



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**EL AMBIENTE EDUCATIVO E INTERACCIONES
ENTRE NIÑOS, NIÑAS Y AGENTES EDUCATIVOS
EN DOS JARDINES INFANTILES DEL PROGRAMA
BUEN COMIENZO, MEDELLÍN**

Autora:

Yuliana Pérez Idárraga

Universidad de Antioquia

Departamento de Educación Avanzada

Facultad de educación

Maestría Estudios en Infancias

Medellín, Colombia

2020



El ambiente educativo e interacciones entre niños, niñas y agentes educativos en dos
jardines infantiles del programa Buen Comienzo, Medellín

Yuliana Pérez Idárraga

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Estudios en Infancias

Asesora:

Maria Alexandra Rendón Uribe

Línea de formación:

Educación Infantil

Maestría en Educación Estudios en Infancias

Universidad de Antioquia

Departamento de Educación Avanzada

Facultad de educación

Maestría Estudios en Infancias

Medellín, Colombia

2020

Dedicatoria

El acto de agradecer implica apreciar el tiempo, momentos y afecto de quienes nos acompañan, creyendo en nuestras capacidades y tenacidad.

Quiero agradecer de manera especial a mis padres Marisa Idárraga Hoyos y Héctor Pérez por su profundo amor y apoyo. También a mis compañeros y compañeras de la Línea de Educación Infantil a quienes estimo con todo el corazón. A mis profes quienes me permitieron abrir nuevos horizontes y adquirir aprendizajes valiosos. Quiero resaltar la confianza, paciencia y apoyo de mi profe Maria Alexandra Rendón Uribe en todo este proceso, infinitas gracias. Al programa Buen Comienzo, niños, niñas y agentes educativos por su disposición y acogida. A cada una de las personas que me han acompañado en este caminar, gracias.

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	9
1.1. Planteamiento del Problema	9
1.2. Justificación	21
1.3. Objetivos	22
1.3.1. Objetivo General	22
1.3.2. Objetivos Específicos	22
1.4. Antecedentes	23
2. MARCO TEÓRICO	36
2.1. Educación Inicial e Infancias	36
2.2. Ambiente Educativo	37
2.2.1. Dimensión Espacial	43
2.2.2. Dimensión Temporal	46
2.2.3. Dimensión Relacional	47
2.3. Interacciones Educativas	49
2.3.1. Agente educativo, niños y niñas	50
2.3.2. Niños, niñas y compañeros	51
3. DISEÑO METODOLÓGICO	52
3.1. Paradigma	52
3.2. Método	52
3.3. Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos	55
3.3.1. Observación participante	55
3.3.2. Guía de observación	55
3.3.3. Registro Audiovisual	58
3.3.4. Entrevista (semiestructurada)	59
3.3.5. Técnicas Interactivas	63
3.3.5.1. Cartografía	64
3.3.5.2. Fotolenguaje	65

3.3.5.3. Taller	65
3.3.5.4. Sociodrama	66
3.3.5.6. Análisis documental	66
3.4. Contexto	67
3.5. Población significativa	70
3.6. Categorías de análisis	70
3.7. Plan de análisis	71
3.8. Consideraciones éticas	73
4. RESULTADOS	75
4.1. El ambiente	75
4.1.1. Dimensión espacial	76
4.1.2. Dimensión Temporal	91
4.1.3. Dimensión Relacional	98
4.2. Interacciones Educativas	105
4.3. Relaciones entre ambiente educativo e interacciones	121
4.3.1. Dimensión espacial e interacciones	121
4.3.2. Dimensión temporal e interacciones	124
4.3.3 Dimensión relacional e interacciones educativas	127
5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	129
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	143
Referencias Bibliográficas	149
ANEXOS	159

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Guía de observación de ambiente educativo.

Tabla 2. Guía de observación de interacciones.

Tabla 3. Entrevista semiestructurada para agentes educativas y artistas.

Tabla 4. Lineamientos institucionales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Características etnografía focalizada.

Figura 2. Categoría ambiente educativo.

Figura 3. Categoría interacciones educativas.

Figura 4. Asentamiento informado.

Figura 5. Cartografía.

Figura 6. Fotolenguaje.

Figura 7. Taller.

Figura 8. Sociodrama.

RESUMEN

La presente propuesta investigación se interesa por comprender la relación entre el ambiente educativo e interacciones entre niños, niñas y agentes educativos en dos jardines infantiles del programa Buen Comienzo Medellín. El ambiente como tercer educador cobra vital importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la educación inicial, pues su diseño y organización son producto de una intencionalidad pedagógica. Al abordar el término ambiente educativo se alude a las dimensiones que lo conforman: espacial (condiciones físicas y materiales), temporal (organización del tiempo y momentos) y relacional (construcción de la normal modalidad de acceso y agrupamiento).

Las interacciones por su parte refieren, a los vínculos y relaciones que, sostienen los agentes con los niños y las niñas, en los diferentes espacios del jardín infantil. De esta manera, es de vital importancia para el estudio, escuchar las percepciones que los niños, niñas y agentes educativos le confieren al ambiente y las interacciones. Por ello la propuesta se inscribe, en el paradigma cualitativo, método etnográfico escolar focalizado, las técnicas e instrumentos empleados fueron: la observación participativa, guía de observación, análisis documental, registro audiovisual, entrevista semiestructura en el caso de los agentes educativos, para los niños y las niñas, se emplearon técnicas interactivas: cartografía, fotolenguaje, taller y sociodrama, dentro de las cuales son asumidos como sujetos con derecho con capacidad de decidir cómo participar y acorde con sus potencialidades. Los datos obtenidos se analizan mediante, la triangulación de la información, a partir de la cual, surgen hallazgos en torno a la incidencia del ambiente educativo sobre las interacciones que se producen allí.

Palabras claves: ambiente educativo, interacciones educativas, niños y niñas, agentes educativos, jardín infantil.

ABSTRACT

This research proposal is interested in understanding the relationship between the educational environment and interactions between boys, girls and educational agents in two kindergartens of the Buen Comienzo Medellín program. The environment as a third educator takes on vital importance in the teaching and learning processes within the framework of initial education, since its design and organization is the product of a pedagogical intention. When addressing the term educational environment, the dimensions that comprise it are referred to: spatial (physical and material conditions), temporal (organization of time and moments) and relational (construction of the normal modality of access and grouping).

The interactions on the other hand refer to the bonds and relationships that the agents maintain with the boys and girls in the different spaces of the kindergarten. In this way, it is vitally important for the study to listen to the perceptions that children and educational agents confer on the environment and interactions. Therefore, the proposal is part of the qualitative paradigm, a focused school ethnographic study, the methodology used was participatory observation, observation guide, documentary analysis, audiovisual record, semi-structured interview in the case of educational agents, for boys and girls. Interactive techniques were used: cartography, photolanguage, workshop and sociodrama, within which they are assumed as subjects with the right to decide how to participate and according to their potential. The data obtained is analyzed based on the triangulation of the information, from which findings emerge regarding the impact of the educational environment on the interactions that take place there.

Keywords: educational environment, interactions, boys and girls, educational agents, kindergarten.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del Problema

La educación inicial es definida niñas por el Ministerio de Educación Nacional Colombiano (MEN, 2017) como un proceso intencional, planeado y sistemático que potencia el desarrollo integral de los niños y las niñas, debido a ello hay un interés constante por mejorar las condiciones de calidad en el servicio de atención, relacionadas con las experiencias que se brindan, la organización de los tiempos para el desarrollo de éstas, la distribución de espacios y disposición de los elementos que lo componen.

De esta manera, en el año 2015 se llevó a cabo, la estrategia de fortalecimiento de calidad del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), denominada “Fortalecimiento de saberes, cambiamos el mundo”, la cual nace de una alianza entre el ICBF y entidades tanto públicas como privadas que, cuentan con una amplia trayectoria en atención a la primera infancia; la estrategia se realizó en 19 regiones de Colombia. En esta, los profesionales se reunieron para intercambiar saberes y prácticas, por medio de diversas estrategias que promovieron la reflexión y profundización de los componentes de la atención integral a la primera infancia en el marco de la Estrategia de Cero a Siempre. Mediante los encuentros se abordaron temas como: procesos pedagógicos, ambientes educativos y protectores, salud, nutrición, entre otros. (2015, Fortalecer la calidad en servicios de primera infancia).

Por otro lado, es importante mencionar que la investigadora tuvo la oportunidad de participar de la estrategia de fortalecimiento, para cualificar agentes educativos de Centros de Desarrollo Infantil (CDI) en las ciudades de: Cartagena, Sincelejo, Valledupar, la Guajira y Aguachica, acerca de ambientes educativos. El objetivo de los encuentros fue, aportar en la disposición de los espacios para que se dotara de un sentido pedagógico y se trascendiera la noción de simple estructura física.

A primera vista, el ambiente pasa inadvertido en los procesos educativos que se desarrollan allí, los materiales se encuentran amontonados unos sobre otros, mezclados en repisas a la altura del adulto, por lo cual es quién decide qué tipo de material a utilizar y su

distribución, se presentan altos niveles de ruido en el espacio, los rincones de las salas están poco definidos, el agente educativo asume una posición erguida distante de los niños y las niñas para dar las indicaciones necesarias. De este modo, los espacios se convierten en contenedores de los sujetos que lo habitan, más que espacios acogedores que inviten a la exploración y juego.

Al comenzar el proceso de cualificación, los agentes educativos¹ expresan su temor y resistencia a los cambios que se les proponen para el ambiente, cuestionándose así, acerca de su autoridad con la disposición del material al alcance de los niños y las niñas, el manejo de la norma, los objetos distractores, asuntos relacionados con la rutina, el orden y especialmente sobre las interacciones, las nuevas formas de relacionarse con los niños y las niñas. De este modo, es recurrente entre los agentes educativos la idea de que el ambiente simplemente hace referencia al espacio físico, recursos y materiales, lugar donde se lleva a cabo la práctica educativa, careciendo de esta manera de un sentido pedagógico, por tanto, de una intencionalidad.

Desde la perspectiva de los niños y las niñas, manifestaron asombro sobre los cambios producidos dentro de sus salas, cuestionaban si podían acceder al material, si aquellos recursos dispuestos eran para ellos, por qué la sala estaba organizada de diferente manera, entre otras expresiones. Además, ellos se mostraron curiosos al recorrer y explorar los diversos rincones, comenzaron a atender con mayor disposición la construcción de acuerdos, asumir responsabilidades dentro de la sala como: cuidar del espacio, mantener el orden y ubicar cada elemento en su lugar correspondiente. En este punto cabe cuestionarse entonces, ¿cómo participan los niños y las niñas de la disposición y organización de sus salas? ¿con qué frecuencia lo hacen? ¿qué opiniones tienen de los espacios? de manera que, ellos se sientan acogidos y se apropien de estas.

A partir de la experiencia anterior se observa que, los ambientes se disponen y organizan desprovistos de una intencionalidad que contribuya al desarrollo integral de los niños y las niñas, por lo cual los recursos y materiales aparecen como decoración dentro de

¹ Agente educativo desde los lineamientos del Programa Buen Comienzo refiere a los actores que promueven el desarrollo integral de los niños y las niñas a través de la práctica educativa. El término acoge a los profesionales que laboran dentro de los jardines infantiles como: coordinador, docentes, auxiliar docentes, artistas, entre otros. A partir del marco metodológico se empleará el femenino del término para referirse a las docentes mujeres que participaron del desarrollo de la investigación.

las salas, sin considerarse los siguientes aspectos: qué tipo de material es el que se requiere en la sala, cómo se va a disponer, cuáles son las posibilidades de uso en relación con el juego y la exploración para los niños y las niñas.

De esta manera, surge un interés por los ambientes educativos e interacciones que se producen en el marco de la educación inicial, máxime cuando los niños y las niñas llegan a los jardines infantiles después de experimentar su espacio primario de socialización: la familia y enfrentarse a un escenario que implica nuevos retos en este proceso.

De este modo, al reflexionar sobre la dimensión espacial del ambiente, se está considerando a su vez, la dimensión relacional, ya que un ambiente intencionado incide en las formas que tienen el niño y la niña de interactuar con los materiales, con sus compañeros y con los agentes educativos, lo cual incide en la dimensión temporal del ambiente, debido a la organización del tiempo y experiencias que se realizan en un determinado espacio. Es así como el ambiente educa e influye en las interacciones que se presentan, por lo cual este nunca es neutro y debe ser considerado un objeto de estudio constante.

En consonancia con lo anterior y realizando una mirada a los jardines del programa Buen Comienzo atendidos por diversidad de entidades aliadas, con modelos pedagógicos diferentes, se hace necesario considerar cómo se configuran los ambientes educativos desde sus perspectivas pedagógicas y cómo estos inciden en las interacciones educativas que allí se configuran.

A partir de la experiencia de la investigadora como agente educativo docente en jardines infantiles del programa, se ha podido observar cómo el ambiente educativo, varía de una entidad a otra, algunas de estas, definen las salas de desarrollo por rincones según las dimensiones del desarrollo, materiales clasificados, limpios y ordenados al alcance de los niños y las niñas; en este sentido el agente educativo asume una disposición corporal que le permite escuchar, invitando a la exploración. En consonancia con lo expuesto, hasta el momento, es importante indicar que existe un código estético, al disponer el material sobre las mesas para provocar que los sujetos participen y decidan en qué lugar trabajar.

En otros ambientes, a pesar de que el espacio está organizado por rincones, los materiales están fuera del alcance de los niños y las niñas, guardados en gavetas junto con otros materiales sin clasificar, las paredes de las salas de desarrollo están decoradas con

carteles alusivos a temas que se trabajan durante la jornada, el agente educativo es quien indica la experiencia, prepara y distribuye el material para la experiencia a realizar. Mantiene una posición corporal erguida indicando autoridad, el cual complementa con un tono de voz alto.

En ocasiones las condiciones del espacio como temperatura, iluminación y color, además de la cantidad de información dispuesta en las paredes (color, afiches, carteleras, entre otros) provoca que los niños y las niñas, junto a los agentes educativos, deban buscar otros espacios del jardín donde puedan escucharse, para continuar con las experiencias que describen en la proyección. De manera que, dichas condiciones del espacio afectan el comportamiento de los niños, las niñas y agentes educativos, la salud, tanto el proceso de aprendizaje como atención. Es de resaltar en este punto que, cada jardín del programa Buen Comienzo presenta un diseño único y particular según su ubicación geográfica, a pesar de que comparten la misma cantidad de salas y espacios como: comedor, unidades sanitarias (baños), parques, terrazas y huerta; cada jardín tiene una distribución de una forma diferente a los demás. Por lo cual, esto puede convertirse en factor que incide en la manera que cada entidad se apropia de los espacios y el tipo de relaciones. Otro factor por mencionar es la organización del tiempo, este refiere a los momentos de rutina que se llevan a cabo en los diferentes espacios del jardín, los cuales se construyen a partir del momento de la alimentación, el cual es relevante dentro del enfoque de derecho. De esta manera, la alimentación y nutrición se convierten en factores esenciales para el adecuado desarrollo de los niños y las niñas en la educación inicial, el cual permite potenciar sus capacidades, favorece el crecimiento y la prevención de enfermedades, a su vez, el momento de alimentación es un espacio para el encuentro con los otros, que índice en la autonomía, diálogo, libertad y cooperación.

De esta manera, a pesar de que el ambiente suscita determinadas interacciones acorde con la perspectiva metodológica de la entidad, se evidencia carencia en la intencionalidad pedagógica que tiene el ambiente en el proceso de formación, pasando este aspecto a un segundo plano al momento de reflexionar sobre cómo se relacionan el ambiente educativo y las interacciones. A continuación, se abordará el término ambiente educativo desde diversos autores:

El ambiente educativo ha sido objeto de interés de variados estudios, los cuales resalta la importancia de la organización de los espacios en el proceso educativo y de aprendizaje, así como las interacciones que se presentan entre agentes educativos, niños y niñas a partir de dichas disposiciones.

Para el trabajo de investigación, se retoman las autoras Duarte (2003) e Iglesias (2008), ambas coinciden en algunos aspectos relevantes para comprender a qué refiere el ambiente educativo. Es así como este acoge la disposición y organización del espacio, el comportamiento, las interacciones que se producen entre las personas, tipo de relaciones que sostienen los objetos y las actividades que allí se desarrollan (Duarte, 2003, p.102).

El ambiente educativo para Iglesias (2008), es “un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo” (p.52). De manera que el ambiente, nunca es indiferente para los sujetos, ya que le genera sensaciones, las cuales inciden en la forma como éstos se relacionan con el espacio y con los otros; en este sentido, se recogen también el manejo del tiempo, ritos, rutinas, experiencias, la construcción de acuerdos de convivencia, interacciones entre los sujetos, las cuales transforman y resignifican el lugar que habitan. De tal modo, que el ambiente trasciende la simple mirada del espacio físico como estructura.

Al respecto de lo anterior, Iglesias (2008) expone 4 dimensiones que estructuran el ambiente, las cuales se interrelacionan entre sí; a continuación se enuncian brevemente: primero la dimensión física, la cual (alude a todo aquello que hay en el espacio: lugar, materiales, mobiliario, recursos y cómo estos se organizan), en segunda instancia, la dimensión funcional, que (responde al para qué se utiliza y al para qué están destinados), como tercera dimensión se encuentra la temporal, la cual (indica cuándo y cómo se utiliza el espacio, es decir, organización del tiempo y los momentos) y, finalmente, la dimensión relacional (abarca a los sujetos y las condiciones en que construyen vínculos emocionales) (Iglesias, 2008).

Con respecto a dichas dimensiones, el Ministerio de Educación Nacional Colombiano (MEN, 2014) reconoce tres dimensiones: espacial (condiciones físicas, disposición de materiales y recursos), relacional (interacciones y relaciones que sostienen los sujetos entre sí y con el entorno) y, por último, temporal (rutinas y rituales)

Para el presente estudio, es de vital importancia considerar el ambiente educativo desde las tres dimensiones mencionadas anteriormente, de las cuales se hará énfasis en la última, ya que para este caso esta está estrechamente relacionada con la forma como se organizan los ambientes en los jardines infantiles.

De modo que, al hablar de ambientes educativos, estos acogen los diferentes espacios que conforman los jardines infantiles, los cuales son: parques/terrazas, comedor, zonas comunes, baños, salas, entre otros. En los cuales, se puede observar determinadas formas de disposición espacial, interacciones de las agentes educativas, los niños y las niñas, la manera como habitan estos espacios y las rutinas que allí se realizan.

Desde el estudio realizado por Ledesma (2012), se resalta que los espacios educativos “conceden calidad al proceso de enseñanza, son determinantes, favorecen o dificultan el desarrollo de los niños en educación infantil” (p. 4). Por ende, el ambiente educativo, se convierte en un objeto de estudio de interés para la educación inicial, ya que permea todas las prácticas que se desarrollan allí. En este orden de ideas, los diferentes espacios que conforman el jardín infantil son fundamentales, puesto que contribuyen al proceso de formación de los niños y las niñas. Y en cada uno de estos espacios se gestionan acuerdos, existen pautas de comportamiento diferentes, otras formas de relacionarse con los objetos e interacción entre los sujetos.

Según Ledesma (2012), dependiendo de la manera en que se emplea el espacio, se producen cierto tipo de relaciones, así mismo se regula la convivencia, la instauración de la norma y perspectiva metodológica. De esta manera, el ambiente educativo adquiere relevancia para el proceso educativo en sus dimensiones temporal, relacional y espacial; de acuerdo con la autora, el ambiente educativo pone de manifiesto el modelo pedagógico que presenta el jardín infantil para llevar a cabo su proyecto educativo. De esta manera, el autor menciona dos tipos de modelos pedagógicos que se pueden presentar: tradicional y activo. El primero, se caracteriza por una forma de disposición del espacio, materiales de consumo guardados lejos de los niños y las niñas. Solo se presenta una única relación entre agente educativo y el grupo. los niños y las niñas pasan la mayor parte del tiempo sentados, siguiendo las indicaciones del agente. La segunda, hace referencia a un espacio dividido por rincones de trabajo, en donde se le da la oportunidad a los niños y las niñas de

transitarlos y desarrollar diversas actividades relacionadas con el movimiento, el juego y el descubrimiento.

Recogiendo lo planteado hasta el momento, la manera en que se organiza y distribuye el espacio, este puede limitar u ofrecer posibilidades de interacción, experiencias de juego, movimiento y favorecer el aprendizaje. Las salas que están organizadas por rincones de trabajo, estructurados y delimitados por actividades, permiten al sujeto elegir, transitar con libertad, promueven la autonomía y solidaridad, mientras a su vez, ponen de manifiesto el tipo de niño que buscan formar; en cambio, los ambientes carentes de dichas condiciones pareciera que presentaran una mirada reduccionista de los niños y las niñas, como seres incapaces que, requieren ser atendidos todo el tiempo, seres sin voz que necesita que otros tomen decisiones por ellos. Otro factor para considerar es que, a pesar de que el ambiente cuente con espacios amplios, con material y dotaciones al alcance de los niños y las niñas, entre otras condiciones físicas, no garantiza la calidad de las experiencias y de las relaciones que allí se gestan. De esta manera, el ambiente educativo puede promover determinadas experiencias significativas o por el contrario limitarlas.

Por otro lado, existen otras investigaciones, que poco refieren al ambiente; plantean la relación entre dimensión espacial e interacciones que se producen dentro de las salas.

Así, para Castro y Morales (2015), algunas consideraciones necesarias para una sala adecuada, son las siguientes: tamaño, color, iluminación, ventilación, nivel de ruido, aseo y ambientación, las cuales inciden en la calidad de las relaciones y el desempeño de los niños y las niñas. Las autoras mencionan que, las características para una sala ideal son aquellas relacionadas con el orden, aseo y estética del espacio, a su vez, donde los sujetos se sientan acogidos y se promueva la participación. Estos favorecen estados emocionales positivos en los niños y las niñas, así como el aprendizaje, la atención, la disciplina y seguridad en el espacio, entre otros.

Se podría decir entonces que, una adecuada organización y planeación de las salas de desarrollo desde la dimensión espacial del ambiente educativo, influye en las oportunidades que tienen las personas de relacionarse con los objetos que están a su alrededor y en las interacciones significativas que sostienen con los demás (agentes educativos y compañeros).

En esta misma línea, Román (2015), describe cómo el diseño del aula afecta la interacción entre docente y estudiante, es decir, el clima escolar (calidad de relaciones), las cuales se debe caracterizar por: incorporar los intereses de los niños y las niñas, favorecer tanto la participación como autonomía y confianza entre los sujetos, establecer normas claras y justas, mediación de los conflictos desde la comunicación asertiva, proponer experiencias motivadoras y, finalmente, el trabajo en equipo.

A nivel nacional se encuentran, algunos documentos del Ministerio de Educación Nacional que abordan la importancia de los ambientes educativos en el desarrollo integral de los niños y las niñas.

A través, de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia de Cero a Siempre, (MEN, 2013), se aborda el concepto de ambiente educativo el cual es entendido, como “todas aquellas acciones intencionadas pedagógicamente, a partir de las cuales se le permite a los niños y las niñas ser asumidos como sujetos de derechos, participantes, transformadores, constructores de cultural y conocimiento” (p.128). Dentro del cual, se presentan diferentes tipos de interacciones educativas entre agentes, niños y niñas, que permiten interiorizar las normas básicas para una adecuada convivencia. Desde esta perspectiva se vislumbra, una estrecha relación entre el ambiente educativo e interacciones significativas que tienen lugar en las salas de desarrollo.

Desde el documento “Sentido de la educación inicial. Documento No. 20.” (MEN, 2014), se plantea que los ambientes educativos “hacen referencia a los sujetos que intervienen, a las relaciones que allí se tejen y a la manera como se apropian y usan los espacios y materiales disponibles para provocar experiencias pedagógicas significativas.” (p. 73) De esta manera, los ambientes en la educación inicial son diseñados y organizados intencionalmente por los agentes educativos para promover el desarrollo integral de los niños y las niñas, retomando las dimensiones del ambiente: relacional, espacial y temporal. Estos ambientes deben ofrecer oportunidades para el juego, la exploración, transformación y resignificación de los espacios debido a la actividad que ejercen en ellos los niños y las niñas. Para que esto pueda lograrse es necesario, un fácil acceso al material, una adecuada distribución del mobiliario y presentación de los recursos, de manera que se convierta en un escenario enriquecido y significativo.

En esta perspectiva, el programa Buen Comienzo presenta los Lineamientos Conceptuales y Técnicos para la operación de las modalidades de atención del mismo programa² (LCTBC,2020), dentro de estos, el ambiente se encuentra íntimamente relacionado con la imagen de niño y de niña, al mencionar que, la disposición del ambiente refleja la imagen que se proyecta del niño y la niña, así como del agente educativo. El ambiente educativo “alude a niños y niñas con capacidad de elegir y con libertad para interactuar con sus pares, sus objetos, sus ideas y sus pensamientos (...)” (p. 33).

Por otra parte, en la investigación titulada “Pedagogía infantil, espacios escolares y formas de subjetivación: Hacia un análisis hermenéutico-fenomenográfico de la vivencia del espacio por parte de niños y niñas de 5 a 6 años de edad en tres instituciones educativas de la ciudad de Medellín” realiza por Carrillo, Amariles y Londoño (2013), resaltan que:

El espacio escolar no es bajo ninguna forma o manera un espacio neutro y libre. En él se configuran modos de ver, de sentir, de vivir. Es un espacio que permite a los niños y a las niñas identificarse con alguien o con algo, crear, recrear, experimentar, construir o deconstruir. En ese sentido, los profesionales de la educación no podemos dejar de darle valor y significado a los sentidos que subyacen en los diferentes escenarios del entorno escolar, sino que debemos asumir una posición ética y pedagógica frente a las vivencias que se dan en los espacios escolares, vivencias que como sujetos no estamos ajenos de experimentar. (Carrillo, et al, 2013, p. 43)

En este orden de ideas, las autoras invitan a los profesionales de la educación a tomar conciencia y reflexionar sobre el ambiente educativo como un escenario que incide en “una forma de ver la infancia” (Carrillo, et al, 2013, p. 43), por lo tanto, determina unas formas de interactuar, habitar y experimentar. Es así como, este estudio deja abierta la posibilidad de profundizar en “aspectos de la interacción y de los comportamientos ritualizados que establecen los niños y las niñas en los espacios educativos” (Carrillo, et al, 2013, p. 45), es decir, explorar el tipo de interacciones que se presentan en dichos ambientes educativos desde las dimensiones temporal y espacial.

Como se puede apreciar, en los antecedentes expuestos, hasta el momento, se pone de manifiesto la necesidad de reflexionar sobre los ambientes educativos desde diversas perspectivas, considerando sus dimensiones relacional, temporal y espacial (funcional), las

² En adelante LCTBC

cuales se hayan íntimamente relacionadas con las experiencias pedagógicas que allí se presentan, las relaciones y las diferentes maneras de habitar los ambientes educativos. Un elemento clave, para la propuesta de investigación, es pensar no solo la sala como el espacio donde se generan aprendizajes, sino también los diferentes espacios que componen el jardín infantil (parques, comedor, zonas comunes, entre otras).

Respecto al concepto de interacciones, en la presente propuesta se entenderá por interacción de acuerdo con Degenne, (2009), “el intercambio elemental, de corta duración y que representa una unidad de acción” (p. 65) y por el término relación “conjunto de interacciones entre las mismas personas en el curso del tiempo”. (p. 66); estas nociones, abordan todas aquellas manifestaciones que acontecen en el ambiente educativo entre los niños, niña y agentes educativos.

En la investigación realizada por Arias (2009), con estudiantes de una Institución Educativa de media técnica, se encontró un enfoque conductista predominante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que derivó en un énfasis de las motivaciones externas y en la relevancia a los contenidos, premiando la respuesta correcta dentro de una perspectiva estímulo-respuesta. Este modelo incide en las interacciones y relaciones que se construyen dentro del aula, ya que afecta a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. El docente asume el rol autoritario, el estudiante poco participa, limitando su desarrollo creativo e inventiva. Es de resaltar lo que se propone en el texto, cuando se dice que las “interacciones sociales, subyacen en las instituciones educativas, responden a una práctica curricular directiva que no considera las necesidades de la población estudiantil dentro del contexto sociocultural en que se lleva el proceso educativo” (Arias 2009 p.40). Acá las interacciones sociales son entendidas como vivencias cotidianas que se desarrollan en el aula y estas manifiestan la cotidianidad en dicho escenario (Arias 2009).

A partir de lo anterior, el ambiente educativo se convierte en un lugar de relaciones complejas culturales determinados por un tiempo y un espacio, trascendiendo la simple mirada de la dimensión física del ambiente (Arias, 2009). Lo que acontece allí, responde a un tiempo histórico, a sucesos sociales, culturales y políticos, los cuales permiten construir un sentido de identidad que manifiesta las contradicciones propias de un sistema que siempre está en continua construcción. Visto así, las interacciones sociales, que se presentan en el ambiente escolar son dinámicas y responden tanto al diseño metodológico

de la institución educativa como a los acontecimientos a nivel sociocultural que cobijan el contexto escolar.

En el estudio realizado por Abarca, Marzo, Sala, (2002), en 5 centros escolares se evidenció que “la práctica educativa es un sistema interactivo en el que inevitablemente el afecto y las emociones tienen un rol fundamental” (p.4). Esta investigación contribuye a comprender la dimensión relacional del ambiente, ya que las interacciones son bidireccionales entre el agente educativo, los niños y las niñas. En este sentido, el agente educativo incide y genera ciertos comportamientos en sus niños y niñas, de igual modo que éstos causan algunos comportamientos emocionales como: el tono de la voz, formas de expresión gestual, entre otros.

En los resultados de la investigación realizada por Cabrero (2016), las interacciones educativas son consideradas como “las conductas, actividades y relaciones que se presentan entre el docente y estudiantes al interior del aula” (p.8). De esta manera, las interacciones son procesos de intercambio de intereses, saberes, costumbres y maneras de pensar entre docentes y estudiantes, es decir, es un proceso bidireccional, en el cual se “promueve un enriquecimiento cultural, social, emocional e intelectual entre los actores” (Cabrero,2016, p.8).

Es así como, la investigación de Cabrero (2016) presenta tres tipos de interacciones dentro del espacio educativo, a continuación, se enuncian:

1. Relación maestro-estudiantes: incide en el desempeño académico, motivación escolar y en el comportamiento de los estudiantes cuando es significativa (calidad de las interacciones sociales y emocionales), favoreciendo en la construcción de ambientes para el aprendizaje; pero a su vez, contribuye en la confianza y autoestima del estudiante, el cual favorece habilidades de análisis e intervención sobre su contexto.

2. Relación alumno-alumno: se caracteriza por el respeto, solidaridad y cooperación, ya que asumen responsabilidades y trabajan en equipo, cuando las interacciones son positivas. 3. Relación maestro-maestro: refiere al intercambio de estrategias y estilos de enseñanza, el cual permite incidir en el desempeño escolar positivo del estudiante.

En el artículo realizado por Villalta, et al, (2009), se plantean que la relación profesor-estudiante conforma un proceso de negociación en el cual se retoman

representaciones previas, las cuales permiten construir significados que son compartidos. Al respecto, se presentan tres (3) grandes modelos para el análisis de las interacciones:

1. Transmisión: la interacción entre el profesor y los alumnos es unidireccional, ya que se limita netamente a codificar y decodificar la información, el alumno recibe la información como sujeto pasivo que carece de intervenciones en el ambiente educativo.

2. Sistémico- instruccional, está ligada a la dimensión temporal y calidad de la instrucción, el profesor modifica las condiciones del aula según lo requiera, da las instrucciones y motiva al estudiante a participar, aunque el alumno participa poco del proceso, en esta perspectiva la interacción se presenta como un mero actor de transmisión.

3. Conversacional: en este modelo las interacciones en el aula “pueden ser observadas como prácticas comunicativas que realizan y producen intenciones y significados en contextos culturalmente situados” (Villalta, et al, 2009, p.68).

En este artículo, se presenta una estrecha relación entre el tipo de metodología y las interacciones que se suscitan en el ambiente educativo. Sin embargo, a pesar del modelo pedagógico y sus efectos en las interacciones, poco se abordan las condiciones que requiere el ambiente educativo para ello; visto de esta forma, la disposición del ambiente educativo y como parte de él, los recursos (materiales, mobiliario) responden a una intencionalidad pedagógica sea esta manifiesta o latente, influye necesariamente en el tipo de interacciones que se gestan allí, la concepción de niño, niña y agente educativo, rutinas, apropiación que hacen de los espacios y la construcción de sentidos sobre estos.

Por lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿cómo se relacionan el ambiente educativo y las interacciones educativas entre niños, niñas y agentes educativos en dos jardines infantiles del programa Buen Comienzo, Medellín?, con esto se busca develar las implicaciones del ambiente educativo en las interacciones que se gestan en dos jardines del programa ubicados en la comuna Popular 1 de la ciudad de Medellín, así como los modelos pedagógicos en los cuales se inscriben e influyen en dichas dinámicas. Para ello, es imprescindible escuchar las voces de los actores que los habitan acerca de su percepción sobre las interacciones, espacio y experiencias que allí se realizan. De esta manera, los participantes del presente estudio son niños y niñas de 4 a 5 años, los agentes educativos que los acompañan y artistas, quienes se encargan de la adecuación de los diferentes espacios en los jardines infantiles.

De este modo, a partir de la pregunta investigación se generan otros interrogantes para comprender la relación entre ambiente educativo e interacciones: ¿cómo se caracterizan los ambientes educativos desde las dimensiones relacional, espacial y temporal en estos dos jardines infantiles del programa Buen Comienzo? ¿Qué tipo de interacciones educativas se presentan en dos jardines infantiles de dicho programa? Y por último ¿Cuáles son las posibles implicaciones pedagógicas que se dan en la relación entre el ambiente educativo y las interacciones?

1.2. Justificación

Con esta investigación sobre los ambientes educativos y las interacciones, se abre un horizonte de reflexión acerca de la relación de estos en la Educación Inicial.

