha hecho en referencia a la educación.

M: eeee imagínate yo estudie preescolar en el C. P., eso le llaman una carrera intermedia y realmente lo que hace al maestro es la experiencia ese vivir día a día con los niños, es acompañarlos en su proceso es realmente lo que le da la experiencia. Claro el conocimiento que da la Universidad, más la práctica que da la experiencia.

4.L: ¿ A Ha tenido alguna formación alterna a la de la Universidad, por ejemplo algún diplomado, seminario o asesorías? Me podría comentar sobre aquellas capacitaciones que hayan sido más significativas para usted?

M: A nosotros por ejemplo, nos han capacitado a nivel de expresión corporal, de la música, del arte, eeee todo lo relacionado con los niños, pero siempre la parte que me ha motivado mucho es la que hemos hecho con Luisa María (Asesora Pedagógica del Jardín) a través del texto, nosotros hemos podido rescatar más que todo esa parte que tiene que ver con el cuento, es como contarle por medio de las historias la vida, como se va solucionando, como se van presentando las situaciones de conflicto como los mismos personajes llevan a los niños a identificarse con ellos, por ejemplo, con el cerdito que no sabe comer, con el hipopótamo que le da miedo nadar, y como ellos van resolviendo sus problemas.

Ahora estamos haciendo un trabajo personal bien bonito, porque no solamente son los cuentos sino la poesía, las recetas, están tan bien los textos de instrucción, entonces es un trabajo bien bonito referente a los textos.

5.L: ¿Por qué decidió estudiar preescolar?

M: Yo pienso que era mi misión, siempre lo he hecho con gran amor, a mí desde pequeña me gustaban mucho los niños, entonces uno jugaba como a eso, a ser la maestra como estar cerca de ellos apoyarlos y ayudarlos.

6.L: ¿Cuál ha sido su experiencia como profesora de preescolar?

M: Yo trabajé en un jardín de Bienestar Familiar 12 años, quería ver otras oportunidades y allí fue que llegué a este jardín que fue mi segunda oportunidad laboral, mi segunda oportunidad profesional, ya en este jardín llevo 23 años trabajando, solamente esos han sido los dos espacios profesionales,

En relación al jardín:

7. L: ¿En relación al jardín, según sus conocimientos y su experiencia como profesora, me podría explicar a que vienen los niños al jardín?

M: A ser felices, a aprender del entorno porque yo pienso que aprender del entorno se lo dan los pares, el medio, relacionarse con los otros, con el medio que los rodea, poner en práctica todo lo que, ellos saben y pueden hacer, ellos vienen al jardín a jugar, a divertirse, a darse cuenta que hay otro con el que deben compartir sus espacios, saber lo que el otro quiere, escuchar.

8. L: ¿Cuál cree que es su principal rol o función con los niños mientras ellos están en el jardín?

M: Estar uno presente, crear el vínculo con cada uno de ellos, y de acuerdo al vínculo creado con cada uno de ellos acompañarlos, yo pienso que la misión de uno es acompañarlos y es la ayuda en ese momento de vida que esta cada uno de los niños

9. L: ¿Para qué cree usted que se debe crear un vínculo con los niños?

M: Yo creo que es importantísimo saber que cada uno de ellos tiene un lugar dentro del grupo, unas necesidades, de aspectos favorables sobre él mismo y otros aspectos que uno tiene que ayudarlo en su proceso, por eso el vínculo es importantísimo porque es el afecto que uno crea con él otro, y son las bases de toda relación.

10. L: Cuando usted respondía, hablaba sobre el acompañamiento, ¿cómo cree usted que debe ser ese acompañamiento?

M: Pues mira, el acompañamiento es mostrarle a ese niño y a esa niña todo lo que sabe y puede hacer, ese es el acompañamiento fundamental porque yo pienso que ellos vienen con muchas capacidades, ellos tienen muchas cosas de ellos mismos, entonces es mostrarle, estar allí para decirle “mira tú puedes hacerlo” darle como la confianza y la seguridad de todo lo que saben y pueden hacer.

11. L: ¿Según usted, que representa en la vida de los niños el jardín?

M: ¿Que representa? ¿Para ellos que representa? Mira que muchas veces nosotros estamos ahorita organizando las despedidas, el ciclo que termina aquí en el jardín del grupo de niños de 3 a 4 y 4 a 5 años que son los que se van para el colegio, este jardín representa la alegría, el disfrute, el jugar, el tener amigos, el explorar los materiales, los objetos, y el mismo mundo, el mundo de este jardín es los animales, las plantas, toda la naturaleza, que eso también forma parte importante de los niños y que les gusta mucho los espacios, los juegos en la zona verde, y los salones amplios con luz, con ventilación, entonces ellos vienen acá a disfrutar, a jugar y aprender de unos otros también

Representa mucho, porque es un espacio adecuado para ellos donde como te expliqué anteriormente, donde tienen la oportunidad de poner en práctica todo su saber, de tener en cuenta a otro y el entorno que les ofrece este jardín que son espacios abiertos, hay la posibilidad de irlos ayudando a que ellos sean más conscientes del medio, está la posibilidad de mostrarle un medio que es de cuidarlo, amar a los animales, de velar por ellos, entonces yo pienso que es un lugar ideal para ellos.

12. L: ¿Cuáles cree que son los objetivos de momentos en el jardín como la siesta, el refrigerio, la zona verde?

M: Esos momentos, nosotros los llamamos hábitos de rutina y además de ser hábitos, les da la posibilidad de ser niños, de poner en práctica, todo su saber y las capacidades que ellos tienen, pues el entredía es mostrarle que los alimentos son importantes para su proceso de vida, que es importante alimentarse y que sea una alimentación balanceada. En el descanso es mostrarle que así como ellos tienen momentos de juego, que tiene el espacio para actividades de movimiento y todo eso, en un momento determinado el cuerpo también necesita un reposo, un descanso, para luego continuar jugando o haciendo las actividades que cada uno tenga pendiente.

13. L: ¿Cómo cree que debe ser el acompañamiento en esos momentos?

M: Haber, Con los niños grandes de 4 a 5 años en la alimentación el acompañamiento es que si en un momento determinado no quieren probar algo, motivarlos a que hay que probarlos, ese acompañamiento es de motivación, que si en un momento no quiere, decirle que es muy importante alimentarse bien.

14. L: ¿Y en la siesta o en la zona verde como sería ese acompañamiento?

M: En la siesta es estar allí presente sobre cualquier situación que el niño pueda necesitar, también se rescata mucho con ellos ese tiempo de descanso, que el cuerpo necesita ese tiempo de descanso.

Y en el juego de la zona verde son espacios donde ellos crean sus propios juegos pero uno también está allí para en algún momento determinado si ellos no pueden resolver algún problema o un conflicto que se presente estar allí para dialogar con ellos. Pero son espacios que ellos necesitan para crear de acuerdo a sus propios intereses.

15.L: ¿Por qué celebrar en el jardín fiestas como Halloween o navidad? ¿Que les permite estas celebraciones a los niños?

M: Haber, estas celebraciones les permite a los niños darse cuenta o ir descubriendo que pertenecen a una cultura, culturalmente yo sé que Halloween no viene de nosotros sino de países americanos, precisamente por eso hemos venido cambiando ese concepto a el del día de los niños, es un día donde los niños pueden jugar a ser lo que ellos quieren, una princesa o un súper héroe entonces nosotros lo manejamos así, y es un gran disfrute para ellos, es experimentar otras formas de juego, de representar otros personajes. Nosotros anteriormente celebrábamos Halloween por medio de un proyecto, dígame el cuento de los tres cerditos, entonces, ellos tenían la posibilidad de escoger un personaje ya fuera el lobo, ya fuera un cerdito y ellos mismos iban elaborando de acuerdo al proyecto, de acuerdo al texto, ya que para nosotros los textos son muy importantes, entonces, iban elaborando ya sea de acuerdo al cuento o una canción o un poema, ellos escogían el personaje y ellos mismos iban elaborando su disfraz. Después nos dimos cuenta, hace como unos tres años, que ellos necesitaban ese día libertad para escoger ese personaje que ellos querían ser, entonces nos replanteamos eso, que era el día que ellos quieren escoger, que pueden jugar a ser como si fuera spiderman, o el capitán américa, o caperucita, cualquiera de esos personajes que ellos tanto quieren, entonces, les dimos esa posibilidad de venir disfrazados con lo que ellos quieran. Igual teniendo en cuenta un texto de acuerdo a Halloween o a los temas que se manejan en Halloween como la bruja, las calabazas, los fantasmas. Igual cogemos un texto con ellos y lo trabajamos y cada uno viene como escoge venir y hacemos la fiesta

Y navidad, es como la época más hermosa del año, entonces, digamos es lo que encierra todas las celebraciones a nivel familiar, entonces, es algo de nosotros cultural y nosotros lo traemos acá porque está

presente en el medio, el medio lo ofrece a nivel de las familias, para ellos es la alegría, la felicidad, por eso lo tenemos en cuenta porque es nuestro, nos pertenece a nosotros.

16.L: ¿Me podría explicar cómo se estructura la preparación de estas fiestas? ¿Qué elementos tienen en cuenta para realizarlo?

M: Por ejemplo, si es el día de los niños, nosotros empezamos haciendo una anticipación, ¿Que conocen ellos? ¿Que han escuchado? ¿Que personajes conocen? Entonces, de acuerdo a esas hipótesis que cada uno hace en relación con lo que recuerda o ya sabe, entonces de acuerdo a esto, le presentamos un texto, lo que yo te comentaba ahora que puede ser un cuento o una poesía, pero siempre es partiendo de lo que ellos saben, lo que es culturalmente, porque el mismo comercio le vende a los niños lo que es Halloween, mes de brujas, mes de fantasmas.

17. L: ¿Que tiene en cuenta para organizar el espacio y los objetos que se encuentran en el salón?

M: ¿Que tenemos en cuenta? Pues características como que sean acordes para la edad de ellos, que los espacios y los lugares estén al alcance de ellos, que si en esta época, por ejemplo, a los niños de 4 y 5 años les gusta mucho jugar a la casa, a los roles familiares, todo lo que es casita cocina, que a los niños les gusta mucho crear figuras, de hacer construcción, entonces se tienen bloques, se tiene la plastilina que les gusta a ellos, se tiene variado material, de acuerdo a las edades y a los intereses que tengan ellos. Que sabemos por la experiencia que a los niños les interesa o van buscando.

18. L: ¿Usted allí, ha mencionado varias cosas, por lo menos que cree que les permite a ellos el juego de la casa, que dice usted que reiterativamente quieren jugar?

M: Eso es juego simbólico, juego de representar su entorno familiar, y sino su entorno familiar, entonces el juego a nivel de los abuelos, por lo menos cuando ellos juegan a la casita viene y aquí representa como es su vida en familia, ellos mismos organizan los personajes, yo quiero ser la mamá, yo soy la hermana mayor, yo soy la hermana menor, ellos mismos se escuchan, hacen como unas reglas dentro de ese juego, pero es como la representación de la misma vida cotidiana que ellos tienen. Ellos generalmente aquí juegan a ser papá y mamá, mientras en la casa juegan a ser profesora.

19. L: Por lo menos usted me hablaba del momento de la plastilina, ¿Cómo se da este momento? ¿Qué cree que les permite a ellos?

M: Ellos crean con la plastilina, ellos modelan lo que quieren, se está trabajando mucho la parte motora fina, que eso posteriormente les puede ayudar cuando ya se tengan que enfrentar a actividades de escribir les da la posibilidad, pero más que todo les da la posibilidad de crear de escoger un personaje y tener en cuenta las características de este personaje ya sea animal, ya sea persona, por lo menos ahorita que estamos trabajando con el tamborilero, este niño del tambor, entonces, hay varios que se han interesado mucho en eso, entonces, dicen voy hacer el niño del tambor, entonces le da la posibilidad de que sus producciones tengas más formas, estén más definidos, entonces, les ayuda a la creatividad y a la parte motora fina.

20. L: ¿Y cómo se da el momento donde utilizan los bloques y las fichas? ¿Qué les posibilita?

M: Ellos con eso crean mucho, hacen naves, hacen parques, eso les da la posibilidad de crear, de inventar.

21.L: ¿Qué lugar le da usted a los objetos? ¿Le parecen muy importantes o poco importantes? ¿En qué momento los utiliza dentro de las propuestas con los niños?

M: Yo pienso que los objetos son una herramienta muy importante en la vida de los niños porque es como un medio de comunicación que utiliza el niño para representar roles, para representar situaciones, les da la

posibilidad de crear, de inventar, de construir, de imaginar, que si van hacer el parque ¿cómo van a hacer el parque? Que están los espacios, que están los lugares.