Cabe mencionar, que este estudio adquiere relevancia social, por la posibilidad de ser replicado en instituciones municipales, regionales o nacionales por su enfoque metodológico etnográfico, inscrito en el paradigma cualitativo-naturalista, dentro del cual, es indispensable escuchar las percepciones de los actores del proceso educativo, acerca de los ambientes y las interacciones que comparten diariamente, generando conocimientos que le permitan al docente apropiarse pedagógicamente de los ambientes para diseñar espacios educativos y las interacciones desde una perspectiva pedagógica. Por lo cual, la investigación asume un grado de novedad al dar relevancia al sentido que los sujetos le otorgan al ambiente, retomándola como información relevante que complementa la recolectada por la investigadora.

Consecuente con lo anterior, la investigación obtiene valor teórico por el rastreo bibliográfico y abordaje de autores que se han interesado por resaltar la importancia del ambiente educativo en el proceso de formación, así como su relación con las interacciones que se presentan en estos y vislumbrar la necesidad pedagógica de otorgar un lugar al ambiente como un componente educativo que tiene repercusiones tanto en el quehacer docente (proceso de enseñanza y aprendizaje) como sobre la vida de los niños.

Se pretende a partir de los resultados de la investigación, realizar una transferencia del conocimiento en los jardines infantiles participantes del estudio, mediante de los cuales se puedan intercambiar experiencias y el diseño de los ambientes educativos.

Para la línea de maestría en estudios en infancias, que se preocupa por las maneras en que se piensa la educación infantil y por ende la formación de los maestros, para la comprensión de las realidades tanto globales como locales por los cuales transitan las infancias y sus procesos educativos, es relevante este tipo de estudios, ya que se pretende entender las formas como se presentan las interacciones entre los agentes educativos y los niños dentro de un ambiente educativo que constantemente influye sobre estas, además que le otorga un lugar privilegiado a las percepciones y voces de los actores que participan del proceso educativo, permitiendo de esta manera, entender cómo se están construyendo los ambientes educativos en la educación inicial.

1.3. Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Comprender la relación entre el ambiente educativo y las interacciones entre niños, niñas y agentes educativos en dos jardines infantiles del programa Buen comienzo.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar los ambientes educativos desde las dimensiones relacional, espacial y temporal en dos jardines infantiles del programa Buen comienzo reconociendo el sentido que le otorgan al ambiente niños, niñas, agentes educativos y artistas.
- Describir las interacciones entre niños, niñas y agentes educativas que se generan dentro de los ambientes educativos en dos jardines infantiles del programa Buen Comienzo.
- Reconocer las relaciones que se dan entre el ambiente educativo y las interacciones entre niños, niñas y agentes educativos desvelando posibles implicaciones pedagógicas.

1.4 Antecedentes

Al realizar el rastreo de antecedentes se encuentran algunas investigaciones en los ámbitos local e internacional en relación con el ambiente o espacio educativo, en concordancia con la dimensión espacial (estructura física) y relacional, así como en el caso de las interacciones desde diferentes niveles educativos, por lo cual, se consideraron como antecedentes otros documentos que permiten vislumbrar la relación entre el ambiente educativo e interacciones.

A nivel internacional se retoman los siguientes estudios:

Nombre: La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil.

Autores: Leonor Antonia Espinoza Núñez y René Rodríguez Zamora

Año: 2017

Objetivo: Identificar las características del ambiente de aprendizaje desde la percepción de los jóvenes estudiantes de bachillerato a partir de las necesidades escolares que garantizan el rendimiento académico y el desarrollo de competencias, considerando como principales atributos: la interacción social, la normatividad, los recursos y la práctica docente.

Metodología: Enfoque Mixto de tipo descriptivo-explicativo.

Instrumento: Cuestionario elaborado a partir de variables.

Nombre: Caracterización de los espacios físicos de las escuelas de educación preescolar.

Autoras: Edith Arévalo Vázquez, Hilda Alicia Guzmán Elizondo, Nancy Bernardina Moya

Año: 2017

Objetivo: Caracterizar los ambientes de aprendizaje que prevalecen en las escuelas de educación preescolar y primaria en rubros como los espacios físicos, clima escolar, prácticas matemáticas, científicas y lingüísticas.

Metodología: Enfoque Mixto

Instrumentos: Cuestionario adaptado “Evaluación de la educación primaria gratuita” e instrumento de observación de espacios escolares

Nombre: Investigación latinoamericana sobre enseñanza eficaz.

Autora: Marcela Román

Año: 2015

Objetivo: Identificar y analizar los efectos en el aprendizaje, de ciertos factores y variables propias del que enseña, del que aprende, así como del proceso de interacción en que ello ocurre.

Metodología: Paradigma cuantitativo, enfoque multinivel.

Nombre: Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y las niñas escolares.

Autora: Marianella Castro Pérez y María Esther Morales Ramírez

Año: 2015

Objetivo: Determinar los factores físicos y socioemocionales de los ambientes escolares que favorecen el aprendizaje.

Metodología: Enfoque Mixto de tipo exploratorio-descriptivo

Instrumentos: cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas, registro anecdótico y guía de observación.

Nombre: La importancia del ambiente escolar en el rendimiento educativo en alumnos de secundaria. Un estudio comparativo.

Autora: Marisol Ramírez Ramírez

Año: 2015

Objetivo: Identificar y analizar la relación entre ambiente escolar y rendimiento educativo en dos instituciones de educación secundaria

Metodología: Enfoque Mixto de tipo descriptivo-comparativo.

Instrumentos: Observación directa, entrevista estructurada, escala.

Nombre: Pensar el espacio de aprendizaje: análisis de la función y uso del espacio de un aula.

Autora: Stephanie Milagros del Carpio Ayala

Año: 2015

Objetivo: Analizar las acciones desarrolladas por los estudiantes en su ambiente de aprendizaje atendiendo a las características de diseño y organización del espacio físico del aula.

Metodología: Paradigma cualitativo, estudio de caso.

Instrumentos: Observación participante, diario de campo, registro audiovisual entrevista semiestructurada.

Nombre: La construcción del juicio moral infantil y el ambiente escolar cooperativo.

Autor: Ulises F. Araújo

Año: 2000

Objetivo: Analizar la idea de juicio moral subyacente a las respuestas infantiles, en lugar de recoger datos meramente estadísticos a través de los enunciados verbales.

Metodología: Paradigma cuantitativo.

Instrumento: Pruebas elaboradas por Piaget, método clínico piagetiano.

A nivel nacional se retoman las siguientes investigaciones acerca del ambiente educativo:

Nombre: Ambientes enriquecidos para la primera infancia. Sistematización de una experiencia pedagógica.

Autor: Luz Angely Herrera

Año: 2019

Objetivo: Sistematizar la experiencia pedagógica, “Ambientes Enriquecidos para la Primera Infancia” de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), para identificar cómo a través de lo propuesto por el Equipo de Ambientes Enriquecidos se han transformado las prácticas pedagógicas de las docentes del jardín infantil La Manuelita de la localidad de Suba, y cómo esto ha aportado al surgimiento de experiencias significativas para los niños y las niñas.

Metodología: Paradigma Cualitativo

Instrumentos: Observación, entrevista semiestructurada, talleres.

Nombre: El sistema educativo indígena propio en la casa de pensamiento intercultural semillas ambika pijao: “Sistematización de una experiencia pedagógica”

Autoras: Catalina Rodríguez Rincón, Lizeth Bogota Agudelo

Año: 2018

Objetivo: Documentar y sistematizar el proceso a través del cual se construye y se implementa el Sistema Educativo Indígena Propio que se desarrolla en la casa de pensamiento intercultural Semillas Ambika Pijao como garantía del derecho a la educación y a la Inclusión

Social.

Metodología: Paradigma cualitativo, estudio etnográfico.

Instrumento: observación participante, los grupos focales, entrevista, relato.

Nombre: Ambientes educativos: sistematización de la experiencia de la escuela normal superior Sagrado Corazón de Chita.

Autores: Sor Martha Cecilia Duran Díaz, Lucía del Pilar Ochoa Martínez, Miller Payan Cifuentes, Lidia Yanuva Sandoval Lavacude, Yahen Myreth Sandoval Lavacude

Año: 2016

Objetivo: Sistematizar la experiencia de los Ambientes Educativos con el fin de reconocer y reflexionar sobre el quehacer pedagógico de la ENSSC y producir un documento que dé cuenta de la investigación realizada.

Metodología: Paradigma cualitativo, enfoque epistemológico-hermenéutico.

Instrumentos: Observación directa, guía de observación, fichas de registro, cuestionarios.

Nombre: Estrategia de fortalecimiento de calidad del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Año: 2015

Objetivo: Cualificar “operadores y personas involucradas en atención integral de los niños y las niñas menores de 5 años” que hacen parte de los Centros de Desarrollo Infantil en 19 regiones de Colombia.

Metodología: Estrategia de fortalecimiento del ICBF (experiencia).

Instrumento: Talleres, grupos focales.

Nombre: Características cognitivas, emocionales y conductuales de niños preescolares del programa buen comienzo en el noroccidente.

Autores: David Andrés Montoya Arenas, Natalia Giraldo Vásquez, Lucas Arango Díaz, Ricardo Forgiarini Rupp, Ader Augusto García Cardona.

Año: 2014

Objetivo: Describir las características cognitivas, emocionales y conductuales de una muestra de niños preescolares entre los 3 y 5 años de edad pertenecientes al programa Buen Comienzo.

Metodología: Paradigma cuantitativo de tipo descriptivo observacional, corte transversal.

Instrumentos: Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolares (WPPSI-III), Evaluación Multidimensional de la Conducta para niños y adolescentes (EMC).

Nombre: Pedagogía infantil, espacios escolares y formas de subjetivación: Hacia un análisis hermenéutico-fenomenográfico de la vivencia del espacio por parte de niños y niñas de 5 a 6 años de edad en tres instituciones educativas de la ciudad de Medellín.

Autoras: Sara Carolina Carrillo David, Alejandra Amariles Baena, Sorany Londoño Moreno, Claudia Marcela Yepes Osorio.

Año: 2013

Objetivo: Develar cómo vivencia y qué significado le dan al espacio escolar los niños y las niñas entre los 5 y 6 años de edad en 3 instituciones educativas.

Metodología: Paradigma cualitativo enfoque hermenéutico-fenomenológico.

Instrumentos: Entrevistas, registro fotográfico, taller investigativo.

Las investigaciones a nivel internacional que se retoman acerca de las interacciones educativas fueron las siguientes:

Nombre: Análisis cualitativo de experiencias y emociones de los alumnos en el aula.

Autores: Sergio Zepeda Hernández, Rocío Abascal Mena, Erick López Ornelas

Año: 2016

Objetivo: Conocer de manera directa la perspectiva del alumno, sus experiencias y vivencias que dado su punto de vista, podían influir en su motivación cuando asiste a una clase.

Metodología: Paradigma cualitativo

Instrumento: Grupos focales

Nombre: Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria

Autor: Felipe Godoy Ossa, Leonor Varas Scheuch, María Martínez Videla, Ernesto Treviño, Alejandra Meyer.

Año: 2016

Objetivo: Comprender a profundidad las características de la enseñanza en el sistema escolar chileno a partir de muestras de escuelas y salas de clase que toman en consideración a escuelas en un amplio rango de desempeño.

<p>Metodología: Enfoque Mixto</p> <p>Instrumentos: Observación CLASS (Classroom Assessment Scoring System), dibujos.</p>
<p>Nombre: Interacciones educativas y permanencia escolar.</p> <p>Autores: José Ángel Rivas, Jorge Ariel Gómez, Elvia Patricia Arango</p> <p>Año: 2016</p> <p>Objetivo: Develar las cualidades de las interacciones educativas tendientes a que los estudiantes permanezcan en la Institución Educativa San Francisco.</p> <p>Metodología: Paradigma cualitativo, estudio etnográfico.</p> <p>Instrumento: Observación participante, entrevistas grupales semiestructuradas</p>
<p>Nombre: Las interacciones que surgen en el trabajo por rincones en Educación Infantil.</p> <p>Autores: Desirée Martínez Pérez, José María Gavilán Izquierdo, María De la O Toscano Cruz</p> <p>Año: 2016</p> <p>Objetivo: Caracterizar las interacciones que se producen en la metodología del trabajo por rincones en el alumnado, distinguiendo entre interacciones sociales y emocionales, según la interpretación que hace el docente de Educación Infantil.</p> <p>Metodología: Paradigma cuantitativo</p> <p>Instrumento: Cuestionario</p>
<p>Nombre: Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje.</p> <p>Autores: Edna Guadalupe García, Ana Karenina García, José Antonio Reyes</p> <p>Año: 2014</p> <p>Objetivo: Analizar la relación maestro alumno, y cómo influye ésta en el aprendizaje de los estudiantes del bachillerato universitario.</p> <p>Metodología: Enfoque Mixto</p> <p>Instrumentos: Entrevista semi estructurada, encuesta, observación participante.</p>
<p>Nombre: Clima escolar: percibido por alumnos(as) y profesores(as) a partir de las relaciones sociales que predominan en las aulas de clase del instituto polivalente Dr. Doroteo Varela Mejía de Yarumela, la Paz.</p> <p>Autora: Liliam Suyapa Pacheco Castillo</p> <p>Año: 2013</p>

Objetivo: Conocer la percepción que tienen los alumnos/as y profesores/as sobre el clima escolar a partir de las relaciones sociales personales que predominan en las aulas de clase del Instituto Polivalente Dr. Doroteo Varela Mejía de Yarumela, La Paz.

Metodología: Paradigma cuantitativo con diseño transversal descriptivo.

Instrumento: Encuesta, cuestionario, grupos de enfoque.

Nombre: Las interacciones de los docentes y alumnos de secundaria.

Autora: Lilia Rey Chávez

Año: 2011

Objetivo: Caracterizar las relaciones que establecen los docentes con los estudiantes.

Metodología: Paradigma cualitativo, estudio etnográfico.

Instrumentos: Registros de observación, entrevistas.

Nombre: Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el Aula.

Autor: Leonel Arias Sandoval

Año: 2009

Objetivo: Analizar las interacciones sociales desarrolladas en los salones de clase y su relación con el enfoque pedagógico, que sustenta la práctica educativa de los docentes.

Metodología: Paradigma cualitativo.

Instrumentos: Entrevista a profundidad, observación, notas de campo.

Nombre: La interacción docente-discente en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familia inmigrante: propuestas de la investigación.

Autore: Joaquín Gairín Sallán, Edgar Iglesias Vidal

Año: 2008

Objetivo: Analizar los efectos de las interacciones en docentes y discentes.

Metodología: Paradigma cualitativo.

Instrumentos: Cuestionarios, observaciones de aula, entrevistas en profundidad, historias de vida de estudiantes.

Nombre: La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a.

Autoras: Mireia Abarca, Lourdes Marzo, Josefina Sala

Año: 2002

Objetivo: Conocer las prácticas educativas relacionadas con la educación emocional, que constituyen tanto las influencias directas como indirectas.

Metodología: Paradigma cuantitativo.

Instrumentos: Observaciones, registro audiovisual, cuestionarios.

A nivel nacional, se retoman los siguientes estudios:

Nombre: Interacciones educativas en la institución educativa los Farallones.

Autora: Cenide Yaneth Medina Balbín

Año: 2014

Objetivo: Analizar la manera en que las interacciones educativas contribuyen al mejoramiento de la problemática relacional suscitada entre docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes en la IE Farallones del corregimiento San Bernardo de los Farallones.

Metodología: Paradigma Cualitativo.

Instrumentos: Entrevista, encuesta, observación, diario de campo.

Nombre: Calidad de la interacción docente-niño en el aula y los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad.

Autor: Amalia Alexandra Ovalle Parra

Año: 2014

Objetivo: Analizar la relación entre los estilos cognitivos desde la dimensión reflexividad - impulsividad y la calidad de la relación docente-niño en el aula en los niños y las niñas de primer grado de primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué.

Metodología: Paradigma cuantitativo.

Instrumentos: Test de Emparejamiento de Figuras Conocidas (MFF20), CLASS Classroom Assessment Scoring System.

Nombre: La interacción en el aula: una vía para posibilitar la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar.

Autores: Claudia Patricia Duque Aristizábal, Amalia Ovalle Parra.

Año: 2011

Objetivo: Establecer las posibles relaciones entre las inferencias que elaboran los niños sobre un texto narrativo y las características de las interacciones para lograr la comprensión del texto en el aula de clase.

Metodología: Paradigma cuantitativo con enfoque exploratorio-descriptivo.

Instrumentos: Observación natural, grabación de videos.

Nombre: La interacción entre niños de 3 a 5 años durante los procesos de socialización.

Autora: Tatiana Vanessa Betancur Montoya

Año: 2010

Objetivo: Comprender las interacciones sociales en niños de 3 a 5 años de edad.

Metodología: Paradigma cualitativo.

Instrumentos: Observación participante, entrevista, encuesta.

Nombre: Caracterización de las formas de interacción entre diferentes actores de una comunidad educativa.

Autores: María Clara Rodríguez, Patricia Vaca, Nohelia Hewit, Esther S. Martínez.

Año: 2009

Objetivo: Caracterizar la interacción entre diferentes actores de una comunidad educativa

Metodología: Enfoque Mixto.

Instrumentos: Registro de Observación de Comportamientos, inventario de reporte de Hostigamiento de Hirschstein, Edstom & Frey, grupos de discusión.

A partir de la revisión de antecedentes presentada anteriormente, se encontraron pocas investigaciones que abordaran las categorías de ambientes educativos e interacciones en la educación inicial. Por lo cual, se acoge otros términos relacionados con el ambiente como: espacio educativo, ambiente de aprendizaje y espacios pedagógicos. En el caso de la categoría interacciones educativas, se retoman aquellas donde exponen la relación docente-niño dentro del aula.

De esta manera, se identifica en la categoría ambiente educativo que priman los estudios de corte cualitativo en relación con la sistematización de experiencias y la comprensión sobre el sentido que tienen los espacios para los sujetos. En los resultados de las investigaciones realizadas por Herrera (2019), Rodríguez, Agudelo (2018), Duran, Ochoa, Payan, Sandoval (2016), Carrillo, Amariles, Londoño, Yepes (2013) demuestran la

incidencia del espacio educativo en los sujetos, dejando abierta la posibilidad de ahondar en aspectos de la interacción entre los niños, niñas y agentes educativos. Entre los resultados más notables, se enfatiza que, el espacio favorece tanto los procesos cognitivos como sociales y personales. El espacio cumple dos funciones: proporcionar un lugar para el aprendizaje y actuar como participante en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De este modo, los espacios se convierten en lugares simbólicos en los cuales se hacen manifiestas las particularidades de un grupo social. La actitud que asumen los niños y las niñas respecto al espacio está relacionada con lo que, este les permite experimentar, es decir, la posibilidad de interacción que ofrecen con los materiales, los espacios y agentes. Estas investigaciones dejan abierta la posibilidad de profundizar acerca de los aspectos de la interacción que se presentan en los jardines infantiles entre niños, niñas y agentes educativos. De ahí que, se hace necesario escuchar la percepción de los niños y las niñas acerca de los ambientes educativos que habitan, empleando técnicas e instrumentos que inviten a la participación, respeto y expresión de sus sentires en la presente propuesta de investigación.

Frente a los estudios de corte cuantitativo y enfoque mixto realizados sobre el ambiente: Espinoza y Rodríguez (2017), Vázquez, Guzmán, Moya (2017), Castro y Morales (2015), Carpio (2015), se identifica que comparten un interés en caracterizar los espacios educativos y su incidencia en el desempeño de los sujetos que lo habitan. Por lo cual, entre sus resultados mencionan, las características ideales del aula que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las cuales son: limpieza, orden, adecuada distribución del espacio (rincones estructurados y definidos), diversidad de material (clasificado, rotulado y de fácil acceso), adecuada iluminación y ventilación.

En las investigaciones de Ramírez (2016), Román (2015) y Araújo (2000) coinciden con las características de los espacios enunciadas anteriormente, pero además añaden que el espacio incide en la calidad de las relaciones. Un ambiente adecuado, se caracteriza porque escucha los intereses y necesidades de los niños y las niñas, los cuales, a su vez, promueven la participación, confianza, atención, trabajo equipo, entre otras. Estos estudios permiten vislumbrar la relación entre el ambiente e interacciones, ya que dependiendo cómo se organiza el espacio se generan determinados tipos de interacciones.

Sobre la categoría interacciones educativas, se encuentra que predominan los estudios de corte cuantitativo o enfoque mixto, cuyo interés se centra en caracterizar las interacciones que se presentan entre docente-estudiante dentro del aula de clase. De esta manera, se agrupan los estudios según sus semejanzas en los hallazgos y resultados:

El primer grupo de investigaciones realizadas por García, García, Reyes (2014) y Pacheco (2013) exponen que, desde la perspectiva de los participantes acerca de la relación docente-estudiante es adecuada debido a que, los docentes demuestran dominio de la asignatura y en ocasiones participan de la resolución de conflictos. Dentro de los hallazgos se encuentra que, los docentes que se muestran amables generan un ambiente tranquilo dentro del aula lo cual genera que los estudiantes asuman una mejor disposición para participar durante la clase, mientras que los docentes que se muestran serios generan un ambiente tenso y poco participativo. De manera que los docentes que establecen relaciones a partir de la confianza y amistad inciden en la motivación, atención, disposición y aprendizaje de los estudiantes.

Otro aspecto que manifiestan los participantes (estudiantes) tiene que ver con la comunicación, respeto mutuo, igualdad de condiciones, adecuada administración de la disciplina que realiza el docente, lo cual contribuye a mejorar el clima escolar y al proceso de enseñanza, al emplear prácticas metodológicas innovadoras.

Por otro lado, en las investigaciones realizadas por Pérez, Gavilán, Toscano (2016) y Duque, Ovalle (2011) destacan que, tanto el trabajo en rincones como para la comprensión de textos narrativos son necesarias determinadas características en la interacción docente-niño. Entre estas mencionan que: el docente debe provocar situaciones de aprendizaje (retos) y formas de acercarse a la demanda que realiza el niño a nivel cognitivo. El trabajo por rincones favorece las interacciones entre compañeros debido a que, durante las experiencias el niño comparte materiales, cuidan del espacio, trabaja en equipo, siente seguridad para solicitar ayuda, promueve las habilidades sociales al momento de solucionar un conflicto.

En el estudio elaborado por Duque, Ovalle (2014); Abarca, Marzo, Sala, (2002) mencionan que, la calidad de las interacciones entre docente-niño están relacionadas con el apoyo emocional y pedagógico. De manera que, los docentes que brindan apoyo emocional inciden en el comportamiento social y emocional de los niños, favoreciendo a su vez, las

habilidades cognitivas y de lenguaje. Dentro de las investigaciones, se considera la dimensión relacional del ambiente educativo, en donde las interacciones presentan una carga emocional en la relación docente-niño, las cuales inciden en la forma como se construye la norma, en la proyección de experiencias y en la manera en que los sujetos participan de estas.

En la investigación de Rodríguez, Vaca, Hewit, Martínez (2009) centran su interés en caracterizar las formas de interacción en una comunidad educativa; en esta se destaca que, la agresión (acoso físico y psicológico) entre compañeros tanto dentro como fuera del aula, es una forma como los niños solucionan sus diferencias, propias de la vida escolar, de manera que el conflicto, genera diferentes formas de interacción que en ocasiones requieren de la mediación del docente. En el estudio los autores mencionan que, unas de las relaciones predominantes en la investigación es la que establece el docente con los estudiantes mediante el ejercicio del poder y autoridad (amenazas, descalificación, sanciones) para control del otro.

La investigación realizada por Godoy, Varas, Videla, Treviño, Meyer (2016) exponen la relación entre espacio escolar e incidencia en las interacciones, al mencionar en sus resultados que, los docentes que tienen aulas organizadas emplean mejor el tiempo, presentan una actitud tranquila hacia los estudiantes y preparan a los estudiantes para el cambio de actividades. Además, desde la perspectiva del estudiante, los docentes que fomentan el trabajo en equipo brindan mayor apoyo emocional, generando oportunidades para la participación.

El estudio realizado por Montoya, D., Giraldo, N., Arango, L., Forgiarini, R., García, A. (2014) acerca, de las características cognitivas, emocionales y conductuales de niños preescolares en el programa Buen Comienzo, presentan en sus conclusiones que, los niños y las niñas presentan un desarrollo cognitivo dentro de los parámetros de normalidad, pero se evidencia dificultades en la parte psicoemocional y de conducta escolar, la agresión es predominante, dejando abierta la posibilidad de continuar profundizando en la relación que tiene, el ambiente educativo en el desarrollo cognitivo, considerar también el estado emocional y su incidencia en el proceso de aprendizaje.

Las siguientes investigaciones de paradigma cualitativo se organizan en tres grupos, según las coincidencias que presentan en sus hallazgos y conclusiones:

Los estudios realizados por Medina (2014) y Gairín, Iglesias (2008) exponen que, la confianza, empatía son elementos claves para las interacciones educativas, debido que son esenciales para el proceso de aprendizaje. Otro aspecto para resaltar es, la actitud del docente ya que, incide en la percepción de los niños y jóvenes, así como en la construcción de vínculos emocionales. Además, aluden a que escuela es el lugar privilegiado para el proceso de formación de niños y jóvenes.

En el caso de las investigaciones realizadas por Betancur (2010) y Arias (2009) refieren que, las interacciones que se presentan dentro de las instituciones educativas son producto de un proceso de socialización que, se presenta cotidianamente, las cuales se convierten en estrategias de comunicación para la expresión de sentimientos e ideas. Estas interacciones responden a varios factores: a un discurso oculto o explícito que hace parte de la filosofía institucional, las interacciones que de los niños y las niñas sostienen con sus familias y por último a las condiciones ambientales y emocionales que encuentran en la institución educativa.

Las investigaciones de Hernández, Abascal, López (2016) y Rivas, Gómez, Arango (2016), por su parte aluden a la relación entre ambiente e interacciones educativas, la cual puede generar emociones tanto positivas como negativas en los niños y las niñas que, pueden producirse por la actitud, la organización del espacio y las estrategias didácticas que emplea el docente. Estos aspectos inciden en la motivación y en el proceso de aprendizaje.

Y por último el estudio elaborado por Rey (2011) expone que, el orden y la disciplina son factores de preocupación constante en la práctica docente. Según describe la autora, el orden se convierte en un asunto relevante dentro de las instituciones educativas, puesto que, este alude al prestigio y a su vez, simboliza el éxito del docente al ejercer la disciplina con sus estudiantes, mantener un ambiente tranquilo, le confiere un reconocimiento social.

A partir de lo anterior, se hace relevante para la presente propuesta de investigación escuchar las percepciones de los niños, niñas, agentes educativos y artistas acerca del ambiente educativo (desde sus dimensiones: espacial, relacional y temporal) e interacciones que presentan. Para ello se realizará un estudio etnográfico que permita, un mayor acercamiento a la cotidianidad dentro de los jardines infantiles, para así comprender con mayor profundidad la relación entre ambientes educativos e interacciones.

2. MARCO TEÓRICO

En el siguiente apartado el lector encontrará las categorías teóricas que, sustentan la presente investigación con relación al ambiente educativo y las dimensiones que lo componen: espacial, temporal y relacional, así como la categoría de interacciones educativas con dos tipos de interacciones presentes en los jardines infantiles: agentes educativos, niños y niñas; niños, niñas y compañeros. Para ello se realiza un diálogo con autores que han elaborado construcciones teóricas significativas al respecto y a su vez, se presenta la postura que se ha asumido en el estudio frente a educación inicial e infancias como marco que reúne las categorías anteriormente mencionadas.

2.1 Educación Inicial e Infancias

La educación inicial se define como, el proceso pedagógico intencionado y estructurado, el cual ofrece oportunidades, experiencias y ambientes con el fin de favorecer el desarrollo integral de los niños y las niñas, acorde a sus condiciones y posibilidades. Dentro de esta, los niños y las niñas son considerados sujetos de derechos con potencialidades y capacidades, las cuales le permiten comprender el mundo, mediante la interacción consigo mismos, los demás y con el entorno (MEN, 2014).

Desde los LCTBC (2020) la educación inicial en los jardines infantiles refiere, a un proceso permanente dentro del cual, las interacciones y relaciones son oportunas y pertinentes, permiten favorecer las habilidades para la vida, además, se caracteriza por ser inclusiva y apreciar la diversidad cultural.

En este sentido Infancias en plural dentro de esta investigación hace referencia, al resultado de un proceso de construcción socio histórico cultural y político de la modernidad (Frigerio y Diker, 2008), el cual reconoce las múltiples maneras de ser niño y niña en una comunidad específica, bajo unas condiciones que inciden en la construcción de los sujetos.

Este plural invita a romper la imagen monolítica que se construyó acerca de la niñez y la adolescencia a lo largo de los últimos siglos y que todavía sigue vigente en nuestros modos de pensar y en nuestros sentimientos en relación con los niños y las niñas. Esto nos permite abandonar la distinción Niño/menor y reconocer que, con sus particularidades culturales y

sociales, todos los niños, niñas y adolescentes tienen un horizonte común: la ciudadanía.
(Frigerio y Diker, 2008, p. 20)

Lo anterior implica que, en el presente estudio se reconocen las particularidades de los niños y las niñas que participan en los procesos educativos, cada uno con un recorrido histórico que le permite configurar su propia identidad y modos de relacionarse con los otros. De este modo, aunque todos los niños y las niñas participan de las mismas estrategias y experiencias que, el ambiente les ofrece dentro de los jardines infantiles, es diferente su percepción e interacción ante éstas. De esta manera, parafraseando a Sánchez (2014) menciona que, todo niño y niñas es producto de un sistema de relaciones sociales complejas y diversas. Esto hace que todo niño y niñas nazca con una carga de relaciones tanto personales como sociales que, en la sociedad moderna se encuentra en constante proceso de cambio.

De esta manera, en la educación inicial el ambiente educativo refiere a las dimensiones: espacial, temporal y relacional, donde los niños y las niñas viven diversidad de experiencias. El ambiente que se diseña propone interacciones que promueven las capacidades de los niños y las niñas, desde el afecto, la confianza y seguridad, pues son los pilares para el desarrollo integral. En este sentido, las interacciones y los ambientes hacen visibles los saberes y formas de intervención de los niños, niñas y agentes educativos, a partir de ello las propuestas pedagógicas están encaminadas al reconocimiento de las particularidades de los niños y las niñas (MEN, 2012).

2.2 Ambiente Educativo

El ambiente como elemento educativo, ha sido objeto de interés en diferentes corrientes pedagógicas, ya que en él se hacen evidentes los métodos y filosofías institucionales, además, se ponen de manifiesto los procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación de los sujetos. De esta manera, se confiere valor especial a las dimensiones del ambiente: espacial, relacional y temporal. A continuación, se hará un breve recorrido por tres modelos pedagógicos que han considerado el ambiente entre sus principios de organización de los jardines infantiles, entre ellos Friedrich Fröbel, Maria Montessori y Loris Malaguzzi.

El Kindergarten, pensado por Fröbel ofrecía espacios amplios entreabiertos (correspondía al jardín) y cerrados (escuela), semiabiertos (patios), (García Navarro citado en Sanchidrián, 2013), que permitía el desarrollo de variadas actividades a las que denomino como: tareas u ocupaciones. De este modo, las actividades toman relevancia en el sentido en que implican una organización del tiempo y de los espacios, rutinas y momentos, preparándolos para el cambio de una actividad a otra, proceso denominado transición.

Sin embargo, un elemento a considerar en los jardines infantiles es que se promovían diferentes tipos de relaciones entre el niño y el espacio, la maestra con los niños y entre los niños (Sanchidrián, 2013). En este punto, se puede apreciar el cuidado por las dimensiones temporal, espacial y relacional, ya que a partir de ellas se favorecía el desarrollo integral “de todas las potencialidades personales innatas en un ambiente idóneo y adecuado” (Ramos Zamora citado en Sanchidrián, 2013, p.23).

Otro aspecto para resaltar de esta propuesta pedagógica es la introducción del juego y elaboración de materiales didácticos (dones), pensados para el desarrollo de determinadas capacidades, donde el niño y la niña pueden interactuar con los objetos para construir e imaginar nuevas formas, lo cual posibilitaba el aprendizaje (Sanchidrián, 2013), es decir, el niño y la niña a partir de la exploración del espacio y sus elementos empieza a construir nuevos conocimientos. Es así, como en el ambiente educativo se comienza a considerar la selección, diseño y maneras de presentar los materiales, como un recurso vital para éste. El ambiente se convierte entonces, en un elemento fundamental de la práctica educativa, al ser pensado como un espacio que promueve el desarrollo, el cual es diseñado con una intencionalidad educativa y formativa.

Para Montessori (1928), el ambiente era concebido como un espacio “preparado adaptado para el niño activo” (p.36), es decir, el espacio ofrece posibilidades para el movimiento y la autonomía, ya que el mobiliario se caracteriza por estar a la altura de los niños y por ser ligero, permitiendo diversas oportunidades de transitar el espacio y usarlo, de manera que ellos puedan decidir cómo habitarlo y como disponer de éstos, por sí mismos, sin la necesidad de la intervención de la maestra, de manera que se respeta el ritmo de aprendizaje. Los materiales se encuentran dispuestos al alcance de los niños, siempre ordenados y clasificados, estos están diseñados acorde a las actividades que se van a

realizar (es decir, hay una previa preparación del: tiempo y de las actividades). De manera que, el ambiente se transforma en “casas del niño”, por su organización agradable, ordenada y atractiva estéticamente para que el niño pueda intervenir desde su exploración.

Como se ha mencionado, el ambiente toma un carácter educativo trascendiendo la simple mirada del espacio físico como contenedor, ahora adquiere un lugar pedagógico meritorio de ser reflexionado, considerando la organización del tiempo, la selección del material y su intencionalidad en el aprendizaje, la gestión de las relaciones toma relevancia ya que se entablan desde la horizontalidad (el niño asume un rol protagónico de su proceso de formación y el maestro acompaña y propone), la planeación de actividades y momentos adquieren sentido al momento preparar al niño para experimentar el ambiente, por lo cual, para cada espacio se dispone de un tiempo y una actividad determinada.

Para la filosofía educativa de Reggio Emilia, el ambiente es denominado un tercer maestro, debido a que en sí mismo es “un mensaje curricular, un modelo educativo” (Abad, 2008, p. 4), es un espacio diseñado para los niños y las niñas en donde puedan relacionarse, interactuar con otros, compartir, explorar nuevas sensaciones, lo que permite ir más allá de la organización de las actividades.

Los ambientes como contexto permiten ser transformados, invitando a la creación, exploración y descubrimiento, de manera que los niños y las niñas puedan adquirir nuevas habilidades, es así como “cada ambiente se configura... bajo una estética, unos materiales y unas acciones que los diferencian uno de otros” (Abad, 2018, p. 4), de manera que, cada ambiente pone de manifiesto la identidad del grupo y las particularidades de los sujetos.

Hablar de ambientes en Reggio Emilia (Abad, 2018) implica no solo pensar el aula, sino también los parques, zonas comunes, nichos, áreas, entre otros, como espacios educativos, en los cuales se dispone de herramientas pedagógicas, provocaciones y estrategias que permitan a los niños y a las niñas explorar todas las posibilidades que les ofrecen. En este sentido, las aulas se encuentran organizadas por rincones (arte, investigación, asamblea, construcción, roles y escritura), cada uno dotado de determinados materiales (naturales, didácticos y reutilizables) pensados desde una intencionalidad pedagógica, donde se promueve el trabajo en pequeños grupos y que los niños puedan incidir sobre éste desde sus producciones.

A partir de lo anterior, cabe resaltar la mirada pedagógica con la que se ha abordado el ambiente y sus implicaciones educativas en cada uno de los modelos mencionados anteriormente, ya que se convierte en un componente de suma importancia, pues no solo alberga, sino que suscita ciertas formas de relación, organización de los tiempos y espacios, desde una determinada intención formativa, que se hace evidente en los espacios.

En esta línea de sentido, es necesario mencionar que “la configuración de los ambientes hace referencia a la organización del espacio, a la disposición y la distribución de los recursos didácticos y el mobiliario (...) al manejo del tiempo y a las interacciones (...)” (Equipo Red Solare Colombia en Instituto Distrital de las Artes, 2015, p.114), de manera que, el ambiente se convierte en una herramienta educativa para apoyar el proceso de aprendizaje. De ahí que, el ambiente se transforme en la medida en que los niños, las niñas y agentes educativos van cambiando, de acuerdo con sus intereses, necesidades y edades. El ambiente educativo es un concepto empleado, en la filosofía educativa de Reggio Emilia, por lo cual, el presente estudio asumirá esta perspectiva para el desarrollo de la investigación.

A continuación, se desarrollarán algunas ideas acerca del ambiente y su relación con la educación.

Para Cano y Lledó (1995) el ambiente educativo considera,

La organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura-dimensiones y proporciones, forma, ubicación, calidades del material, (...), pero también las pautas de conducta que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen, las actividades que procuran, (...) (p.10).

Aseveran, que los ambientes educativos (entornos) inciden según su disposición sobre las interacciones sociales que allí se presentan, por lo cual el “entorno, los espacios, jamás son neutros” (Cano y Lledó, 1995, p.12). De esta manera, se puede decir entonces que los ambientes responden a las concepciones educativas de las instituciones escolares, y desde allí existe una estrecha relación entre currículo y espacio, por lo cual un ambiente jamás podría estar organizado y dispuesto por azar.

A su vez, mencionan que los sujetos se apropian de los espacios a través del “movimiento, el desplazamiento, utilización y por la capacidad de transformación” (Cano y Lledó, 1995, p.14) permitiendo así constituir relaciones entre los sujetos y el ambiente. En

este sentido, apropiarse del espacio está relacionado al cómo se habita este, es decir, como los niños y las niñas lo transitan, significan y lo resignifican. Así, Cano y Lledó (1995), presentan dos relaciones entre la organización espacial y sus efectos en las interacciones que se presentan en el ambiente; una, denominada “tradicional”, en donde la “estructura de comunicación es unidireccional, informativa, académica y formal” (p.25). A esta estructura, le corresponde los asientos ubicados en hileras, el lugar del maestro en su plataforma le permite divisar todo el espacio. Las actividades se caracterizan por ser “individuales, competitivas, las mismas actividades para todos y al mismo tiempo, académicas Programa Oficial” (p.25).

La segunda relación de organización espacial es llamada “activa”, en esta “la estructura de la comunicación es bidireccional, todos son emisores y receptores, grupal e individual, integradora de contenidos formales e informales: metodológica, afectiva...” (Cano y Lledó, 1995, p.25). El espacio está organizado por áreas temáticas o rincones como: lenguaje, juego simbólico, entre otras, el mobiliario permite realizar múltiples recorridos por él. Las actividades se caracterizan por la “opcionalidad del alumno, grupales e individuales, cooperativas, posibilidad de actividades distintas y simultáneas” (Cano y Lledó (1995, p.25), permitiendo al niño y a la niña decidir el rincón que quiere visitar, el maestro acompaña y propone actividades en una relación bidireccional.

De esta manera, Cano y Lledó (1995) exponen 5 hipótesis a considerar acerca de la organización del aula, en este caso salas de desarrollo, a continuación, se enunciarán:

Hipótesis N° 1: El ambiente debe favorecer el conocimiento e interacción entre los sujetos que lo habitan y de manera, paulatina elaborar los objetivos y metas comunes. En éste se resalta la importancia de que, los niños y las niñas puedan establecer relaciones con los demás, reconocer y respetar las diferentes interpretaciones del mundo. A partir del contacto con el otro y con lo otro, se favorecen las relaciones de solidaridad, el proceso de autonomía y trabajo en equipo.

Hipótesis N° 2: El ambiente debe posibilitar el contacto con diversos materiales y experiencias que promuevan el aprendizaje tanto a nivel cognitivo, afectivo como social. Un ambiente enriquecido con diversidad de material, introducido desde una intencionalidad pedagógica despierta el interés y curiosidad de los niños y las niñas por explorar, jugar y descubrir las posibilidades que éste le ofrece. Considerar los materiales como instrumentos

que favorece el proceso de aprendizaje, implica reflexionar acerca de su selección, ingreso y presentación dentro de la sala.

Hipótesis N° 3: El ambiente debe ser diverso, rompiendo el esquema de que solo se aprende dentro de la sala. Por lo cual, es relevante ofrecer diferentes espacios según la intencionalidad que se tenga; pensar en un ambiente educativo implica, además, considerar todos los espacios que conforman el jardín infantil como: parques, zonas comunes, huerta, baños, entre otras. Ya que cada uno de estos, ofrece una variedad de experiencias significativas para la construcción de relaciones y así promover el desarrollo.

Hipótesis N° 4: El ambiente debe organizarse por rincones de interés, de forma que los sujetos se sientan acogidos y puedan acceder a estos desde sus intereses. Los autores mencionan que, los niños y las niñas escogen los espacios de la sala según sus estados anímicos, algunos prefieren trabajar juntos mientras que otros prefieren realizar actividades de manera individual, por lo cual se hace necesario preparar espacios para diversas actividades como: arte, juego de roles, literatura, entre otros.

Por último, hipótesis N° 5: El ambiente se construye a partir de los sujetos que lo habitan, haciendo visibles sus intereses, particularidad, es decir, refleja la identidad del grupo. Este principio refiere, a la apropiación que hacen los sujetos del espacio y a las formas habitarlo. Cuando los niños y las niñas tienen la oportunidad de transformarlo, de participar en las decisiones sobre la organización de su ambiente de trabajo, decidir con qué materiales trabajar, entre otros, permite vislumbrar la diversidad y riqueza cultural y construir identidades.

De esta manera, el ambiente puede ser considerado como un espacio con ciertas condiciones físicas y temporales, que favorecen el aprendizaje y las dimensiones del ser humano, “como una constelación sistémica espaciotemporal de la realidad formada por conexiones que se codeterminan” (Civarolo y Barbero, 2009, p.10). De este modo, el ambiente se convierte, en una estrategia e instrumento que apoya los procesos de enseñanza y aprendizaje, el cual permite las condiciones necesarias para el despliegue de las dimensiones (corporal, estética, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, actitudinal y valorativa) y favorecer así al desarrollo de los niños y las niñas. En este sentido, siguiendo a Civarolo y Barbero (2009) hablar del ambiente refiere, a un espacio cambiante y dinámico el cual se transforma a medida de las dinámicas que se presentan en éste como: intereses

tanto de los niños y las niñas como adultos. De esta manera, en la educación inicial es indispensable considerar los espacios de los jardines infantiles como ambientes educativos que potencian el aprendizaje y ofrecen, diferentes posibilidades de exploración a partir de la relación consigo mismo, los demás y el entorno.

Al reflexionar sobre el ambiente desde la perspectiva educativa, éste debe considerarse como elemento significativo dentro de práctica educativa, puesto pone de manifiesto la identidad de los sujetos y a su vez, cumple la función comunicar, mediar y favorecer los diferentes tipos de interacciones (Civarolo y Barbero, 2009). A partir de lo anterior, el ambiente desde su función de comunicar y promover el encuentro debe contar con los materiales necesarios y relevantes, así como ofrecer experiencias significativas que favorezcan la curiosidad y creatividad, en donde los sujetos puedan expresar sus intereses.

Desde el “Sentido de la educación inicial. Documento No. 20.” (MEN, 2014) los ambientes educativos en la educación inicial son diseñados desde una intencionalidad pedagógica, en donde los niños y las niñas tengan la oportunidad de expresar sus emociones de manera libre y hacer preguntas. Dicha intencionalidad, está ligada a las oportunidades de juego que ofrece, la exploración que permite del medio, el acercamiento a la literatura y expresión artística; y a partir de estos transformarse para acoger a quienes alberga. Es así como, el diseño de las experiencias debe ser diverso, promover retos y relaciones, que contribuyan a la autonomía mediante la participación y apropiación de éste.

2.2.1 Dimensión Espacial

Esta dimensión, alude a todo aquello que hay en los espacios físicos como (aulas, parques, zonas comunes, comedor, nichos, entre otros), que cuentan con materiales de tipo naturales, didácticos, reutilizables, tecnológicos, etc.; mobiliario como: mesas, sillas, caballetes, estantes, repisas; además lo espacial se pregunta por el cómo estos se organizan (distribución de estos en el espacio), y las condiciones de iluminación, color, ruido, temperatura, ventilación, entre otras.

La dimensión funcional será incluida dentro de la espacial, puesto que ambas son interdependientes, debido a que una incide sobre la otra, ya que al ubicar los materiales y el mobiliario directamente se asocia con la intencionalidad con la que disponen; de esta manera, la dimensión funcional hace referencia a la forma en que se utilizan los espacios (los cuales

pueden ser empleados por los niños y las niñas desde su capacidad para decidir o desde las indicaciones del agente educativo), responde al tipo de actividades para los que han sido diseñados y a su polivalencia, es decir que pueden ser utilizados para otras actividades diferentes a su diseño original (Iglesias, 2008).

Así, Iglesias (1998), menciona las condiciones de infraestructura (dimensión espacial y funcional) que deben considerarse al momento de disponer una sala de desarrollo. La organización del mobiliario (estanterías, mesas, sillas) permite definir los rincones de trabajo, los cuales, a su vez, inciden en las relaciones que sostienen las agentes educativas con los niños y las niñas. Es decir, acorde a la distribución y organización espacial de la sala se ofrece múltiples posibilidades de exploración o por el contrario las limita y esto, pone de manifiesto la concepción metodológica.

En este orden de ideas la autora refiere que, los materiales dispuestos en la sala de desarrollo exponen el tipo de experiencias a realizar, así como, las necesidades e intereses de los niños y las niñas. Por lo cual, el espacio manifiesta la identidad de un grupo y particularidades de los sujetos según su momento del desarrollo. De esta manera, se debe tener presente algunas características al momento de escoger y ubicar el material dentro de las salas..., al respecto, Iglesias (1998), propone las siguientes: 1. La procedencia del material: natural, reutilizable, didáctico, entre otros. los cuales están ligados al cuidado del ambiente y favorecen el reconocimiento del contexto sociocultural. 2. El tipo de interacciones: alude a las particularidades del material y su polivalencia (funciones varias) tanto para el uso a nivel individual como grupal, puesto que ofrece diversas dinámicas para la exploración. 3. El tipo de experiencias que sugieren: la forma como se disponen los materiales permite entrever las situaciones que se presentan en la sala debido que, provocan la intervención del niño y la niña. 4. La cantidad disponible del material: refiere a la carencia, saturación o disposición suficiente del material para el trabajo por rincones. 5. La organización y presentación del material: está relacionado con el orden, clasificación, rotulación, limpieza y fácil acceso. Estos generan diferentes formas de relación entre los niños y las niñas con los objetos dispuestos, pues provocan determinadas exploraciones y juegos.

Acerca de la presentación de los materiales Ferrer (2015) alude, a la influencia que tiene estos junto con el espacio en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en

las relaciones, comportamientos y sensaciones en los niños y las niñas. De ahí la relevancia que tiene la disposición y presentación de los materiales debido a que, están íntimamente relacionados con la calidad de las experiencias que se les ofrecen. La presentación estética del material provoca interacciones con otros lenguajes (arte), está en relación con diversos elementos que aportan herramientas a los niños y las niñas en sus exploraciones.

De esta manera, se puede hablar de la cualidad estética del ambiente educativo, la cual refiere, a las sensaciones que genera en los niños y las niñas mediante la experiencia sensible (sentidos). Es así como, los espacios pueden provocar goce estético, es decir, “una sensación placentera, un vínculo afectivo, deseos de quedarse en el espacio y ser parte de este” (Instituto Distrital de las Artes, 2015, p.115). La cualidad estética del espacio está relacionada, entonces, con la manera en que los niños y las niñas experimentan la vida cotidiana, de esta manera ellos tienen “la gran habilidad de dotar de nuevo significado lo que le rodea: la sorpresa y la búsqueda de posibilidades permanentes” (p.115), esto depende de las propuestas que ofrecen las agentes educativas, tanto dentro de las salas como los diferentes espacios del jardín.

De modo que, la cualidad estética del ambiente está estrechamente relacionada con la intencionalidad pedagógica con la que se disponen los espacios puesto que, permite a los niños y a las niñas habitarlos y, a su vez, desde las posibilidades que ofrece el espacio potenciar el desarrollo integral de estos (Instituto Distrital de las Artes, 2015).

Como se ha mencionado anteriormente, acorde con la organización y distribución de los espacios, éste tiene efectos sobre las interacciones que presentan los niños, niñas y agentes educativos; de esta manera, la dimensión espacial pone de manifiesto las relaciones y proyecta una imagen de los niños y las niñas que tienen los jardines infantiles. De esta manera, según Trueba (1994), “los espacios son parte del plan de vida, la (...) la memoria; (...) Las estancias, los pasillos, los jardines son espacios que, al modificarse, sugieren nuevas narrativas, nuevas metáforas, nuevas imágenes, y la fuerza de la imaginación” (p.10), de manera que el espacio nunca es indiferente a los sujetos que lo habitan e incide directamente en las experiencias, relaciones e interacciones que sostiene con los otros.

2.2.2 Dimensión Temporal

Esta dimensión responde a la organización del tiempo y de los momentos para el uso de los espacios (Iglesias, 2008), aborda la construcción de rutinas en la educación inicial. Las rutinas son una secuencia de momentos que, se presentan dentro de los jardines infantiles, los cuales aluden a la bienvenida, hábitos de aseo, alimentación, descanso (sueño), entre otras. de manera que, cada actividad corresponde a un tiempo y espacio determinado. En la transición de un momento a otro, se realiza una preparación previa de forma tranquila en donde los niños y las niñas acompañados por sus agentes educativos, identifican que ha terminado una actividad y comienza otra, retomando acuerdos y se dirigiéndose a otros espacios.

Al respecto, Pulido (2013) menciona que, las rutinas están relacionadas con los hábitos (manifiestan contenidos de la cultura), que “proyectan maneras particulares de actuar” (p. 91) a partir de las cuales, los niños y las niñas construyen significados, tanto la rutina como el hábito se convierten en rituales que ofrecen oportunidades de negociación. Siguiendo a Pulido (2013), las rutinas son un reflejo de la apuesta pedagógica de la institución y proyectan una imagen de concebir a los sujetos e interacciones. La autora resalta la relevancia de estas en la educación inicial, al describirlas como momentos privilegiados para el encuentro entre niños, niñas y agentes educativos a partir del respeto y la escucha; las rutinas se ajustan a los ritmos, necesidades y gustos de los niños y las niñas. En este sentido, las rutinas son actividades cotidianas que los niños y las niñas identifican y realizan en los jardines infantiles como: comer, cepillado de dientes, descanso, entre otras. las cuales les permite descubrir nuevas sensaciones y percepciones de su entorno, estas a su vez, se convierten en la base de las relaciones que sostienen consigo mismo y con los otros (Jubete y Majem, 1994). De manera que, los momentos de rutina pueden ofrecer la oportunidad para el ejercicio de la autonomía de los niños y las niñas, en la medida que se propongan espacios para tomar decisiones, donde se promueva la participación y la resolución de conflictos (Pulido, 2013).

Las autoras Jubete y Majem (1994), indican que los diferentes momentos del día en el jardín posibilitan diversidad de experiencias para los niños y las niñas, algunos de estos son: alimentación (este momento permite descubrir nuevas sensaciones, texturas, colores y olores, los niños y las niñas van incorporando el uso de los cubiertos), prácticas de aseo (cepillado de dientes y lavado de manos posibilitan el contacto con el agua, la

comunicación y el afecto, reconocer las acciones de autocuidado), descanso (el momento del sueño favorece la recuperación de la energía). Los LCTBC (2020) mencionan, además: la asamblea (momento para acoger y despedir a los niños y las niñas, también está presente durante la jornada, a partir de esta se promueve la escucha, el diálogo y el encuentro con los otros), momento de la experiencia (relacionado con la exploración de los lenguajes del arte y potenciar el pensamiento) y momento del juego (al igual que arte son ejes transversales dentro del programa Buen Comienzo).

Desde la perspectiva de Molina (1994), las rutinas en la educación inicial están relacionadas con aspectos afectivos (que favorecen la seguridad, ejercicio de la autonomía y habilidades sociales); cognitivos (los cuales estimulan las habilidades del pensamiento: atención, concentración, planificación y organización); experiencia placentera (que se refiere a las condiciones óptimas del espacio y el suficiente tiempo para la realización de la rutina, en donde se promueva la participación, así como el adecuado acompañamiento de la agente educativo) y figura de referencia (esta alude a la interacción del agente educativo con los niños y las niñas, el cual se convierte en un modelo a imitar). De manera que, las rutinas favorecen el desarrollo de los niños y las niñas cuando se han establecido relaciones de confianza con los agentes educativos, existe un tiempo determinado para cada actividad y se promueve la participación. A lo cual menciona Pulido (2013) que, al conceder mayor tiempo a la rutina, el ambiente se vuelve amable, tranquilo y placentero, todo mediado a través del respeto y el diálogo.

2.2.3 Dimensión Relacional

Esta dimensión desde la perspectiva de Iglesias (2008) se refiere, a las relaciones presentes en los diferentes espacios del jardín infantil, ligados a la construcción de la norma (acuerdos de convivencia), agrupamiento de los niños y las niñas en los espacios (tanto para el trabajo por rincones dentro de la sala, así como, para los momentos de rutina) y modalidades de acceso a estos (libre, condicionado, rutina y por indicación). A continuación, se desarrollará cada una:

Frente a la construcción de la norma (acuerdos de convivencia) como, producto social realizado por medio del consenso, el cual representa los derechos, deberes y

responsabilidades de los niños, las niñas y agentes, es necesario proponer espacios para el diálogo, en donde puedan expresar sus opiniones y sentires acerca de las situaciones que, se presentan en la cotidianidad, “reconocer que sus acciones afectan a los demás y que las normas tienen sentido” (MEN, 2017, p.132), para la interiorización de estas es relevante representarlas a través del lenguaje plástico (fotografías, dibujos, grafías, creaciones, entre otras), que permitan a los niños y las niñas, comprender por qué deben regular su comportamiento.

Acerca del agrupamiento de los niños y las niñas en los diferentes espacios Iglesias (2008) indica que es la forma como se organizan para la realización de un momento, los cuales pueden ser a nivel: grupal (todos), pequeños grupos (algunos), parejas o individual, esto depende del tipo de experiencia y del interés de los niños y las niñas.

Por su parte las modalidades de acceso, aluden a la manera en que los niños y las niñas visitan los diferentes espacios del jardín, para ello se retoman algunas descritas por Iglesias (2008): libre (por elección y hacen lo explícito), por orden directa de la agente educativa o acompañados por ella (indica un espacio determinado), condicionado (visitan el espacio cuando cumplen una condición), rutina (actividad que se realiza de forma cotidiana, en un mismo espacio a una hora específica). Estos factores inciden en las relaciones e interacciones que establecen los niños y las niñas con sus agentes educativos.

Ahora bien, la alcaldía de Medellín, en función de atender y focalizar la primera infancia, con la intención de favorecer el desarrollo tanto como la transformación social, en el año 2004 crea el programa Buen Comienzo, con el cual se pretende brindar atención integral a los niños y las niñas (desde la gestación hasta los 5 años) que hacen parte de las familias que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. El objetivo del programa es promover el desarrollo integral de manera diversa e incluyente, para ello la Secretaría de Educación de Medellín en articulación con diversas entidades públicas como privadas comienzan la construcción de jardines infantiles (Montoya, Giraldo, Arango, Forgiarini y García, 2014).

Finalmente, lo que corresponde a la parte arquitectónica de los jardines infantiles, se caracterizan por tener unos (colores, formas, altura, espacios amplios, entre otras) que sobresalen del contexto particular de la ciudad en el que se encuentran ubicados. Estos, además, tienen la capacidad de atender aproximadamente 350 niños y niñas. Cada uno de

los 19 jardines infantiles en la ciudad, es operado por una entidad con trayectoria y experiencia en atención a la primera infancia, por lo cual la forma como se construyen los ambientes responde una concepción educativa y pedagógica asumida por la entidad, por ende, cada jardín tiene sus propias particularidades en cuanto a la disposición de espacios, organización del tiempo y de los momentos, así como las interacciones que se presentan dentro de estos.

2.3 Interacciones Educativas

Según Cabrero (2016) las interacciones educativas refieren, a las conductas, experiencias, vínculos y relaciones que, sostienen los agentes con los niños y las niñas al interior de las salas, con la intencionalidad de favorecer tanto el aprendizaje como el desarrollo de habilidades: cognitivas, sociales y afectivas. Las interacciones educativas se producen en la práctica educativa, sin embargo, en los jardines infantiles las estrategias pedagógicas se realizan en los diferentes momentos del día, acorde con la organización del tiempo de atención, por lo cual las interacciones educativas están presentes en espacios diferentes a las salas de desarrollo. Para la propuesta de investigación se retoma el término de interacción educativas expuesto por Cabrero (2016) enmarcadas dentro de la educación inicial.

Un aspecto clave de las interacciones es que, se presentan de manera natural entre los niños y las niñas consigo mismos, con los demás y con el entorno. Estas son procesos de relaciones bidireccionales ligadas con la construcción de vínculos afectivos, disposición de ambientes y propuestas de juego. Dentro de la educación inicial, el MEN (2017) presenta tres acciones que inciden en las interacciones, las cuales son: cuidar, acompañar y provocar.

En este sentido el cuidado desde el MEN (2017) alude, a la práctica social, cuya intencionalidad es favorecer el bienestar y la calidad de vida de los niños y las niñas por parte de las agentes educativas. Es aquí donde los vínculos afectivos cobran relevancia puesto que, generan sensación de confianza y seguridad para habitar el entorno de forma tranquila, cuando se dispone de materiales y ambientes que invitan al juego y la exploración.

De acuerdo con el MEN (2017) acompañar refiere, a las formas de “estar” por parte del agente educativo para los niños y las niñas, estas se hacen manifiestas a partir de: la corporalidad (es decir, movimiento, disposición corporal a la altura de los niños y las niñas, gestos, caricias, observación y escucha), la palabra (proponer diálogos y conversaciones donde los niños y las niñas, en donde puedan participar contrayendo sus propias explicaciones) y la disposición del ambiente (es la apropiación que hacen los niños y las niñas de sus espacios para transformarlos de acuerdo a sus intereses, necesidades o gustos, el ambiente refleja la identidad del grupo y las particularidades de los niños y las niñas).

Provocar dentro de la propuesta del MEN (2017) refiere, a invitar a través de la disposición de ambientes y situaciones a la interacción con otros, exploración de materiales, posibilidades de juego con los espacios en compañía del agente educativo, brindar oportunidades para construir aprendizaje y participar en la resolución de conflictos.

Tal como se exponía en la descripción del problema, es posible hablar de los siguientes tipos de interacciones:

2.3.1 Agente educativo, niños y niñas

Es necesario considerar que, dentro de los jardines infantiles del programa Buen Comienzo se brinda atención integral y educación inicial, el cual tienen como intencionalidad favorecer el aprendizaje y el desarrollo de los niños y las niñas a través del juego, la exploración y la experimentación (LCTBC, 2020). Por lo cual, esta modalidad de atención es diferente de la educación regular, ya que atiende niños y niñas de 3 meses hasta los 5 años; De manera que, la educación inicial dentro de este modelo está ligada a las prácticas de crianza, cuidado, participación, salud y nutrición, entre otras que permiten la atención integral. La relación agente educativo, niños y niñas incide en el desempeño, motivación y comportamiento, y a su vez, contribuye en la construcción de la confianza y autoestima de los niños y las niñas (Cabrerero, 2016).

Un elemento clave al considerar las interacciones educativas entre agentes educativos, niños y niñas es que, éstas están cimentadas en la confianza, es decir, el sujeto siente seguridad para solicitar ayuda, cometer errores y volver a intentar. De modo que, la confianza se construye a través del reconocimiento y respeto por parte de los agentes educativos. Los agentes educativos, se convierten entonces en referente de comportamiento

para los niños y las niñas, especialmente en aquellas situaciones donde debe intervenir en la resolución de un conflicto debido que, sus acciones son replicadas.

Como se ha mencionado la interacción entre agente educativo con los niños y las niñas inciden en la autoestima, autonomía, en la construcción de límites y autocontrol (la intervención del agente educativo proporciona seguridad, afecto y autoridad), para ello es necesario la organización del grupo y de las experiencias, espacios de diálogo en donde se aborden las emociones de los niños y las niñas en las situaciones que se presentan, establecer normas claras y mostrar las consecuencias de las conductas, realizando acciones reparadoras. De manera que, las actuaciones de los agentes educativos deben orientarse a promover la motivación, participación y acompañar en el proceso de aprendizaje.

2.3.2 Niños, niñas y compañeros

De acuerdo con Gema (2012) las interacciones entre niños, niñas y compañeros son significativas cuando se presenta en pequeños grupos, por lo cual se hace necesario favorecer diferentes tipos agrupamientos (dimensión relacional). Dentro de estas, el rol del agente educativo es relevante pues, sirve de modelo de relación, interactúan de manera respetuosa y afectiva, también media e invita a participar a los niños y las niñas en la resolución de los conflictos que se presentan en la cotidianidad. De manera que, las interacciones entre niños, niñas y compañeros se caracterizan por el respeto, solidaridad y cooperación a partir de las propuestas de juego y exploración que, se proponen en los diferentes espacios del jardín infantil.

Para las interacciones entre niños, niñas y compañeros es necesario ofrecer oportunidades de juego, exploración y experimentación a través de la disposición de ambiente enriquecidos y afectivos que proporcionen seguridad, también dar relevancia a las situaciones cotidianas (diferentes momentos del día) como posibilidad para el aprendizaje en el encuentro con los otros al compartir un tiempo y un espacio determinado (Gema, 2012).

A partir de lo mencionado hasta el momento, se evidencia cómo influyen los ambientes educativos en las interacciones entre niños, niñas y agentes educativos. El ambiente es un aspecto relevante al momento de diseñar espacios, puesto que estos pueden favorecer o inhibir en la calidad de dichas interacciones. Es necesario considerar el juego, la exploración, el arte y momentos de diálogos como oportunidades para promover el

desarrollo integral y el aprendizaje dentro de un ambiente estético y seguro. La construcción de normas (acuerdos de convivencia) claras, coherentes y justas, donde los niños y las niñas pueden comprender que sus acciones afectan a los demás, por lo cual es relevante el manejo de acciones reparadoras para la regulación del comportamiento. Es de vital importancia, reconocer que las interacciones entre agentes educativos, niños y niñas deben estar cimentadas desde el respeto y la confianza, la disposición al momento de escuchar al otro e intervenir oportunamente en las situaciones que se presentan en la cotidianidad.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Paradigma

La presente propuesta de investigación se ubica en el paradigma naturalista con enfoque cualitativo, por su interés en comprender los “fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en ambiente natural y en relación a su contexto” (Sampieri, et al, 2014, p.358). De este modo, es de vital importancia escuchar el sentido que los niños, las niñas, las agentes educativas³ y los artistas otorgan a los ambientes educativos y a las interacciones que allí se producen, su percepción acerca del espacio, las experiencias y las relaciones. De esta manera, desvelar las posibles implicaciones pedagógicas que tiene sobre el ambiente en las interacciones.

3.2 Método

Se trata de una investigación etnográfica, la cual permite “describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente: así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales...” (Salgado, 2007, p.72). De esta manera, la etnografía refiere a un “estudio descriptivo (“graphos”) de la cultura (“ethnos” de una comunidad” (Aguirre Baztán citado

³ A partir de este momento, se encontrará la palabra en femenino porque las participantes del estudio fueron mujeres, para aclaración del lector.

en Álvarez, 2011, p. 268), que le permite al investigador comprender las prácticas, formas de interacción, relaciones y construcciones simbólicas que, están presentes en una misma comunidad.

Para el desarrollo del estudio actual, en dos jardines infantiles del programa Buen Comienzo se empleará la etnografía escolar, la cual consiste según Murillo y Martínez (2010), en “explorar los acontecimientos diarios de la escuela aportando datos descriptivos acerca de los medios, contextos y de los participantes implicados en la educación” (p.4) con la intencionalidad de revelar los patrones relacionados con el comportamiento en las relaciones sociales o las situaciones que se presentan en dicho contexto.

La etnografía escolar es el resultado de “aplicar una práctica etnográfica y reflexión antropológica al estudio de la institución escolar” (Velasco y Díaz de Rada citado en Álvarez, 2011, p. 268). De esta manera, el investigador participa y convive en la cotidianidad con los sujetos por un tiempo prolongado, observando lo que acontece, escucha lo que dicen, es decir, recoge información que esté relacionada con su objeto de investigación (Hammersley y Atkinson citado en Álvarez 2011), en este caso ambiente educativo e interacciones entre niños, niñas, agentes educativas y artistas.

Por otro lado, desde Goetz y Le Compte (2011), la etnografía escolar se caracteriza por los siguientes aspectos: el primero refiere a la estrategia empleada (que ponen de manifiesto la concepción del mundo que habitan los sujetos que, se están investigando); el segundo aspecto es que, mediante esta se obtiene información de primera fuente, debido a que es una investigación empírica y naturalista; el tercer aspecto alude al carácter integrador que posee la investigación etnográfica, el cual tiene como intencionalidad construir descripciones sobre los fenómenos o situaciones en los diferentes contextos, para establecer relaciones entre las causas y consecuencias que inciden en el comportamiento y creencias.

Es de resaltar que el etnógrafo debe convivir con el grupo que se pretende estudiar por periodos de tiempo prolongados, lo cual le permitirá construir el tipo de interacciones que se producen entre los sujetos y los significados que se construyen a partir de estos (Álvarez, 2011, p. 269). Un aspecto fundamental, para la presente propuesta de investigación es comprender la relación entre el ambiente educativo y las interacciones que

se dan en dos jardines infantiles del programa Buen comienzo, por lo cual método etnográfico escolar es el indicado.

De esta manera, se hace necesario considerar una micro-etnografía, la cual consiste en enfocar el trabajo de campo mediante la observación participante e interpretar el fenómeno u objeto de investigación en una o varias instituciones sociales (Murillo, Martínez, 2010, p.5). Por lo anterior, se desarrolló este estudio en dos jardines infantiles de la ciudad de Medellín con niños y niñas de 4 a 5 años, con las respectivas agentes educativas y artistas que los acompañan.

De igual forma, se acoge la idea de la etnografía focalizada, en la cual se realizan inmersiones con estancias cortas pero intensivas y como su nombre lo indica, focalizadas. De acuerdo con Knoblauc (2005), en su texto titulado “Focused Ethnography”, las etnografías focalizadas exigen que el investigador esté involucrado en el campo mediante experiencias intensivas, pero no extensas, ello quiere decir que son estudios de corto alcance y no necesariamente continuos. Los campos son visitados en varios intervalos.

En la siguiente figura se especifican algunas características de la etnografía focalizada en comparación con la etnografía convencional. Figura 1. Características etnografía focalizada

Conventional ethnography	Focused ethnography
long-term field visits	short-term field visits
experientially intensive	data/analysis intensity
time extensity	time intensity
writing	recording
solitary data collection and analysis	data session groups
open	focused
social fields	communicative activities
participant role	field- observer role
insider knowledge	background knowledge
subjective understanding	conservation
notes	notes and transcripts
coding	coding and sequential analysis

Fuente: Knoblauc (2005: 9)

La expresión time intensity (intensidad de los datos), se refiere a la posibilidad de realizar diferentes registros o de usar diversas técnicas de investigación como: videos, audios y fotografías,

además, en la etnografía focalizada se seleccionan aspectos específicos del campo, teniendo en cuenta que este tipo de etnografía está más interesado por las acciones, interacciones y situaciones sociales (Knoblauch, 2005).

3.3 Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos

Las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de datos están relacionados con los objetivos del presente estudio. De esta manera, para caracterizar los ambientes educativos desde las dimensiones espacial, temporal y relacional, en dos jardines infantiles del programa Buen comienzo, ubicados en la comuna popular 1 en la ciudad de Medellín, reconociendo el sentido que le otorgan los niños, niñas, agentes educativas y artistas al ambiente, se hizo uso de la observación participante, entrevista semiestructurada para las agentes educativas y artistas, así como técnicas interactivas para los niños y las niñas. A continuación, se describen las técnicas e instrumentos utilizados en el desarrollo de la investigación:

3.3.1 Observación participante

Para Sampieri, et al (2014), la observación “implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (p.399). De esta manera, retomando al autor, la observación permite comprender los fenómenos, procesos, relaciones entre las personas, experiencias y situaciones, explorar, describir el ambiente y los grupos sociales o culturales, así como aspectos de la vida y los sujetos que las crean (Sampieri et al, 2014).