22.L: ¿Cómo acerca a los niños a los objetos?

M: Algunas veces ellos solo están en cajas visibles, en cajas que ellos pueden manejar, algunas veces uno les pregunta “mira que te gustaría coger”, como que los invita uno y se los nombra, “mira estos son los objetos de colores, estos son los de construcción, mira aquí está la plastilina” como que uno se los nombra y los invita para que ellos escojan con que material quieren estar o quieren jugar

En relación a las propuestas pedagógicas:

23.L: ¿Qué criterios tiene en cuenta en la planeación de las propuestas que ofrece a los niños?

M: Nosotros antes cuando iniciamos el año escolar hacemos una caracterización, esa caracterización comprende unas categorías, y hay una parte de regulación que tiene que ver con las normas, otra parte que es la de lenguaje que es la del discurso de ellos y la parte de colaboración de que ellos sean más conscientes que hay otro, y unos otros que hay que ayudar. Entonces según estas categorías nosotras hacemos la caracterización del grupo. Entonces antes de, nunca, nosotros a principio de año lectivo tenemos un mes para la caracterización, esta se hace a través de la observación uno observa al grupo, o de manera individual a cada niño como esta en ese grupo, cuáles son sus intereses, como solucionan problemas, como esta su lenguaje, como es su participación en las propuestas y de acuerdo a esto, uno va mirando los propósitos para hacer la planeación

24.L: Yo he visto que aquí, hay unas propuestas muy específicas por lo menos cuales serían los objetivos del círculo que se hace con los niños?

M: El círculo les da la posibilidad de sentirse pertenecientes a un lugar, ellos tienen, por ejemplo con los niños de cuatro y cinco años manejamos el círculo con el nombre de cada uno entonces ellos tienen un lugar dentro de ese círculo, que implica un lugar dentro del grupo, la misma permanencia dentro del círculo le da al niño la posibilidad de organizarse, autorregularse a nivel de su propio cuerpo y también les da la posibilidad de expresión, de que sea escuchado, de que sea tenido en cuenta. Se sienten mirados, escuchados.

25.L: Y en los centros de aprendizaje, ¿Cuáles serían los objetivos allí?

M: Nosotros lo manejamos más a nivel de propósitos, los propósitos de los centros de aprendizaje es familiarizarlos con por ejemplo nosotros tenemos un lugar que es lógico matemática, entonces es un lugar donde se le da la posibilidad al niño de conocer sobre el número, las cantidades, las formas, las figuras, hay otro que es construcción entonces es la permanencia, como nosotros los estamos ayudando y apoyando en su proceso que en el colegio posterior sea un proceso tranquilo, eso le da la posibilidad de ir a diferentes lugares como en rotación, porque si yo tengo un grupo que participa esta semana en construcción, la próxima semana va a lógico matemática y la próxima va a arte, entonces si ellos hacen rotación en cada uno de los lugares, ellos aprenden, se van familiarizando que hay permanencia en ese grupo, en un escuchar a los otros y ponerse de acuerdo. Entonces esos son nuestros propósitos cuando realizamos el centro de aprendizaje, que aprendan de los diferentes espacios y lugares y que aprendan a solucionar problemas.

26.L: Me llama la atención que usted me habla de propósitos en vez de objetivos ¿Cuál sería esa diferencia?

M: Nosotros con la asesoría de Luisa Maria, hemos ido cambiando un poquito los términos, entonces nosotros, ella está vinculada con la parte de secretaria de educación, ellos están haciendo como

investigaciones sobre cambios pedagógicos y ella viene y nos cuenta, entonces lo manejamos a nivel de propósitos, es la posibilidad que tiene el niño con referente a las diferentes situaciones que le puede dar el medio.

L: Me gustaría que me comentara un poco que implicaría un objetivo y que implicaría un propósito.

M: Pues mira no he mirado o no entrado mucho a estudiar los cambios de palabras que pueden implicar cambios o algo, pero los propósitos tienen que ser como ya, son como más inmediatos los mismos propósitos porque si yo estoy trabajando que el propósito del niño sea que participe más en clase, más en las conversaciones, que el propósito del niño sea que tenga más en cuenta los acuerdos en el momento de las actividades, me parece que es más inmediato los propósitos, pero la verdad no he mirado si hay alguna diferencia en el cambio de palabra. Yo anteriormente, porque los objetivos se trabajaban tenían que ver más a largo plazo que el mismo propósito, pero dentro de este jardín, dentro de la propuesta hace rato que no está utilizar objetivos.

L: A bueno, muchas gracias por la aclaración.

En relación a los niños:

27. L: ¿Qué espera de los niños de su grupo?

M: No sé, plantéamela diferente, porque me parece que está muy abierta.

L: ¿Cuáles son sus expectativas frente a los niños del grupo?

M: Mis expectativas frente al grupo de 4 a 5 años es acompañarlos en su proceso de vida y en todo lo que ellos tengan por delante, ellos el próximo año se van a enfrentar a un cambio, entonces, es estar allí acompañándolos ayudándolos para que ellos mismos pongan en práctica todo lo que ellos saben.

Pero que expectativas tengo, que cada uno en cuanto a sus posibilidades pueda ponerlas en práctica, ayudarlos para que cada uno se reconozca en sí lo que sabe y puede hacer.

28. L: ¿Cuáles cree que son las necesidades de los niños del rango de edad con el que trabaja, que en este caso sería de 4 a 5 años?

M: Yo pienso que es que tengan un lenguaje organizado, estructurado, que sean coherentes con su discurso. A nivel de participación es que tengan una permanencia, en las diferentes actividades, que las inicien y las lleven hasta su final. A nivel de la cooperación que tengan más en cuenta a otro, de esas necesidades de otro, que puedan resolver problemas y esa resolución de problemas y de conflictos ellos la puedan llevar a cabo por medio de su lenguaje, que es con su lenguaje y el saber que ellos tienen que pueden hacer solución de problemas.

29. L: Por ejemplo, ¿cuáles cree que son las necesidades psicomotoras que pueden tener los niños a esa edad?

M: Pues nosotros tenemos apoyo de terapia ocupacional y de fonoaudiología y con la asesora de terapia ocupacional vemos que tengan movimientos más coordinados, que haya más equilibrio, y con referencia a eso, por ejemplo, que manejen un buen tono, entonces ella está allí dándonos apoyo y nosotras desde las propuestas trabajamos que ellos puedan elaborar el movimiento y puedan desarrollarlo a nivel del tono, el equilibrio y la coordinación.

30. L: ¿De pronto esas necesidades que ella detecta como le ayudan a los niños desde la propuesta de este jardín?

M: Ella nos da unas recomendaciones, por ejemplo necesito que ustedes ayuden a los niños que cuando vayan a dibujar ellos lo hagan boca abajo, o nos da algunas actividades y nosotros dentro de las actividades cotidianas las llevamos a cabo, como por ejemplo, nos apoya mucho el profesor de natación que hace ejercicios con ellos, y nosotros en los mismos juegos, por ejemplo si vamos a jugar al lobo, yo sé que allí hay una carrera, que si vamos a jugar a la lleva hay una carrera y estas actividades les ayuda a ellos a fortalecer, en lo que cada uno necesita porque ella hace una valoración por grupo y nos pasa un reporte donde nos dice en que está cada niño y de acuerdo a eso nosotros lo tenemos en cuenta para organizar las propuestas que tenemos con ellos.

31.L: ¿Cuáles cree que son las necesidades afectivas que tienen los niños de esa edad?

M: Necesidades afectivas, no sé, no me suena como bien la palabra, yo pienso que los mismo niños les dan a uno las pautas, hay niños que son muy amorosos, que les gusta, lo tienen en cuenta le muestran a uno su afecto con abrazos, entonces dentro de esas mismas posibilidades uno esta con esos chicos, mientras hay otros niños que no, pero uno igual les ofrece esa posibilidad de saber que hay una manera tierna y cariñosa, de acercamiento. Pero en general solemos ser muy afectuosas porque sabemos que eso es muy importante ser tenidos en cuenta, ser escuchados, ser mirados, ser abrazados, ser cargados en un momento determinado, pero no es que sea una necesidad afectiva sino de acuerdo a sus posibilidades y a su entorno a nivel familiar, hay niños que no les gusta, a mí me ha tocado niños que aprendieron a abrazar porque ellos porque ellos se guardan sus demostraciones de afecto y prefieren no responderlo ni nada pero uno está ahí sin irrespetar ese niño, si yo sé que no le gusta el abrazo, no voy a estar dándole abrazos, más bien le toco el hombro o una caricia en la cabeza, yo lo trato de acuerdo a como veo a ese niño en el afecto, por ejemplo las niñas que son más amorosas y delicadas con los demás, eso es como dependiendo de cada uno.

32.L: Cuando me refería a las necesidades afectivas es como al lugar que le daba a la afectividad en la vida de los niños. Frente a lo relacional, ¿que se les debe ofrecer, que se les debe ayudar a conquistar?

M: Yo pienso que el trabajo en equipo, de acuerdo a la edad de 4 a 5 años, que ellos organicen, inviten a los otros pero que trabajen en equipo, que tengan en cuenta que por ejemplo ahora con la salida que hicimos a Panaca, somos un equipo, vamos a estarnos ayudando los uno con los otros, entonces es eso, trabajar en equipo es, por ejemplo que si hay cinco personas entonces ponerse de acuerdo sobre lo que van hacer y que trabajen conjuntamente sobre eso a la terminación de eso que iniciaron como equipo.

33.L: ¿Cuáles cree que son las necesidades de su grupo según las características de los niños? Que encontró en la caracterización de la que usted me hablaba o en este tiempo que ha trabajado con los niños cuales son las necesidades puntuales que usted cree que debe trabajar con ellos.

M: Por las características particulares de mi grupo Ballenas, ellos necesitan apoyo y desde el inicio lo hemos estado trabajando de tener en cuenta a otro, y que ellos puedan resolver problemas, ellos como que están más pendientes de lo que hacen los demás que de lo que hacen ellos mismos, entonces uno los devuelve hacia ellos mismos, ¿y tú que estás haciendo? Tú tienes unas posibilidades ponlas en práctica trabaja con todo ese saber que tienes y lleve a cabo las propuestas o las actividades, pero la mayoría de veces es que entre ellos mismo puedas escucharse y solucionar los problemas, porque generalmente ellos buscan todavía mucho al adulto, el adulto es el que entra en un momento determinado a solucionar, entonces yo con ellos por ejemplo si voy hacer rincones, yo anticipo, van a ir a rincones, van a estar en tales lugares, van a jugar, y van a colocarse de acuerdo como van a utilizar ese material, entonces anticipando con los niños sobre lo que va a ser la propuesta.

34.L: Yo he visto que cada grupo tiene un proyecto de aula, me podría comentar cuál es su proyecto de aula y que necesidades puntuales desde allí se estaba trabajando con los niños.

M: El proyecto de aula está muy mirado a esas posibilidades que tienen los niños a través del lenguaje, a nivel de participación y del discurso, que con todo ese saber que ellos tienen, como enfrentarse a las diferentes situaciones, yo me daba cuenta que cada uno estaba más pendiente del otro que de sí mismo, entonces el proyecto era que cada uno trabajara a partir de todo su saber y no mirando a otro.

35.L: ¿Qué proyecto de aula estaban trabajando?

M: Yo tengo planeado el proyecto, pero con todos los eventos que hemos tenido, está planteado pero no lo hemos podido profundizar porque tú has podido ver que ahora con la navidad que hemos tenido ensayos y toda nuestra mirada está enfocada a lo que va a pasar en la noche de navidad, sobre ese acontecimiento, por eso te digo que el proyecto está planteado, las familias ya lo conocen, el texto ya está.

36.L: ¿Cómo se llama el proyecto? ¿Cuál texto va a trabajar?

M: El proyecto se llama (se queda pensando) se me fue como se llama, pero el texto que vamos a trabajar es Los siete ratoncitos.

37.L: ¿Por qué escogió ese texto?

M: En ese texto hay dentro de los personajes, unas opiniones cada uno tiene su mirada da las posibilidades del mundo entonces hay un momento donde está el conflicto y el conflicto es que no se ponen de acuerdo que esta la discusión que porque yo lo dije, porque yo lo dije, porque yo lo dije, porque están en lo que están los delfines ahora que solo quieren ser tenido en cuenta en la opinión de cada uno más no hacer un consenso de la opinión del grupo como tal, entonces ellos llegan a un conflicto donde no se ponen de acuerdo de lo que vieron, de lo que exploraron en el medio y al final de la historia descubre cada uno, lo importante que es tener en cuenta la opinión del otro, que cada concepto y forma de expresarse del otro puede ser tenida en cuenta y es muy importante en la resolución de problemas.