De modo que, se entenderá por observación participante como la forma a partir de la cual se acerca al fenómeno desde adentro, de manera natural, donde el investigador se vincula a la comunidad, lo cual le permite la recolección de datos (Cerda, 1991).

3.3.2 Guía de observación

Es el instrumento para el registro de la observación, permite detallar aspectos relevantes de la cotidianidad, experiencias, hechos, situaciones, entre otras; se tuvieron en cuenta algunos indicadores acordes a las categorías de: ambiente educativo (espacial, temporal y relacional) e interacciones, como se detalla a continuación. Ver tablas 1. y 2.

Tabla 1. Guía de observación: Ambiente Educativo.

AMBIENTE EDUCATIVO

AMBIENTE EDUCATIVO	ORIENTACIONES	OBSERVACIONES
<p style="text-align: center;">ESPACIAL</p> <p>Componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Iluminación ● Color ● Ventilación ● Mobiliario (sillas, muebles), ● Organización y disposición del espacio ● Tipo de material ● Espacios (aulas, parques) 	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuáles son las condiciones de iluminación? ● ¿Cuál es el color institucional? ● ¿Cómo son las condiciones de ventilación? ● ¿Cómo se encuentra dispuesta el aula? ● ¿Qué elementos hay en el espacio? ● ¿Cómo se encuentran ubicados los rincones en la sala desarrollo? ● ¿Cómo se encuentra dispuesto el material? ● Tipo de material dispuesto, cantidad y diversidad ● ¿Cuáles son los espacios que conforman el jardín infantil? 	
<p style="text-align: center;">RELACIONAL</p> <p>Componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Normas ● Participación ● Agrupamiento ● Confianza en el espacio ● Acogida (cómo se sienten en el espacio) 	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cómo se gestionan las normas? ● ¿Cómo participan los niños en las actividades? ● ¿Cómo acceden los niños y las niñas a los rincones? ● ¿Cómo se agrupan los niños y las niñas en los rincones de las salas de desarrollo? ● ¿Cómo se desplazan los niños y las niñas en el espacio? ● El espacio se encuentra preparado para acoger a los niños y las niñas 	

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo intervienen el agente educativo en la experiencia de los niños y las niñas 	
<p>TEMPORAL</p> <p>Componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rutinas • Rituales (saludo, despedida) • Actividades • Transiciones 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la agenda del día? • ¿En qué lugar y cómo se saludan? • ¿Qué actividades se realizan en el transcurso del día y en qué lugares se llevan a cabo? rutinas • ¿Cómo se dan los hábitos de aseo? • ¿Cómo se preparan para cambiar de actividad? • ¿Cómo se preparar para ir de un lugar a otro? Transiciones 	

Fuente de elaboración propia, (2019)

Tabla 2. Guía de observación: Interacciones Educativas.

INTERACCIONES EDUCATIVAS		
INTERACCIONES	ORIENTACIONES	OBSERVACIONES
<p>Entre Agente educativo y Niño/niña</p> <p>Componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones • Respeto • Diversidad • Conflicto • Responsabilidades 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se relaciona el agente educativo con los niños y las niñas? • ¿Qué estrategias emplea para construcción del vínculo? • ¿Cómo se dirige el agente educativo hacia a los niños? • ¿Cómo se relaciona el niño y la niña con el agente educativo? • ¿Qué medios emplea para dirigirse hacia el agente educativo? 	

	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cómo interviene el agente educativo en una situación de conflicto? ● ¿Cómo interviene el niño en una situación de conflicto? ● ¿Cómo se da el reconocimiento de la diversidad? ● ¿Qué responsabilidades asumen los niños y las niñas dentro de las salas de desarrollo? ● 	
<p>Entre Niños/niñas con sus pares</p> <p>Componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Relaciones ● Trabajo en equipo ● Cooperación 	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cómo se relacionan los niños? ● ¿Qué roles asumen los niños y las niñas: líder, ¿mediador, propositivo, pasivo? 	
<p>Entre Niño/niña con el Espacio</p> <p>Componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Seguridad ● Provocación ● Transformación ● Acogida 	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué elementos les permite a los niños y las niñas sentirse acogidos en su sala de desarrollo? ● ¿Cómo se disponen de los materiales para las actividades? ● ¿Los niños y las niñas deciden con que materiales trabajar, que usos les dan? 	

Fuente de elaboración propia, (2019)

3.3.3 Registro Audiovisual

Es un instrumento complementario para la guía de observación, debido a que los datos visuales según Banks (2010), hace referencia “a las imágenes visuales y otros elementos que los procesos de investigación social identifican, crean o materializan” (p.32). Acorde con Banks (2010), estas imágenes creadas por investigador pueden ser dibujos fotografías, videos, audios, entre otros; los cuales permiten documentar y analizar aspectos relacionados con la interacción social.

Estos datos audiovisuales permitieron complementar la observación y datos registrados en la guía de observación, teniendo en cuenta las consideraciones éticas.

3.3.4 Entrevista (semiestructurada)

Se define como un encuentro para dialogar, compartir e intercambiar información entre uno o varios sujetos con el entrevistador (Sampieri et al, 2014). Para el presente estudio, se realizarán entrevistas semiestructuradas a las agentes educativas y artistas, retomando una guía de preguntas, donde el entrevistador es flexible al momento de incluir otras preguntas para consolidar percepciones y así obtener más información (Sampieri et al, 2014).

La entrevista semiestructurada en la etnografía permite recoger información, desde una perspectiva interna de los sujetos que participan de un grupo, por lo que estas entrevistas pueden tener un carácter de informalidad, estructuradas, grupales o individuales (Murillo y Martínez, 2010). Durante las entrevistas fue indispensable algunas consideraciones, como: un lenguaje claro y sencillo, la preparación previa del espacio donde los participantes se sintieran tranquilos, una relación de confianza entre el entrevistador y los entrevistados para que se diera un diálogo fluido y sereno. A continuación, se detalla, ver tabla 3 de preguntas.

Tabla 3. Entrevista semiestructurada para agentes educativas y artistas.

<p style="text-align: center;">ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AGENTES EDUCATIVAS</p>

<p style="text-align: center;">DIMENSIÓN ESPACIAL (Espacios, materiales, mobiliario, distribución)</p>	<p style="text-align: center;">PREGUNTAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es para ti la sala de desarrollo? 2. ¿Cuándo planeas las experiencias también tienes en cuenta los otros espacios del jardín infantil? 3. ¿Cuál es el espacio que más dificultad te da preparar o qué resulta más complejo para el trabajo con los niños? 4. ¿Qué lugares disfrutan más los niños y por qué? ¿Qué espacio del jardín visitan más los niños y las niñas y por qué? ¿Qué espacios generan miedo en los niños y por qué? ¿En qué espacio de la sala se ubican con mayor frecuencia los niños y las niñas y por qué? ¿Cómo nombran los niños y las niñas los diferentes espacios del jardín? 5. ¿Pueden los niños cambiar/ transformar la sala de desarrollo? ¿Y cómo lo hacen? 6. ¿Qué participación tienen los niños y las niñas en la organización del mobiliario o transformación del espacio? 7. ¿Qué puedes decir de las condiciones de iluminación, color, ruido, temperatura, ventilación del jardín infantil? 8. ¿Cómo es el proceso para la preparación del espacio y los materiales? 9. ¿Qué habilidades o competencias se favorecen con las características del espacio? 10. ¿Qué relación tiene el espacio con el comportamiento/desempeño de los niños?
<p style="text-align: center;">DIMENSIÓN TEMPORAL</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles momentos o rutinas resultan más motivantes para los niños y por qué? 2. ¿Qué aspectos del desarrollo se potencian en los niños desde las rutinas que se tienen? 3. ¿Cómo preparas a los niños para cambiar de experiencia o actividad?

(rutinas y actividades)	<ol style="list-style-type: none"> 4. ¿Cuáles son los momentos o rutinas que se tienen establecidas? ¿Le dices a los niños qué hacer en cada espacio? 5. ¿Qué habilidades o aspectos se favorecen con las rutinas que se tienen?
<p style="text-align: center;">DIMENSIÓN RELACIONAL (normas, formas de agrupamiento, relaciones)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo te relacionas con los niños y las niñas? 2. ¿Tienen los niños y las niñas prohibido ir a algún espacio del jardín infantil? ¿Y por qué? 3. ¿Qué cosas no pueden hacer los niños y las niñas en el jardín infantil? 4. ¿Qué normas tienen establecidas con los niños y las niñas? ¿Cómo se gestionan las normas? 5. ¿Cómo participan los niños y las niñas en la resolución de conflictos que se presentan en el aula? ¿Cómo intervienes cuando se presenta un problema dentro de la sala? ¿A partir de qué experiencias promueve los acuerdos con los niños y las niñas? 6. ¿En qué actividades o experiencias muestran los niños y las niñas mayor interés o agrado? 7.
<p style="text-align: center;">INTERACCIONES (solidaridad, respeto, diversidad, confianza)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo promueves el aprendizaje de los niños y las niñas? 2. ¿Los niños y las niñas se ayudan entre sí para hacer algo? 3. ¿Qué puedes decir del respeto, solidaridad y cooperación que observas entre los niños y las niñas? 4. ¿Cómo se relacionan los niños entre sí? 5. ¿Qué puedes decir del reconocimiento y respeto a las diferencias entre los niños?
<p>ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AGENTES EDUCATIVOS ARTISTA</p>	

<p style="text-align: center;">DIMENSIÓN ESPACIAL</p>	<p style="text-align: center;">PREGUNTAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es para ti la sala de desarrollo? ¿Cómo se organizan las salas y los espacios exteriores? ¿Qué aspectos toman relevancia en ese momento? 2. ¿Cuál es el espacio que más dificultad te da organizar o disponer? 3. ¿Qué lugares disfrutan más los niños y las niñas, y por qué? 4. ¿Pueden los niños cambiar/ transformar un espacio? ¿Y cómo lo hacen? 5. ¿Qué puedes decir de las condiciones de iluminación, color, ruido, temperatura, ventilación del jardín? 6. ¿Cómo es el proceso para la preparación del espacio y los materiales? ¿cómo escoges los materiales? 7. ¿Cómo participan los niños y las niñas de la organización del mobiliario o transformación del espacio? 8. ¿Qué habilidades o competencias se favorecen en los niños y las niñas con las características del espacio? 9. ¿Qué relación tiene el espacio con el comportamiento/desempeño de los niños y las niñas?
<p style="text-align: center;">DIMENSIÓN TEMPORAL</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son los momentos o rutinas que se tienen establecidas? ¿Cómo el ambiente contribuye en el desarrollo de las rutinas? 2. ¿Cómo preparas a los niños y las niñas para cambiar de una actividad a otra, de un espacio a otro? (transiciones) ¿y qué estrategias emplean? 3. ¿Qué habilidades o aspectos se favorecen con las rutinas que se tienen?

<p style="text-align: center;">DIMENSIÓN RELACIONAL</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En qué experiencias muestran los niños y las niñas mayor agrado o interés? 2. ¿Qué tipo de estrategias privilegian en el trabajo con los niños y las niñas? 3. ¿Crees que el ambiente influye en las relaciones y vínculos? ¿De qué manera? 4. ¿Qué cosas no pueden hacer los niños en el jardín?
<p style="text-align: center;">INTERACCIONES</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo el ambiente educativo promueve el aprendizaje en los niños y las niñas? 2. ¿Qué haces para que los niños y las niñas se sientan seguros? 3. ¿Cómo el ambiente favorece la confianza y autoestima, el reconocimiento y respeto en los niños y las niñas? 4. ¿Cómo el ambiente educativo contribuye al reconocimiento de la diversidad en los niños y las niñas? 5. ¿Cómo se vive la diversidad en el jardín infantil? 6. ¿De acuerdo con la edad de los niños y las niñas consideras que el ambiente determina procesos diferentes? 7. ¿Cómo se relacionan los niños y las niñas entre sí? 8. ¿Cómo hacen visible las diversas opiniones e intereses de los niños y las niñas en la sala con la organización del ambiente educativo?

Fuente de elaboración propia, (2019)

3.3.5 Técnicas Interactivas

Como su nombre lo indica, las técnicas interactivas son aquellas que generan espacios de encuentro con otros, para así construir el conocimiento de forma colectiva, favoreciendo el reconocimiento de sí mismo y de los demás. De manera, que permiten comprender a profundidad la realidad del sujeto o varios que habitan un contexto, identificando

relaciones, percepciones, prácticas y comportamientos que comparten como grupo en un contexto sociocultural. A partir de lo anterior, dichas técnicas posibilitan al investigador obtener información de sus experiencias en la cotidianidad, ahondando en aspectos relevantes para los sujetos en la medida que expresan aquello que sienten y piensan, mediante los relatos orales, corporales, gráficas, fotografía, entre otras. (Quiroz, A., Velásquez, A., Gracia, B., González, S. (2002).

Las técnicas interactivas, también pueden ser descriptivas, en estas los sujetos hacen narraciones acerca de situaciones, experiencias o espacios, tal cual lo viven y lo experimentan. Al igual que las expresivas, permiten develar los sentires, formas de actuar, pensar y de relacionarse con otros y con el espacio. Estas pueden realizarse, a partir del lenguaje plástico del arte: dibujo, fotografía, retrato, pintura, etc. (Quiroz, A., Velásquez, A., Gracia, B., González, S., 2002). Para la aplicación de técnicas interactivas, fue relevante la preparación del ambiente, el cual generará confianza y a su vez, permitiera el reconocimiento de los participantes. Por lo cual, se propuso el juego y la lectura de cuentos como estrategias transversales, para que proyectan un espacio tranquilo y acogedor.

De esta manera, en el presente estudio se propusieron algunas técnicas interactivas donde los niños y las niñas tuvieron la oportunidad de expresar sus percepciones acerca del ambiente educativo de sus jardines infantiles, mediante experiencias que les permitieron sentirse reconocidos y respetados, en donde participaron según sus posibilidades e intereses, lo que facilitó escuchar sus voces.

3.3.5.1 Cartografía

“Estamos explorando el jardín”

Mariangel, 5 años

Esta técnica interactiva tiene como finalidad comprender los espacios como una construcción simbólica que construyen y comparten los sujetos que lo habitan, es decir, permite reconocer las maneras en que se habita, transita y se relacionan los sujetos con el espacio. Para ello, la elaboración de mapas es una tarea relevante dentro de la cartografía, en donde los sujetos a través del dibujo representan el tiempo y el lugar que viven con los otros. De este modo, la cartografía permite expresar las percepciones que tienen los sujetos frente al espacio, reconociendo sus costumbres y las formas de relacionarse. (Quiroz, A., Velásquez, A., Gracia, B., González, S., 2002.) Durante esta, se propuso a los niños y las

niñas realizar un recorrido guiado por ellos mismos, donde tuvieron la oportunidad de registrar cada uno de los espacios a través del dibujo y fotografías. Adicional a ellos, se les invitó a elaborar un mapeo bidimensional el cual representó los espacios que componen los jardines y las actividades que realizan en estos. Para ello se dispuso de diversos materiales como: pliego de cartulina, hojas blancas, colores, marcadores, retazos de tela, colbón, tijeras, entre otros. En el recorrido y elaboración del mapeo, se acompañó de algunas preguntas movilizadoras que permitieron resaltar las percepciones que los niños y las niñas tienen sobre los espacios del jardín.

3.3.5.2 Fotolenguaje

“Como este es un jardín, puedes hacer muchas aquí”

Isabella, 5 años

Esta técnica permite desvelar los sentidos y significados que los sujetos atribuyen al espacio que habitan, las experiencias, las normas y rutinas que se presentan en su cotidianidad (Quiroz, A., Velásquez, A., Gracia, B., González, S., 2002). De este modo, se propone la técnica del fotolenguaje para la dimensión temporal del ambiente educativo, la cual permite comprender la forma como se presentan las rutinas, momentos y experiencias que corresponden a un espacio en específico, permitiendo que los niños y las niñas expresen sus ideas frente a los tiempos que están son organizados pedagógicamente para ellos en los jardines infantiles.

Para el desarrollo de esta técnica, se propuso la lectura del cuento “El monstruo de colores va al cole” de Anna Llenas, el cual comparte algunas de las rutinas que tienen los niños y las niñas en sus jardines infantiles, lo cual generó un espacio de diálogo. A continuación, se dispuso de diferentes imágenes de las rutinas del día (asamblea, alimentación, descanso, entre otras.). A cada uno de los niños y las niñas participantes, se le hizo entrega de una imagen (mano) indicando agrado, desagrado, entre otras, en donde expresaron las emociones o lo que sienten al momento de realizar cada una de las actividades diarias dentro de los jardines.

3.3.5.3 Taller

“Nosotros obedecemos a la profe”

Maria Fernanda, 5 años

Es un espacio para el intercambio de ideas, saberes, experiencias y percepciones de los sujetos sobre un tema en específico, dentro del cual se promueve la participación, el diálogo y la escucha, a partir del taller, se construye el conocimiento de colectiva (Quiroz, A., Velásquez, A., Gracia, B., González, S., 2002). De esta manera, se propuso la técnica del taller para la dimensión relacional del ambiente educativo. Para ello, se invitó a los niños y a las niñas a la lectura del cuento “Mi maestra es un monstruo” de Peter Brown. A partir del cual se generó un espacio de diálogo mediante algunas preguntas movilizadoras. Se propuso a los niños y a las niñas representar, a través del dibujo, los acuerdos o normas de los diferentes espacios del jardín, para ello se dispuso materiales como: hojas, colores, lápices, sacapuntas, borradores, entre otros.

3.3.5.4 Sociodrama

“Vamos a jugar que yo era a profe y usted la niña, ¿sí?”

Milagros, 4 años

Técnica a partir de la cual, se recrea situaciones de la cotidianidad de los sujetos, donde los participantes asumen un rol para representar una vivencia real, valiéndose de la expresión gestual y corporal, así como de palabras o acciones. Quienes participan de la técnica, pueden hacer visible las formas en que se comportan y relacionan cotidianamente los sujetos, permitiendo identificar elementos significativos frente a un tema específico (Quiroz, A., Velásquez, A., Gracia, B., González, S., 2002). Para la categoría de interacciones, se planteó dicha técnica debido que, los niños y las niñas de 4 a 5 años, a través del juego de roles, ponen en evidencia esas formas de relacionarse entre sí y con sus agentes educativas de manera simbólica. Esta favoreció la recolección de información de manera tranquila y natural por parte de los niños y las niñas. De este modo, se les propuso un juego de roles, en donde se dispusieron diferentes materiales como: accesorios, pelucas, atuendos, entre otros; donde ellos eligieron el rol asumir de la agente educativa y de los niños y las niñas para representar las situaciones cotidianas dentro del jardín.

3.3.6 Análisis documental

Según Sandoval (2002), el análisis documental es una estrategia para la recolección de la información en donde los documentos, se convierten en una fuente indagación, estas pueden ser documentos instituciones, personales, grupales, así como formales e informales,

a partir de estos, se puede obtener información relevante. En la investigación etnográfica el análisis de documentos es considerado “como un apoyo a la observación” (Álvarez, 2011, p. 273). Sin embargo, retomando a Álvarez (2011), el análisis de documentos es un rastreo de diversos materiales: videos, audios, cartas, memorias, libros, periódicos, publicaciones oficiales, fotografías, artículos, registros, entre otros. que “ofrecen una información variada que necesariamente hay que contemplar” (San Fabián citado en Álvarez, 2011, p. 273).

Esta estrategia como lo plantea Sandoval (2002) permite el acercamiento a los nombres y roles de las personas dentro de una situación sociocultural. De manera que, los documentos se convierten en una fuente fidedigna y práctica dentro de la cual se relevan perspectivas para la comprensión de la realidad. En esta misma línea de sentido, el análisis documental se realiza en cinco etapas: 1. El rastreo o inventario que se refiere a los documentos existentes y disponibles 2. La clasificación de los documentos. 3. La selección de los documentos que aportan información relevante según los objetivos de la investigación. 4. La lectura a profundidad de los contenidos, para identificar elementos de análisis, tendencias, patrones, entre otros y 5. La lectura cruzada o comparativa de los documentos con hallazgos previos (Sandoval, 2002).

Para ello se recurre a los Lineamientos Conceptuales y Técnicos para la operación de las modalidades de atención del programa Buen Comienzo (LCTBC, 2020), dentro del cual se describe las condiciones espaciales de los jardines infantiles como su funcionamiento, estrategias metodológica y apuesta pedagógica para la atención de los niños y las niñas desde los 3 meses hasta los 5 años. También se solicita a cada uno de los jardines infantiles sus propuestas institucionales, en las cuales abordan las características de la entidad que opera en cada jardín, el contexto en el cual están ubicados, la población que atienden, las estrategias que emplean para la atención. Estos documentos se convirtieron en una fuente significativa de información, sobre cómo cada jardín asume y diseña sus ambientes educativos, la forma en que organizan el tiempo y la distribución de los espacios para las experiencias, el tipo de relaciones e interacciones entre niños, niñas y agentes educativas, cada uno enmarcado dentro de una propuesta pedagógica.

3.4 Contexto

Los jardines infantiles son una modalidad de atención que ofrece el programa Buen Comienzo de la alcaldía de Medellín, para niños y niñas desde los 3 meses hasta los 5 años. Dentro de estos espacios se brinda educación inicial, la cual favorece el desarrollo integral (atención, cuidado y educación). Según los LCTBC (2020) del programa los jardines infantiles se definen, como espacios con determinadas características arquitectónicas estéticas, seguridad e higiene que fomentan la calidad de vida de los niños, las niñas y los agentes educativos. Se componen de diferentes espacios, entre los cuales se encuentran: sala cuna, sala de lactancia, salas de desarrollo, nichos para juegos, parques o terraza, huerta, servicio de alimentación, unidades sanitarias, entre otros. los cuales promueven la interacción. Estos están equipados con diversidad de materiales que invitan al juego, exploración y experimentación. De este modo, se describen como espacios amplios y organizados, cálidos con adecuada iluminación y contacto con la naturaleza.

Cabe mencionar que los jardines infantiles, son propiedad del municipio de Medellín, son operados por entidades aliadas al programa Buen Comienzo como lo son: Fundación Golondrinas, Fundación FAN, Fundación Carla Cistina, Comfama, entre otras. Las cuales prestan un servicio de atención de 8 horas diarias, durante 5 días a la semana. Cada entidad posee un modelo pedagógico diferente, sin embargo, debe acogerse a los lineamientos del programa Buen Comienzo.

Los jardines infantiles en los cuales se llevará a cabo la investigación etnográfica escolar focalizada están ubicados en la comuna popular 1 de Medellín, a continuación, se presentan:

El Jardín 1 se encuentra ubicado en la parte superior de la ladera oriental de Medellín, su concepto arquitectónico alude a un “espacio constituido alrededor de un patio central que le da estructura a la edificación.” (EDU, s.f.) con capacidad de atención para 300 niños y niñas. La propuesta pedagógica del jardín está fundamentada, en los principios de la Filosofía Reggio Emilia, dentro de la cual el arte, el juego y la exploración son sus ejes transversales para el despliegue de esta. Dentro de la propuesta pedagógica, los ambientes cobran vital relevancia puesto que se diseñan a partir de los intereses de los niños y las niñas. Las estrategias pedagógicas empleadas dentro del jardín infantil para promover el aprendizaje, interacciones significativas y construcción de ambientes son: super héroes de las basuras (proyecto que parte de los intereses de los niños y las niñas para el cuidar y

transformar su territorio), artesanos de las palabras (promoción de lectura), huertas infantiles (acciones de cultivo, cosecha y preparación de alimentos), entre otras (Propuesta institucional, 2019). Si bien son propuestas que se basan en los intereses de los niños y las niñas, el contexto cartográfico que identifican las agentes educativas en el territorio ayuda en la configuración de estas estrategias.

El jardín infantil 2, se encuentra ubicado en el nororiente de la ciudad, cuyo concepto arquitectónico refiere al de una caja de juegos, es decir, “un edificio que se envuelve por medio de una rampa continua que vincula los espacios lúdicos, recreativos y de aprendizaje” (EDU, 2015), el cual presta atención a 350 niños y niñas. La propuesta pedagógica del jardín se basa en la pedagogía de la amistad y el afecto, en la modalidad educativa enseñanza personalizada y personalizante, está inscrita en el marco de la pedagogía crítico social, que tiene como intencionalidad la búsqueda de la humanización (Propuesta institucional, 2019). Algunas estrategias pedagógicas empleadas dentro del jardín infantil para promover el buen trato, motivación, interacciones significativas y construcción de ambientes son: país de los cuentos (promoción de lectura), personaje mágico (se elige a un niño y la niña quienes comparten una experiencia familiar), alegría y movimiento (articulación con el INDER⁴ para la promoción de la actividad física en la primera infancia), entre otras.

En ambos jardines infantiles se emplean los proyectos de exploración, asamblea, documentación y diseño de ambientes como, estrategias pedagógicas para promover la participación, exploración, juego y aprendizaje. De esta manera, los proyectos de exploración se estructuran a partir de los intereses y necesidades de los niños y las niñas, en estos se proponen experiencias y provocaciones que inviten a la experimentación y construcción de nuevos aprendizajes. La asamblea es un momento y estrategia que permite el encuentro con los otros, intercambiar opiniones e intereses, prepararse para las diferentes actividades durante el día, así como retomar los acuerdos de convivencia. Por su parte la documentación, es una herramienta empleada por las agentes educativas y artistas para registrar las experiencias significativas recogiendo las voces de los niños y las niñas, así como sus producciones. Con respecto al diseño de ambientes, cada uno de los jardines infantiles desde sus perspectivas pedagógicas adecuan sus espacios, realizan una

⁴ INDER es la sigla de Instituto de Deportes y Recreación de Medellín

distribución de los materiales. Ahora bien, lo que ambos jardines comparten es que, asignan un lugar a la asamblea, emplean paneles para hacer visibles los acuerdos de convivencia y documentación.

Los dos jardines presentan un diseño similar en cuanto a la misma cantidad de salas, huerta, parque/terracea, unidades sanitarias, servicio de alimentación, entre otras. La distribución de los espacios varía según su ubicación. También comparten los mismos elementos de dotación tanto para las salas como espacios comunes (colchonetas, sillas, mesas, material didáctico, etc.), dentro de las salas, se evidencia una organización por rincones relacionados a las dimensiones del desarrollo (cognitivo, socioafectivo, comunicativo, motricidad gruesa y estético). La forma como se organizan dichos espacios en cada uno de los jardines es el resultado de la apuesta pedagógica que se desarrolla dentro de estos.

3.5 Población significativa

La población que participó del desarrollo de la investigación fue un grupo de 27 niños y niñas de 4 a 5 años, por cada uno de los jardines infantiles. Estos participaron acorde a sus condiciones, de manera aleatoria y respetando sus intereses durante las sesiones que se realizaron. Dentro de la propuesta, se contó con la participación de tres agentes educativas de cada jardín infantil, quienes acompañan a los niños y a las niñas en diferentes momentos del desarrollo (3 meses hasta los 12 meses, de 2 a 3 años y de 4 a 5 años), y dos artistas, un representante de cada uno de los jardines.

3.6 Categorías de análisis

Las siguientes categorías son las consideradas para el análisis del ambiente educativo:

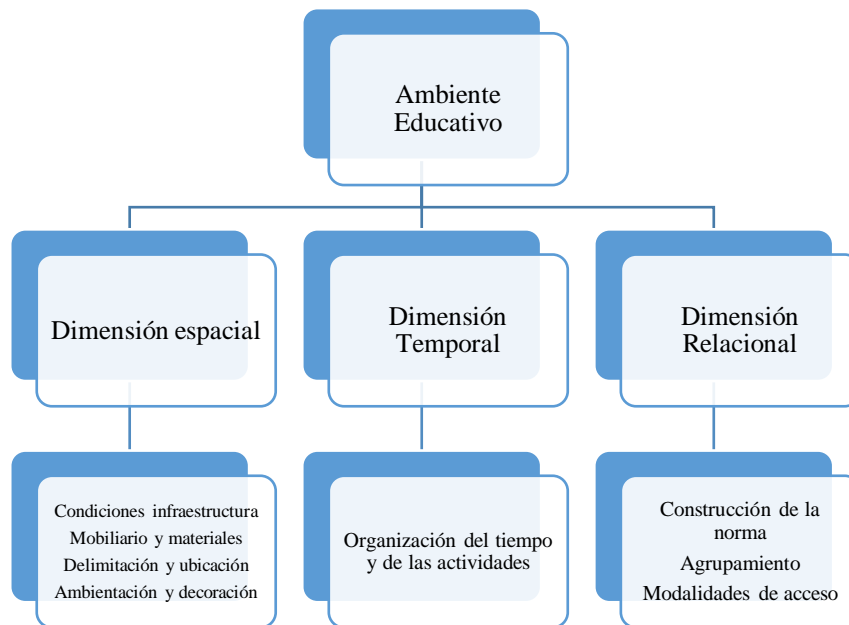


Figura 2. Categoría ambiente educativo.

Las categorías consideradas para las interacciones educativas son las siguientes:

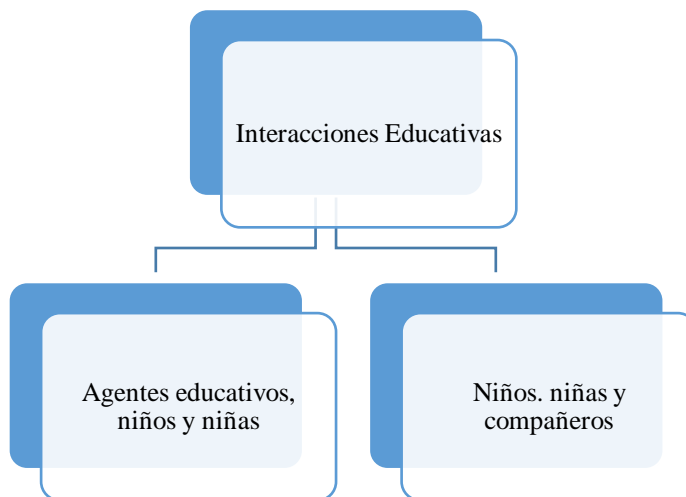


Figura 3. Categoría interacciones educativas.

3.7 Plan de análisis

El plan de análisis que se empleó para la propuesta de investigación consistió en una categorización y triangulación de los datos. En lo que concierne al análisis de la información y siguiendo a Álvarez, (2011) se tienen en cuenta varios momentos ligados entre sí, a saber:

Primero, la reflexión analítica sobre los datos, procesos de reflexión que permiten seleccionar, organizar y analizar los datos; segundo, la elección, reducción y organización de los datos, proceso de identificación y separación de los datos recolectados en unidades de análisis bajo criterios que aportaran a los intereses de este estudio, a través de codificación abierta que consiste en descubrir las propiedades de los datos, dejar información relevante y descartar la irrelevante para revelar significados con potencial y desarrollar ideas; la codificación permite organizar y reducir el volumen de los datos mediante etiquetas o códigos para luego identificar categorías, lo cual da paso al siguiente momento llamado categorización; finalmente, la categorización de los datos, permite identificar categorías emergentes (proceso inductivo) y emplear categorías preestablecidas (proceso deductivo) basadas en la perspectiva teórica y conceptual de la investigación para el proceso de análisis en el que se dio significado relevante a la información recolectada. Mediante codificación axial, las categorías son agrupadas y reagrupadas a modo de una red de datos alrededor de relaciones existentes según sus características (Strauss y Corbin 1990 citados en Rodríguez, 2003).

Se adoptaron los 4 pasos descritos por Krueger (citado por Gayou 2003) en esta investigación, puesto que brinda una estructura ordenada y coherente para el análisis de la información. La primera fase de obtención de la información consistió en contar con una secuencia ordenada de técnicas e instrumentos de recolección de la información (Krueger, citado por Gayou 2003). El segundo paso equivale a la captura, la organización y el manejo de la información. La tercera fase es la codificación de la información. Esta se refiere a una etiqueta que pondremos a los textos con comentarios, opiniones, sentimientos, etc., y que pueden repetirse. Se considera además la triangulación de métodos, confrontando los datos recolectados mediante las diferentes técnicas e instrumentos y de los diferentes informantes (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014; Álvarez, 2011).

Se entiende por el proceso de triangulación hermenéutica

La acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información. (Cisterna, 2005, p.68)

La triangulación se realizó a partir de los diferentes instrumentos utilizados para la recolección de la información o construcción de los datos. De manera que, de cada instrumento se extrajo conclusiones de segundo o tercer orden, esto permitió encontrar similitudes o diferencias con lo que ha observado la investigadora. Luego se realizó una triangulación inter-estamental por cada instrumento, a partir del cual se pudo generar nuevas interpretaciones. Al integrar la información triangulada se obtiene entonces un corpus coherente, que da cuenta de los resultados de la investigación (Cisterna, 2005, p.69).

3.8 Consideraciones éticas

Para la propuesta de investigación, fue de vital importancia considerar algunas cuestiones éticas durante su desarrollo, debido que se llevó a cabo en dos jardines del programa Buen Comienzo de la ciudad de Medellín, los cuales están ubicados en la comuna popular 1, contexto socioeconómico y cultural que, constantemente inciden en sus dinámicas educativas.

En este sentido, las técnicas e instrumentos utilizados fueron diseñados para tratar a los niños y las niñas participantes como seres capaces y con potencialidades. Según Barreto (2011) en las investigaciones con niños y niñas en la educación inicial, se deben tener presente una serie de consideraciones éticas que deben ser asumidas con ellos. Entre estas consideraciones, se encuentra la participación, el cual es un principio relacionado con “la creación de condiciones para que los niños y las niñas ejerzan su derecho a decidir si quieren tomar parte en una investigación, en qué grado y de qué manera” (p.644).

El segundo principio es el respeto, éste indica el tratamiento de los sujetos como “agentes autónomos” y se debe “proteger a quienes presentan capacidades disminuidas” (Barreto, 2011 p.644). En este sentido, el respeto inicia en el momento en que se reconoce:

La libertad del niño o niña para actuar según sus propias convicciones, sin cuestionar sus decisiones; ello implica transmitir de manera clara, precisa y oportuna toda la información del proyecto y acoger la decisión de cada niño o niña de participar o no de la investigación (Barreto, 2011, p. 644)

En este punto, cabe señalar que los niños y las niñas que participaron del proyecto de investigación son legalmente menores de edad, por lo cual “no pueden dar un consentimiento informado legalmente válido, pero pueden dar un asentamiento” (OPS, 2017, p.75). El asentamiento implica que, los niños y las niñas pueden participar de manera

significativa de la investigación acorde a sus capacidades, sin embargo, es indispensable que sean informados acerca de lo que se realizará durante su participación en la investigación. De esta manera, se realizó un asentamiento a través de las grafías y huella de los niños y las niñas, respetando su lugar dentro de la propuesta de estudio. Además, se realizó un consentimiento informado a los padres de familia o representantes legales, en donde se abordaron “los aspectos prácticos de la investigación, los beneficios, los riesgos, la compensación, la mitigación de posibles riesgos y el compromiso de confidencialidad con los datos generados y con la información de los niños y las niñas” (Barreto, 2011, p.645). A los padres de familia se les informa acerca de las características de la investigación (objetivos, metodología y participación de los niños niñas).

En el caso de las agentes educativas y los artistas, se realizó un consentimiento informado en donde confirman su participación voluntaria en la propuesta, luego de ser informados “acerca de todos los aspectos relevantes de su decisión al participar” (Barreto, 2011, p.645). De este modo, el consentimiento informado es un “formato escrito, firmado y fechado” (p.645) el cual carece de repercusiones al decidir abandonar la investigación. De esta manera, se nombrará a las agentes educativas y artistas utilizando las siglas que corresponden a sus nombres, sin mencionarlos por respeto a la identidad de estos.

Entre las consideraciones éticas se halla la retribución–beneficio, este hace referencia a “no hacer daño a los participantes e incrementar al máximo los beneficios, y disminuir los daños posibles” (Belmont citado en Barreto, 2011, p. 645). Se hizo vital entonces, informar tanto a los niños, las niñas, padres de familias, agentes educativas y artistas, sobre los probables riesgos que se pueden presentar en la investigación.

La rendición de cuentas, es un principio relevante dentro de la investigación debido al respeto a los participantes que, hicieron parte de la propuesta así como de las entidades que, autorizaron el desarrollo de ésta en los jardines infantiles en la ciudad de Medellín, retomando a Barreto (2011) es fundamental informar constantemente de manera sistemática “las vicisitudes de la investigación” (p. 645), así como “devolver los resultados de la investigación a los participantes, ajustando el lenguaje de manera que, sean comprensibles y que pueda ser cuestionados, incluso mucho antes de presentar reportes a entidades financiadoras o comunidades académicas” (p.645). La devolución de los resultados se ha considerado como transferencia del conocimiento, a partir del cual, los jardines infantiles

participantes del estudio puedan intercambiar experiencias en función de mejorar la calidad de la educación inicial y se comparte con estos, un cuento producto de las percepciones de los niños y las niñas acerca del ambiente educativo e interacciones.

Dentro de la propuesta de investigación, se ha tomado la decisión de no mencionar los nombres de los jardines infantiles, pues no se pretende un estudio comparativo, debido que el interés de la propuesta se centra en comprender la relación entre el ambiente educativo e interacciones, cuál es el sentido de estos, desde la perspectiva de los niños, niñas, agentes educativas y artistas; a pesar que ambos jardines infantiles comparten similitudes en cuanto a condiciones arquitectónicas, personal, rutinas y lineamientos generales, cada uno tiene una propuesta pedagógica a partir de la cual se construyen los ambientes educativos y estos a su vez, inciden en las interacciones que allí se presentan.

4. RESULTADOS

El lector encontrará en este apartado las categorías que se identificaron para cada dimensión tanto en las respuestas de los niños y las niñas como en las respuestas de agentes educativas y artistas, reflexionando sobre algunos hallazgos relevantes en cuanto a los ambientes educativos, donde se destacan algunos espacios de los jardines infantiles.

4.1. Los ambientes

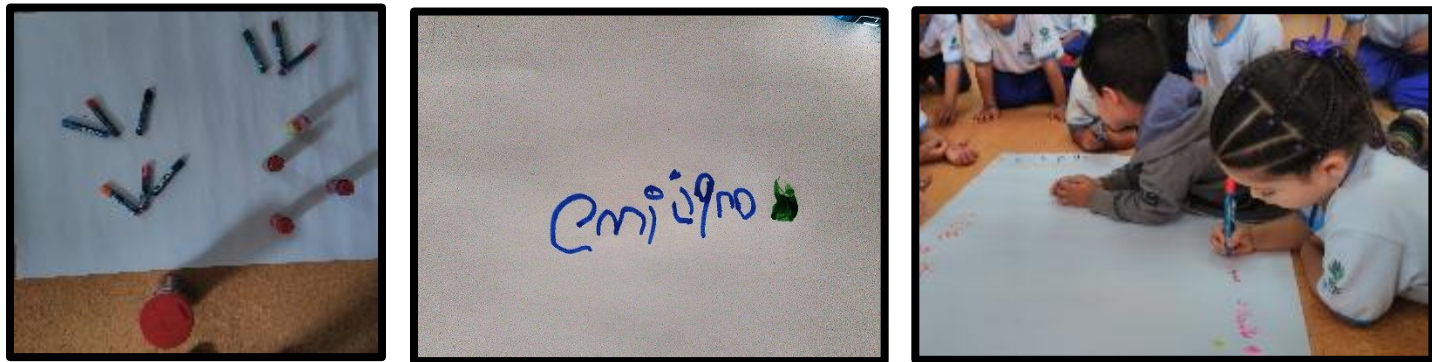
Para dar cumplimiento al objetivo específico de caracterizar los ambientes educativos en dos jardines infantiles del programa Buen Comienzo Medellín, se confirió un lugar significativo a las percepciones de los niños, niñas y agentes educativas docentes y artistas, para ello se utilizaron diferentes técnicas tal como se describió en la metodología y como se explicará más adelante.

En el momento de la aplicación de las técnicas e instrumentos se realizó un asentamiento informado, retomando las consideraciones éticas que propone Barreto (2011), acerca del respeto y participación, en donde los niños y las niñas fueron considerados como seres autónomos con capacidad para elegir cuándo, cómo y en qué condiciones querían colaborar en la investigación. Por lo cual fue indispensable informar a los niños y a las niñas en cada sesión qué se iba realizar, construcción de acuerdos y disposición del espacio.

Así como un consentimiento informado a sus padres o tutores legales, quienes conociendo las características de la intervención aceptaron la participación de los niños y las niñas en esta. Figura 4. Asentamiento informado:



Jardín Infantil 1. Asentamiento informado



Jardín Infantil 2. Asentamiento informado

4.1.1. Dimensión espacial

Para analizar esta dimensión se aplicó la técnica de la cartografía, en donde se les propuso a los niños y a las niñas realizar un recorrido por el jardín guiado por ellos mismos, en el cual registran el espacio a través de fotografías y dibujos. Además, se invitó a los niños y a las niñas de cada uno de los jardines, a elaborar un mapeo bidimensional que represente los diferentes espacios, utilizando para ello diferentes materiales (didáctico, consumo y reutilizables), la sesión se acompaña de algunas preguntas movilizadoras que permitan resaltar las percepciones que tienen sobre los espacios del jardín. En el caso de las agentes educativas docentes y artistas, se aplicó la técnica de la entrevista semiestructurada,

la cual permitió recolectar información sobre las percepciones del espacio en ambos jardines.

En el caso de los niños y las niñas, se identificaron las siguientes categorías:

Categoría 1. Espacios del jardín y sus funciones. En esta categoría se pueden agrupar las opiniones y expresiones que realizaron los niños y las niñas durante el recorrido que guían por el jardín, a su vez, realizan algunas preguntas movilizadoras como: ¿cómo es tu jardín?, ¿qué lugares te gustan del jardín? Los comentarios que realizan durante la sesión describen el espacio y aluden a los lugares que les son significativos: en el Jardín 1: “Aquí hay muchos caminos para ir a todas, este es otro camino por acá llegamos al comedor, las mesas son como rectángulos y las sillas son sillas, vea el baño, mi jardín es grande y muy bonito tiene muchos colores y caminaderos para caminar por todos lados”. En contraste, en el Jardín 2, el niño o niña, expresó que: “Mi jardín es grande y tiene muchas salas para los niños, tiene una terraza para jugar con los chorritos, hay una huerta para sembrar, caballos de madera para los niños montarse cuando la profe nos lleva, hay una sala para los bebés y ellos bajan por allá, hay una reja por donde se entran con los niños los papás nos traen y nosotros vamos con las profes.”

Estas expresiones permiten entrever algunas valoraciones positivas sobre como los niños y las niñas perciben sus jardines y cómo se sienten en él. Se evidencia una apropiación del lugar al mencionar el pronombre "mi jardín" para luego continuar describiendo que "es grande" o "mi jardín es grande y muy bonito", es decir, que el jardín es un espacio dotado de significado para ellos, ya que es el lugar que más frecuentan después del hogar. A su vez, entre las respuestas, se puede entrever que el espacio responde al uso (función) que corresponde a un momento específico de la rutina de manera que, en cada lugar hay unas determinadas experiencias que se llevan a cabo allí: Jardín 1: “aquí hay un parque para jugar, también tiene una huerta para sembrar las plantas, la sala para compartir con los amigos”. Al respecto, en el Jardín 2, los niños mencionan que: “me gusta mucho la terraza porque con eso (polisombra en el suelo semi colgada) puedo jugar al fútbol, porque podemos correr a toda velocidad, a mí me gusta la sala de expresión porque allá nos podemos disfrazar, allá también podemos pintar y hay cosas con las que podemos jugar.”

De esta manera, los niños y las niñas nombran los lugares más significativos (como comedor, parques, pasillos, entre otros.) que constantemente transitan como los "caminaderos" para ir de un lugar a otro, así como espacios en los cuales se realizan experiencias que son de su agrado (como parque para jugar con los chorrillos); por lo cual el espacio hace parte del sujeto, desarrollando un apego, construyendo una identidad y un sentido de pertenencia.

Categoría 2. **Espacios, acuerdos de convivencia y los límites.** Esta categoría surgió de las expresiones y comentarios que realizaron los niños y las niñas mediante, la observación del registro fotográfico y al momento del mapeo de los jardines. Se emplearon preguntas como: ¿qué no puedes hacer en el jardín?, ¿qué lugares te gustan del jardín? para profundizar sobre ésta.

Sobre esto, los niños y las niñas mencionan las normas establecidas para el manejo del espacio, las cuales se evidencian en comentarios como: Jardín 1: “Aquí no se puede pelear con los amigos, no se puede volar de la sala, no se puede ir del jardín solo se tiene que ir con el papá o la mamá o a mamita, A mí gusta el parque, pero la profe nos dice cuándo vamos, cuando nos portamos bien nos llevan al parque”. En el Jardín 2 indican que: “No podemos ir al baño, no podemos gritar, no podemos volarse, Ismael se le vuela a la profe, no podemos ir a la terraza solos porque nos ven las cámaras y nos regañan los papás, las cámaras son para que no se roben a los niños, a veces jugamos en la terraza, no podemos ir a la huerta porque nos regaña la profe, la profe no nos deja tomar agua de aquí (punto de hidratación: mesa dispuesta con agua y vasos) solo del baño, a la profe no le gusta los niños desobedientes”.

Acerca de las normas y acuerdos construidos desde las salas de desarrollo, surge la percepción acerca de que los espacios están condicionados (la cual está ligada a la distribución del tiempo y las experiencias establecidas por cada uno de los jardines infantiles en relación con los espacios, lo que afectan el accionar de los niños y las niñas).

Categoría 3. **Apreciación de los espacios.** Por medio del mapeo, los niños y las niñas expresaron sus opiniones, que permitieron evidenciar las emociones y valoraciones que suscitan los diferentes espacios de los jardines infantiles, se emplean algunas preguntas para indagar: ¿Qué espacios del jardín te generan miedo?, ¿Qué te parece tu jardín?,

¿Cuáles espacios de la sala que te gustan? ¿En qué espacios del jardín hace mucho calor o frío?, ¿en qué espacios del jardín hace mucho ruido y en cuáles hay silencio?

Los niños y las niñas mencionan que sienten miedo en aquellos espacios poco frecuentados, es decir, aquellos poco transitados o que no hacen parte de su rutina (espacios apartados o rincones lejanos), por lo cual les genera temor lo que puedan encontrar allí estando solos. Se identifica también miedo en donde hay presencia de insectos, los cuales puedan causarles dolor: Jardín 1: “A mí me da miedo las chicharras que hay por el camino porque pican muy duro”, en el Jardín 2: “A nosotros nos da miedo por allá abajo porque hay unas telarañas”.

Sin embargo, también se evidencia una valoración positiva y pertenencia de los espacios: en el Jardín 1: “Los colores de mi jardín son verde, azul, anaranjado, los colores de mi jardín me hacen feliz porque me gustan los colores”. En Jardín 2 mencionan: “A mí me gustan los colores del jardín porque son de arcoíris, este jardín es de todos los colores, a mí me gusta el jardín porque es muy bonito”.

Desde la dimensión espacial del ambiente, los colores inciden en la forma en que los sujetos se relacionan con el espacio; los niños y las niñas en ambos jardines coinciden en manifestar su agrado por los colores que componen sus jardines, además emplean la metáfora para expresarlo. De esta manera, los colores suscitan emociones e influyen en el estado anímico de los sujetos, pues estos son “soportes del pensamiento simbólico” (Ávila, 2010), es así como pueden despertar sensaciones (existentes o tranquilas), y esto afecta el modo como el sujeto percibe el espacio en cuanto a iluminación, temperatura, tamaño, entre otras (Kömmerring, sf). De modo que, el color en el diseño arquitectónico de los jardines depende de aspectos tanto estéticos como culturales y sociales, en el Jardín 1 los colores predominantes son el verde y el azul, los cuales se relacionan con la naturaleza y generan una sensación de tranquilidad. Por parte en el Jardín 2, los colores característicos son el morado y el blanco generan sensación de serenidad y amplitud (Ávila, 2010).

A medida que avanza el recorrido, los niños y las niñas registran con fotografías y dibujos los espacios que visitan, en este momento se indaga acerca de lo que pueden hacer en el jardín, a lo cual mencionan: en el Jardín 1: “Como este es un jardín puedes hacer muchas aquí, jugar, compartir con los amigos, comer la comida del comedor, jugar con las fichas, caminar”. Y, en el jardín 2, que: “Jugar con los juguetes de la sala, pero cuando la

profe nos dice que juguemos, a mí me gusta correr, pero no puedo en la sala, en la sala de expresión podemos hacer muchas cosas con la plastilina, la pintura una vez nos pintamos todos, los disfraces, pero no podemos ir a la terraza sin permiso.”

Esta valoración positiva se relaciona con los espacios en donde desarrollan experiencias significativas que les permiten el disfrute como, los rincones de juego de roles y construcción: en el Jardín 1: “A mí gusta el espacio donde están los cuentos porque me gusta leer y jugar con los títeres, a mí me gusta el lugar donde están los juguetes de la cocinita y las muñecas para jugar a ser la mamá y la hija, a mí me gustan las fichas para construir porque hago torres muy grandes”; En el Jardín 2 mencionan: “A mí gusta el que tiene las fichas y los juguetes como los carros, a mí me gusta la cocinita y donde están las muñecas, es que a las niñas les gusta la cocinita y también a los niños, los niños también juegan a ser el papá o el hijo y las niñas también jugamos con las fichas para construir.”

Junto con lo anterior también, refieren a las condiciones ambientales que presentan los espacios con relación a la temperatura y el ruido: en el Jardín 1: “Aquí en el jardín hace mucho frío porque allá arriba hay una montaña, en la sala a veces hace calor porque jugamos mucho”; en el Jardín 2: “A veces hace mucho calor en la sala y en la terraza hace mucho calor porque nos da el sol, en la terraza hace calor es que nosotros corremos en el sol y nos acaloramos”.

Se encuentra con respecto al ruido que, es un factor presente en las diferentes dinámicas cotidianas del jardín, los niños y las niñas aluden a dos momentos específicos del día: uno en donde más ruido se presenta, el momento de la alimentación (espacio del comedor) y el segundo, tiene que ver con la ausencia de éste, es decir, el silencio: el cual se presenta en el momento del sueño o descanso (en la sala de desarrollo). En el Jardín 1 mencionan: “En el comedor hace mucho ruido porque nosotros los niños hablamos muy duro, también porque nos reímos duro y hay otros niños que hacen ruido con la cuchara y el tenedor y hacen así (golpeado los cubiertos entre sí), porque golpean los platos en la mesa y hacen regueros”. En el Jardín 2 comentan: “Cuando nos durmimos hay mucho silencio, cuando nosotros despertamos hay mucho ruido, hace mucho ruido en el comedor porque los niños hablan duro y gritan, hacen ruidos con la cuchara (golpean la mesa) y hace así (golpean la mesa con las manos). Afuera hace mucho ruido porque martillan mucho

(carpintería, arreglos en la calle), en el comedor porque todos los niños hablan muy duro y soy alérgica a los que hacen mucho ruido y me da dolor de cabeza”.

Los niños y las niñas expresan que, es su actividad en el comedor, lo genera el ruido, identificando este momento como el más ruidoso de su rutina diaria. En ambos jardines coinciden en que el lugar, donde más ruido se presenta es en el momento de la alimentación, mencionado algunas acciones que lo causan como el tono alto de la voz, el sonido producido al golpear los cubiertos contra mesa. Los niños y niñas manifiestan también, el ruido se producido afuera del jardín, debido a la actividad comercial o mantenimiento del espacio público, lo cual afecta su estadía en el jardín. Se logra evidenciar, que el momento donde hay silencio, es en el descanso, debido a la ausencia de actividad por ser un momento para el reposo. A pesar de que el ruido es una actividad natural presente en el jardín, hay niños que manifiestan incomodidad y dolor ante este.

Figura 5. Cartografía:



Jardín Infantil 1. Técnica Cartografía



Jardín Infantil 1. Técnica Cartografía

En el caso de las agentes educativas y artistas se identificaron las siguientes categorías relacionadas con la dimensión espacial:

Categoría 1. La sala de desarrollo como espacio para el desarrollo, la socialización y el aprendizaje, Esta categoría genera al cuestionar a los agentes educativos, acerca de ¿Qué es para ellos la sala de desarrollo?, ¿Qué habilidades o competencias se favorecen con las características de las salas y de los espacios comunes que tú organizas? Entre sus respuestas aparecen la sala y el jardín como espacios de desarrollo, sala de desarrollo como espacio para la socialización y aprendizaje, y la sala como experimentación estética de la vida.

Entre las repuestas emplean los términos espacio o lugar para referirse a la sala de desarrollo. Desde el lineamiento del programa Buen Comienzo, se define la sala o aula de desarrollo como el espacio en el cual un grupo de niños y niñas "habitan durante varias horas con sus agentes educativos, allí viven los diferentes momentos del día." (LCTBC, 2020, p. 49). Las salas de desarrollo tienen como intención acoger niños y niñas de diferentes edades, sus familias y otras personas significativas; de manera que, el ambiente varía de una sala a otra (desde sala cunas hasta los 5 años, cada una construye su propia

identidad), la intencionalidad cobra relevancia al disponer espacios que potencie el desarrollo, retomando elementos de la cotidianidad para los proyectos de exploración.

Abordar el término espacio según las autoras Ramírez y López (2015), es “abrir universos, dimensiones, múltiples posibilidades y un sinnúmero de significados” (Ramírez y López, 2015 p.13), ya que es un elemento vital para la existencia humana relacionado con asuntos del ser, la ubicación geográfica o la posición que tienen los objetos en el mundo o dentro de una sociedad. Por ello, para la presente investigación, se retoma el espacio como una “estructura mediante la cual el ser humano establece la relación que hay entre objetos, sujetos y fenómenos.” (Ponty en Ramírez y López, 2015, p. 41) De esta manera, el espacio implica relaciones, vínculos e interacción que permiten la construcción, percepción, transformación y representación de la realidad de los sujetos que lo habitan.

Por su parte, el término lugar refiere a “la apropiación simbólica de una porción del espacio geográfico por parte de una agrupación social determinada, que es un elemento constituyente de su identidad” (Ponty en Ramírez y López, 2015, p.162), es decir, la forma como las relaciones se van configurando en un espacio social, es un sitio de encuentro.

Acerca de la sala y jardín como espacios de desarrollo, se encuentra la percepción del artista F.N. del Jardín 2: “La sala de desarrollo es un espacio que ha de estar bien dispuesto, que ha de tener como las condiciones precisas, bien pensadas, bien reflexionadas, para que el desarrollo de un niño, espacio potenciador de desarrollo.” Las agentes educativas M.H. y J.H. del Jardín 2 coinciden en que, es allí “Donde los niños pueden desarrollar diferentes habilidades a través del material y de las experiencias que se puedan dar. Entonces la sala de desarrollo aporta al crecimiento del niño en diferentes habilidades”; además que “la sala de desarrollo es un espacio donde los niños pueden potenciar sus capacidades”; La agente educativa M.R del Jardín 1 agrega “La sala de desarrollo es un espacio que les permite a los niños socializar e interactuar y generar aprendizajes con sus pares.”

La sala de desarrollo como espacio para la socialización y aprendizaje, la agente educativa E.H. del 2 Jardín 1 menciona: “Es un espacio, un ambiente de aprendizajes, es un aula, un lugar que se convierte para los niños en un mundo fantástico, de creatividad e imaginación, es un grupo de aprendizajes, con necesidades, el aprendizaje desde la construcción en ellos, desde los diálogos, desde la exploración, desde sus grandes curiosidades o asombros, o también, generan en nosotros nuevos aprendizajes; porque el rol

de docente, pasa a ser un rol de observador, de apoyo, de guía; y ellos son los mismos que nos orientan a nosotros con los nuevos conocimientos.”

En relación al desarrollo integral las agentes educativas, aluden: J.Z. del Jardín 1 menciona: “Ahí se está fortaleciendo lo que es la motricidad; al ser bebés tan pequeños, también se fortalece la alimentación; lo cognitivo, al siempre estar reforzando canciones, hablándoles muy claro”; La agente educativa J.H. del Jardín 2 “En la parte motriz hemos logrado desarrollar muchas habilidades de los niños, por ejemplo, tenemos el caso de una niña con una alerta que se llama síndrome de ERB, material y la estimulación motriz que se ha hecho con la niña, parte del lenguaje, porque nosotros disponemos de un rincón de cuentos, entonces todas las tardes o en las mañanas nos sentamos y leemos cuentos, entonces eso favorece al desarrollo del lenguaje. La parte de socialización ha siempre ha sido muy importante, porque en esta etapa es complicado porque los niños aun no tienen un lenguaje muy claro, entonces entre ellos se hacen daño, se muerden”; La agente educativa D.R. del Jardín 2 comenta: “Dependiendo de los espacios, los niños miran que es lo que pueden jugar. Entonces, si van al literario, obvio, van a coger es los cuentos; si van a ir al literario, van a coger colores, van a rayar; entonces es como con ese fin de estar en el espacio que ellos deciden.”

Sobre la experimentación estética de la vida, el artista F.N. del Jardín 2 sostiene: “Para mí las artes es todo lo que tiene que ver con la estética, y estética entendido como todo lo que es sentido a través de los sentidos, todo lo que es experimentado a través de los sentidos, entonces para mí, todo desarrollo de los espacios tiene que estar encaminado a tocar todos esos sentidos, todo lo visual, todo lo táctil, todo lo olfativo, todo lo auditivo, todos los sentidos tienen que estar hay puesto, integrados en las experiencias y de hecho lo están, lo que pasa es como ser consciente de que eso está sucediendo y de que cada cosa que yo ponga, va a producir una variación pues como en esa propuesta que yo estoy planteándole a ellos...en el cotidiano uno está todo el tiempo experimentado estéticamente la vida, entonces hacer conscientes de ese proceso es lo que me parece importante y fundamental.”

Desde la percepción del artista F.J del Jardín 2, en cuanto a la transformación del espacio depende de la apropiación que los sujetos hacen de estos: “Todos los espacios están susceptibles a transformarse por la acción de los sujetos hacen sobre estos, debido a la

apropiación, es decir, asumen que el espacio les pertenece por habitarse constantemente desde el juego o exploración las posibilidades que les ofrece”. En la educación inicial el ambiente debe estar dispuesto con una intencionalidad, la cual posibilita la toma de decisiones de los niños y las niñas, acerca de lo que quieren hacer, con quienes, cómo y con qué. De manera, que pueda explorar el espacio sin la intervención directa del adulto (MEN, 2014). Desde los LCTBC (2020) el jardín infantil, es un espacio diseñado arquitectónicamente para acoger niños y niñas de 3 meses hasta los 5 años, dentro del cual se brinda unas condiciones de seguridad e higiene que potencian la calidad de vida, y a su vez, ofrece espacios de interacción y disfrute (salas de desarrollo, parques, terraza, unidades sanitarias, servicio de alimentación, entre otras). En el cual los niños y las niñas tienen la posibilidad de habitar espacios amplios y organizados, con diversidad de materiales, color, iluminación, naturaleza, entre otras).

Categoría 2. Otros espacios del jardín como fuente de experiencias y retos diversos. Esta categoría surge de las siguientes preguntas: ¿Cuándo proyectas las experiencias también tienes en cuenta los otros espacios del jardín?, ¿Cuál es el espacio que más dificultad te da preparar o qué resulta más complejo para el manejo con los niños y las niñas?, ¿Qué espacios del jardín visitan más los niños y las niñas y por qué?

La agente educativa E.H. del Jardín 1 menciona: “Creo que sacar a los niños de la sala de desarrollo, se convierte en un espacio muy motivador, siempre en mis planeaciones está pasar a la sala de luz y sombra, disfrutar de las gramas para hacer actividad física, asambleas en otro espacio, como zonas verdes. Porque la verdad, así se sale de la rutina. Así llevemos muchos materiales a la sala de desarrollo, no dejan de ser esas cuatro paredes.” También la agente educativa M.R. del Jardín coincide con su compañera en afirmar que estos espacios: “Se articulan en cada momento, teniendo en cuenta las necesidades y gustos de los niños. De manera que, según las necesidades y gustos de los niños, se articulan otros espacios del jardín.” La agente educativa D.R. del Jardín 2 comenta: “Las experiencias se pueden ejecutar en otras salas, sala de expresión, si se tiene que caracterizar, las otras salas que hay televisión entonces uno ve el video, el comedor cuando vamos a hacer algún alimento, una experiencia con los cubiertos, En la planeación miramos todos los espacios que hay en el jardín. Acorde a la experiencia se proyectan los espacios del jardín.”

A partir de lo anterior, las agentes educativas manifiestan que, por las múltiples oportunidades de exploración, lugares de encuentro con los otros y lo otro, se convierten en espacios con una alta carga significativa, con experiencias que contribuyen al desarrollo de los niños y las niñas.

Añadido a esto, las agentes educativas encargadas de las salas cunas J.Z del Jardín 1 como M.H. del Jardín 2, coinciden en que preparan los espacios acorde a las experiencias, sin embargo presentan dificultades en cuanto al acceso de estos lugares: “Se debe tener en cuenta porque al ser tan pequeños, a veces, no tienen la oportunidad de ir al parque; ya que es muy grande la distancia desde la sala hasta al parque, entonces siempre se trata de salir con todos, que vayan y exploren el parque, que se puedan encontrar allí con un animalito, qué pasa con ese animalito, cómo se mueve ese animalito, cómo lo pueden manipular, con todos los espacios del jardín”; “Se tienen en cuenta, la terraza, la huerta, la sala de expresión corporal, incluso otras salas de desarrollo, dependiendo de la experiencia vamos a otros espacios como la terraza, pero acompañados de las familias para evitar riesgos y porque se nos dificulta a nosotras solas con todos los bebés.”

En cuanto a las dificultades que se presentan en relación con el manejo de los niños y las niñas, se identifican dos percepciones, una hace alusión al tipo de material para las experiencias, y la amplitud del espacio y los materiales allí dispuestos. Con respecto a la primera, la agente educativa E.H. del Jardín 1 menciona: “Lo que son estas plásticas, mirellas, colbón, vinilo, eso sí toca subgrupos...pierden la exploración y empiezan a jugar, boca nariz, ropa... Hay otras actividades como son las grafías, el dibujo, el modelado con plastilina o arcilla, sí, en grupos generales.”

La segunda, acerca de la amplitud del espacio y materiales allí dispuestos, las agentes educativas mencionan los espacios del teatro, huerta y terraza, M.R. del Jardín 1 comenta: “El teatro, porque tiene demasiados distractores y materiales que les llaman a ellos la atención. El teatro es una sala adecuada para la exploración de la luz y sombra, por lo cual tiene materiales y otros elementos que no hay dentro de las salas”; La agente educativa D.R. del jardín afirma: “Ellos disfrutan mucho de la huerta, pero como la huerta es tan grande, ellos se dispersan mucho”; J.H. del jardín 2 refiere: “Cuando hago experiencias en la terraza, generalmente lo hago con las familias, porque me queda más manejable con los niños y todo, y evitar accidentes.”

Sobre los espacios que con mayor frecuencia visitan los niños y las niñas, las agentes educativas refieren como aquellos donde pueden realizar actividad física, E.H, en el Jardín 1 menciona: “Las gramas. Allá bailan, corren, actividad física. Primordialmente actividad física, porque todo está en pro del correr, del jugar...Con el profesor E.D., se aprovecha mucho, que es una colaboración con el INDER; entonces se aprovechan muchos espacios para estimular lo que es el cuerpo”; por otro lado, el D.R. del Jardín 2 comenta: “Y a la terraza, también vamos mucho por las clases del INDER, o vamos a hacer allá, muchas veces, el juego libre, que les llevamos balones”; Sobre los espacios exteriores la agente educativa M.R. del jardín 1 manifiesta: “Yo creo que todo el tiempo desean estar en las rotondas y en las zonas verdes porque allí se sienten más cómodos.”; Acerca de los espacios habitados por la rutina, la agente educativa D.R. alude: “Obviamente al comedor, porque todos los días tenemos que ir al comedor; los niños más que todo, visitan con frecuencia la sala de desarrollo porque es su espacio, donde los acogemos y están todo el día, otros espacios en las rutinas el comedor que está al lado.”

Categoría 3. Participación de los niños y las niñas en la transformación del espacio. Esta categoría nace de las preguntas: ¿Pueden los niños y las niñas cambiar/ transformar un espacio? ¿Y cómo lo hacen?, ¿Cómo participan los niños y las niñas de la organización del mobiliario? Las agentes educativas y artistas mencionan que la transformación se presenta desde: la expresión artística (creaciones), las experiencias e intervención de los niños y las niñas en el espacio.

En cuanto a la intervención del niño y la niña en el espacio, las agentes educativas y los artistas de ambos jardines refieren: M.R. del jardín 1: “Cien por ciento, ya que ellos son los que me dan las pautas para crear y proponer cómo quieren ellos disponer del espacio. Nosotros todo el tiempo estamos invitándolos a crear, a construir y a innovar; entonces las ambientaciones que se realizan deben de tener la intervención de los niños”; D.R. del Jardín 2 indica que: “Ellos, hay veces, mueven los cajones; hay veces, dicen, profe, pongamos esto aquí o allá; entonces entre ellos mismos van como dándole ideas a uno, igual cuando vamos a ambientar, nosotros les preguntamos, y es una opinión que ellos nos dan y que nosotros tenemos muy en cuenta”; Artista J.J residente del Jardín 1: “Desde que ellos empiezan cualquier tipo de experiencia, ya hay una alteración espacial; desde que un cuerpo entré a una sala, ya empieza el espacio a alterarse... de acuerdo con los proyectos,

empezar a mutar la sala; y otra cosa es un encierro mental, precisamente, del adulto que esté en el espacio, que no permite que se juegue totalmente con él”.

Categoría 4. **Valoración de los espacios.** Esta categoría surge de la pregunta: ¿Qué puedes decir de las condiciones de iluminación, color, ruido, temperatura, ventilación del Centro infantil jardín? En esta se identifican las percepciones en que tienen las agentes educativas y artistas en cada uno de los jardines en infantiles.

En el Jardín 1, se evidencia una valoración positiva acerca de los espacios que lo conforman, en cuanto clima y estructura física, lo cual se refleja en la información que se recolecta, por ejemplo, cuando la agente educativa E.H. menciona que: “A mí este jardín me encanta, este tiene unas instalaciones muy buenas, el clima de Medellín es muy cálido; pero acá no se sienten en los salones; en infraestructura, acá estamos hechos”; La agente educativa M.R. afirma: “Para mí el jardín cuenta con muy buena infraestructura, y esto ayuda a que los niños tengan muchas ventajas frente a otros centros infantiles. En especial, las salas están dispuestas con materiales aptos para ellos, y también eso es un factor que hace que los niños disfruten estar en las salas de desarrollo”; El artista J.J. del Jardín 1 expone: “El jardín infantil tiene una infraestructura bastante ventilada, con mucha luz, que precisamente, para generar un espacio oscuro, presenta una dificultad por la cantidad de luz que entra. Es un espacio muy abierto que me gusta, si yo fuera un niño, me gustaría pertenecer acá, justamente, porque hay mucha zona verde, hay un jardín de plantas muy bellas, hay mucha tierra, está la huerta; entonces hay un contacto muy directo con cuestiones que, pienso yo, son esenciales para la vida y se han dejado, de pronto, muy atrás por cuestiones del contexto barrial y de ciertos asuntos de violencia y del progreso de la condición humana.”

Pese a lo anterior, una de la agente educativa J.Z. del Jardín 1 menciona el ruido como un elemento presente en la rutina de descanso de los niños y las niñas: “Pero en el ruido, a veces, es muy complicado porque a esta hora, que es casi siempre la hora del sueño de los niños, las familias acostumbran a poner el equipo a todo volumen; entonces para los bebés que están en ese lado de allá es muy complicado, porque entonces la bulla; entonces ellos quieren escuchar y se van a distraer, y no se van a poder concentrar en eso, y no van a poder descansar.”