38.L: Muy interesante. ¿Según la edad de los niños con los que trabaja, cuales elementos le parecen los más importantes para posibilitar en su desarrollo?

M: Yo pienso que todo, nosotros tenemos una mirada del niño total, de un niño con todo su potencial, con todas sus características, con todo con todo, yo no puedo decir por ejemplo, no este chiquito me voy, no, él es una persona con todas sus posibilidades, no es como por fracciones sino total desde todas las posibilidades y saberes que tiene el chiquito siempre resaltar en cada uno de ellos, lo que puede hacer. Ya me acorde como se llama nuestro proyecto creciendo asumo nuevos retos.

L: claro, jajajaja

M: Creciendo asumo nuevos retos, porque es eso, es devolverle la confianza y la seguridad de que ellos saben de qué ese chiquito tiene unas capacidades y un potencial. No es, es que yo no me puedo poner la media, entonces se la pongo porque el no pudo, no, uno le devuelve es que tu si sabes ponerte la media, yo estoy segura que tú puedes, está allí para mostrarle lo que él puede hacer.

39. L: Otra pregunta que le iba hacer profe, es ¿Que es el desarrollo infantil para usted?

M: El desarrollo infantil es todo lo que comprende a un niño, todo, todo, su lenguaje, Su movimiento, su saber, su imaginación, lo que él va viendo del mundo, lo que él va explorando del mundo, es como ese niño

con unas capacidades, un potencial, donde él va, digamos caminando en cada uno de sus momentos de vida, en el conocimiento del mundo y de lo que lo rodea.

40. L: ¿Cómo cree que los niños aprenden?

M: Relacionándose con el medio, con los objetos y los otros

41. L: ¿Cuáles considera las actividades que más propician en los niños avances en el desarrollo?

M: Yo pienso que todas, si son las de lenguaje, están los textos, si son las de movimiento, están los espacios abiertos, entonces yo pienso que es de acuerdo, digamos los propósitos, los lugares los tiene uno en cuenta, pero todas las propuestas tienen en cuenta durante las actividades facilitan en los niños conocimiento.

42.L: ¿ Por lo menos que propuestas cree que ayuda a desarrollar en los niños el control de sí mismos?

M: No sé a qué te refieres cuando dices control de sí mismo. Porque yo puedo decir que un chiquito teniendo un saber, teniendo un lenguaje y teniendo todas las posibilidades él quiera solucionar todo a través del llanto, yo lo devuelvo desde ese saber, ese conocimiento, todo eso que él puede hacer, lo devuelvo para que pueda utilizar un lenguaje, pero el control, hay chicos que tienen los cinco años y no controlan, cuando tú me dices control, es control de qué? ¿Que está controlando? Su propio cuerpo al saltar o el llanto ante situaciones.

L: Cuando yo le pregunto por control de sí mismo, me refiero a esa regulación de sí mismo, que efectivamente tiene que ver con el cuerpo, pero también con los sentimientos, también frente a la regulación ante una propuesta, ante un otro y en general el medio.

M: Eso está muy ligado a nivel familiar, las familias están presentes y son importantes en ese proceso que vive cada niño, si por lo menos, los chicos de aquí ya tienen cuatro años y todo lo resuelven a nivel de llanto, yo lo tengo que apoyar y lo tengo que ayudar para que él vaya ganando ese control que ya debería de tener, por su lenguaje, por sus capacidades, entonces es allí que uno le devuelve para ayudarlo.

43.L: ¿Cómo regula el comportamiento de los niños en el momento que hacen una pataleta, se salen de una actividad, que no escuchan al otro, no dejan hablar al compañero, en general esas situaciones que pasan al interior de la mañana?

M: Mostrarle al chiquito todo el lenguaje que tiene para solucionar, generalmente lo acompaño porque ellos cuando están en la pataleta no oyen, no escuchan, no quieren nada, entonces lo acompaño allí, ya cuando están tranquilos, aprovecho para dialogar y reflexionar con él, realmente yo aprovecho mucho el trabajo en el círculo con ellos, porque cuando algo ha pasado a nivel de conflictos o desacuerdos en los juegos, entonces conversamos en el círculo, y allí los niños empiezan a dar soluciones a es que puede hacer esto, a es que puede hacer lo otro, eso les ayuda mucho a ellos, pero es el dialogo, es dialogar, es hablar de todo lo que cada chiquito puede hacer.

44.L: ¿Cuándo un niño tiene miedo o rabia, cómo lo ayuda a resolver estas situaciones?

M: Cuando tiene miedo, pues si es un miedo de que no quiere pasar un puente lo acompaño para que lo haga, o le muestro como lo hago, o le muestro unos otros o por lo menos con los miedos es en la piscina, miedo a nadar en la piscina onda, entonces es mira a ese otro, mira al profe, el profe te va acompañar darle la confianza y la seguridad de que él puede hacerlo, mira los otros que están en la piscina onda y nada les ha pasado, mira que los ejercicios los están disfrutando, se les ayuda a manejar los temores así, estoy acompañándolos y de alguna manera al nivel del afecto acompañándolo y mostrándole que él puede llegar a superarlo.

45. L: ¿Cuando usted ve que un niño tiene rabia?

M: Era lo que yo te decía ayer por ejemplo, con el manejo de la rabia, por lo menos Gonzalo ayer que llego con su pataleta y con su pataleta, y allí acompañándolo afectuosamente, le acariciaba la espalda y le decía que se tranquilizara que más tarde podía encontrarse con su mamá, porque es que el enojo era porque su mamá se había ido y es como acompañarlo, estar uno allí, si quiso llorar que llore, pero que uno pueda estar acompañándolo si quiso desahogarse, que él pueda dejar su enojo y su rabia y después de eso cuando está tranquilo, hablar sobre eso, yo después de que se le paso el enojo, le dije, Gonzalo tú con todo lo que sabes hacer nadando, como resaltándole todas las cosas buenas para que él pueda entender, que puede utilizar todo su saber del lenguaje para que pueda explicarle a la mamá o a el adulto o la maestra sobre lo que no le gusta, le molesta o sobre lo que quiere, porque muchas veces la pataleta se da porque quiero esto y no se dio como yo quería o porque en el momentico yo quería algo y no se me dio.

46. L: ¿Cuáles son los conflictos más frecuentes que se presentan entre los niños de su grupo? ¿Cómo le ayuda usted a solucionarlos?

M: Ellos compiten mucho por los materiales, que este me quito, que este me arrebató, entonces lo que uno hace, es que se escuchan entre ellos dos, si es un conflicto que fue lo que paso, por lo menos me quitaron bloques, entonces primero yo les estoy ayudando para que ellos traten de resolver, que hablen, hágame el favor me devuelves el bloque, hágame el favor que yo lo tenía primero, si yo veo que no hay forma que a nivel de lenguaje ellos puedan resolver, entonces ya intervengo yo, los escucho a cada uno y si veo que no logran ponerse de acuerdo, se retiran, hay una sanción, se retiran del juego y van a pensar como que es lo más adecuado si ponerse de acuerdo, si hablar, si esperar el turno para jugar o retirarse porque nosotros tenemos unos acuerdos que se organizan con el grupo cuando ellos están empezando el año electivo, el año escolar, porque a ellos eso les da la posibilidad de organizarse dentro del trabajo en el grupo, entonces hay unos acuerdos y ellos saben los acuerdos y ellos saben si no tienen en cuenta los acuerdos también hay una sanción, y la sanción es que estando nosotros aquí en las actividades el adulto está presente, pero igual tiene que retirarse a pensar si esa es la manera adecuada de estar con los materiales y con los demás.

47.L: ¿Cuál cree que debe ser su papel frente a las interacciones entre los niños?

M: Pues si están haciendo juego libre, ellos llegan en la mañana y tienen la posibilidad de descubrir materiales entonces la interacción mía puede ser meterme al juego con ellos si están en lotería, si están modelando plastilina me meto al juego con ellos u otras veces es a un lado observando como ellos están dentro de esa propuesta dentro de ese juego creador como lo están resolviendo, como están haciendo utilización del material, como están mirando a ese otro en ese juego y simplemente estoy allí como acompañándolos, depende muchas veces como de los momentos y de las propuestas porque si están organizados en centros de aprendizajes yo trato de estar en un lugar en un momento determinado, si están en arte y están trabajando la parte del recortado, estoy allí acompañándolos, o mostrándoles u organizándolos .

48.L: ¿Cómo cree que puede propiciar las interacciones entre ellos?

M: Yo creo que muchas veces esas interacciones se dan en los juegos, se dan en el círculo y en las diferentes propuestas, las interacciones es relacionarse con los otros y tenerlos en cuenta a cada uno de ellos. La interacción se da en las propuestas y generalmente intentamos que esa interacción sea de la manera más tranquila y respetuosa posible, cada uno tiene un lugar en el salón y por lo tanto es escuchado, es tenido en cuenta, es mirado, igual ellos deben relacionarse con los demás de la mejor manera, entonces intentamos que la interacción sea amistosa, sea de ayuda, de tener en cuenta a ese otro.

49. L: Profe yo veo que para usted es muy importante el acompañamiento, ¿Que es para usted el acompañamiento?

M: Yo pienso que uno como maestro debe estar en la vida de cada uno de los niños, por eso el acompañamiento para mi es estar sentada o estar al lado de cada uno de los niños escuchando ese otro que necesita, oyéndolo, mirándolo, ayudándolo en un momento determinado.

L: A bueno, Muchas gracias profe, por su tiempo y por explicarme todas estas cosas acerca de su práctica y en general de la cotidianidad que vive con los niños.

ANEXO 3

OBSERVACIONES MAESTRA (M)

1. Descripción del espacio y ubicación de los objetos:

El plan del día y los acuerdos están en una cartelera con imágenes y a la altura de los niños en los grupos de 2.5 -3 años, 3 .5 – 4 años y Ballenas 4 -5 años. .En el salón de párvulos (niños de 1.5 a 2 años) el plan del día y los acuerdos están hechos con fotos de los mismos niños.

Los estantes con el nombre de cada niño para guardar sus trabajos, en cada salón varía la altura de los estantes según las edades.

3. Plan del día en el círculo:

Profesora: ¿En qué mes estamos?

Niños: En noviembre

P: ¿Ayer fue qué? (Señala el numero en el tablero)

Niños: Nueve

P: ¿Entonces hoy que día es?

Niños se quedan callados

P: Miren los números allí en los nombres, ¿Qué viene después del 9 donde está el nombre de Ana belén?

Niños: diez

P: ¿Y qué actividad tenemos primero?

Niños: El saludo

P: ¿Cual más?

Niño: Rincones

P: Pero antes que rincones, ¿Cuál tenemos?

Niños: Piscina

P: ¿Después?

Niños: Refrigerio

P: ¿Después?

Zona verde

P: De ultimo

N: Despedida

Hoy en la clase de natación, yo voy a estar apuntando lo que saben hacer los delfines en la piscina, eso se llama evaluar y cuando yo escribo la evaluación se llama informe. Para contarle a los papás lo que hace cada uno en la reunión que va a ver el viernes, mientras ustedes se quedan en la casa jugando, los papás vienen a hablar con las profesoras. Por ejemplo, contarle al papá de Ana Belén que ella nada sola, como hace de bien la patada, la brazada y que disfruta mucho nadar.

Ustedes saben que Carolina y Daniela se reúnen con María Fernanda para hacer unos ejercicios que les ayuden con el lenguaje para que puedan pronunciar bien palabras como carro, ¿Quién le quiere decir el plan del día a Carolina y a Daniela?

Niña: La profesora estaba hablando del plan del día y de que el viernes va a ver reunión con los papás, nosotros nos quedamos en la casa jugando.

P: Eso está muy bien, pero cuál es el plan del día

Niña: Ya se me olvido como se llama este día.

Niño: Yo sé cómo se llama, martes.

P: ¿Quién te dijo?

Niño: Mi mama

P: ¿Carla, que pasa el día martes por la tarde?

Carla se queda callada, un niño responde: Monta caballo.

P: Déjela que le pregunte a Carla. ¿Te vas o te quedas?

Carolina: Me quedo.

P: Mas fuerte

Carolina: Me quedo (sube el tono de voz)

P: ¿Y en que te quedas?

Carolina: Arte.

¿Les digo algo? (Les susurra a los niños) Tenemos el tiempo justo para cambiarnos e irnos a piscina.