En el jardín 2, las agentes educativas y el artista mencionan la temperatura como factor constante que incide en las experiencias y formas de habitar los espacios: la agente educativa D.R. afirma: “Hace mucho calor con las ventanas, es como un espacio muy encerrado; Hay veces, cuando hace mucho calor, obviamente no se prende en bombillo; pero hay ocasiones en las que, en el día, hay que prender las lámparas”; La agente educativa J.H. refiere: “En la parte del calor es bastante, a pesar de que hay mucho ventanal se encierra mucho el calor entonces a veces las profes somos juagadas y los niños son sudando bastante, pero se nota más que todo en la tarde; pero a pesar de tener ventanales y muchas ventanas la temperatura es factor que nos afecta porque siente mucho calor por eso en las tardes nos refrescamos un poquito en la terraza”; El artista F.N. menciona: “ Pero a veces siento que la ventilación a veces es un poco teso, que hay lugares donde la poniente da muy teso...Es que el jardín no solo es para los niños también es para nosotros... pero si por ejemplo una sala que tiene veinte tanto de niños podría ser más grande o tener menos niños, hay casi treinta cuerpos produciendo calor yo creo que hay un tema sobre todo de diseño o de cubrimiento que tiene la alcaldía de lo que es una atención ideal para los niños, porque ya el edificio está hecho y ya hay no hay más que hacer.”

De esta manera, las condiciones ambientales, como el clima, varían de un jardín a otro debido a la ubicación geográfica, a pesar de que ambos están ubicados en la comuna 1, estos tienen un diseño arquitectónico diferente. En el caso del Jardín 1, su concepto arquitectónico, el espacio está constituido alrededor de un patio central, que lo convierte en articulador de las experiencias que realizan sus habitantes; es así como, las rampas conectan un espacio con otro. Este se encuentra ubicado en la parte superior de la ladera oriental de Medellín, con un clima templado- frío característico. Por otra parte, el Jardín 2 hace referencia a una caja de juegos, el edificio se envuelve por medio de una rampa que vincula espacios lúdicos, en la medida que se va recorriendo se van encontrando las salas y otros lugares; está ubicado en el nororiente de la ciudad de Medellín en el casco urbano, presenta una temperatura cálida. Aquí en el jardín, los niños y las niñas experimentan calor tanto en la terraza (la cual esta descubierta) como en la sala de desarrollo (a pesar de las múltiples ventanas, en determinados momentos del día hace mayor calor, esto hace parte del diseño arquitectónico).

Categoría 5. **Relación del espacio con el comportamiento o desempeño de los niños y las niñas.** Esta categoría se genera a raíz de la pregunta: ¿Qué relación tiene el espacio con el comportamiento/desempeño de los niños y las niñas? En esta categoría las agentes educativas y los artistas refieren a la relación: espacio-actitud sujeto, comportamiento por rutina, orden y acuerdos de convivencia. Sobre la relación espacio-sujeto el artista J.J. del Jardín 1 afirma: “Los espacios abiertos generan, por ejemplo, más dispersión, etc. Son cosas que ya están muy estudiadas y que funcionan, que son conductuales, por ejemplo, en un espacio encerrado, como me pasó una vez, se pueden salir de control los niños. Esta relación que preguntas, es directa; pero más que toda la actitud que tengan los niños cargada de ese espacio es el detonante. Es una relación directa pero también tiene una tangente de acuerdo con la carga emocional que traiga el niño.”

El comportamiento por rutina según la agente educativa E.H. del Jardín 1 refiere: “La totalidad del grupo es muy buena, porque ellos ya saben su rutina, sus normas, sus normas de convivencia; pero aquellos niños que son dispersos, si es muy complicado porque ellos saltan aquí o allá: al literario o al cognitivo.”

Acerca del orden y acuerdos de convivencia, la agente educativa M.H. del Jardín 2 menciona: “Si usted tiene un lugar ordenado, uno tiende a tener como una funcionalidad más completa, que cuando usted dispone un espacio en desorden, eso genera en los niños, visualmente eso se va a ver no muy hermoso, entonces eso en los niños va generando como ansiedad, como... gritan, comienzan a veces a pelear por las cosas que muy diferente encontrar un espacio dispuesto para ellos y desde el principio entre todos acordar unos acuerdos”; La agente educativa J.Z. del Jardín 1 añade: “Si la sala está desordenada, ellos se alteran, hay como mayor caos; a cuando el salón está organizado (...)”; La agente educativa E.H. del Jardín 1 menciona: “Pero si índice mucho el espacio cuando tratamos de, o cuando vamos a tener un material dispuesto, no todo al mismo tiempo. Porque ellos cogen de allí, de allá, entonces según los intereses ellos van”; La agente educativa M.R. del Jardín 1: “Si yo tengo una sala con material dispuesto, esto me va a generar que el grupo entre en la necesidad de interactuar con este. A lo que yo apunto es, disponer teniendo en cuenta la experiencia a desarrollar, no llenarlos de muchos elementos distractores, sino direccionarlos y enfocarlos a un centro común.”

4.1.2 Dimensión Temporal

Para el análisis de la dimensión temporal, la cual se refiere a la organización del tiempo y a los momentos acorde a los espacios que conforman los jardines infantiles. Para ello, se aplicó la técnica del fotolenguaje, esta permite desvelar los sentidos (rutinas, normas, situaciones, entre otras) que se construyen y la apropiación que hacen los sujetos de los espacios que habitan. Acompañada de la lectura del cuento “El monstruo de colores va al cole” de Anna Llenas, el cual coincide con algunas rutinas que se presentan en ambos jardines (como: bienvenida, experiencia, parque, prácticas de higiene, alimentación, descanso, entre otras). A su vez, se dispone imágenes de las rutinas (asamblea, alimentación, parque, etc.) que hacen parte de la jornada e imágenes de una mano asociada a emociones o sentimientos (de agrado, desagrado, entre otras), las cuales permitieron a los niños y a las niñas expresar sus percepciones acerca de las experiencias que viven en los diferentes espacios de los jardines. En el caso de las agentes educativas docentes y artistas, se aplicó la técnica de la entrevista semiestructurada, la cual permitió recolectar información sobre las percepciones las experiencias y momentos que realizan en su rutina diaria. Figura 6. Fotolenguaje:



Jardín Infantil 1. Técnica Fotolenguaje



Jardín Infantil 2. Técnica Fotolenguaje

En la técnica del fotolenguaje con los niños y las niñas, se identificaron las siguientes categorías:

Categoría 1. Momentos del día en el Jardín Infantil. En esta categoría se pueden agrupar los comentarios que realizan los niños y las niñas, sobre las imágenes de las rutinas y el cuento “El monstruo de colores va al cole” de la autora

Durante el desarrollo de la técnica los niños y las niñas describen las experiencias y los espacios que les son significativos, esto se evidencia en ambos jardines, las siguientes expresiones como: “Llegamos a una hora, nos quedamos sentados desayunado, a una hora vamos al desayuno, después del desayuno jugamos, comemos arroz, ensalada, vamos primero a desayunar, jugamos, después llega la hora de comer, cuando vamos al comedor comemos y cuando terminamos nos lavamos las manos; después vamos al baño con la profe, se lavan las manos, nos volvemos a lavar las manos y entramos al baño, otra vez vamos al comedor, comer el almuerzo, dormimos en las colchonetas, después nos despedimos y vamos para la casita (...)”.

De esta manera se identifican 4 momentos relevantes en los jardines: asamblea, experiencia, prácticas de autocuidado y acuerdos de convivencia. Acerca de la asamblea

mencionan: “Nos saludamos con las profes, cantamos muchas canciones, hacemos la asamblea, los niños nos sentamos en el piso y las profes en la silla”. En relación con el momento de la experiencia, afirman: “Pintar, jugar, dibujamos, a veces leo un cuento, jugamos con las fichas”. Sobre las prácticas de autocuidado, durante la sesión manifiestan que constantemente pasan al comedor para el momento de la alimentación y al baño para el respectivo lavado de manos: “ Y después vamos a cepillarnos y cuando terminamos, entregamos el cepillo, y yo le digo a la profe “gracias” y la profe dice: “niños no tiren el cepillo así al suelo”, y después nos vamos a la sala; a mí me gusta lavarme los dientes con el cepillo, a mí me gusta cuando me lavo las manos porque se me ponen limpias; a mí me encanta cepillarme los dientes porque mi mamá me enseñó; yo me cepillo con mis amigos en el baño, para que los dientes nos queden brillantes”. Frente a los acuerdos de convivencia, enuncian: “No se pueden mojar la camisa, ni jugar con agua porque nos regañan, también comemos el desayuno en el comedor sentados con la cuchara, ahí no podemos jugar con la comida...no le puede jalar el pelo, no nos puede morder, hacemos caso”.

Categoría 2. Emociones de los niños y las niñas frente a las rutinas. Esta categoría surge de los comentarios que realizan los niños y las niñas acerca de las imágenes que observan de las rutinas y las preguntas: ¿Qué es lo que más les gusta hacer en el jardín? ¿Qué experiencias hacen aquí? Al momento de poner la imagen de la “mano” indicando me gusta, no me gusta, entre otras. Se identifican 4 momentos significativos de agrado de los niños y las niñas, relacionadas con la actividad física, expresión artística, alimentación, juego de roles y construcción; también se logra identificar el desagrado de los niños y las niñas frente a algunas de las rutinas establecidas. A continuación, se enuncia cada una de las experiencias:

En la actividad física los niños y las niñas en ambos jardines refieren: “el parque porque allá hay un deslizador y podemos jugar con los amiguitos, jueguitos para montarse, hay mucho espacio para correr y jugar; ayer hicimos deportes para no peliar para no jalarse el pelo, para no peliar con los juguetes, cuando yo hago ejercicio me da dolor de cintura”. De esta manera, estas experiencias se relacionan con la dimensión espacial, en donde los niños y las niñas describen las actividades de su agrado, los espacios y las funciones que cumplen.

Algunas expresiones en relación con la expresión artística en ambos jardines: “Unos días pintamos, otros jugamos con la plastilina, escribimos las letras y los números, leemos los cuentos, jugamos con las fichas; algunas veces hacemos dibujos, cogemos un color y podemos escribir o hacer un dibujo, a mí me encanta la experiencia porque podemos pintar, dibujar, escribir, jugar; a nosotros nos gusta la experiencia porque entonces pintamos juntas, dibujamos, nos ponen a pintar, leer cuentos, hacer dibujos, tarjetas para los papás, la profe nos dice cuando se hace la experiencia; me gusta es la experiencia porque la profe nos da pintura, colores, plastilina y podemos dibujar”.

Al momento de la alimentación los niños y las niñas en el Jardín 1 refieren: “Me gusta el jardín porque me dan comida muy rica; me gusta la comida del jardín”. De estas expresiones, puede considerarse el jardín como espacio que contribuye a subsanar la necesidad básica alimentación, ya que en ocasiones los alimentos brindados por el jardín son los únicos que consumen durante el día. También cabe destacar, que el momento de la alimentación se convierte en un espacio para el encuentro con los otros e intercambios culturales, para explorar sabores, texturas y colores, debido a la variedad de preparaciones.

Acerca del juego de roles y construcción manifiestan: “Me gusta jugar en la cocinita en la colchoneta, a mí me gusta patinar, me gusta jugar con las fichas y con la cocinita”. Estos rincones también son mencionados dentro de la dimensión espacial, debido a la disposición de los materiales y posibilidades de juego.

Otros comentarios realizados por los niños y las niñas son los siguientes: En el Jardín 1: “Como este es un jardín puedes hacer muchas aquí, jugar, compartir con los amigos, comer la comida del comedor, jugar con las fichas, caminar”. En el Jardín 2: “Jugar con los juguetes de la sala, pero cuando la profe nos dice que juguemos, a mí me gusta correr, pero no puedo en la sala, en la sala de expresión podemos hacer muchas cosas con la plastilina, la pintura una vez nos pintamos todos, los disfraces, pero no podemos ir a la terraza sin permiso”. Estas descripciones aluden a los diferentes momentos del día, sin embargo, estas están mediadas por los acuerdos de convivencia, a su vez, manifiestan reconocer que acciones pueden o no hacer acorde al espacio.

En relación con las sensaciones que, tienen los niños y las niñas frente a las rutinas establecidas a partir de la ubicación de la “mano” (para determinar agrado, desagrado, lo que pueden hacer en compañía de los amigos, lo que no pueden hacer, entre otras), se

identifica que el momento del sueño, es la rutina que mayor desagrado les genera, seguida de la asamblea y el comedor. Respecto al momento del sueño en ambos jardines mencionan: “A mí no gusta cuando vamos a dormir porque me gusta más jugar; a mí no me gusta estar durmiendo y a Milagros tampoco, y a mí tampoco, es que a mí no me gusta dormir; A mí no me gusta cuando hay que acostarnos a dormir porque no me da sueño, si me duermo tarde la profe me levanta y me da sueño, mire nosotros nos acostamos y cuando ya llevamos mucho tiempo acostados nos dormimos, nos acostamos en las colchonetas, la profe nos arrulla para que nos durmamos (...)”. Desde el LCTBC (2020), se menciona que el momento del sueño debe ser un espacio agradable y tranquilo, en el cual se estimule la autonomía, además se especifica que cada niño o niña escoge su tipo de descanso: durmiendo u otra experiencia relacionada con el descanso. Sin embargo, en lo observado en ambos jardines, los niños y las niñas deben descansar durmiendo debido que, este momento es un espacio aprovechado por las agentes educativas para el diligenciamiento de diversos formatos que le exigen a nivel administrativo o cuestiones relacionadas con el ambiente, ya que las dinámicas del día poco les favorece la realización de estos.

Sobre la asamblea, refieren: “En la asamblea no puedo hablar con los amigos, solo tengo que escuchar a la profe; a mí no me gusta la asamblea porque la profe no me deja hacer nada, no puedo jugar”. La asamblea es el momento en que, se reúnen los niños, niñas junto con sus agentes educativas en el centro de la sala formando un círculo, allí se preparan para las próximas experiencias, retoman los acuerdos de convivencia y entonan cantos. En la asamblea los niños y las niñas se ubican en el suelo mientras las agentes educativas se sientan en las sillas, esto refleja autoridad, donde las docentes están por encima de ellos, además se presenta una interacción educativa direccional. Acerca del comedor una de las niñas del Jardín 2 menciona: “No me gusta en el comedor porque los niños hacen mucho ruido y a veces juegan con la comida”.

En el caso de las agentes educativas y artistas se identificaron las siguientes categorías:

Categoría 1. Experiencias de mayor agrado para los niños y las niñas. Esta categoría se genera a partir de las respuestas de las agentes educativas a las preguntas: ¿Cuáles son momentos o las rutinas resultan más motivantes para los niños y las niñas? ¿y por qué? ¿Cuáles son los momentos o rutinas que se tienen establecidas? A partir de las

respuestas se identifican 3 momentos los cuales son significativos en ambos jardines: actividad física, expresión artística y prácticas de autocuidado. Sobre la actividad física la agente educativa E.H. del Jardín 1 refiere: “A ellos les gusta mucho, es donde el profesor INDER, de la actividad física, les gusta muchísimo porque es un espacio dado en la sala articulada, el movimiento, el juego, el brincar, el correr, pasar por equilibrio, flexibilidad, coordinación. Les encanta el juego, o sea, a ellos les encanta ir al parque infantil, ir a las gramas (...)”; La agente educativa D.R. del Jardín 2: “La del juego libre, porque a ellos les gusta mucho estar jugando con lo que desean jugar”; Y la agente educativa J.H. del Jardín 2 menciona: “Las que implican movimiento porque obviamente en la etapa que esta es de mucho movimiento. Entonces esas son las experiencias, los momentos que más disfrutan”.

En cuanto a la expresión artística, la agente educativa J.Z. del jardín 1 afirma: “El momento de la exploración porque siempre estamos buscando que ellos conozcan, que ellos exploren, que ellos descubran, que ellos conozcan las capacidades que tiene cada uno para conocer lo que en ese momento les estamos dando”; La agente educativa D.R. menciona: “Algunas experiencias porque las experiencias no las disfrutan todos; porque a unos les gusta una, porque a otros... entonces muchas veces en experiencias, cuando les llama la atención a todos, las disfrutan mucho”; Y la agente educativa E.H. del jardín 1 comenta: “Están más que todo, como se caracterizan las niñas por ese dibujo, por ese colorear, por ese pintar; (...) Se ha podido observar que es muy motivante a la hora de hacer la experiencia”.

Y en las prácticas de autocuidado la agente educativa J.Z del Jardín 1 refiere: “El momento de la alimentación porque son niños que están conociendo sabores, entonces que los sabores dulces, que los ácidos; las temperaturas, los jugos fríos les gustan”; La agente educativa J.H. del Jardín 1 afirma: “Otra experiencia que disfrutan mucho, que es de los ritmos cotidianos, es por ejemplo la hora del cepillado, incluso cuando ya le debemos retirar el cepillo porque ya, lloran, se desesperan. Entonces son dos momentos que más disfrutan; Una de ellas es ver cómo ellos ya se preocupan por verse bien. Y de esta manera, esto convoca a más niños a que también realicen las mismas acciones”. De manera que, los momentos de alimentación e higiene personal, cobran vital importancia en la medida en que se convierten en la oportunidad "para el pleno ejercicio de la autonomía, en tanto se

generen espacios para la toma de decisiones, la participación y la resolución de problemas." (Carmé Thió-Pep y Llenas en Pulido, 2013, p. 88).

Categoría 2. **Transiciones dentro de la jornada de los jardines.** Entre las respuestas se encuentran 3 formas en que coinciden para preparar a los niños y las niñas para el cambio de experiencias o espacios, las cuales son: acuerdos de convivencia, la asamblea y ellos ya saben.

Frente a los acuerdos de convivencia, la agente educativa E.H. del Jardín 1 menciona: "Se recalcan constantemente los acuerdos de convivencia, "vamos a ir a tal lugar", "qué vamos a encontrar"; lo mismo que cuando viene una visita: "va a venir alguien", "qué vamos a hacer"; entonces ellos saben qué se puede hacer, qué no se puede hacer y qué pasa si lo hacemos(...)"; La agente educativa M.H. del jardín 2 refiere: "Las profes constantemente les estamos diciendo para dónde vamos, qué vamos a hacer, hacemos sensibilización sobre cada uno del momento porque nosotros tenemos a los niños más pequeños".

Sobre la asamblea los artistas y agentes educativas afirman: agente educativa M.R. del Jardín 1: "Cuando yo voy a pasar de estar en la experiencia a ir a generar una rutina, yo tengo que volver al momento de una asamblea y preguntarles si ellos saben qué sigue, ya que ellos también tienen escalonada cada acción del día"; la agente educativa J.Z. del Jardín 1: "Se pasan otra vez a la asamblea. Entonces, digamos que estamos afuera en la rotonda, vamos a recoger todo, vamos a entrar, si lavamos caritas, los dejamos un momentico ahí sentados y ya vamos a almorzar"; el artista J.J. del Jardín 1 menciona: "Una sensibilización a los niños desde el verbo de adulto, diciéndoles una introducción de lo que sigue a continuación en aras de generar cierta guía; no dar una indicación, sino una orientación, una guía"; Y el artista F.N. del Jardín 2 refiere: "Siempre contarles en que estamos, cómo vamos a estar, cuánto tiempo vamos a estar y para qué vamos a estar, es como compartir con ellos el propósito siempre de las cosas, siempre ponerlos al tanto, darles a conocer que están haciendo, como dimensionar bien lo que se está compartiendo con ellos".

Acerca de ellos ya saben, las agentes educativas refieren que los niños y las niñas por ser los más grandes del jardín, identifican los diferentes momentos del día y sus rutinas, la agente educativa M.R. del Jardín 1 manifiesta: "Ellos ya lo saben. Las rutinas varían de acuerdo con la sala; pero esto se debe a los momentos de alimentación (...) como son niños

ya tan grandes, y como la rutina viene marcada desde sala cuna, ya tu no necesitas decirles vamos al comedor a comer, no, ellos ya saben que van al comedor a comer; (...) entonces ellos ya saben”; La agente educativa D.R. del Jardín 2 menciona: “Como es un día a día, ellos ya saben lo que se realiza durante todo el día; y sí supongamos que es una experiencia que vamos a realizar en otra sala o en la huerta es igual, ellos ya saben los días de la semana por ser niños ya grandecitos; entonces ellos ya saben que los lunes y los miércoles vamos al INDER, entonces no hacemos la experiencia en la sala; entonces ellos saben que son dos equipos del INDER (...)”.

4.1.3 Dimensión Relacional

Para el análisis de la dimensión relacional se aplicó la técnica del taller. Se invitó a los niños y a las niñas a la lectura del cuento “Mi maestra es un monstruo” de Peter Brown y se les propuso representar, por medio del dibujo, los acuerdos o normas que se tienen establecidos en los diferentes espacios y momentos del día. Además, se acompañó la sesión con preguntas movilizadoras. El taller es una técnica que favorece el intercambio de experiencias y percepciones que tienen los sujetos acerca de los espacios, experiencias y relaciones que sostienen con estos. En el caso de las agentes educativas docentes y artistas, se aplicó la técnica de la entrevista semiestructurada, la cual permitió recolectar información sobre las percepciones de las experiencias y momentos que realizan en su rutina diaria. Figura 7. Taller:



Jardín Infantil 1. Técnica Taller



Jardín Infantil 2. Técnica Taller

En el caso de los niños y las niñas, se identificaron las siguientes categorías:

Categoría 1. Acuerdos de convivencia en los espacios. De nuevo aparece esta categoría, así como en las dimensiones anteriores, aquí se recogen los comentarios y expresiones que hacen los niños y las niñas al indagar acerca de las normas, los acuerdos y las formas de habitar establecidas en cada uno de los espacios del jardín.

Mediante el dibujo se identifica que, en ambos jardines los acuerdos de convivencia varían dependiendo del espacio en el que se encuentran, es así como:

Los acuerdos que refieren los niños y las niñas sobre la sala de desarrollo son: “No quedarse en el comedor ni en el baño, no quedarse en el parque, ni por la mañana estar en los espacios jugando. No pelear, solo tenemos que compartir, compartiendo cuando la profesora da juguetes; compartimos, nosotros dibujamos los acuerdos para no pelear ni dañar los juguetes; no podemos jugar con las carretas, ni con los dominós, ni con las tijeras, no podemos jugar con las tijeras porque una vez I.M. las cogió y casi se corta”.

Las formas como se refieren los niños y las niñas a los acuerdos de convivencia permiten identificar que reconocen lo que deben evitar hacer sin una interiorización del por qué hacerlo. La norma se introduce por la figura de autoridad correspondiente a las agentes educativas, por lo cual estas normas parecen prohibiciones que limitan sus exploraciones.

A partir de lo anterior, los niños y las niñas manifiestan que, para acceder a determinados espacios como baños (unidades sanitarias), parques o terraza, requieren la autorización de la agente educativa o ella es quien determina en qué momento ir; estas afirmaciones permiten identificar la relación del espacio-autorización. Se reconoce a su vez, otro tipo de relación desde la perspectiva de los niños y las niñas, espacio-comportamiento, en el cual manifiestan que pueden visitar estos (parque o terraza) cuando su comportamiento es adecuado o aceptable, es decir, cuando cumplen los acuerdos.

Categoría 2. Comportamiento dentro del jardín. La categoría reúne los comentarios que hacen los niños y las niñas sobre sus actuaciones o comportamientos que deben adoptar dentro de los jardines.

Entre sus expresiones, en ambos jardines, se refieren a la intervención de la agente educativa, reconocimiento y obediencia. En cuanto a la intervención de la agente educativa que apunta a la forma en que actúa la docente en una situación o actividad, en este caso frente al incumplimiento de los acuerdos, los niños y las niñas comentan: “Nos castiga gritándonos, cuando corremos y no hacemos caso, la profe lo regaña, solo nos regaña y nos grita, me lleva para otra sala, que si me porto mal va a llamar a mi mamá, a mi papá, a mi tía o a mi papito. Le dicen a la mamá y porque Mauricio y Bernardo siempre se portan mal, Ernesto, los gemelos y Julián, se los lleva a otra sala, los separa a unos, nos regaña y nos llevan a la cárcel, no ella va corriendo por él, la profe se pone brava porque se vuela y después se da cuenta y después lo busca y cuando lo encuentra se lo lleva”.

Acerca del reconocimiento (refuerzo), éste alude a las estrategias que emplea la agente educativa para poner de manifiesto que los niños y las niñas han cumplido con los acuerdos (comportamiento adecuado o aceptable), en ambos jardines emplean el uso de la “carita feliz” como estrategia, además de dar aviso a los padres de familia o adultos significativos de ello: “cuando uno se porta bien le ponen una carita feliz con un marcador; cuando hay algunas veces que nos ponen caritas felices hacemos las cosas bien para que les

digán a las mamás: oigan mamás para que les tráiganle la cleta (bicicleta) a los niños porque vamos a ir a la ciclada”.

Sobre la obediencia, los niños y las niñas mencionan: “Obedeciendo y durmiendo y comiéndose toda la comida; nos portamos mal porque no hacemos caso, bien y mal”. Niños y niñas manifiestan que, su comportamiento es adecuado cuando cumplen con lo que dicen sus agentes educativas, descansan y consumen los alimentos que se le proporcionan, esto resume su estadía en el jardín.

En esta perspectiva, cabe mencionar que las normas o acuerdos de convivencia, como son nombrados en ambos jardines, tienen como finalidad regular el comportamiento o actuaciones de los niños y las niñas, de las relaciones que sostienen con sus compañeros, docentes y espacios. La norma es implementada por las agentes educativas quienes constantemente la reiteran en diferentes momentos y espacios del día, sin embargo, para los niños y las niñas estas carecen de sentido debido a la falta de una explicación asertiva de las mismas, lo cual genera que, en ocasiones, con sus actuaciones busquen quebrantar estas normas. Esto se ve reflejado en las afirmaciones que hacen sobre escaparse de los espacios, quedarse en algunos lugares o “nichos” escondidos de las docentes, entre otras formas.

En el caso de las agentes educativas y artistas se identifican las siguientes categorías:

Categoría 1. **Tipos de relaciones entre agentes educativos, niños y niñas.** en ambos jardines las docentes coinciden en señalar la “frágil” relación entre la autoridad y afecto, desde el respeto y momentos del día.

Como parte de la categoría relaciones, las agentes educativas aluden a la relación afecto-autoridad, consideran lo siguiente: la agente educativa E.H. del Jardín 1 menciona: “Yo como profe, a mí me gusta mucho estar con ellos y estar muy a la par de ellos, a veces, me toca sacar lo autoritario para la norma, porque me parece pues, hay que impartir mucho la norma desde el gesto, desde el hablar, del sentar allá en la silla de reflexión, porque la norma es muy complicada, o sea, si usted no tiene norma, se lo jodieron (...) soy de las que me arrastro, no me paro a orientar, me gusta mezclarme en la experiencia; sin embargo, a veces, me toca sacar, como que a ver, yo soy la profe, pues”; la agente educativa M.R. del Jardín 1 alude: “Uno algunos días es muy meloso, pero otros hay que tener carácter. Yo creo que las profesoras somos como un camaleón que cambiamos de colores todo el tiempo (...)”; la agente educativa del J.H. del Jardín 2 dice que es: “Muy cariñosa pero muy firme

también, considero que en sala uno, tanto yo que soy la docente orientadora como las agentes educativas, somos muy cariñosas, pero también hacemos cumplir la norma. Hablar firme cuando no está bien hecho algo, tenemos una mirada muy firme cuando le hablamos a un niño, nos ponemos a la posición de ellos. Y ellos han aprendido a identificar, ellos saben cuándo tú le hablas, no con gritos, sino con un tono de voz firme”.

La relación afecto y autoridad, según lo manifiestan las agentes educativas pareciese que deben conjugarse según el momento y el espacio. De manera que, ser afectuoso con los niños y las niñas minimiza la autoridad. Por lo cual, ésta debe ser expresada con gestos, palabras, hasta como último recurso emplear la silla de reflexión, para hacer comprender quién tiene el poder. Es necesaria la intervención de la agente educativa como mediadora del conflicto o reguladora del comportamiento, sin embargo, es relevante para la agente educativa ejercer el control y demostrar cuál es su lugar, este tipo de control o poder poco favorece a los niños y las niñas en la comprensión del por qué se instauran las normas, ya que las normas son el resultado de un proceso de construcción social, desde las relaciones e interacciones con los otros.

La metáfora del camaleón que cambia de colores señala la relación afecto-carácter (autoridad), la cual muta según lo amerite la situación, cada docente es a su vez un referente en valores para los niños y las niñas. Las agentes educativas enfatizan en los extremos, de manera pues, que dicha relación carece de puntos intermedios, la autoridad entonces es un ejercicio de control y de obediencia.

Desde la perspectiva de los artistas residentes, de ambos jardines, el respeto aparece como un elemento relevante dentro de la categoría relaciones y se refiere a la amabilidad y atención en el trato por parte de las agentes educativas hacia los niños y las niñas, de ahí que comenten: artista J.J. del Jardín 1: “Es tratar, desde mi punto, de ser un niño. Me parece que esa forma de proceder es la mejor: bajarnos hacia la estatura de ellos, tratar de entenderlos, tratar de vernos un poco de cómo son ellos, (...) tratar de entenderlos desde su mismo nivel”; artista F.N. del Jardín 2: “Ser una persona sensible a las cosas, (...) también como a mi personalidad, ser muy silencioso, si bien les cuento como en qué estamos, también trato de no interrumpir demasiado con preguntas (...) yo siento que con ellos, es como una relación de mucho respeto, de respeto con su mundo, de su intimidad, de

su integridad, de su independencia, de su libertad, la capacidad de reconocerlos como seres con un potencial enorme (...).”

Categoría 2. Límites en la forma de habitar los espacios dentro del jardín. Esta surge a partir de las afirmaciones de las agentes educativas y los artistas, en las que se identifica a partir del discurso que, no hay espacios censurados, sino, que el acceso a estos depende de tres factores: la visita a los espacios es de manera grupal, la asistencia al espacio corresponde a un cronograma o proyección de la experiencia y los espacios que están medidos por los acuerdos de convivencia. Esta categoría de límites se había presentado en la dimensión espacial de parte de los niños y las niñas, cuando afirman de manera constante todo aquello que no pueden hacer.

Las agentes educativas afirman que, no hay espacios prohibidos, algunas expresiones que, hacen son las siguientes: agente educativa E.H. del Jardín 1: “Ellos pueden ir a todos lados; pero se hacen acuerdos...solos en ningún espacio, no, ahí sí se les prohíbe, porque solos no pueden estar, a ver en dónde están sus amigos, o en dónde está su profe; entonces ahí se mandan para el lugar; pero cuando vamos no, a todo lado. Hay espacios que están cerrados, como son los tanques, pero esos son peligrosos para ellos”; agente educativo M.R. del Jardín 1: “Ellos no lo tienen prohibido; pero la idea es siempre ir todos juntos. Entonces no se les prohíbe, pero ellos ya saben que vamos todos juntos”; agente educativa M.H. del Jardín 2: “Ningún espacio está prohibido para ellos. A menos de que vayan solos, pero ningún espacio está prohibido, todos los espacios están a disposición de ellos; no tienen restricción alguna para ir a ningún lugar. Lo que si siempre inculcamos es que los niños solos no van al baño, los niños solos no van a la terraza. Porque se hablado también del autocuidado, no solamente de mi cuerpo sino también del compañero, del espacio.”

La agente educativa encargada de sala cuna, J.Z. en el Jardín 1 añade: “No es que esté prohibido; sino la capacidad, ya que no todos caminan. Entonces, si queremos desplazarnos a algún lugar nos toca llamar a las niñas del servicio a que nos ayuden a bajar los bebés. Entonces, se trata de que ellos salgan, aunque sea un momentico ya muy pequeño, porque es más que todo, la dificultad para desplazarnos, porque son 18 bebés para cargarlos, y somos 3 profes y, a veces, no nos da”. La docente menciona, la dificultad para acceder a

espacios como parques y rotondas, debido al largo trayecto y por la edad de los niños y las niñas, esto es una situación recurrente para salas cunas, en ambos jardines.

Sobre retomar los acuerdos de convivencia, la agente educativa J.H. del Jardín 2, refieren que: “Como son bebés no se les prohíbe nada, sino que se les recuerda los acuerdos para que no se muerdan o agredan”; la agente educativa M.R. del Jardín 1 menciona: “Nosotros tenemos unos acuerdos de convivencia que son contruidos con ellos. Entonces ellos tienen clarísimo que el compañero hay que respetarlo. Tienen clarísimo que no podemos botar los alimentos, lo importante es que ellos tengan esa conciencia de lo que pasa si, yo no escucho, por eso yo siempre les insisto en la escucha, porque nada mejor, cuando uno mismo es capaz de identificar por qué no”.

Como lo mencionan las agentes educativas, dentro de las salas de desarrollo en ambos jardines está dispuesta una herramienta pedagógica o panel, en la cual se disponen creaciones de los niños y las niñas alusivas a los acuerdos de convivencia. Durante las observaciones que, se realizaron en cada uno de los espacios, las agentes educativas suelen nombrar o preguntar puntualmente a los niños y las niñas cuáles son las normas, sin hacer uso de dichas estrategias, de manera que, dentro de las salas poco se ahonda sobre el por qué evitar realizar estas acciones, la relación causa-consecuencia o los posibles riesgos. Lo que se identifica, es la intervención del agente educativo sobre las actuaciones o comportamiento de los niños y las niñas, el cual es un llamado de atención.

A partir de las percepciones de las agentes educativas, los espacios como: baños, parques y terraza, se visitan de manera grupal y en compañía del agente educativo para la prevención de accidentes, por lo cual se retoman los acuerdos de convivencia en relación con el cuidado de sí mismo y de los demás. De esta manera, la autora Iglesias (2008) propone algunas modalidades de acceso a los espacios, según el agrupamiento de niños y niñas para la realización de una actividad en específico, que coinciden con lo que cometen las agentes educativas, que a continuación se enunciarán: 1. Por orden directa: el acceso se produce cuando el de un modo explícito determina el espacio para que acudan los niños y las niñas, acompañados por él; 2. Condicionado: hace referencia cuando los niños asisten a un espacio solo cuando se cumple una condición previa (ejemplo, terminar una actividad, comportamiento adecuado, etc.); 3. Rutina: esta refiere a las actividades que se realizan diario en el mismo espacio en un horario determinado. Siguiendo la autora, se podría decir

que, a cada modalidad le corresponde una forma de control según lo hacen explícito las agentes educativas.

4.2 Interacciones Educativas

Para el cumplimiento del objetivo específico describir las interacciones entre niños, niñas y agentes educativos que, se generan dentro de los ambientes educativos en dos jardines infantiles del programa Buen Comienzo, se otorgó un lugar significativo a las percepciones de los niños, niñas, agentes educativas y artistas, en donde se aplicaron diferentes técnicas, así como se describió en la metodología.