4. Despedida en el círculo:

Al final de la jornada de la mañana hacen el círculo y hablan sobre las cosas que pasan en el grupo, maestra: Algunos niños no están descansando y necesitan descansar para hacer las actividades de por la tarde. Ustedes son los más grandes, los más veloces, yo los he visto en circo y en ballet como saltan y hacen piruetas y para eso necesitan energía. ¿Ustedes ven a los niños de osos y canguros despiertos? Niños: Nooooooooooooo P: Ustedes son los más grandes y no están dando

ejemplo. Niños: Algunos dicen lo prometo, otros yo si estoy descansando. P: El que sí ha cumplido es Gabriel, algunos prometen y prometen y no cumplen, les va a pasar lo del pastorcito mentiroso.

5. Saludo en el círculo:

Se reúnen en el círculo para saludarse y se habla sobre una situación que pasó durante el juego libre con Guillermo y Julián que son primos, Guillermo le prestó su reloj nuevo a Julian y él jugando con unas fichas lo dañó, por lo cual Guillermo estaba muy bravo con su primo, no le quería hablar.

P: Vamos a hablar sobre lo que pasó con G. y J. J.. Acuérdense que el círculo también es para hablar sobre lo que pasa en el salón. ¿Qué pasó Guillermo?

G: Yo le presté mi reloj nuevo a mi primo y él me lo dañó, no le voy a volver a prestar nada.

P: ¿J J como le dañaste el reloj a tu primo?

J: Yo estaba jugando y se dañó

P: ¿Tú lo hiciste a propósito?

J: No, yo estaba jugando con las fichas y se dañó.

P: ¿Tú le explicaste eso a tu primo?

J: Si

P: G., J. J. daño tu reloj sin culpa fue un accidente.

G: No le voy a volver a prestar mis cosas porque él las daña.

P: G. esas cosas a veces pasan, Julián debe colocar más cuidado con las cosas, pero otro día pueden jugar juntos y compartir las cosas. ¿Julián vas a colocar más cuidado?

J: Si.

5. Lenguaje en el círculo:

P: Aquí tengo una hoja de papel ¿De qué color es?

Niño: Naranja.

P: Muy bien, ¿ustedes que creen que hay en esta hoja de papel? (la hoja está en el suelo de manera que solo se ve una parte de la hoja Señala el nombre de cada niño para que responda.

Niño1: El dibujo de un bombero

Niño 2: un futbolista

Varios niños: una receta

P: ¿Y una receta para preparar qué?

Varios niños: Un pastel

P: ¿De qué?

Niños: Banano, fresa, naranja, piña.

P: Vamos a ver que hay en la hoja, pero ayúdenme niños, vamos a hacer un hechizo para saber que hay en el papel, Abracadabra patas de cabra, que aparezca lo que está en la hoja. (que indicador para esto)

(Mientras la profesora dice el hechizo los niños la siguen, repitiendo el hechizo y moviendo sus manos hacia la hoja de papel)

P: Taran ¿Que hay aquí? (Muestra la hoja para que todos la vean)

Niña: Un texto

Niño: Si, es un texto como el de la bruja loca.

P: Muy bien es un texto. ¿Pero este texto de que será?

Varios Niños: De una receta.

P: Este texto es de un experimento ¿Saben que es un experimento?

Niño: Levanta la mano y dice, es para buscar cosas.

Otro niño: Un día hice un experimento en mi casa que era juntar agua y jabón y esperar que se volviera de otro color.

P: Gonzalo nos dio un muy buen ejemplo de lo que es un experimento. De primero, tenemos los materiales aquí. Para hacer nuestro experimento necesitamos un tazón. ¿Qué es un tazón?

Niño: allí se echan cosas

P: Los tazones se usan para cocinar, para hacer experimentos, y allí se coloca el agua, se puede usar para echar varias cosas. (Muestra el tazón) Ahora les voy a mostrar otro material, vamos pasándola con tingo tango hasta que llegue a Marisol., ahora a Sabrina. y así sucesivamente hasta que todos tengan un pedazo. Lo pueden ver, lo pueden tocar y oler ¿A que les huele?

Niño: No me huele a nada

Niño: Huele rico

Niño: Huele a vela

P: Este material se llama parafina ¿para qué será la parafina?

Niña: Para meterlo allí. (Señala el tazón)

P: Allí lo vamos a colocar, con la parafina se hacen velas. ¿Han visto velas?

Niños: siiiii

P: ¿Para qué son las velas?

Niño: Cuando esta todo oscuro hay que prender las velas.

Niña: Cuando se va la luz uno prende velas.

Niño: Para los cumpleaños.

P: ¿Quién las puede utilizar?

Niña: La bruja maluca.

P: ¿Sera que la bruja hace experimentos?

Niños: Noooo, hace hechizos.

P: ¿Que son los hechizos?

Niños: como magia.

P: Muy bien, veo que estos niños me están ayudando mucho. Ahora vamos a echar los pedazos de parafina al recipiente. (Los niños van a donde está el tazón y colocan allí los pedazos de parafina) El próximo material es el pabilo ¿Que será el pabilo de la vela?

Niña: El fuego

Niña: Un palito que ayuda a prender

Niña: Las brujas usan un hechizo para prender las velas.

Niño: Es un chuzo

P: ¿Sera que es un chuzo? (Les muestra el pabilo) Tóquenlo, (pasa por donde cada niño) ¿Les chuza?

Niños: Noooo

P: También necesitamos, aceite casero. ¿Saben que es el aceite casero?

Niña: El aceite es resbaloso.

Niña: Casero, es una especie de té que mezclan con el aceite y se llama casero.

P: Pasa por donde cada niño para que lo huela, el aceite casero es el que utilizan en la casa, por eso se le dice casero y es con el que cocinan.

Niño: ¡Quiero olerlo, quiero olerlo!

P: Ya voy para donde tu estas, yo sé que puedes esperar. (Acaba de pasar el aceite por donde todos los niños) Ahora, seguimos con otro material. ¿Cómo se llaman estos? (Muestra los moldes)

Niña: Esos sirven para hacer helados.

P: P: Estos se llaman moldes y sirven para hacer muchas cosas, como dijo Sofía sirven para hacer helados, nosotros los vamos a utilizar para hacer las velas. Para nuestro experimento también vamos a necesitar esto (Muestra una estufa) ¿Cómo se llama?

Niña: Horno

P: Se llama estufa, ¿y quién utiliza la estufa?

Niños: La mamá

P: ¿Quien más?

Niños: Los papás

Niña: La profesora también.

P: Los adultos, y que pasa si se pone la mano en la estufa

Niños: Quema

Niña: Se quema y sale unas bolitas

P: Si, por eso hay que poner mucho cuidado cuando se utiliza una estufa, siempre hacerlo con un adulto, no solos. Ahora, cada uno toma su asiento y se hacen acá en la mesa.

Los niños se acomodan y la profesora organiza los materiales en la mesa, incluyendo la estufa.

P: En una olla colocamos un poco de agua (les muestra a los niños el agua) y en el tazón tenemos la parafina. ¿Cómo es la parafina?

Niña: Roja

Niño: También hay azul.

P: Es dura, eso se llama solido ¿y el agua como esta?

Niña: Si se cae, se riega.

P: El agua es líquida. Ahora colocamos la parafina a baño maría para que se derrita. Las abuelas no sé porque le colocaron así a esto que estamos haciendo pero así se llama.

(Durante el experimento una niña varias veces corre por el salón, se va, corre la silla, la profesora y Lady la invitan en varias oportunidades para que participe del experimento y pueda observar lo que pasa)

P: Dora te hemos dado muchas oportunidades piensa si quieres estar jugando o quieres estar aquí, porque parece que no estas interesada en el experimento sino en otra cosa. (Toma la silla de la niña y la pone a distancia de donde se está realizando la actividad) le dice a la niña que se siente allí.

Después de pocos minutos, la niña vuelve y le dice a la profesora que quiere estar allí.

Los niños observaban mientras la parafina se estaba derritiendo, pero ésta se estaba demorando mucho, por lo cual, la profesora les dijo a los niños que mientras esperaban se podían ir a jugar al arenero.

La profesora, fue al arenero para mostrarles como había que engrasar con el aceite los moldes, llamo a los niños y todos se hicieron en círculo alrededor de ella para ver como lo hacía. ¿Saben para que se hace esto?

Los niños se quedaron callados.

P: Para que la vela no se pegue al molde y podamos sacarla.

Cuando estuvo la parafina derretida los llevo por grupos de cuatro niños para que observaran como había cambiado la parafina. La profesora les avisa que vayan terminando sus juegos para entrar al salón a finalizar el experimento. Después de unos minutos la profesora les dice a los niños que vayan al salón y los niños retornan.

En el salón, la profesora, puso el pabilo en los moldes, vertió la parafina en ellos, mientras los niños observaban atentamente. La profesora les explico a los niños que debían esperar a que la vela se pusiera dura para poder sacarla del molde.

- 9 **Despedida en el círculo:** Al final del día, la profesora los reúne en el círculo habla con los niños sobre los pasos del experimento, saca las velas de los moldes, pasa la vela para que los niños se la vayan pasando y pregunta ¿qué fue lo que más les gusto del experimento? Niña 1: Cuando echamos la parafina, Niño: Cuando le pusimos el pabilo. P: uyy siiii ese pedazo fue muy chévere, que bueno que cada uno de los amigos este diciendo algo diferente. Niño 3: Cuando se estaba derritiendo la parafina, Niña 4: Cuando se estaba derritiendo la parafina. (La mayoría de niños les gusto cuando se derritió la parafina) P: ¿Saben lo que a mí más me gusto? (dice con voz de emoción) N: ¿Queeee? P: Cuando sacamos las velas del molde y no se dañó.

10 Lenguaje - preparación helado de mangos:

El día anterior los niños habían votado, si hacían los helados en agua o en leche, gano la opción de leche.

Primero revisan el texto donde están los ingredientes y los pasos para realizar el jugo de mango.

Después, la profesora pela el mango mientras los niños ven les pasa un plato a cada niño, un mango y un cuchillo, los niños intentan cortar el mango algunos no pueden, entonces la profesora va por cada uno de los puestos y les muestra “colóquenlo paradito, lo cogen duro y van cortando”

P: Necesito una secretaria

Varios niños: yo profe yo profe

P: Bolena, ayúdame a jugar los platos y las secas.

P:¿Qué es esto? (vaso de la licuadora)

Niño: Eso sirve para hacer jugo

Niña: Licuadora

P: ¿Pero cómo se llama esta parte de la licuadora?

Los niños se quedan callados

P: Vaso ¿y esta otra parte? (muestra el motor)

Niño: Licuadora

P: Esto es parte de la licuadora, esta parte se llama motor. Ahora la vamos a conectar, ¿para qué conectamos el enchufe?

Niño: Para que nos de energía

P: Eso, para que le de energía a la licuadora. Bueno ya lavamos los mangos, los pelamos, los cortamos, ¿ahora qué sigue?

Niños: hacer los helados de mango

P: Miremos el texto, miremos el texto (lo dice con emoción) lee cada uno de los pasos,

Niños: ya

Echamos el mango a la licuadora, después leche y un poquito de agua, delicioso

Niño: mmmmmmm

P: ¿Que nos falta agregarle?

Niños: La azúcar

¿Lo quieren dulce o muy dulce?

Niños: Muy dulce

P: Ruby me explico que como falta esta tapita de la licuadora hay que tapar para que no hiciéramos un reguero.

Niña: Espero que no se salga el líquido.

Niño: Hace mucho ruido.

P: ¿Si les parece que hace mucho ruido?

Niños: Siiiiii

P: No eso no es nada, más suena la de mi casa. ¿Qué creen que sigue?

Niña: Los vasos

P: Vamos a ver la preparación, lee los pasos

Niños: ya

P: Colar el jugo

Niños: ese, ese

Niño: Lo tenemos que hacer así (hace con las manos como estripando el mango con las manos) con esto (señala el colador)

P: Eso se llama colador, resulta que el mango tiene como unos pelitos, como hebritas, por lo que todo el jugo se pasa por el colador para que no quede esa pelusita.

Niña: Está quedando exquisito.

P: ¿Sera que podemos hacer helados de naranja?

Niña: No, porque acá no hay árboles de naranja.

P: Pero se puede ir al supermercado a comprar las naranjas para traerlas al jardin. ¿Y de papaya será que podemos hacer?

Niños: sii, y de Vainilla, de Banano, de manzana

P: Uyyy siiii que rico que quedarían de banano.

Niña: Profefeeeee, yo quiero probar.

P: Saca tres vasos y sirve un poquito en tres vasitos para que los niños lo prueben.

Niña: Que delicia

P: ¿Sera que le echamos más dulce o así está bien?

Niños: así está bien,

Si así sabe rico.

P: Yo creo que le echamos un poquito más, Roxana (Señora que prepara los alimentos) me dijo que había que dejarlos más bien dulces, porque al ellos congelarse quedan menos dulces. ¿Listo, que sigue ahora? Ya lavamos los mangos, los pelamos, picamos, echamos en un recipiente.

Niño: la licuadora

P: ¿Que echamos a la licuadora?

Niño: El mango

Otro niño: helado de mango

P: Lo que ves en la licuadora es jugo de mango para hacer los helados, ¿ahora donde lo ponemos?

Niño: En esos vasitos.

El que se vaya sin terminar los helados perdió.

Niña: Tengo frio, quiero dormir.

P: Ya te acomodo para que duermas.

Niña: Pero, me le pone mi palito al helado sii?

P: Ponlo tú, le voy a dar el turno a Dora que hoy no se siente muy bien para que se pueda ir a descansar.

Todos los niños le colocan el palito al helado

P: Bueno, ahora vamos a llevarlo a la cocina.

Van todos los niños a la cocina corriendo, mientras la profesora lleva los helados en un bandeja, en el camino se asoman al salón de los conejos y la profesora de este grupo, le pregunta a los niños que están haciendo, y los niños le cuentan. Después van a la cocina y ayudan a la profesora a meter los helados al congelador.

Luego, todos van al salón

P: Bueno, ahora hay que organizar, necesito varios secretarios.

Niños: Yo, yo, yo.

La profesora le da a cada niño algo para llevar a la cocina y ellos lo llevan, mientras ella limpia la mesa.

11. Lenguaje:

El villancico que estamos trabajando se llama tamborilero o el niño de tambor

P: ¿Quién se acuerda de algo que dice?

Niño: El camino que lleva a Belén.

Niña: pastorcitos

P: ¿Qué dijimos que hacían los pastores?

Niño: Cuidan las ovejas

P: ¿Cómo las cuidan?

Niño: En una granja las sacan a pasear

Niña: Llevan unos bolsitos con comida

P: ¿Cómo se llaman los bolsos que llevan los pastorcitos?

Niño: Es de cuero

Niño: Cuidan las ovejas del lobo

Niña: Maletica

P: Si es una maletica y es de cuero, se llama zurrón, imagínense en la montaña bien lejos, hay que llevar pan para cuando les de hambre, y agua para la sed.

Niña: A los caballos les gusta la panela

P: ¿Por qué pensaste en eso Dina?

Niña: Porque es chistoso (Se ríe)

P: Bueno Dina pero ahora estamos hablando de los pastorcitos

Niño: Si, el pastorcito mentiroso se va a cuidar las ovejas

P: Pero esa es otra historia, ¿de quien habla en el villancico?

Niña: De Dios

Niño: De un niño

P: Si habla de Dios y de un niño que tenía un viejo tambor. ¿Viejo que será? ¿Cómo será el tambor viejo?

Niño: Así viejísimo

Niña: ¿Los hombros están tristes o felices?

P: ¿Por qué te acordaste de eso?

Niña: Me acorde de la profe Vanessa.

P: A bueno, ¿de qué estamos hablando ahora?

Otra niña: Del villancico

P: ¿Y dónde lo hemos escuchado?

Niño: En una granja

Niña: No, aquí en el jardin

Niña: Profe mi papá no me ha comprado las bolas.

P: No importa tienen plazo hasta el jueves para hacerlas.

Niños empiezan hablar de las bolas de los que la han hecho y no, otros empiezan a jugar allí sentados con las manos.

Profesora: Atención, Atención, voy a contar hasta tres y todos van a estar en silencio. 1, 2, Los felicito, no tuve que llegar hasta tres para que hicieran silencio. ¿En qué actividad estamos?

Niña: En lenguaje.

Profesora: Bueno, voy a prestarle un marcador, una hoja para que dibujemos al niño con su tambor viejo para que los peguemos en la pared. Ya se acabó Halloween y que rico despedir a la bruja.

Voy a pedirle a Sansón que venga acá y me sirva como modelo. ¿Cómo es Sansón?

Niño: Es un niño

P: ¿Que tiene Sansón arriba?

Niños: La cabeza (Sansón se toca la cabeza)

Niña: El pelo

P: ¿Que tenemos en la cara?

Niños: Los ojos

P: ¿Después que tenemos?

Niños: La nariz

P: ¿Y más abajo?

Niños: Boca

P: ¿Y al lado de la cara?

Niños: Las orejas

P: ¿Debajo de la cabeza? Les muestra y toca el cuello de Sansón

Niños: el cuello

P: ¿Y los brazos donde están? ¿Sera que salen de la cabeza?

Niños: Nooooo

P: ¿De donde salen?

Niños del tronco

P: Abramos los brazos y Toquémonoslos, las manos

Los niños abren los brazos y se tocan cada uno.

P: ¿De los brazos que sale?

Niños los dedos

P: Las manos, de allí salen los dedos

Sigamos, Después tenemos la entrepierna, las piernas, los pies.

Parémonos todos, cantan canción sobre el cuerpo.

P: El niño de tambor es un niño como Tomas, (lo toma de los brazos y se los mueve)

Niños: ¿Y cómo yo?

P: siii, como Gerson y hace lo mismo con cada niño.

P: Cada uno toma su asiento y quiero que Tom, Sara, Carolina, José, Gerson, Sansón. (Y hace sucesivamente dice los nombre de cada niño) hagan dibujos bien lindos, bien completos.

Los niños se sientan en dos mesas, la profesora reparte las hojas dice: La hoja así para que nos quepa (hoja vertical) a un lado le pueden hacer el tambor al niño. Cuando pasa el marcador a cada niño dice: Acuérdense, cuidar la tapa del marcador, porque si no se la colocamos se seca.

En una mesa, algunos niños terminan, la profesora les dice a los niños: Que lindos dibujos, me los presta para mostrarlos en la otra mesa? Niño: Siii

La profesora los lleva miren que lindos dibujos que hicieron los amigos. Los niños los miran.

Cuando algunos niños que faltan terminan, van y le muestran a la profesora ella dice: Hermoso, ¿pero si el niño quiere comer como va a hacer? Niño: Se queda callado. ¿Qué le tienes que dibujar para que pueda comer el niño? Niño: La boca.

12. Refrigerio:

Dos niños traen el refrigerio de la cocina en cajas plásticas y ayudan a la profesora a repartirlo a los compañeros, se turnan, durante la semana. Mientras la maestra sirve, los niños ayudan a llevar los platos a la mesa, los niños comen y a la vez conversan.

Para la clase de natación cada niño lleva su maleta al gimnasio para cambiarse la ropa. Algunos niños necesitan ayuda, para colocarse las medias, desabrochar botones, entre otros. Por lo cual la profesora intenta que los niños lo hagan por si solo, sin embargo, con algunos elementos les ayuda.

13. Refrigerio:

Los secretarios están repartiendo el refrigerio, una niña le dice a la profesora: No, yo no quiero, a mí no me gusta el sándwich. (Con cara y tono de molesta) La profesora le lleva el refrigerio a la mesa y le dice: A bueno, Marcela se va a quedar con hambre. Después de unos minutos la niña come un poquito aunque deja.

14. Refrigerio:

La profesora escoge a dos secretarias y las niñas le ayudan a llevar los platos a la mesa para cada niño. La profesora acaba de servir el refrigerio y va por un café. Una de las niñas que ayudaron en el refrigerio, no quiere llevar su plato. La profesora le dice: Gabriela ve y lleva tu plato Niña: No P: Ay como así esta secretaria y deja el plato en la mesa, mañana no va a poder ser secretaria. Niña: ignora a la profesora y deja el plato allí. La profesora espera unos minutos para darle oportunidad a la niña de llevar el plato como no lo hace lo lleva.

15. Juego libre:

Esa día estaba lloviendo, por lo que los niños no salieron a la zona verde, sino que después del refrigerio se quedaron en el salón jugando.

Sebastián y Andrea, juegan con un barco al trasteo.

Hágale que yo estaba encima del árbol

Móntate que vamos a andar Sebastián

Sebastián, me conseguí una mejor, listo.

Suba el ancla. Nos vamos a mudar.

16. Juego Libre:

Mientras los niños juegan en el salón, la profesora llena las agendas.

Felipe empieza a tratar de quitar las fichas de la pistola que el otro niño construyo mientras le apunta.

P: Felipe. si quiere destruir algo, destruya su pistola, no le haga a él lo que a ti no te gusta que te haga.

Gonzalo estaba construyendo una gran torre y un compañero paso por allí de prisa e hizo que se cayera la torre. Gonzalo muy enojado empieza a decirle a su amigo grosero grosero.

P. Gonzalo En vez de decir grosero grosero, Explique no me dañe, no me destruya, pase por otro lado, lo que quiera, pero si usted dice grosero grosero el amigo puede que no le quede claro que es lo que te molesto.

17. Zona verde:

Unas niñas se encuentran en el arenero y todas quieren montar columpio por lo que empiezan a discutir. La profesora llega, y una de las niñas le dice que está muy bajito que se lo acomode. La maestra intenta pero al parecer el mecanismo del columpio se desajusto. Le dice: Dor si quieres te puedes montar así, porque en este momento no se puede acomodar. Vamos por turnos cada 20 segundos, vamos a contarlos, y cuenta con las niñas los segundos que cada una permanece en el columpio antes de hacer cambio.

Una niña va y le dice a la profesora: Susana le está sacando la lengua a Cindy. Profesora: Están poniendo muchas quejas, uno viene al arenero a jugar, a divertirse, a compartir. En vez de venir hasta acá a decirme porque no aconseja a la amiga, que no haga eso.

Una niña llega donde la profesora y le dice que otra niña le dijo mala, la profesora le dijo: y ¿Qué es eso de mala? N: Ser grosera y yo no soy grosera. P: Entonces de que se preocupa, díglele a la amiga que no le diga así, que no le gusta.

Centros de aprendizajes

Después del saludo, los niños son divididos en tres grupos, en cada centro hay aproximadamente de 5 a 7 niños. Los centros de aprendizaje son arte, lógico matemática, e inventiva, los niños trabajan de 30 a 40 minutos en el centro que les corresponde este día, el próximo viernes se rotarán en otro grupo, hasta que todos hayan hecho la misma actividad.

18. Arte:

Los niños pueden escoger trabajar con una manzana dibujada de verde o roja, la fruta está dibujada con líneas gruesas con marcador. La profesora, procede a explicar lo que van a hacer y les muestra cómo hacerlo “Van a pintar esta manzana sin salirse de la raya, pueden pintarla rápido o suavemente” dice esto mientras pinta una manzana. Cuando la primera niña acaba les explica cómo deben cortar la manzana, y corta una manzana de la hoja. Un niño no sabe bien cómo tomar la tijera y la profesora le ayuda, coloca los dedos de ella en la tijera donde el niño ya tiene sus dedos y lo realizan entre los dos.

La profesora menciona que en este grupo los niños deben ir aprendiendo a pintar sin salirse, a categorizar porque el próximo año ya pasan al colegio.

Tom le dice a la profesora si le ayuda a pintar su dibujo, la profesora contesta: Tú lo puedes hacer solito, mira que todos están pintando solos.

Después de terminar esta parte de la actividad, la profesora escribe el nombre de cada niño en su hoja y les dice que escriban su nombre, como está en la muestra. Dina le dice a la profesora: mire como lo hizo Mary (Cara de desagrado) la profesora contesta: Cada uno lo hace como puede. Cuando cada niño termina deja su trabajo en el estante con su nombre.

La profesora menciona que se trabaja con una manzana porque ellos están leyendo un cuento que se llama “la cena elegante” de un tejón que no quiere comer y allí se habla de la manzana.

19 Lógico Matemática:

En un cuadrado de espuma, que tiene huecos para encajar las fichas, los niños cuentan las fichas y categorizan las fichas de acuerdo a la forma o el color. La profesora pasa para mirar como lo están haciendo, que categoría están teniendo en cuenta o si están teniendo en cuenta alguna categoría, a los que no están teniendo en cuenta ninguna categoría pone algunos ejercicios. “Acomoda los de tal forma” “organiza los del color verde”

20. **Inventiva:** Los niños arman diferentes figuras como flores, escaleras, casas, entre otros, con unas fichas que se asemeja a la forma como se grafica el ADN.