En el caso de los niños y las niñas se les invitó a participar de la técnica del sociodrama, a partir de la cual recrean situaciones de su cotidianidad, en donde se caracterizan acorde a un personaje de su elección; permitiendo visibilizar relaciones y comportamientos significativos frente a las interacciones entre niños, niñas y agentes educativos. Para ello, se preparó previamente un espacio (disposición de materiales), asamblea de presentación y construcción de acuerdos. Con las agentes educativas docentes y artistas, se aplicó la técnica de la entrevista semiestructurada, la cual permitió recolectar información sobre las percepciones de las experiencias y momentos que realizan en su rutina diaria. Figura 8. Sociodrama:



Jardín Infantil 1. Técnica Sociodrama



Jardín Infantil 2. Técnica Sociodrama

Las categorías que se identifican con los niños y las niñas son las siguientes:

Categoría 1. Percepciones de los niños y las niñas sobre el rol de las agentes educativas. Esta categoría incluye las expresiones, comentarios y representación de sus docentes, mediante la técnica del sociodrama. De esta manera, se identifica en ambos jardines que los niños y las niñas tienen una apreciación significativa o positiva de las agentes educativas, las cuales se evidencian en: manifestaciones de afecto, vínculos afectivos, acompañamiento del agente educativo, aprendizaje, miedos, a su vez, se identifica una valoración negativa de las docentes.

Acerca de las percepciones positivas o significativas, los niños y las niñas mencionan las manifestaciones de afecto de las agentes educativas para con ellos, las cuales refieren a las demostraciones de afecto (aprecio, cariño, cordialidad, respeto) e interacción que

sostienen con ellos, quienes se sienten apreciados y responden con afecto, a esto comentan en el Jardín 1: “Me gusta cuando uno se va y uno la abraza, y las profes nos quieren mucho nos lo hacen saber cuándo nosotros nos portamos bien, abrazarme, y que me dé besitos la profe, porque la quiero mucho, quererla y amarla, yo voy a cumplir estos (5 años) y cuando los cumpla le voy a traer torta, a mí gusta llevarle dulces, pero se me olvida llevarle los dulces; a mí, me gusta ser la profe, feliz porque yo las quiero mucho y ellas me aman mucho; yo me siento muy feliz con la profe porque la profe me trata bien, yo me siento bien porque la profe juega con los amiguitos y vamos a los chorritos; bien porque ella me trata muy bien; bien porque ella nos presta los espacios y nosotros compartimos y a veces no y a veces sí”; en el Jardín 2 mencionan: “Feliz, darle besito, yo la quiero mucho, yo también; ellas son muy amables, porque nos hacen muchas actividades, amables, y la profe es amable conmigo”. De esta manera, la mayoría de los niños y las niñas expresan, una relación de amabilidad por parte de sus agentes educativas, quienes además preparan experiencias que son de su agrado. La amabilidad se convierte en el rasgo característico de las agentes educativas, además los niños y las niñas expresan que las quieren, aludiendo también a las manifestaciones de cariño como: el beso, abrazo, caricia y buen trato.

También aluden a los vínculos afectivos, refieren a las acciones de compartir y jugar con los compañeros y agentes, es la forma en que empiezan a construir vínculos afectivos de amistad, al compartir intereses y actividades en común, los niños y las niñas al respecto comentan: Jardín 1: “A mí me gusta jugar con los amiguitos y a mí me gusta ser la profe, me gusta ir al parque, me gusta mucho jugar con la profe”; en el Jardín 2 mencionan: “A mí me gusta jugar acompañada porque me gusta jugar con los compañeros; a mí me gusta jugar acompañada”.

El acompañamiento de la agente educativa cobra valor relevante, dentro de la técnica del sociodrama, éste alude a compartir junto con sus docentes una experiencia o juego que son del agrado de los niños y las niñas, algunas expresiones que lo evidencian son: en el Jardín 1: “Jugamos a la bebé y a las casitas, a la mamá, al hijo y al papá, al papá enamorado; los juguetes, todos los días juego con ella, pero a veces no; cuando ya estemos en la escuela no lo podemos hacer eso, solo tareas”; en el Jardín 2: “Me gusta que la profe

cante con nosotros, a mí me gusta que me den la comida porque me gusta porque que me hagan comida de burbujas; escucharla y algunas veces no;”. Los niños manifiestan una perspectiva acerca de lo que, les espera en la educación regular, en donde se prioriza los contenidos enciclopédicos reduciendo el tiempo de juego. Es una especie de preparación que se realiza tanto del hogar como del jardín, acerca del comportamiento de los niños y las niñas al ingresar al colegio, a los cuales denominan “niños grandes” y quienes continúan en el jardín se les nombra como “niños pequeños, que van al jardín a jugar”.

Otra forma en la que los niños y las niñas perciben el rol de las agentes educativas es el papel que ellas tienen en sus procesos aprendizaje, dentro de esta categoría mencionan los niños y las niñas: en el Jardín 1: “Me gusta quedarme en la sala porque aprendemos cosas”; en el Jardín 2: “Para estudiar, para aprender cosas, porque me gusta aprender cosas”. A su vez, se identifica 3 tipos de saberes o conocimientos los cuales coinciden en ambos jardines.

El primero refiere, al aprendizaje de letras y números: “Nos enseña muchas cosas, hacer la actividad, las vocales yo ya me las sé a e i o u, a mí me enseña los números 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11”. El momento de la experiencia está relacionada con el aprendizaje de contenidos como el abecedario (vocales) y los números, los cuales tienen un valor relevante en los niños y las niñas por ser los más grandes del jardín y comienzan el proceso de tránsito a la educación regular, por lo cual ellos consideran que es lo que deben aprender.

El segundo alude a la expresión artística: “Nos enseña a pintar y también nos ensuciamos la ropa porque pintamos con vinilos, una vez hicimos una máscara y al otro día lo pintamos con pintura”. Las experiencias relacionadas con el lenguaje plástico del arte son las más significativas para los niños y las niñas, debido a que evocan algunos detalles, además de ser reiterado frecuentemente.

Por último, el autocuidado, uno de los niños del Jardín 2, menciona: “Me enseña a que me cuide”. El autocuidado responde al bienestar físico y emocional, el cual alude a las prácticas de aseo e higiene personal (lavado de manos, cepillado de dientes), privacidad, entre otros.

Frente a la percepción de miedo que, en ocasiones les generan las agentes educativas, los niños y las niñas aluden a la intervención de estas, es decir, las formas en que actúan

para ejercer su autoridad o llamar la atención ante el incumplimiento de los acuerdos o comportamientos inadecuados. En el ejercicio de la autoridad, las agentes educativas emplean gestos, palabras, tono de voz (por lo general alto), expresiones gestuales y corporales, entre otras, las cuales indicen en las relaciones o interacciones que presentan con los niños y las niñas. De esta manera, a partir del sociodrama y algunos diálogos, mencionan: el grito, regaño, castigo, amenaza e informar del comportamiento a los padres de familia,

El grito aparece como una forma de intervención que realizan las agentes educativas para llamar la atención de los niños y las niñas, es una práctica que según expresan los niños y las niñas es cotidiana y reiterativa, al respecto mencionan: “Que no nos griten, porque nos tiembla el corazón; nos castiga gritándonos, cuando corremos y no hacemos caso”. El término regaño alude, a expresar con tono de voz, palabras y gestos de enojo la desaprobación ante una actuación o su comportamiento, los niños y las niñas mencionan: “Que no nos regañe, porque a veces nos portamos mal, entonces la profe nos regaña gritándonos, ellas no me quieren porque que hago muchas cosas malas, porque yo no hago cosas malas porque me da mucho pesar que me regañen; que la profe no nos regañe nosotros nos asustamos”. Los niños y las niñas manifiestan una relación de poco afecto con el regaño, es decir, ellos consideran que son poco apreciados por sus agentes educativas porque son reprendidos con frecuencia. El castigo es otra forma que, emplean las agentes educativas para llamar la atención a los niños y las niñas, esta incluye el grito y el regaño. El castigo según comentan los niños y las niñas, está relacionado con la silla de la reflexión o cambio de sala. Entre estas prácticas, se encuentra la amenaza o conminación, la cual es definida como “amenaza de castigo que se le hace a una persona para que obedezca una orden o haga cierta cosa” (RAE, 2020), al respecto los niños y las niñas comentan que: “La profe V.V. se encuentra muchas chincharras y nos las va a poner cuando nos portamos mal, ella nos dice: "si si duermen no les pongo la cincharra pero si se mueven les pongo la chicharra”. Sin embargo, las agentes educativas emplean la advertencia para que los niños y las niñas sigan una indicación, como, por ejemplo: “si no se comen toda la comida no vamos a ir al parque”.

Otra de las prácticas que, manifiestan los niños y las niñas que les genera miedo, es el de informar a los padres de familias o adultos significativos acerca de su comportamiento,

al respecto comentan: “Hay algunas veces que las profes me hacen dar miedo, porque ella me asusta y un día mi mamá me pego en el corazón; si me hace dar miedo porque ella siempre le dice a mi mamá que me porte mal y a veces bien y a veces mal y a veces bien; que si me porto mal va a llamar a mi mamá, a mi papá a mi tía o a mi papito”. Esta práctica es emplea cotidianamente dentro de las salas, debido a que en varias ocasiones la primera pregunta que realizan los adultos significativos a las agentes educativas es, cómo se portó o manejo el niño o la niña en el jardín, expresiones como: "si le hizo caso, se manejó bien, se comió todo, le pego a los amigos", entre otras, permiten al docente comunicar el comportamiento. No obstante, en los " casos especiales" como lo nombran las agentes educativas, advierten a los niños y las niñas de llamar al representante de familia que más le temen o aquel que ejerce la autoridad en el hogar, para informar sobre el comportamiento, lo cual les genera angustia y miedo. Es así como, estas prácticas de intervención de las agentes educativas influyen en las interacciones que se producen entre los mismos niños, niñas y docentes, tanto en sus estados ánimo, en la apreciación que tienen sobre las agentes educativas y sobre sí mismos, en las conductas que presentan dentro de las salas, así como en otros espacios.

En cuanto a la valoración negativa, acoge aquellas expresiones de los niños y las niñas, en las cuales se pone en manifiesto algunos aspectos de poco agrado de sus agentes educativas, una niña en diálogo con un compañero, comentan: “Pero la profe D.R. nos grita a todos ¿cierta M.A.? sí”. También se escucharon otras afirmaciones como: “No me gusta, porque no pueden hacer algo porque la profe los regaña; Yo no puedo hacer nada; mi profe no me deja jugar con las colchonetas; a mí tampoco me deja jugar con el agua ni hacer piscina, a mí tampoco; la profe no me deja correr en la terraza; ellas no juegan con nosotros; ella no juega con la profe; cuando ya estemos en la escuela no podemos hacer eso, solo tareas”. De esta manera, algunas normas establecidas en los diferentes espacios, así como el regaño se convierten en elementos de poco agrado hacia el agente educativo. El tono de la voz incide, en la forma como los niños y las niñas se relacionan con la agente educativa, convirtiéndose en un aspecto que las caracteriza. Otras expresiones son: “Ella es toda gritona; Toda grosera con nosotros; que no nos grite porque hay algunas veces, que me duele la cabeza y no me gusta; que a mí no me grite en el oído porque me está doliendo mucho la cabeza; yo quiero que la profe no me grite todos los días porque o si no me

duelen los oídos muchos días; cuando nos portamos super mal ella dice quisque NIÑOS (grito), nos grita todo duro. La profe la regaña porque ella nos araña; Que no nos regañe porque a veces nos portamos mal, entonces la profe nos regaña gritándonos, pero ellas no se sienten feliz porque me regañan mucho porque me ponen a reflexionar, castigado. Nos castiga gritándonos, cuando corremos y no hacemos caso.”

Categoría 2. **Acciones de reconocimiento.** Esta categoría surge de las representaciones que hacen los niños y las niñas, de sí mismo y sus agentes educativas, en el cual se muestran las maneras en que los docentes felicitan a los niños y las niñas que siguen sus indicaciones y obedecen. A partir de lo anterior, las acciones de reconocimiento aluden, a las estrategias que emplea las agentes educativas para poner de manifiesto que los niños y las niñas han cumplido con los acuerdos (comportamiento adecuado o aceptable), algunos comentarios que dan cuenta de ello son: “Felicitaciones; me hace así con la mano (muy bien), si nos felicita y también cuando nos dormimos nos lleva a la ludoteca; cuando uno se porta bien le ponen una carita feliz con un marcador; nos da un aplauso, si, no, si porque nosotros somos los más grandes del jardín y ya somos muy inteligentes, cuando hay algunas veces que nos ponen caritas felices hacemos las cosas bien; que nos diga: “muchas gracias niños”, que me diga: “mafe venga” ya voy; que me diga muy bien y gracias”. Sobre esta percepción, se resalta como para los niños y las niñas es significativo que la agente educativa los llame por su nombre, como forma de reconocimiento del sujeto e identidad, a su vez, el agradecer o felicitar las acciones de los niños y las niñas permiten que, ellos se sientan acogidos y reconocidos como sujetos capaces.

Otras formas que se identifican, dentro de las acciones de reconocimiento son: aplauso, palabras, gestos y recompensa al llevar los niños y las niñas a un lugar de su agrado. Estas acciones indican en la motivación y autoestima, de manera que mejora la calidez de las interacciones educativas. También se encuentra el uso de la carita feliz, en ambos jardines como forma de reconocer el buen desempeño o comportamiento adecuado.

Esta categoría abarca también, las formas en que los niños y las niñas manifiestan a sus compañeros un reconocimiento por haber logrado algo, sobre lo cual mencionan: “Nos dicen felicitaciones, si cuando juego con ellos, ayudándolos, jugando con los amigos, cuando un amigo me entrega un juguete le digo gracias, pero si no lo quiere compartir le digo entonces yo juego con otra cosa, es que cuando un niño está muy grosero, la profe le

dice: “eso muy bien” y le dice: “groserito no”. El juego con los compañeros es una manera, en que los niños y las niñas perciben que hacen parte de un grupo, es decir, sentirse reconocido. El juego es un elemento vital para el proceso de socialización y la construcción de vínculos afectivos de amistad, así como la palabra felicitaciones permite resaltar una buena acción. El acto de agradecer por una atención o beneficio, por su parte se convierte en una acción de reconocimiento que realizan entre compañeros, que además es aprendido sea desde el hogar o en el jardín. También entre sus diálogos, se evidencia retos en este proceso de socialización que, presentan en su jornada habitual dentro del jardín, en donde a diversas situaciones que se presentan buscan otras alternativas de solución.

Categoría 3. Relaciones entre los niños y las niñas. Esta categoría reúne las expresiones y comentarios que hicieron los niños y las niñas, durante la técnica del sociodrama acerca del tipo de relaciones que sostienen con sus compañeros o amigos. Estos aluden al miedo y agresión, situaciones jocosas, juegos y vínculos afectivos.

En relación con al miedo y la agresión los niños y las niñas refieren, a las acciones que realiza un compañero para causar dolor o daño, sobre esta mencionan: “Mí me da miedo peliar, que alguien me aruñe, a mí me da miedo que nos aruñe, L.A. es el que pega más fuerte, aruña más y el que pega más patadas; a mí me da miedo que ellos no quieran ser mis amiguitos”.

Acerca de la burla o situaciones jocosas a situaciones que se presentan en su cotidianidad, ellos y ellas mencionan: “Nosotros no nos burlamos solo nos reímos cuando se caen; si hay unos que, si A.M. se burló de L.E. porque se le rompió la bolsa donde tenía el agua; vea yo le digo una cosa cuando nosotros fuimos al comedor, vea que nosotros le dijimos a Johan que Johan se enamoró de ella y le dijimos: “Johan tienen novia tiene novia”; I.L., si, cuando un amiguito estaba corriendo y se cayó así (demostración) I.L. se empezó a reír (risas), una vez me pego porque pensó que yo me estaba riendo de él y yo le dije a la profe, y ella le dijo a I.L. que: ahorita en la tarde que ya vamos, que ya los papás iban a venir, que ya la abuelita no viniera por él, se iba a quedar con la profe en la sala con la profe D.R”. La burla es definida como la acción o gesto que tiene como fin poner en ridículo a una persona (según la RAE, 2020), es un término complejo de comprender para los niños y las niñas en su totalidad, al preguntarles si se burlaban de sus compañeros, en

ambos jardines dijeron que no, mientras describen situaciones que detonan gracia para ellos. Se evidencia desde sus comentarios, que en ocasiones estas acciones desencadenan en situaciones de conflictos, mal entendidos y advertencias por parte de la agente educativa como una forma de intervención en la situación. También mediante la técnica del sociodrama, se observa al momento de representar un conflicto entre los niños, la niña que asume el rol de docente les recuerda: “a los amiguitos se trata con amor porque somos compañeritos”.

Sobre los juegos que realizan los niños y las niñas en ambos jardines, se identifican dos tipos, uno relacionado con la actividad física y el juego de roles. En relación con el primero mencionan: “Las escondidas, a la chucha cogida, a la cucha congelada, a las escondidas; jugar, jugar a las escondidas”. El juego de las escondidas es común en ambos jardines, el reto de esconderse y no ser encontrado es de gran agrado para los niños y las niñas, ya que deben buscar escondites diversos que en ocasiones comparten con sus compañeros. Así como el juego de “chucha cogida y congelada” son juegos callejeros que se trasladan a los espacios de los jardines, favoreciendo las habilidades básicas motrices y habilidades sociales. Acerca del juego de roles expresan: “Jugamos a la bebé, a los animales, a los policías y a los ladrones, también a los cazadores y conejos; jugamos a la cocinita, con el kit de belleza a peinarse, a mí me gusta compartir porque ellos también comparten conmigo”. El juego de roles en este momento del desarrollo es de gran interés para los niños y las niñas, al asumir un personaje, caracterizarse y representar situaciones de su cotidianidad, permiten comprender otras perspectivas, favorece la empatía y el trabajo en equipo.

Categoría 4. **Acciones de solidaridad.** Esta categoría emerge de las expresiones y diálogos cortos que hicieron los niños y las niñas, durante la técnica del sociodrama en relación con las formas en que apoyan a sus compañeros o son ayudados por las agentes educativas en situaciones cotidianas. De manera que, en la relación niños y niñas, menciona: “Le decimos ¿amiguito por qué esta triste?; mire que en el Santo Domingo, había un niño que se estaba aporriando y yo le ayude a parar; nosotros vamos y le decimos a la profe y no le pegamos; le digo a la profe; Yo le ayudo cuando un amiguito le está pegando, yo le digo a la profe y lo alejo para que M.R. o N.H. no le peguen, y la profe se

lleva esos niños a la otra sala; yo voy y le pregunto qué le pasa; cuando nadie quiere ser mi amigo comienzo a llorar; yo le ayudo volviéndose mi amiguita”. Los niños y las niñas encuentran múltiples maneras de ayudar a sus compañeros, desde preguntar qué le pasa, alejarlo de los compañeros que lo golpean, hasta avisar a la agente educativa para que intervenga desde su rol de autoridad, lo cual demuestra como los niños y las niñas comienzan a desarrollar empatía ante las situaciones de dificultad que se presentan. Cabe mencionar que el actuar de la agente educativa es un referente para los niños y las niñas, en su manera de apoyar o ayudar a sus compañeros.

En cuanto a la relación agente educativa, niños y niñas mencionan: “Ella me ayuda; me ayuda levantándome, cuando me aporreo la profe me ayuda parándome de la mano; si está llorando la profe lo ayuda a levantarlo para que alguien jugué con él, también a veces cuando uno se cae yo le digo a la profe para que lo levante, cuando a uno lo empujan se aporrea y le sale sangre; ellas van y escuchan la amiguita y le dice: qué te pasó, cuando ella tiene problemas nosotros le ayudamos”. Estas acciones de solidaridad son significativas en los niños y las niñas, quienes evocan en el juego ciertas acciones del agente educativo en determinadas situaciones como: al lastimarse, caer, cuando alguien llora o se siente triste, asumen el rol del agente y buscan ofrecer alternativas que permitan al sujeto sentirse mejor. Estas acciones indican también en las interacciones entre agentes, niños y niñas, al generar seguridad, consuelo, apoyo y confianza. A su vez, los niños y las niñas ayudan a sus docentes asumiendo algunas responsabilidades como: “Nosotros decimos vamos a guardar, le entregamos las colchonetas a la profe cuando nos levantamos, le ayudamos a organizar la sala”.

En el caso de las agentes educativas y artistas se identifican las siguientes categorías:

Categoría 1. Elementos que favorecen el aprendizaje en los niños y las niñas. Esta categoría reúne respuestas en las que se alude a comunicación y ambiente.

Dentro de esta categoría, comunicación refiere a hacer saber algo a un sujeto, transmitir y recibir información, hacer uso de las habilidades del lenguaje (leer, escribir, hablar y escuchar), algunas expresiones que comentaron las agentes educativas y artistas son: D.R. del Jardín 2: “Por medio del diálogo, por medio de las explicaciones, de que ellos también me enseñen a mí; porque igual uno como agente educativa, tampoco se las sabe

todas, o llega alguien y “ah, mire, profe, le voy a enseñar esta canción que me enseñó él”, o ellos mismos salen con palabras que uno ni siquiera sabe qué responderles, entonces (...); la agente educativa M.R. del Jardín 1 menciona: “(...) A veces salen voces tan bonitas, tan completas que ya saben mucho sobre eso y yo pensaba que no”; el artista F.N. del Jardín 2 expresa: “La forma como los seres vivos nos compartimos las memorias, la forma en que una enseñanza se transmite de una generación a otra o de un grupo humano a otro, es como inevitablemente los humanos tenemos que comunicarnos eso, tenemos que decirle a un niño ve esto se hace así.”; la agente educativa M.H. del Jardín 2 agrega: “Escucharlos siempre te va a dar unas pautas y dejar ser, desde la esencia del niño ellos desde su rol de explorar van identificando ciertas cosas. Lo que debe hacer uno es potencializar esa habilidad”. De esta manera, vale la pena señalar que la comunicación y cultura es propia de cada contexto, dentro de la cual se construyen memorias compartidas, conocimientos y saberes que transmiten de una generación a otra, es así como, la comunicación es clave para el intercambio. A partir de ello, cada sala de desarrollo tiene una cultura que se va construyendo entre los sujetos que habitan el espacio, y este a su vez pone de manifiesto, lo que pasa dentro de esta y las múltiples formas de interacción entre los sujetos.

Acerca del ambiente, refiere a la disposición de los espacios, experiencias, provocaciones entre otras, que se construyen en relación con un proceso de exploración, a lo cual menciona el artista J.J. del Jardín 1: “(...) de acuerdo a cada intención se dispone una instalación de objetos, de material tangible que empieza a generar un ambiente, y ese ambiente empieza a despertar ciertas cosas en los niños, ciertos asuntos desde la percepción o desde el aprendizaje puro con el cuerpo o el encuentro con una sorpresa o de un fenómeno que no conocían y que, de un momento a otro, lo pudieron conocer o a través del juego, como un asunto primario”; la agente educativa J.Z. del Jardín 1 comenta: “Se fortalecen por medio de las provocaciones, de las experiencias transversales, en los laboratorios de alimento”; la agente educativa J.H. del Jardín 2 agrega: “Brindándoles el espacio adecuado, (...) brindando experiencias que sean del agrado de ellos”; la agente educativa M.R. del Jardín 1 afirma: “Estoy completamente segura que el aprendizaje se da desde la interacción, porque desde la propuesta uno de los mediadores es el ambiente; entonces el ambiente me dispone y me permite que los niños de salsa 2, puedan generar un aprendizaje”.

El momento de la experiencia, se relaciona con el proceso de aprendizaje dentro de los jardines, debido que es en dicho momento donde se diseñan estrategias encaminadas a favorecer habilidades y contribuir al desarrollo de los niños y las niñas, a través del juego, la exploración del medio, arte y literatura. La disposición del ambiente y sus elementos promueve el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas. De manera que, según las agentes educativas y artistas los elementos claves para favorecer el aprendizaje están relacionados, con una adecuada disposición del ambiente y materiales, así como la comunicación es la base de la interacción entre los sujetos.

Categoría 2. Disposición del ambiente favorece el respeto, solidaridad y cooperación. Dentro de esta categoría se identifica la disposición del ambiente como elemento común en ambos jardines.

Acerca de la disposición del ambiente, esta alude a las dimensiones espacial (condiciones físicas y material), temporal (distribución del tiempo y experiencias) y relacional (vínculos y normas). De esta manera, se retoman algunas repuestas en relación a la dimensión espacial: la agentes educativas: E.H. del Jardín 1: “(...) porque de solo disponer el material a la altura de ellos (...) Entonces la disposición del material a la altura, ellos poder ir, coger y tocar, en ellos genera independencia; ellos van mirando que yo tengo, que él no tiene, entonces empieza la solidaridad, empiezan a compartir; yo creo que la disposición del material en estas aulas es cien por ciento de cooperación y de trabajo en equipo”; la agente educativa M.H. del Jardín 2 comenta: “ (...)con todo lo que ofrece el jardín, espacios, material y talento humano como pueden fortalecerlo”. De esta manera, la disposición del ambiente desde la dimensión espacial permite favorecer los ritmos de aprendizajes de los niños y las niñas, al explorar desde sus intereses los espacios y materiales dispuestos para ellos.

Desde la dimensión relacional, se encuentran las siguientes expresiones: la agente educativa M.R. del Jardín 1 afirma: “depende mucho de cómo yo, como docente, llego a una sala; porque de mi actitud depende ese desarrollo o esa capacidad que tengan los niños de enfrentarse a las cosas, ya que si yo llego y el grupo y está alterado y yo me altero, va a ver un choque emocional de todos”; el artista J.J. del Jardín 1 menciona: “tu disposición, tu manera de ser, lo que tu manifiestas, pues los niños siempre deben estar acompañados, el hecho de que tu estés ahí con ellos siempre, y ese ambiente que te rodea, y ese ambiente

que tu estas creando, sea un ambiente hecho por una persona que está clara, que esta lucida, que los respeta, que los integra, que los invita (...) un ambiente que genere un asunto de juego está vinculándose; o desde la experiencia de un rincón socioafectivo, estoy totalmente vinculado con el otro generando siempre un asunto de confianza; siempre un asunto de vínculo que genera un asunto de confianza. Asimismo, se pueden generar espacios de confianza, de seguridad; espacios llenos de luz, espacio abiertos, espacios en donde yo sé dónde estoy, donde pertenezco y que estoy haciendo aquí en este espacio, entonces es un asunto de seguridad.” A partir de lo anterior, el ambiente permite no solo la exploración de materiales, sino que incide en el estado anímico de los sujetos, permitiendo que los niños y las niñas se sientan acogidos y seguros. Lo cual, esto les permite realizar sus procesos de exploración de manera tranquila; y a su vez, favorece la construcción de una identidad tanto individual como colectiva.

Sobre la dimensión temporal, se retoman las siguientes opiniones: artista F.N. del Jardín 2 menciona: “que ese ambiente les diga a ellos este ambiente es para esto, este ambiente aquí es para pensar, este ambiente es para reflexionar ,como de reinventarse la vida, reinventarse el cotidiano, de hacer cosas nuevas, de estar construyendo, de estar elaborando y de estar como tejiendo como el tiempo a partir de experiencias lindas y de experiencias que son importantes y que en ultimas están como edificando tu espíritu, el espíritu de ellos”; la agente educativa E.H. del Jardín 1 comenta: “Cada uno tiene un ritmo de aprendizaje, un nuevo conocimiento; entonces, separar los espacios por literario, cognitivo y así (...). Entonces esos ambientes son un espacio fundamental porque los niños ven cómo están dispuestos para ellos y pueden disfrutar de cogerlos; sin embargo, el acuerdo de convivencia lo utilizo y vuelvo y lo pongo en su lugar”; la agente educativa M.H. del Jardín 2 añade: “entonces desde las experiencias se busca que cada uno las pueda favorecer, por ello inculcamos mucho el respeto desde los acuerdos al escucharnos”. Es así como, el ambiente propone una serie de experiencias que promueve el reconocimiento y respeto por las diferencias, desde los lenguajes del arte. De manera que, el ambiente es lo que hace el sujeto del lugar, es decir, la configuración de sentidos y significados que va construyendo alrededor de espacio y tiempo. La intencionalidad del ambiente y la disposición del agente educativo en la forma de acompañar a los niños y las niñas favorece

el respeto, reinventarse la cotidianidad, es decir, las salas se convierten en laboratorios tanto para el aprendizaje como para los vínculos afectivos.

De esta manera, las agentes educativas manifiestan que la disposición de la sala favorece la cooperación y el trabajo en equipo, debido a la diversidad de los materiales, la forma como se dispone a la altura del niño, teniendo como principios la organización, limpieza clasificación del material, lo cual le permite al niño y la niña reconocer el lugar que corresponde a cada uno. Esto se convierte un elemento, debido a que los sujetos tienen la posibilidad de decidir, promoviendo interacciones y los valores como la solidaridad, cooperación (trabajo en equipo) y respeto para una adecuada convivencia.

Dentro de estas expresiones se resalta, la actitud de la agente educativa dentro de la sala, ya que esta es leída e interpretada constantemente por los niños y las niñas, como un referente a imitar, por lo cual sus acciones indican en las interacciones o comportamientos que presentan los niños y las niñas dentro de las salas. De manera que, la disposición del ambiente aborda tanto la organización del espacio, las propuestas pedagógicas o experiencias y la calidad de los vínculos entre los sujetos.

Categoría 3. Rol de la agente educativa. Se identifica un rol afectivo en ambos jardines.

El rol afectivo, refiere al aprecio o cariño que manifiestan las agentes educativas en el proceso de acompañamiento y educación de los niños y las niñas, la agente educativa E.H. del Jardín 1 menciona: “ Mi rol acá es que sean felices, y formarlos como personas, que de verdad valoren lo que tienen, que sirvan a una sociedad, que sean independientes, que sean juiciosos, que se reconozcan, que valoren todo y que sean niños muy importantes”; la agente educativa J.Z. del Jardín 1 comenta: “Mi rol como agente educativo es siempre estar a la disposición de los niños, o sea, siempre brindarles ese apoyo. Como agente educativa, siempre voy a velar para que el niño tenga una buena alimentación, de que los alimentos que le están dando en el jardín, sean buenos para él y que verdaderamente los esté consumiendo”; la agente educativa M.R. del Jardín 2 agrega: “mi rol es generar en los niños aprendizaje; pero más que esto, es generar en los niños confianza, porque los aprendizajes ellos mismos los obtienen del entorno; pero la confianza la genera quien te escucha, quien te acompaña, quien te orienta. más que un aprendizaje, es como yo tengo esa capacidad de que el niño se sienta cómodo conmigo. Entonces mi rol es más afectivo

(...)" La agente educativa D.R. del Jardín 2 afirma: "mi rol como gente educativa es infundirle los valores que debe de tener, de darles mucho cariño, de respetarlos mucho y apreciarlos, de enseñarles cómo compartir, valorar al otro... Ese es como mi rol como agente educativa... de enseñarles".

A partir de las expresiones anteriores, se puede identificar la relación afecto-aprendizaje la cual ponen de manifiesto acerca de su rol como agentes educativas, mencionan favorecer la autonomía, prácticas de cuidados (relacionadas con la alimentación, en el caso de sala cuna), además de generar confianza en los niños y las niñas, los cuales son factores que inciden en el proceso de aprendizaje que están construyendo y a su vez, son pilares dentro de la educación inicial.

Categoría 4. Acciones para la seguridad de los niños y las niñas en el jardín.

Dentro de esta categoría se identifica el buen trato y la confianza.

Acerca del buen trato, el artista J.J. del Jardín 1 menciona: "Yo como artista, siempre el buen trato, y que ellos me consideren como una persona de su igual, o sea, no como alguien por allá perdido; sino alguien de su mismo tamaño, de su mismo calibre". El buen trato, hace referencia a una serie de prácticas relacionadas con el respeto, que inciden en la convivencia institucional. De manera que, el artista busca estar a la altura del niño y acercarse a ellos, para, así generar que se sientan seguros. El artista F.N. del Jardín 2 afirma sobre la confianza que: "Primero asegurar que yo lo esté, que yo esté tranquilo, que yo de verdad perciba que estamos en un lugar seguro, darles como la confianza, darles como la tranquilidad de que pueden estar seguros, explicarles si es un asunto de cuidar su integridad de seguridad de su cuerpo, de sus cualidades, si de su integridad, es un asunto de decirles todo el tiempo el por qué, no simplemente como imponerles esto, señalarles todo, si hay un peligro, mostrarle ese peligro y explicarles porque es peligroso, que puede desencadenarse". El artista menciona una relación de seguridad-confianza, la cual se construye mediante una serie de características relacionadas con la dimensión espacial y relacional, alude a lugares con condiciones óptimas, además la forma como se relaciona con los niños y las niñas preparándolos para una experiencia.

Categoría 5. Diversidad en el jardín infantil. Esta reúne los comentarios y opiniones que expresaron los artistas de los jardines infantiles en relación con el ejemplo, lo cotidiano y las estrategias.

Acerca desde el ejemplo, el artista J.J. del Jardín 1 menciona: “Me parece, que también tiene mucho que ver con la persona adulta que esté acompañando al niño, los niños que tienen ciertas condiciones, los otros niños son siempre al pendiente de colaborar o de despertar intereses en ellos, o sea, es un asunto de ejemplo, de cómo se comporta el adulto con ellos. Aquí en el jardín he visto que se vincula cualquier persona, cualquier ser; así sea un animal, si hablamos de diversidad. Es un asunto muy amplio que tiene que ver con el ejemplo de la persona mayor que esté ahí”. La actuación del agente educativo que acompaña a los niños y las niñas dentro de la sala de desarrollo se convierte en un referente del comportamiento, el cual incide en las interacciones que se generan entre ellos.