Durante estas actividades llegó la bruja loca al salón del al lado, y algunos niños se dieron cuenta. Entonces van a donde la profesora y le dicen si pueden ir a ver la bruja. Todos los niños van corriendo al otro salón, corren y se ríen cuando ven a la bruja, ella los invita a subirse en su escoba y algunos niños se suben. Cuando la bruja se despide y se va, los niños retornan por sí mismo a las actividades que estaban haciendo en el salón.

Rincones

Existen tres rincones que son la casita, donde los niños pueden jugar a lo que ellos quieran con los elementos de la casa como por ejemplo, utensilios de cocina. Estos elementos pueden variar cada ocho días. También esta arte, lo niños con plastilina y una tabla pueden hacer las figuras que quieren. Y por último construcción, con diferentes fichas cada ocho días, los niños construyen los elementos que ellos deseen.

Los niños en casa sesión de rincones asisten a uno solo de manera que cada ocho días se rotan por los diferentes rincones. La profesora pone a escoger primero a los niños que han cumplido los acuerdos del salón, el rincón que más quieren escoger los niños son la casa.

21. Arte:

P: Los del rincón de arte, cada uno toma su asiento y van al estante a coger una tabla para trabajar dado que están a su altura. Los de la casa ese día van a jugar con los utensilios de la cocina. Los niños van a donde están los juguetes y le preguntan a la profesora ¿estos? Mientras toman una canasta. Profesora: si esos. La profesora estaba por fuera, revisando agendas.

La mayoría de niños hacían brujas, tenían en cuenta el tronco, las manos, las piernas, ojos y boca, algunos de los niños le hacían el sombrero a la bruja y otros la ambientaban con calabazas. Un niño hacia caracoles, elaborando tiras de plastilina que amasaba contra la tabla, y después con mucho cuidado enrollaba

22. La casa:

Los niños estaban jugando a cocinar, por lo que hacían sopas, ensaladas, pasteles y postres. También había una cámara en la canasta que utilizaban para tomar fotos contaban muy enérgicamente tres niñas “uno, dos y tres” chic. Les decían a los niños que cocinaban Niñas: “¿están listos? ¿Están listos? Niños: Si ya terminamos. (Describir mi intervención y lo que hacían los niños).

23 Construcción:

Los niños realizaban castillos, torres y casas, encajando fichas una a otra.

24 Natación:

Pasan al gimnasio donde los espera el profesor de natación, allí Camila se vuelve a poner a llorar, P: ¿Que pasa Camila?, si tú no me dices yo no sé qué te pasa. En la piscina algunos amigos lo hacen sin flotador otros con flotador, cada uno lo hace según su capacidad. Yo te visto y sé que tú te esfuerzas y haces muy bien los ejercicios. Vaya pues, tú quieres que en la reunión yo le diga a al papá Camila se pone a llorar antes de entrar a la piscina.

La niña dice no con la cabeza, ya está más calmada y va a la piscina. Durante los ejercicios en la piscina la niña lo hace muy bien, se observa que lo disfruta. La profesora la felicita y le dice que muy bien mientras realiza los ejercicios.

25. Natación:

Mientras calientan antes de meterse a la piscina dos niños se chocan y se pegan en la cabeza. Uno se pone a llorar, la profesora va donde el niño, donde te pegaste? Te duele mucho? Si aquí se te ve el rojo. Le soba la cabeza, otro niño dice: No pasó nada. Si Gilberto el amigo se pegó duro y le duele, mira. Aaa sii. La profesora lo abraza y le soba la cabeza. El niño se calma y continúa con los ejercicios.

26. Natación:

Sebastián, dejó la pantaloneta en el carro de la mamá porque no quiere meterse a la piscina, la profesora habla con la mamá para que se la baje, porque es importante que el niño pueda ir enfrentando el miedo de meterse a la piscina. La mamá lleva la pantaloneta sin embargo le dice a la profesora que si el niño no quiere meterse que no lo haga. Que él nada muy bien en la piscina de la casa.

P: Porque allá la mamá le da la seguridad, pero este es un contexto diferente donde el poco a poco debe irlo intentando.

Amiga de la mamá: Pero si el niño dice que no, no se le puede trasgredir sus límites, que se hunda acompañado de pronto con usted que es la profesora y tiene más confianza, de pronto con el profesor no tiene mucha confianza.

P: Sebastián, vamos hacer un acuerdo, tu miras los ejercicios que están haciendo los amigos con Pedro (profesor de natación) y después lo haces en la piscina chiquita. ¿Listo?

Sebastián: Lloro, yo no me quiero meter, yo no me quiero meter.

P: Escúchame, yo te estoy diciendo que solamente mires para que lo puedas hacer en la chiquita.

El niño se acerca y mira a los amigos, pasar con la cuerda la piscina, el profesor Pedro lo invita, Sebastián inténtalo una vez.

Sebastián: Bueno, pero solo una vez. Se mete a la piscina y lo hace sonrientemente.

La profesora durante el ejercicio lo felicita y le dice que muy bien.

ANEXO 4

OBSERVACIONES MAESTRA (A)

1) Descripción del espacio y ubicación de los objetos:

El plan del día y los acuerdos están en una cartelera con imágenes y a la altura de los niños en los grupos de Tigres (2.5 -3 años), Gatos (3 .5 – 4 años) y Ballenas (4 -5 años). En el salón de párvulos (niños de 1.5 a 2 años) el plan del día y los acuerdos están hechos con fotos de los mismos niños. Los estantes con el nombre de cada niño para guardar sus trabajos, en cada salón varía la altura de los estantes según las edades.

El pasamanos que se encuentra en el arenero esta adecuado para la estatura de los niños. A su vez en la parte de atrás del jardín se encuentran diferentes elementos como Casas de plástico y resbaladero de una medida particular para los párvulos y otros a la medida de los niños más grandes (Tigres, Gatos y Ballenas)

2 Lectura de cuento en el círculo:

La profesora A, los sientan en el círculo después de la clase de música, antes del cuento, les dice: Hoy nos visita una persona, a ustedes les gustaría saber quién es. Siiii, el que quiera va hacer preguntas para que la conozcan. Los niños preguntan ¿cómo se llama?:

Lady: Yo me llamo Lady, me da mucho gusto conocerlos.

Niños: ¿A que vino?

Otro niño: Yo creo que vino a jugar.

Otro niño: No, es muy grande para jugar.

Profesora: No, los grandes también juegan, las profes estamos grandes y jugamos con ustedes.

L: Yo vine a conocer el jardín, a las maestras y a ustedes. Yo voy a estar este mes, que son muchos días visitándolos en los salones. Y claro que también podríamos jugar un día.

Niño: ¿dónde vive?

L: Yo vivo en Cali, en un barrio que queda lejos de aquí y se llama Salomia.

Después de la presentación, la profesora Ángela en el círculo, arrodillada empieza a leer el cuento “Comer, gritó el cerdito”, mostrando las imágenes a los niños mientras lee, articulando bien las palabras, y utilizando diferentes tonos de voz. Alterna preguntas sobre el cuento, los niños levantan la mano y hablan de sus experiencias.

“Mi hermanito chiquito hace reguero en la mesa”

P: ¿y tú porque crees que hace eso?

N: Es que él es un bebe.

Profesora: Exacto, el no lo hace porque quiera portarse mal, sino porque todavía no sabe comer.

Profesora: ¿Que animal vemos aquí?

Niña: Un perro

P: Sera que es un perro

otra niña: No, eso es un gato.

P: (Mira otra vez la imagen y se cerciora de lo que hay allí) Aaaa no, miren lo que paso es que Sabrina estaba viendo este perro que esta acá y yo estaba viendo el gato de aquí.

Durante el círculo, un niño empieza a llorar porque se quiere hacer en el puesto donde está su compañera, la profesora le dice que manuela se va a sentar allí que se haga en otro lugar, llora y empieza a tratar de quitar a la compañera del puesto y la intenta patear.

La profesora le dice no Manuel así no (con tono fuerte)

el intenta volverla a patear, entonces la profesora lo toma de los brazos y lo detiene, así no Manuel, eso no lo vas a hacer. Siéntate aquí conmigo compartimos puesto. Lo sienta en sus piernas, le pregunta a Melissa si está bien y le acaricia la cara.

Manuel sigue llorando durante unos minutos, mientras la profesora intenta empezar a leer el cuento. Para, y le dice con voz suave a Manuel, cálmate Manuel mira que podemos compartir el puesto, mira tú le prestaste el puesto a Melissa y yo te lo presto a ti, lo podemos compartir. Continúa con el cuento y Manuel se calma.

Como no alcanzó a leer todo el cuento por el tiempo, les pregunta a los niños P:¿Que creen que le dijo la mamá?

Levanta la mano y dice el niño: Regaño al cerdito

Niña: Le dio pao pao

P: Mañana veremos.

.

3. Plan del día en el círculo:

Después la profesora prosigue a construir el plan del día con los niños.

P: Se va el día miércoles y ¿hoy que día es?

Niños: Jueves

P: Ayer fue 28, ¿entonces hoy que día es?

Niño: 26

Niña: 27

P: Están cerca, ¿qué sigue después del 8?

Niña: 7

P: Hoy es 29 de octubre del 2015 (Lo coloca en el plan del día) ¿Cuál es nuestra primera actividad del día?

Varios niños: El saludo

P: Muy bien, lo primero que hacemos al llegar al jardín es hacer el círculo y saludarnos. ¿Y los jueves cual es la segunda actividad?

Niña: piscina

P: Lo que hacemos los jueves después del saludo es nuestra clase de natación. Pero hoy como la mayoría no trajo vestido de baño o están con mocos, no vamos a ir natación sino que vamos a estar en los rincones. ¿Después que hacemos?

Niños: el refrigerio

La profesora toma las figuras de los rincones y el refrigerio, las coloca en el plan del día. Después del refrigerio ¿qué hacemos?

Niños: Zona verde

P: ¿Y lo último, que sería la quinta actividad?

Niños: Despedida

P: ¿Quién me puede decir cuál es la segunda actividad del día, la numero dos?

Niña: Natación

P: Vamos a ver, uno y dos (cuenta las figuras que se encuentran en el plan del día hasta llegar al número dos) ¿Cuál es la tercer actividad?

Niño: Zona verde

P: Cuenten, cuál sería la actividad número tres.

Los niños se quedan callados.

P: Vamos a contar todos juntos, uno, dos y tres. ¿Cuál es el número tres?

Niños: El refrigerio.

P: Muy bien.

La profesora le dice a los niños que cierren los ojos, se pone una peluca azul, un sombrero y una nariz, se rie jajaja, hola niños soy la bruja loca.

Mario, empieza a gritar porque le da miedo, entonces la profesora le dice a los niños cierren los ojos, los niños lo hacen, y en voz suave se acerca a Mario y le explica, soy yo A., mira quítame la nariz

Mario: Nariz

P: Se quita la nariz, la peluca y el sombrero para que el la vea.

Él se tranquiliza

P: Ahora habrán los ojos. Invita a los niños como bruja loca para que vayan a visitar los otros salones.

Los niños salen corriendo y avisan “llegó la bruja loca” “llegó la bruja loca”.

La profesora disfrazada de bruja loca, llega a los salones riéndose jajajaja.

Los niños salen corriendo y ella hace como si los fuera atrapar y continúa riéndose.

En el grupo de los conejos que tienen un año, un niño llora, hace lo mismo que hizo con Mario y las maestras intentan calmarlo. Razón por la que la profesora decide ir con los niños de nuevo al salón.

4. Clase de Música:

La profesora Á. participa de las actividades que realiza el profesor de música, se sienta en el círculo con los niños, canta las canciones con ellos. Hace parejas con los niños, canta las canciones y realiza los movimientos de acuerdo a las indicaciones de los profesores de música. Se mueve con dinamismo y su rostro expresa alegría. En el ejercicio del cambio de parejas, a los niños que no van y buscan pareja, la maestra los invita a que se hagan con un compañero que este solo por ejemplo: José ve hacerte con María que está sola, mírala, mírala, allá.

5 Natación:

El profesor de natación está en el borde de la piscina saluda a los niños y los invita a que ingresen en la piscina. Hay dos niños que no quieren entrar a la piscina, la maestra ingresa a la piscina y le dice primero a uno y después al otro: Tírate que yo estoy aquí para atraparte. Uno de los niños le dice que no y se corre, la maestra le dice:

Luisa no te va a pasar nada, yo estoy aquí para atraparte.

La niña se acerca de forma lenta,

La maestra le dice: tirate, tirate, a la cuenta de uno, dos y tres.

Cada niño se tira y la profesora lo atrapa

La maestra les dice: Esooooooooo! Lo hicieron muy bien.

El profesor les coloca ejercicios donde deben pasar con ayuda de una cuerda de un extremo a otro a lo ancho de la piscina, también, da indicación a los niños para que nadan con un flotador alargado de extremo a extremo y hagan bien la patada. La maestra ayuda a un niño que le da temor hacer el ejercicio sin flotador. Lo sostiene con las manos del tronco y cuando ve que el niño que lo está haciendo bien, lo suelta de a poquito hasta que el niño lo hace solo.

6. Juego libre:

Al inicio de la jornada en el momento del juego libre, una niña le dice a la profesora Á: Profesora no sé cómo abrir el computador (es un computador portátil pequeño, que al parecer no funciona y los niños juegan con el).

P: Susana tú sabes abrir el computador, enséñale a Sara.

Susana le muestra a la niña como hacerlo.

7. Zona verde:

La profesora mientras los niños juegan en la zona verde llena las agendas. Los niños juegan en el arenero a elaborar tortas de arenas, toman palitos y los colocan como las velas del pastel, cantan el cumpleaños al niño que realiza la fiesta. Otros están en el pasamanos, en el resbaladero. Algunas niñas juegan a la peluquería y se hacen peinados entre ellas, hacen con sus movimientos como si estuvieran pintando las uñas a otra niña etc.

En el parque la profesora en el momento de ir ya al salón le dice a Juan: Colócate las medias y los zapatos que ya vamos al salón.

J: No, están sucias

P: ¿Y quién las ensucio?

J: Se queda mirándola y no responde.

P: Toma las medias las acomoda porque están ensurulladas y se las pasa a Juan

J: Las toma y se queda allí sentando, después de un momento se pone las medias y los zapatos.

8. Arenero:

En el arenero algunos niños hacen pasteles con arena, otros entierran tesoros y los demás juegan al doctor. Una niña se le acerca a la profesora y le dice: mira, te lo regalo. Profesora: Gracias que rico pastel

Los niños que juegan al doctor con los elementos que una niña llevo, tienen varios enfermos acostados, los revisan, les ponen inyecciones.

Una niña se acerca a la profesora y le aplica una inyección

P: ay me dolió, esa inyección estuvo muy fuerte.

La niña sonríe.

P: ¿Cuánto tengo de fiebre doctor? (hace gesto de llorar y los sonidos del llanto)

N: Esta muy enferma.

Después llega otra niña, y empieza a peinar a la profesora.

P: uyy pero tan chévere este hospital con peluquería y todo. ¿Qué peinado me vas a hacer S.?

Niña: Una trenza.

Maria A. está jugando con otras niñas al doctor y se pone a llorar porque no le prestan un juguete.

La profesora le dice: Marisol usted sabe que eso no le va a funcionar con las amigas, empieza a hablar.

La niña se calma, y le dice a las compañeras: ¿Me pueden prestar la inyección?

Niñas: Esta bien

Laura. se acerca a la profesora y le dice: yo quiero una inyección

P: Vaya y le dice a ellas.

La niña se queda mirándola y lentamente se dirige a las otras niñas para decirles que le presten la inyección.

Valentina empieza a pegarle a Lucia porque tiene un juguete que ella quiere.

La profesora le dice: Valentina córrase y Lucia eso no se lo voy a permitir usted sabe que lo que está haciendo.

P: Lucia no se deje, díglele que no le gusta y quítese.

Lucia se corre y Valentina se queda mirando a la profesora.

9 Proyecto de aula:

El proyecto de Aula que la maestra está trabajando se llama “Que bonito que estés aquí”. La maestra expone que tiene como propósito permitirles a los niños darse cuenta de todo lo que han aprendido y lo que pueden hacer por sí mismos, en cuanto a su autonomía, uso del lenguaje y la resolución de problemas. A su vez se busca que los niños le otorguen un sentido y significado al encuentro con los otros.

Anteriormente la maestra comenta que los niños y ella estuvieron hablando sobre unas huellas que se encontraban en el piso, sobre la forma de las huellas, el tamaño de las huellas y el animal del que podría hacer. Al final se dieron cuenta que un oso había ido a visitarlos al jardín.

En esta sesión la maestra les pregunta a los niños: ¿Les gustaría que volviera a visitarlos el oso?

Niños: Siiiiii

P: Bueno y, ¿qué le podemos hacer al oso para invitarlo a que venga?

Niños: Una fiesta, si como la de mi cumpleaños que hubo pastel

Niña: Siii, la mía era de la princesa Sofía

Niño: Como en la de Samuel de superhéroe

Maestra: Si, ha habido fiesta muy chéveres, pero entonces que habrá para la bienvenida del oso. ¿Qué le gustara al oso?

Nina: Quiero que haya pastel y gaseosa.

Niños: Si en las fiestas hay pastel.

Maestra: Me parece muy bien, le tendremos pastel y gaseosa. ¿Dónde podemos recibirlo?, en qué lugar del salón le podemos hacer algo.

Niño: Allá (Señala el lugar donde están los cuentos)

Niña: Podemos hacerle la fiesta allá

Profesora: ¿Dónde?

Niña: Por ese estante. (Señala el estante donde están algunos materiales y donde se sirve el refrigerio)

Maestra: Y si lo hacemos allá ¿dónde podemos servir los refrigerios?

Los niños se quedan callados

Niño: Se puede hacer allí (Señala el perchero)

Maestra: ¿Y dónde ponemos los maletines?

Los niños se quedan callados.

Niño: Los podemos colocar allí (Señala la pared del otro lado que está vacía)

Niños: Con alegría dicen si, si, si

La maestra: ¿Qué les parece esa idea?

Niño: Siii allí

Niña: Me gusta.

Maestra: ¿Quiénes están de acuerdo con esa idea?

Niños: La mayoría levantan la mano con alegría, dicen yooooooooo!

Maestra: Ya tenemos el lugar y dijimos que le vamos hacer una fiesta, pero deben pensar en el oso para saber cómo le vamos a acomodar el lugar. ¿Dónde viven los osos?

Niño: En el bosque

Niño: Si los osos viven en el bosque y hacen así (Hace el gesto de un osos feroz)

Maestra: Si, los osos viven en el bosque. Entonces, ¿cómo le podemos acomodar el lugar?

Niño: Hagámosle un bosque

Maestra: Me parece una gran idea, entonces mañana empezamos hacer el bosque para nuestro invitado. La maestra mira el reloj y ve que ya están trayendo los refrigerios.

10 Lenguaje:

Los niños anteriormente han estado construyendo un libro sobre hechizos para la bruja loca que se le olvidan. Los niños hasta ese momento tenían el libro cocido, las hojas en blanco, la tapa delantera y trasera pintada, y la caratula del libro está adornada con arañas, calabazas y una bruja realizada por los niños, recortada y pegada.

La maestra muestra a los niños el libro y les dice:

Aquí tengo conmigo el libro de hechizos para la bruja, hoy vamos a ver qué nombre le vamos a colocar. Que nombre les gustaría que le pusiéramos.

Niño: Las arañas.

Maestra: Por que las arañas le podríamos colocar a nuestro libro.

Niña: Porque en las casas de las brujas hay arañas.

Maestra: Es verdad, y ¿de qué es nuestro libro?

Niño: De la bruja

Maestra: Es para la bruja, Que vamos a escribir dentro del libro

Niño: Hechizos

Maestra: Muy bien. Ya tenemos una propuesta, quien tiene otro nombre que le podamos dar al libro.

Niño: Las brujas

Maestra: Las brujas, puede ser. ¿Porque le pondríamos las brujas al libro?

Niña: Porque el libro es de la bruja loca

Niña: Y también lo puede ver otras brujas.

Maestra: Si, la bruja loca se lo puede prestar a otras brujas que se les hayan olvidado los hechizos. Juan Felipe que nombre le gustaría?

Jf: Las calabazas

M: A valentina

V: Las calabazas

M: Valentina también le gustaría las calabazas? Anota los nombres en una hoja

V: sii

La maestra le pregunta a cada niño del círculo por su propuesta, los niños repiten los nombres anteriormente dichos. Solamente Tomás da una propuesta nueva: Brujas y calabazas.

Maestra: Ya tenemos cuatro propuestas de nombre, las arañas, las brujas, las calabazas y brujas y calabazas. Ahora cada uno va a votar por el nombre que más le guste.

La maestra le pregunta a cada niño por cual quiere votar y anota los votos en una hoja.

Al final por mayoría de votos gana brujas y calabazas.

Los niños celebran que haya ganado ese nombre.

11 Refrigerio:

Maestra: Vamos a tomar el refrigerio, vamos a organizarnos en la mesa.

Cada niño toma un asiento de la torre, lo lleva hasta la mesa y se sienta, mientras la maestra sirve el refrigerio los niños conversan entre sí.

La maestra se queda parada en el estante del refrigerio, mientras los niños comen en la mesa.

Un niño le dice a la maestra: Quiero más queso.

Maestra: ¿Ya te comiste todo?

Niño: No me gusta la papaya

Maestra: cuando te comas todo, te doy más queso.

El niño hace gesto de desagrado y se sienta a continuar con su refrigerio.

Algunos niños terminan de comer y llevan el plato al estante donde está la maestra, ella va organizando los sobrados y los platos sucios.

Rincones:

12 Arte:

Una niña le pregunta a la profesora donde están las tablas, P: Están en ese estante (señala) en la caja plástica, ella y otras niñas van para tomar las tablas y las plastilinas. Cada niño toma un asiento de la torre y se sientan a realizar sus propuestas. Algunos niños realizaban arepas, primero amasaban la plastilina, después la aplastaban con la mano contra la tabla y con un rodillo de plástico. Otra niña con una especie de molde plástico hacia galletas de estrella. La maestra está sentada en una mesa revisando las agendas.

12 Construcción:

Los niños toman las fichas de las cajas de plástico transparentes, crean edificios, robots, torres y casas. Algunos niños los realizan solos, otros hacen sus construcciones en parejas. Algunos niños intentan hacer torres muy altas para después tumbarlas. Se ríen, se emocionan y se sorprenden.

13 Casita:

Los niños toman los utensilios de cocina de juguete de una caja plástica transparente, y empiezan a cocinar ensaladas con fichas, asan arepas, hacen pasteles etc. Una niña va y le lleva una arepa a la profesora, N: Profe una arepa (se la pasa) M: Gracias, ¿está caliente? No me quiero quemar. N: (La niña se ríe) No, ya está fría. M: (Hace el gesto de comerse la arepa) mmmm está muy rica.

14 Celebración día de los niños

Durante el mes de octubre se trabajó la canción de la bruja loca con los tres grupos, las profesoras mencionan que les mostraron la canción a los niños, la cantaron. Durante las observación dos veces fue la bruja loca a visitarlos y en el grupo de los canguros construyeron un libro de hechizos para la bruja loca.

La celebración se realizó en un espacio grande donde llegaron todos los grupos de Michin con sus disfraces, las profesoras estaban disfrazadas de brujas, y había un escenario ambientado de acuerdo a la canción.

Todos los niños se sientan en círculo, y la profesora de música invita a los niños a por grupos temáticos a presentar su disfraz como por ejemplo, las princesas, los superhéroes, los animales, entre otros. A cada grupo le coloca hacer algo diferente, como cantar, hacer una ronda y desfilar.

Después las profesoras salieron al centro del círculo, volaron con las escobas y se reían a carcajadas mirando a los niños. Seguido a esto, hicieron una coreografía de una canción. La profesora de música y las demás maestras invita a los niños a bailar la canción que las profesoras están representando. La mayoría de niños lo hacen y bailan sonrientemente.

Luego, las profesoras organizan a los niños de nuevo en el círculo para esperar a que llegue la invitada especial (la bruja loca) Suena la canción de la bruja loca y sale en el escenario este personaje y sus amigas. De acuerdo a la canción la profesora actúa como si se le olvidaran todo y no supiera donde está, le pregunta a los niños ¿dónde estoy? Niños: En el jardín, Bruja: Ay niños, yo no sé qué hacer, estoy muy triste, porque se me olvida todo, ya no se me los hechizos (llora). Haber haber que hay por aquí, (Va a la mesa y toma un frasco) yo no sé qué hacer con esto. Llegan las amigas, ella les cuenta lo que le pasa y amigas brujas le dicen que mire el libro de hechizos que esta allí. Ay muchas gracias, estoy tan loca que no había visto el libro. Lee los títulos de los hechizos, cera de gusano, estos no, los voy a convertir en maíz “ abracadabra patas de cabra que estos niños se conviertan en maíz” algunos niños salen con unos dibujos de maíz. Hace tres hechizos, uno con hielo seco, otro donde sale espuma otro donde el agua se pone de color rojo y la botella se llena sola, los niños participaban y las profesoras iban al público a mostrar el producto final del hechizo mientras sonaba una parte de la canción donde dice que si le resulto y los niños también la cantan. Seguido se despide de los niños y sale en su escoba mientras suena la bruja loca.

Durante la presentación, algunos niños se corren muy cerca del escenario y no dejan ver a los otro, por lo que una amiga de las brujas les manda un hechizo “ Abracadabra patas de cabra que estas colitas se hagan para atrás”.

Después de la presentación, los profesores de música tocan y cantan algunas canciones, y los niños junto con las profesoras las cantan, hacen los movimientos de las canciones, hacen trencitos de manera muy espontanea, dado que se hacen pequeños círculos donde los niños siguen las

canciones, se unen los niños al ver a sus otros compañeros en otro círculo, algunos se van para donde otros amigos y maestras, entre otros.

Después de la presentación, los profesores de música tocan y cantan algunas canciones, y los niños junto con las profesoras las cantan, hacen los movimientos de las canciones, hacen trencitos de manera muy espontanea, dado que se hacen pequeños círculos donde los niños siguen las canciones, se unen los niños al ver a sus otros compañeros en otro círculo, algunos se van para donde otros amigos y maestras, entre otros.

Refrigerio:

Cada grupo se hizo en un lugar de la zona verde, entre la profesora y los niños, colocaron el mantel para el pic nic, ayudaron a acomodar las papás, el recipiente del pastel y la salsa. Los niños comieron su refrigerio mientras hablaban entre ellos y después algunos fueron a jugar al arenero, otros niños fueron a cambiarse el disfraz por ropa, dependiendo si los niños querían seguir disfrazados o se sentían incómodos con estos trajes.

Círculo:

Para despedirse cada grupo hizo el círculo en el salón y hablaron sobre lo que más les gusto de la celebración y sobre lo que iban a hacer el próximo día que era 31. Todos los niños dijeron que iban a pedir dulces o a las fiestas de sus unidades. La profesora pregunto: ¿Dónde iban a pedir los dulces? Algunos niños en sus unidades, otros donde sus abuelos etc.

15 Almuerzo:

Los niños se hacen en dos mesas donde hay aproximadamente de 5 a 7 niños, la maestra y una señora encargada de la cocina sirven el almuerzo en las mesas. Algunos niños solo hablan y no comen,

Maestra: ¿Sara ya termino?

La niña toma la cuchara y empieza a comer.

Maestra: Juliana voy a cambiarte de mesa parece que no pueden estar juntos. Enséñele a José Manuel como usted come.

Niña: José Manuel coma, vea así mmmmm

Maestra le dice a una niña que se escurre en la silla y no come: ¿Es a dormir o es a almorzar?

Niña: Almorzar.

Otros manifiestan que no les gustan las verduras, o las “cositas que tiene la sopa”.

Maestra: No mire así la comida, vamos a probar un poquito. La maestra toma la cuchara y le da de probar un poquito a la niña.

La niña con cara de desagrado recibe la comida y sigue comiendo sola.

Maestra: Luisa hágale pues que ya va a terminar.

Algunos niños levantan la voz

La maestra dice: Sin gritar, es comiendo.

Los niños que van terminando el almuerzo se cepillan los dientes y van a la colchoneta para acostarse.

16 Siesta: Cuando todos los niños están acostados, la maestra se sienta entre dos colchonetas de dos niños que aún no logran dormir solos, por esta razón, la maestra a uno le soba los ojos y al otro la espalda.

José Manuel: Hagamos una promesa

Maestra: dime

José Manuel: Que yo voy a dormir solito sí?

Maestra: Bueno

José Manuel: Empieza a jugar acostado en la colchoneta colocándose las medias en las manos.

Maestra: Es a dormir José Manuel.

S esta acostada en la colchoneta en silencio y con los ojos abiertos, la maestra le dice:

Yo pensé que Sofía ya estaba dormida.

La niña cierra los ojos.

Algunas niñas se miran entre sí y se ríen, se miran y se dan la espalda, después se encuentran las miradas y se ríen, murmuran.

Maestra: Niñas Calladas, vamos a dormir.

Un niño juega con sus dedos a tocarse los dedos de la otra mano. La maestra lo ve y dice: Es a dormir.

Después de veinte minutos todos los niños están dormidos.

17 Saludo en el círculo:

Los niños que ya guardaron los juguetes se sientan en su lugar en el círculo y esperan a la profesora. Andrés se acuesta en el piso, la profesora le dice: siéntate como un niño grande que eres, tú ya puedes mantenerte sentando mientras estamos en el círculo. El niño hace gesto de desagrado y se acomoda. Cuando los niños están organizados empiezan a cantar la profesora “Hola, Hola nos decimos hola yo estoy bien espero que tú también...” y los niños siguen el canto y los movimientos. La Maestra pregunta: ¿cómo amanecieron?

N: Bien

N: Mi mamá me mando galletas para compartir.

P: Bueno, Maria después del refrigerio me dices para que las compartas.

N: (Sonríe).

P: Gatos hoy es el último día de la semana, van a estar tres días en casa (los cuenta con los dedos) Sábado, Domingo y Lunes.

Una niña habla con una compañera, la maestra se queda callada y se queda mirándola, cuando la niña se da cuenta hace silencio. La maestra continúa, los canguros nos volvemos a encontrar el martes de la próxima semana. La reunión con los papás se acerca, por eso hoy les voy a mandar una notica para que los papás vengan acá al jardín y contarles como están ustedes en gatos.

Una niña esta por fuera y no quiere venir al círculo, le dice: Te estamos esperando para empezar, la niña dice: No, la maestra le dice, cuando quieras venir eres Bienvenida.

Continúa realizando el plan del día.

18 Llegada de los niños:

Los niños llegan a diferentes horas desde las 7 hasta las 8:30 de la mañana, a la hora de llegada la profesora Á. se arrodilla abraza a cada niño, algunos los carga para saludarlos y les da besos, los niños juegan con los diferentes elementos (rompecabezas, arma todos, entre otros) que hay en el salón y se encuentran en los estantes a la altura de los niños. Los niños que llegan entre las 8 y 8:30 los niños colocan el maletín en el perchero, le llevan la agenda y van al círculo para el saludo.

Alrededor de las 8:20 la maestra dice: “Gatos a guardar”, Algunos niños empiezan a guardar, otros continúan jugando. La maestra dice: Los gatos parecen que no escucharon, yo dije a guardar que vamos a hacer el círculo.

19 Círculo:

Al final de la mañana se reúnen en el círculo y la maestra dice:

Me acorde, les cuento que ayer quede muy triste mientras unos amigos descansaban, otros estaban cantando, hablando, se paraban, se sentaban, yo pensé que no era un gato (Nombre del grupo) sin embargo fui a los tigres (niños más pequeños) y allá todo estaban dormidos, al parecer me va a tocar enviar a algunos gatos a dormir con los tigres, que ellos si saben descansar.

Julián: No, no yo no quiero.

Maestra: Yo no he dicho nombres. Tres amigos mañana como que les va a tocar ir donde la profesora Natalia, les paso las colchonetas para que vean como duermen los tigres, porque no han estado cumpliendo los acuerdos.

20: Proyecto de aula:

En días anteriores habían acomodado algunos elementos del bosque como el cielo que la maestra comenta que lo había pintado con los niños en papel kraff, también estaba organizado el suelo del bosque en el perchero en papel kraff arrugado y habían elaborado el sol que aún no había sido pegado.

Maestra: Se acuerdan lo que hemos estado haciendo en nuestro proyecto

Niños: ¡El bosque!

Maestra: Exacto, ahora para que nuestro cielo nos quede más bonito vamos hacer las nubes así como hicimos el sol. Voy a traer el papel.

La maestra lo trae, mientras los niños conversan en el círculo

Maestra: Vamos hacer lo mismo que con el sol, cada uno va hacer su nube en el papel para practicar, y después escogemos una para hacerla en el cartón.

Un niño se acuesta en el piso.

Maestra: Usted sabe que le toca sentarse

Niño: No

Maestra: Juan usted sabe que le toca organizarse, siéntese.

El niño hace gesto de desagrado y se sienta despacio.

Maestra: ¿Gatos, entonces que es lo que vamos hacer?

Niños: Nubes!

Maestra: ¿Cuántas?

Niños: Muchas

Maestra: Una cada niño, a los niños que hagan las mejores nubes, les podemos hacer recomendaciones para que queden aún más bonitas y entre esas votamos para ver quien la hace en el cartón. Y entonces, ¿cuantas nubes vamos hacer?

Algunos niños: Una

Cada niño empieza a dibujar en un lado del pliego de papel kraff, David no dibuja, tiene unos muñequitos de juguete en las manos y solo mira.

La maestra le dice: David yo sé que a ti los juguetes te encantan pero acá venimos a trabajar, hacer otras cosas.

La maestra intenta cogerlos de las manos del niño pero este hace fuerza, entonces la maestra le dice: Ponlos aquí, que ellos van a estar aquí.

El niño se queda callado y pone cara de angustia.

La maestra se queda mirándolo y esperando.

El niño poco a poco se dirige hacia donde está la profesora, la maestra se acerca al niño y camina junto a él hasta el lugar que le había indicado, él deja los muñecos allí y se sienta en su lugar.

Mientras tanto, los niños dibujan y conversan.

Lorena le dice a otra niña: Estamos iguales (Mira las nubes de su compañera)

Daniela: Uno, dos y tres. (Cuenta las nubes de Lorena) sonrío, estamos iguales.

La maestra pasa mirando las nubes de los niños y dice: Javier, ¿Cuántas nubes hiciste?

Javier se queda callado

Maestra: Mira que pasó lo mismo que con él sol, algunos niños no van a poder participar de la votación porque siguen haciendo más y más nubes.

José toma el marcador que la profesora tiene en su puesto y se lo mete a la boca. La maestra lo ve y le dice:

Yo no quiero coger un marcador lleno de saliva, límpialo.

Algunos niños están pintando las nubes, la maestra dice:

No las vamos a pintar.

José, le dice a la profesora: Profe, me voy a ir a lavar la mano.

Maestra: Bueno. Vamos a empezar a ver una por una (pasa con el marcador por cada puesto) ¿Es grande o pequeña? (pregunta a los niños por la nube de su compañero).

Algunos niños contestan: pequeña.

Maestra: Vamos a contar...

Maestra y niños: una, dos.

La maestra va donde el niño siguiente: ¿Es grande o pequeña?

Niños: Grande

Maestra: Aquí tenemos una que va para la votación.

Javier: ¡La miaaa, la miaaaaa!

Maestra: Espérate que vamos por turnos.

Así sucesivamente van revisando el dibujo de cada niño si cumplía con lo que se había hablado anteriormente.

Maestra: Ya tenemos los candidatos, vamos a votar. (Anota los nombres en una hoja) David, por cual quieres votar.

David se queda callado

Maestra: David necesito escucharte

David: La mía

Maestra: Bien David. (Anota una palito en el nombre de David y se lo muestra a los niños) ¿Laura, tú por cuál?

Laura: Por la mía.

Maestra: ¿Sandra, cuál?

Sandra: La de Valeria

De igual manera, todos los niños votan.

Muestra la hoja donde anoto los votos a los niños y pregunta: ¿Cuántos votos tiene David?

Luisa señala en la hoja mientras cuenta ella y los otros niños hasta llegar a cinco.

Maestra: ¿Cuántos votos tiene Valeria?

Valeria señala con el dedo los palitos, mientras todos cuentan 1,2 y 3.

Maestra: ¿Cuántos votos tiene?

Niños: Tres

Maestra: ¿Vamos a contar cuantos tiene Luisa?

Niños: Cuentan hasta llegar a 7

Maestra: ¿Quién tiene más votos?

Niña: Lucia porque tiene más palitos

Maestra: Siiii, Luisa va hacer las nubes del cielo.

Luisa, sonríe.

Valentina se acerca a la profesora y le dice: Profe, yo quiero hacer una.

Maestra: ¿Luisa quieres hacer las tres nubes o dejas que la amiga hacer alguna?

Luisa: Quiero hacer las tres.

Maestra: Esta bien, Valeria en otra ocasión será. El martes vamos a trabajar sobre el bosque que estamos haciendo, ya tenemos el sol, vamos a tener las nubes para acomodarlo.

Mientras Luisa dibuja las nubes en el cartón, la maestra permite a los niños sacar material para jugar en el salón.