Sobre lo cotidiano el artista F.N. del Jardín 2 comenta: “El jardín es un modelo a escala de la ciudad en donde hay niños y familias de toda clase, es un asunto natural que todos los niños sean distintos. Ellos son conscientes de las variaciones de sus compañeros y familia. En el cotidiano es necesario siempre estarles contando de que todos somos igual a pesar de las variaciones (étnicas). La piel no es de un solo tono ni de un solo color”. De manera que el jardín infantil es el espacio en el cual convergen diversidad de manifestaciones culturales y sociales, dentro del cual se tejen relaciones, intercambio de saberes y experiencias, debido a la presencia de familias tanto de territorio nacional como extranjeras por lo cual dependiendo de cómo medie en la cotidianidad de las salas, se favorece el reconocimiento de la diversidad.

Las estrategias aluden, a los materiales y disposición de los espacios que emplean los artistas al momento de visibilizar la diversidad e intereses de los niños y las niñas, algunas expresiones que dan cuenta de ello son: artista J.J. del Jardín 1: “Hay un asunto de documentación que es muy protocolario: se propone en un formato pequeño la voz del niño, que evidencie lo que él piensa o lo que él dijo antes de construir cualquier cosa que, por ejemplo, es basado en lo que yo construyo en un niño que puede ocurrir. Y también se le complementa, muchas veces, con grafías”; el artista F.N. del Jardín 2 menciona: “Hay una muy buena estrategia para eso y es la asamblea. Las asambleas se pueden hacer de muchas maneras, no solo sentarse a conversar en círculo, la asamblea puede ser un taller de creación, registrar muy bien esas reuniones, escucharlos, estar muy atento, estar totalmente dispuesto a moverse en el flujo que se va estableciendo con un niño, entrar en su lógica que es muy particular y especial. Habitar ese mundo que le proponen a uno, así como uno les

propone habitar un mundo que más de una vez le plantea, tomarse muy en serio lo que le dicen a uno. Registrar eso no solo en dispositivos sino también en uno, ellos proponen y yo lo vivo. Voy tejiendo en las conversaciones con ellos”. Tanto la documentación como la asamblea son estrategias, que se emplean en ambos jardines; el primero refiere a registros fotográficos, acompañados de grafías, creaciones, relatos orales contruidos por los niños y las niñas, además de una reflexión pedagógica que, da cuenta de lo que está ocurriendo dentro de una sala o acerca del proceso que se realizan en los espacios exteriores en cuanto las instalaciones y herramientas pedagógicas. El segundo, alude a la asamblea, este responde a un momento de la rutina del día, pero a su vez, se convierte en una estrategia que permite poner de manifiesto las opiniones e intereses de los niños y las niñas, es un espacio dinámico que se transforma a medida que se intercambian ideas, opiniones y saberes.

4.3 Relaciones entre ambiente educativo e interacciones

Para el cumplimiento del objetivo específico reconocer las relaciones que se dan entre ambiente educativo e interacciones entre niños, niñas y agentes educativos desvelando posibles implicaciones pedagógicas, se retoman aspectos relevantes en cada una de las dimensiones y su incidencia en las interacciones, anteriormente nombradas.

4.3.1 Dimensión espacial e interacciones

Dentro de esta relación es fundamental retomar, la disposición del ambiente (preparación del espacio, materiales, entre otros), los cuales según las agentes educativas y artistas inciden en la forma como se relacionan e interactúan los niños y las niñas con los diferentes espacios del jardín. De esta manera, el ambiente se convierte en una oportunidad de exploración, juego y experimentación. Los elementos que se encuentran dentro de los jardines infantiles están a la altura del niño y la niña, cada uno responde a una identidad que se va construyendo acorde los sujetos que lo habitan e intereses, los cuales se hacen visibles a partir de los procesos de exploración, pero a su vez, se van transformando a la medida que van cambiando los sujetos. Al relacionar las percepciones de los niños, niñas y agentes educativos acerca de los espacios se identifica, que a pesar de que ambos son jardines infantiles y pertenecen al mismo sector, hay diferencias en cuanto al clima, temperatura y

ventilación, factores que inciden constantemente en el comportamiento de los niños y las niñas según el momento del día. Por lo cual, deben desplazarse a otros espacios como en el caso del Jardín 1, para refrescarse y por comodidad.

Los diferentes espacios y momentos del día enmarcan una serie de relaciones e interacciones entre niños, niñas y agentes educativas, regulados por los acuerdos de convivencia. Algunos espacios, significativos desde sus voces son: parques (Jardín 1) y terraza (Jardín 2), dentro de los cuales existen unas condiciones arquitectónicas que favorecen determinados procesos como, estimular la motricidad gruesa y movimiento con el programa del INDER, el contacto con la naturaleza (huerta), entre otras. Es de resaltar que, en ambos jardines se carece de elementos de protección con respecto a la intensidad de sol o la lluvia como: techo, poli sombras, entre otros. y que, a su vez, influye en los juegos e interacciones. Estos espacios están condicionados, así como las unidades sanitarias (baños), es decir, se puede acceder solo con la autorización del agente educativo o proyección de experiencia, por lo cual estas visitas son reducidas.

A partir de lo enunciado anteriormente, se hace necesario considerar que, cada espacio del jardín infantil corresponde a un momento (rutina) y a su vez, el espacio promueve determinados tipos de comportamiento y exploraciones, esto se evidencia al contrastar las percepciones de los niños, niñas con las de los artistas y agentes educativas, como por ejemplo: el espacio del comedor corresponde al momento de la alimentación, además en ambos jardines es el lugar donde más ruido se presente, debido a las acciones que describen los niños niñas (conversaciones, sonidos con los cubiertos, entre otras), el baño corresponde al momento de las prácticas de aseo, se accede a este solo con autorización de la agente educativa, su visita al igual que el comedor se realiza de manera grupal. Este tipo de modalidades de acceso a los espacios están relacionadas con las formas de control que ejerce la agente educativa como autoridad, según Gema (2012), se puede hablar de dos estilos: 1. Estilo directivo: se caracteriza por proponer las mismas experiencias para todos los niños y las niñas y al mismo tiempo, de manera que, el agente es quien define qué se debe hacer y en qué momento. Este tipo de acciones generan en el agente educativo seguridad, control y orden con el grupo, de manera que las interacciones que se presentan allí son unidireccionales, poco se permite la participación e iniciativa de los niños y las niñas. Este estilo directivo puede observarse en espacios como: parques,

terraza, huerta, comedor, unidades sanitarias y entre otras zonas comunes de los jardines infantiles, cuyo modo acceso se realiza de manera colectiva, acompañados por las agentes educativas.

2. Estilo inclusivo: la agente educativa que pertenece a este estilo es coherente con la metodología de la sala, aunque hay actividades dirigidas para el grupo, ofrece la oportunidad de elegir, proponer diferentes tipos de juego, acoge la diversidad y propone experiencias en pequeños grupos de trabajo (esto tiene que ver con las formas de agrupamiento de los niños y las niñas en los diferentes espacios), las interacciones que se producen en este estilo son bidireccionales, desde la escucha, sensibilidad y el afecto. Tanto el estilo directivo como inclusivo puede presentarse en espacios como: sala de desarrollo, sala de expresión y sala de luz y sombra, donde los niños y las niñas pueden escoger el rincón, los materiales y con quiénes realizar sus procesos de exploración.

Los estilos anteriormente mencionados en relación con la distribución del espacio-tiempo, aparecen como un factor ligado con la autoridad y prohibición de los espacios, pues los niños y las niñas manifiestan que, deben solicitar autorización para acceder a estos o cumplir una condición. Sin embargo, desde el punto de vista de las agentes y artistas, los espacios son libres de transitar, pero confieren relevancia a la seguridad y bienestar de los niños y las niñas, por lo cual siempre deben estar acompañados y se establecen unos horarios para el uso de los espacios.

Otro aspecto para tener en cuenta es la participación de los niños y las niñas en la transformación de los espacios. En los jardines, se observa el empleo de paneles informativos acerca de los aprendizajes significativos en relación con los proyectos de exploración desarrollados a partir de los intereses de los niños y las niñas, dentro de los cuales retoman sus voces, creaciones artísticas y fotografías que dan cuenta de estos. La sala de desarrollo se enriquece a partir de instalaciones y herramientas pedagógicas como: panel de habitantes (fotografía e intervención artística con el nombre de cada uno de los sujetos que hacen parte de la sala), acuerdos de convivencia (construcción que hace visible las normas tanto dentro de la sala como en los diferentes espacios, a partir de grafías, fotos, modelado con plastilina, entre otras), museo o galería (zona en la que se exhiben las creaciones más significativas en relación al proyecto de exploración, acompañado de las voces).

En el Jardín 1 acorde con su perspectiva pedagógica enmarcada en la filosofía Reggio Emilia, se da relevancia a la presentación del material natural y reutilizable, las zonas exteriores se nutren con las creaciones de los niños y niñas en relación a sus intereses, los cuales se ponen de manifiesto mediante la documentación, respetando un código estético. Los niños y las niñas introducen material de su entorno (como: hojas, piedras, ramas, entre otras) a partir de sus intereses y se ubican en el atelier de manera organizada. En el Jardín 2 desde la perspectiva pedagógica de la amistad y el afecto, tanto en las salas como en zonas comunes, se observa que los paneles de información son saturados y de colores variados construidos por las agentes educativas. Las salas se ambientan a partir de las creaciones realizadas por los niños y las niñas junto a sus familias y se ubican en el espacio. De esta manera, a partir de las producciones artísticas de los niños, niñas junto con sus familias, se van transformando los espacios. Es así como, a partir de las creaciones, introducción de materiales, registros fotográficos y voces como participan los niños y las niñas de la transformación de sus espacios, además las propuestas que realizan las agentes educativas en relación con los proyectos de exploración sobre el espacio contribuyen a la transformación del ambiente (MEN,2017).

4.3.2 Dimensión temporal e interacciones

Frente a esta relación se abordan las transiciones, las cuales son entendidas desde el programa Buen Comienzo (2020) como “circunstancias, momentos, cotidianidad, es reconocer la singularidad de los niños y las niñas como sujetos de derechos que tienen intereses, potencialidades, gustos, preferencias” (p.107) dentro del marco de la atención integral. Las transiciones que menciona el programa son: cambios físicos o biológicos (caída de un diente, control de esfínteres, entre otros), momentos familiares (están relacionados con situaciones que pueden impactar de manera directa y particular el estado anímico de los niños y las niñas como: separación de los padres, al nacimiento de un hermano, pérdida de un familiar, entre otros), momentos de alimentación (situaciones relacionadas con el destete, inicio a la alimentación complementaria, inapetencia...) y los momentos transicionales dentro de la atención (cambios durante la atención), estas

transiciones son mediadas por las agentes educativas conforme a las edades y situaciones que presentan los niños y las niñas.

Acerca de las transiciones dentro de la atención, las cuales aluden a la preparación de los niños y las niñas para el cambio de un momento a otro en el transcurso del día. Las agentes educativas mencionaron, retomar los acuerdos de convivencia (se convierte en una estrategia donde se prepara de los niños y las niñas, para el cambio de una actividad a otra, frente a lo que se va a hacer, en dónde y cómo se deben comportar), la asamblea (es un espacio-momento empleado como estrategia para las transiciones, punto de encuentro) y ellos ya saben (es una expresión de los docentes acerca de cómo los niños y las niñas han interiorizado las rutinas o momentos establecidos en el jardín). Para las transiciones es indispensable la construcción de acuerdos, desde el MEN (2017), se hace énfasis en proponer espacios para el dialogo, intercambio de opiniones e intereses, en los cuales se pueda reconocer como las acciones afectan a los demás, dotando de sentido la norma. Es a partir de la mediación del agente educativo que, los niños y las niñas reconocen explícitamente los acuerdos.

De modo que, para cada momento del día existen una serie de acuerdos que afectan las interacciones que se producen entre agentes educativas, niños y niñas. A continuación, se enunciarán aquellos momentos que son significativos para los niños y las niñas:

Momento de la asamblea, es un espacio-momento polivalente (bienvenida, transición, despedida), en el cual se reúnen los niños, niñas y agentes educativas (quienes se sientan en sillas). La agente es quien orienta la asamblea, tomando como referencia: la fecha, llamar a lista, qué intereses tienen, qué canciones quieren cantar y por último se mencionan los acuerdos y los momentos siguientes. Durante este momento, los niños y las niñas afianzan los vínculos afectivos.

Momento de la alimentación (espacio comedor), ingreso de forma grupal, identifican el lugar donde deben ubicarse, sientan con los compañeros con quienes tienen mayor afinidad, mientras la agente educativa reclama los alimentos y distribuye, los niños y las niñas realizan juegos con los cubiertos y dialogan. La agente educativa se sienta, observa e interviene (desde el llamado de atención) para regular el comportamiento, y si es necesario ayudar a reforzar la alimentación, para el cumplimiento del tiempo (30 minutos aproximadamente). En esta también se hace alusión, a la práctica de autocuidado (cepillado

de dientes, lavado de manos), los cuales se realizan luego de la alimentación. La agente educativa da la indicación a los niños y las niñas para ir al baño, todos se sientan afuera esperando el turno para ingresar, la agente educativa es quien dirige el momento, observa e interviene (mediante el llamado de atención o desde el reconocimiento). Tanto el momento de la alimentación como la práctica de autocuidado, los niños y las niñas presentan acciones de solidaridad entre sí y con sus agentes educativas.

Momento del descanso (espacio sala de desarrollo), se presenta luego del almuerzo. La agente educativa dirige a los niños y las niñas hacia la sala de desarrollo, allí hace entrega de colchonetas las cuales se distribuyen por el espacio (en ocasiones se usan para contrarrestar la entrada de luz) de manera estratégica; interviene desde la caricia y el arrullo para que los niños y las niñas puedan conciliar el sueño, y así aprovechar el espacio para adelantar en asuntos técnicos. Este momento genera desagrado en los niños y las niñas puesto que, debe dormir debido que, carecen de otras oportunidades para elegir cómo descansar.

Momento de la experiencia (espacio sala de desarrollo), esta puede darse de forma colectiva o en pequeños grupos según el material. La agente educativa dispone los materiales y adecua los rincones, luego de una breve asamblea, cuestiona los niños y las niñas acerca de los rincones a visitar. La agente educativa observa, registra, interviene desde el acompañamiento, regula el comportamiento e indica el final del momento, para pasar al comedor. Durante el momento, se presentan acciones de solidaridad y reconocimiento entre los niños, niñas y agentes educativos.

Momento de actividad física (espacio parque o terraza), responde a la proyección de experiencia y cronograma institucional, articulación con el INDER. En esta el educador físico, propone una serie de actividades y ejercicios con relación a la exploración del cuerpo, donde el participa junto con los niños y las niñas, mientras la agente educativa acompaña este momento desde un rol de autoridad (regula el comportamiento, emplea el llamado de atención). Este momento permite a los niños y las niñas afianzar vínculos afectivos de amistad y acciones de solidaridad entre sí y con sus agentes educativos.

Con respecto a lo anterior Pulido (2013) menciona, en la cotidianidad de los jardines infantiles los momentos están organizados por secuencia, los cuales se realizan cada día “sin modificación y sentido alguno, se hacen lo más rápido posible, sin cesar” (p.87). Por lo

cual, estas rutinas se hacen de manera mecánica y monótona, para cumplir con los horarios establecidos. Desde el MEN (2014^a), se destaca la relevancia de las rutinas en la educación inicial puesto que, permiten a los niños y las niñas reconocerse como parte de un grupo sociocultural, favorecen la confianza y seguridad. Las rutinas reúnen todos los momentos del día en el jardín: bienvenida, alimentación, descanso, prácticas de autocuidado, entre otros, los cuales se convierten en oportunidades para conocer el mundo y el reconocimiento de su propia cultura, ya que “lleen de sentido la vida cotidiana de las niñas y los niños” (p.24). de manera que, las rutinas permiten nuevos aprendizajes, identificar las experiencias del día a día en el encuentro con los otros, promueven la autonomía, la participación, así como elementos necesarios para la resolución de conflictos.

4.3.3 Dimensión relacional e interacciones educativas

En este apartado es preciso mencionar la relación autoridad-afecto que, incide directamente en las interacciones que se presentan entre agentes educativos, niños y niñas. Las interacciones dentro del marco de la educación inicial refieren, a procesos bidireccionales, relacionados con la construcción de vínculos afectivos, disposición de ambientes y las experiencias que se proponen (es decir, momentos) desde el juego y la exploración (dimensiones del ambiente: espacial, temporal y relacional).

Según Muñoz (2012) los jardines infantiles como instituciones infunden determinadas normas, comportamientos y valores, los cuales son interiorizadas por los sujetos que hacen parte de esta. En este sentido, tanto la construcción de la norma (acuerdos) como el ejercicio de autoridad entre agentes educativos, niños y niñas, se genera a partir de tensiones y vínculos. Desde la perspectiva de Lescano (en Muñoz, 2012), los vínculos refieren a atar o unir a personas u objetos, mientras las tensiones por su parte refieren, a desencuentros o separar. La autoridad que ejerce la agente educativa en el jardín infantil refiere a una autoridad pedagógica (Bourdieu y Passeron en Muñoz, 2012), debido a que las agentes educativas están legitimadas para introducir la norma, significados y valores a través de “sanciones socialmente aprobadas” (p.39), sean estas de carácter

simbólico, tanto positivas como negativas, las cuales contribuyen a reforzar y asegurar su autoridad.

En la educación inicial, se hace relevante “la creación de límites por parte del adulto a partir de la comunicación y afecto les permite a los niños y las niñas ordenar su mundo, sentir seguridad y seguir fortaleciendo el manejo de la frustración y la autorregulación” (MEN, 2017, p.84). En este sentido, se reitera necesidad de construir normas (acuerdos) como producto social, donde los niños y las niñas puedan participar, proponer y registrarlas acorde a sus posibilidades, retomar como ciertos comportamientos afectan al otro o lo otro, de manera que, estos acuerdos tengan un sentido, sean aceptadas y empleadas.

A partir de lo anterior, la relación autoridad-afecto incide en la percepción que tienen los niños y las niñas de las agentes educativas, ellos relacionan la sanción o llamado de atención con poco afecto por parte de sus docentes, afectando su motivación y participación de las experiencias, mientras las agentes educativas que realizan manifestaciones de afecto y amabilidad presentan un acercamiento asertivo hacia ellos. Acerca de las agentes educativas que emplean el regaño, grito, amenaza o la estrategia de informar a los padres de familia sobre el comportamiento, los niños y las niñas manifestaron temer, desagrado, rechazo y tristeza, solicitando durante la sesión que la docente evite este tipo de situaciones, los siguientes comentarios dan cuenta de ello: “que no nos grite porque nos tiembla el corazón, que a mí no me grite porque me duele los oídos”. Estos niños y niñas definen a sus agentes educativas como: “ella es toda grosera y gritona con los niños, cierto”. Una de las niñas del Jardín 1 menciona: “yo vengo porque mi mamá me trae, pero a mí no me gusta venir aquí porque la profe siempre me regaña”.

Por su parte las agentes educativas que realizan manifestaciones de afecto (amabilidad, caricia, abrazo, entre otros), además de emplear acciones de reconocimiento (llamar por el nombre, felicitar) y acciones de solidaridad (ayuda), presentan interacciones cordiales por parte de los niños y las niñas, quienes respetan los límites y asumen responsabilidades dentro de la sala. Ellos describen a sus agentes educativas como: “las profes nos quieren mucho nos lo hacen saber cuándo nosotros nos portamos bien, abrazarme, y que me dé besitos la profe porque la quiero mucho; ellas son muy amables, porque nos hacen muchas actividades, la profe es amable conmigo, me gusta mucho jugar

con la profe, quererla y amarla”. Acerca de las acciones de reconocimiento mencionaron: “que nos diga muchas gracias niños, que me diga: mafe venga, ya voy” y sobre las acciones de reconocimiento: “me dice felicitaciones; me hace así con la mano (muy bien), nos da un aplauso, cuando hay algunas veces que nos ponen caritas felices hacemos las cosas bien”. Se podría decir entonces, que la agente educativa es un referente para las interacciones, puesto que los niños y las niñas actúan acorde a sus acciones.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado el lector encontrara un diálogo entre los hallazgos más relevantes en cada una de las categorías desarrolladas, ambiente educativo y sus dimensiones: espacial, temporal y relacional con autores que se han aportado al respecto.

Hallazgos relevantes de la dimensión espacial:

Como se puede apreciar, en las categorías resultantes tanto de niños y niñas como de agentes educativas y artistas, la dimensión espacial es un conjunto de elementos, con relación al espacio y sus materiales, los cuales se organizan y disponen a partir de una intencionalidad pedagógica; y a su vez está íntimamente relacionada con la dimensión temporal, ya que cada momento del día corresponde a un espacio determinado.

En esta perspectiva, los niños y las niñas manifiestan que hay algunos espacios a los cuales no pueden acceder sin la compañía del agente educativo, por lo cual se convierten en espacios condicionados (a los que pueden acceder solo cuando el adulto lo autoriza). Cabe anotar que, existen espacios dentro de ambos jardines que pueden poner en riesgo la integridad de los niños y las niñas, a su vez, la distribución del tiempo y las experiencias, hacen parte del cronograma institucional, por lo cual este y otros factores pueden afectar la visita a los espacios, uno de ellos el clima. A su vez, entre las respuestas, se puede entrever que el espacio responde al uso (función/temporalidad) que corresponde a un momento específico de la rutina, es así como, en cada espacio se llevan a cabo determinadas experiencias. Por tal motivo, los niños y las niñas nombran los lugares más significativos como el comedor, parques, pasillos, entre otros.; los cuales constantemente transitan como los "caminaderos" para ir de un lugar a otro, espacios en los cuales se realizan experiencias

que son de su agrado (parque para jugar con los chorritos). De modo que, el espacio hace parte del sujeto, desarrollando un apego, construyendo una identidad, un sentido de pertenencia y generando diferentes tipos de relaciones con éste. Es así como, los espacios inciden en la forma en que actúan los sujetos, por lo cual pueden condicionar los calores, saberes o actitudes (Tekman, 2016), pues su diseño y construcción responden a una intencionalidad, de manera que estos pueden transformarse en la medida que los sujetos intervienen en este. Lo cual permite una apropiación del sujeto sobre el espacio, ello alude a “adueñarse de este, hacerlo propio, en el momento en que lo transformamos y ponemos en él nuestra marca, nuestra huella, nuestra impronta, mediante la realización de acciones que lo modifiquen...” (Cuervo, Valencia y Zapata, 2016, p 34).

Acerca de la percepción que tienen los niños y las niñas de los espacios en ambos jardines, coinciden con las opiniones que manifestaron los agentes educativos y artistas, quienes laboran en cada uno de estos. En el Jardín 1 mencionan que, el clima es agradable; mientras que en el Jardín 2, los agentes educativos aluden que, en las tardes hace demasiado calor en las salas de desarrollo, por lo cual se desplazan a otros espacios abiertos como: huerta, terraza, patios o pasillos. La terraza/parque no es mencionada por los agentes educativos, sin embargo, para los niños y las niñas es una zona a la cual están expuestos directamente al sol, además carecen de elementos para la protección (carpas, techos, entre otros). Por lo cual, la temperatura es un factor que incide en el desarrollo de las experiencias frecuentemente en el Jardín 1, de manera que la temperatura afecta el comportamiento y la salud de los niños y las niñas, así como su proceso de aprendizaje, generando dificultades en la concentración (Murillo y Martínez, 2012, p 4).

En cuanto al ruido, en ambos jardines coinciden en dos espacios y momentos desde la apreciación de los niños y las niñas: comedor (momento de la alimentación) y la sala de desarrollo (momento del descanso), en el primero predomina el ruido, debido a las acciones y exploraciones que allí se realizan; en el segundo es el silencio que ellos logran identificar, por la disposición del espacio y actividad de reposo. El ruido es un factor relevante dentro de los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en los jardines infantiles, algunos niños y niñas mencionaron desagrado hacia éste, haciendo énfasis en el momento del comedor y los comportamientos que se realizan allí, lo cual les produce malestar físico. El ruido externo producido por la comunidad afecta directamente el momento del descanso de los niños y las

niñas de sala cuna, por lo cual su rutina se ve alterada. Al respecto Caldentey (2013) menciona, algunos efectos del ruido en la salud de los niños, las niñas y docentes como: estrés, malestar general, cansancio y dolor de cabeza, afectando también el proceso de aprendizaje (incomprensión, confusión ante los sonidos y falta de atención), lo cual coincide con las expresiones de los niños y las niñas durante el desarrollo de la técnica. El autor comenta a su vez que, un aspecto relevante que incide en esto es el diseño del jardín infantil, es decir, las condiciones de infraestructura y la ubicación de este, pues en ocasiones puede convertirse en un inconveniente para los procesos que se llevan a cabo en este espacio, como lo manifestó una de las agentes educativas.

Al contrastar las expresiones de los niños y las niñas acerca de los espacios que le generan miedo, con las respuestas de las agentes educativas, se identificó que las docentes manifestaron que ningún espacio genera miedo, sino que les genera fastidio la sala cuna debido a los olores; miedo a la oscuridad (debido a una experiencia de sombras chinescas en el lactario, en donde se oscureció el espacio) y salir de la sala de desarrollo (en el período de adaptación de los niños y las niñas de sala cuna). Mientras que los niños y niñas en ambos jardines expresaron temor a los insectos en espacios poco frecuentados. De manera que, los niños y las niñas expresan miedos no identificados por las agentes educativas.

En el momento del mapeo, se indagó con los niños y las niñas acerca de los espacios que más les gustan del jardín, a lo cual en ambos jardines coinciden: parque en el Jardín 1, y terrazas en el Jardín 2, estos espacios cumplen la misma función en ambos jardines, cambia es el diseño arquitectónico según el jardín. Este espacio está conectado a la huerta, por lo cual los niños y las niñas pueden explorar las posibilidades de su cuerpo (habilidades motrices gruesas) y a su vez, dependiendo de la proyección, el contacto con la naturaleza; la sala de expresión en el Jardín 2 y la sala de desarrollo en el Jardín 1, son espacios que visitan con mayor frecuencia, son significativos para ellos por la disposición de materiales, posibilidades de juego y el encuentro con los otros. A partir de las voces de los niños y las niñas acerca de estos espacios, se evidencia, que a pesar de que el parque y la terraza son los espacios que más disfrutan, poco acceden a estos; un factor relacionado a ello es el comportamiento, la autorización de la agente educativa y el cronograma institucional. De este modo, se podría hablar de las relaciones espacio-comportamiento y espacio-

autorización (disciplina), a lo cual Recio (2009) menciona que, la seguridad como el orden son premisas que los jardines infantiles deben conservar, convocar a los niños y las niñas en un mismo espacio para la prevención de accidentes o comportamientos inadecuados. De lo anterior Giraldo (2015) refiere que, la disposición de los espacios responde a una intencionalidad que los sujetos que están allí les otorgan a estos (usos, posibilidades de juego, interacción con otros), sin embargo, espacios como la terraza o el parque son condicionados en la medida que, a pesar de estar diseñados para la exploración del cuerpo y sus posibilidades, están sometidos a determinadas normas establecidas por las agentes educativas; es así como, los niños y niñas dotan de sentido estos espacios, mientras que las agentes educativas les confieren otros en relación con el mismo espacio. Frente a estos espacios (parque y terraza), es relevante mencionar las oportunidades lúdicas y recreativas que encuentran los niños y las niñas, como los chorrillos. Además, es un espacio en el cual se presentan procesos de tipo educativo y de manera espontánea, donde los niños y las niñas pueden expresarse con libertad, relacionarse con otros y ofrece oportunidades para experimentar (Guadino, 2019), este es un espacio público y abierto para el encuentro y la exploración del cuerpo con otros favoreciendo aprendizajes diferenciados de los otros espacios del jardín infantil. Por ello se hace necesario, ofrecer propuestas pedagógicas que potencien este espacio con relación a las necesidades de los niños y las niñas, a partir del juego y material recreativo, así como elementos de protección (carpa) para dichos procesos de exploración.

El juego cobra vital importancia como un elemento transgresor del espacio (Cabanellas y Eslava, 2005), que le permite al niño y a la niña, encontrar otras formas de relacionarse con este. El juego se convierte en una actividad de agrado, sin embargo, los niños y las niñas manifiestan acceder a los juguetes cuando el agente educativo lo permite o autoriza, debido a, entre otras cosas, la distribución del tiempo entre las experiencias y momentos del día. Entre las repuestas, se logra identificar algunos tipos de juego en relación con el espacio y según el jardín. En el Jardín 1, prevalecen juegos relacionados con el compartir con sus compañeros (actividad constante en el transcurso del día en diferentes espacios) como: juego de roles y juego de construcción los cuales se presentan en los rincones socioafectivo y cognitivo respectivamente, también se presentan juego libre e intencionado dentro de la sala de desarrollo y juego de exploración en la sala de expresión,

el momento de alimentación (es una oportunidad de encuentro, exploración de sabores, costumbres), por lo cual son juegos que promueven contacto con el otro (a su vez, responde a actividades de la rutina). De este modo, el juego está enmarcado por unas condiciones materiales (espacios y materiales), un contexto social cultural e histórico en el cual están inmersos los niños, las niñas y el jardín infantil, ligados a una serie de aspectos tanto individuales como sociales que indican entre sí (Sarlé, 2012); es así como jugar se convierte en una experiencia sensible que le permite acercarse a su entorno (Sarlé, 2012), por lo cual todo espacio es adecuado para el juego y hay juego para todo espacio (Meneses y Monge, 2001).

Por su parte, en el Jardín 2, cobra relevancia aquellos que tienen que ver con la actividad física o movimiento como: correr, jugar fútbol, entre otras experiencias en articulación con el INDER, el cual se realiza en la terraza por ser una zona amplia, de manera que dicho espacio, se convierte en una posibilidad de exploración del cuerpo. También aluden a la expresión artística que se llevan a cabo en la sala de expresión como: la pintura, modelado de plastilina, disfraces; de ahí que, los niños y las niñas, evoquen experiencias significativas en compañía del artista, ya que son diferenciadas de las salas de desarrollo, debido a la formación del profesional en artes y según la función de la sala de expresión. La frase “como este es un jardín puedes hacer muchas ... aquí” alude, a la poética del jardín, a las posibilidades de acción, como un lugar mágico, distinto al hogar, con unas formas que invitan a habitar y relacionarse de otras maneras.

En relación con el juego dentro de las salas de desarrollo, se identifican dos rincones predilectos de los niños y de las niñas: el rincón cognitivo conocido también como el rincón de las fichas (en ambos jardines), en el cual realizan construcciones cada vez más complejas, en relación con la altura y ubicación de las piezas, se caracteriza por el trabajo en equipo. En este rincón se dispone material didáctico (bloques lógicos, fichas de encaje, ensartado, bloques de madera, lotería, rompecabezas), material natural (piedras, ramas, hojas) y reutilizable (cartón, cuerdas, carretes plásticos, entre otros) el tipo de material que se ingresa a la sala depende del proyecto o intereses de los niños y las niñas, en el Jardín 1 hay un mueble destinado para ubicación de este tipo de materiales y se le denomina atelier.

En cuanto a la presentación del material, en ambos jardines se utilizan estantes de madera a la altura del niño y de la niña, en donde se clasifican según sus características

(color, tamaño, forma, uso). Por lo general, este espacio es frecuentado por los niños y las niñas, quienes se reúnen para proponer estrategias y asumir retos. Por su parte, el rincón socioafectivo o cocinita, es en donde se lleva a cabo el juego de roles, allí se disponen de atuendos para la caracterización, a partir del cual, los niños y las niñas recrean situaciones de su cotidianidad. Este rincón cuenta con kit de cocina, kit de herramientas, kit de belleza, animales plásticos, una mesa con cuatro sillas (a escala de los niños), algunos elementos para la caracterización (cascos) y en ocasiones se acompaña de muñecas. Este espacio es mayormente frecuentado por las niñas, quienes recrean situaciones con el rol de la mamá, hija, profesora, entre otras; para ello establecen acuerdos, definen una situación y personajes que les permite ir construyendo la trama del juego. A pesar de que los espacios se disponen para todos, en el momento del juego intencionado se observa que, en el rincón cognitivo predominan más los niños, al igual que el rincón socioafectivo es de mayor preferencia para las niñas. Independientemente de que, al cambiar de un rincón a otro, estos espacios están marcados por el género, debido a la influencia cultural y valores que se inculcan desde el hogar. Al respecto Martínez y Vélez (2009) plantean que, en la infancia los niños y niñas “reciben la aprobación social cuando realizan actividades propias de su sexo, y se les corrige en sus preferencias, cuando estas no coinciden con los estereotipos tradicionales” (p. 138), es en ese momento cuando comienzan a interiorizar algunas normas relacionadas con los comportamientos que corresponde a su género, para actuar de acuerdo con estas; adquiriendo mayor conciencia acerca de este, pues empiezan a diferenciar los juegos que hacen los niños de aquellos que hacen las niñas, para ello emplean como referencia las personas que hacen parte de su entorno como: familia, educadores, entre otros.

Acerca del rincón literario o cuentos mágicos como lo nombran los niños y las niñas, aparece como uno de los espacios de agrado de los niños y las niñas, pero menos mencionado. Allí los niños y las niñas narran historias, interpretan situaciones y tienen un acercamiento a la literatura. En este rincón se encuentran materiales como: cuentos, libros y revistas ubicados en un estante de fácil acceso. Este espacio se ambienta con cortinas y títeres. En la edad que se encuentran los niños y las niñas comienzan a manifestar interés por el acercamiento de la grafía y dibujos con mayor detalle, los cuales acompañan con relatos orales cortos, por lo cual este rincón favorece el proceso de lectoescritura y las

habilidades del lenguaje: leer (interpretar), hablar, escribir (dibujo y pseudolettras) y escuchar. La lectura permite al niño y la niña el acercamiento a la cultura oral y escrita (expresar sus sentimientos e ideas a través de la narración, dibujo, gestos, entre otros), explorar las “posibilidades de los libros” (MEN, 2014, p. 27), favoreciendo a su vez, la curiosidad y el vínculo afectivo.

Además, este rincón, permite la preparación de los niños y las niñas a la educación regular. Estos rincones corresponden, a la disposición pedagógica de la sala de desarrollo en ambos jardines. Otros rincones de la sala son: asamblea (ubicada en el centro) y musical en ambos jardines, el atelier (en el jardín 1), motricidad gruesa (jardín 2).

Hallazgos relevantes de la dimensión temporal:

Se puede apreciar en las categorías resultantes de la dimensión temporal tanto de los niños y las niñas como de agentes educativas y artistas que, hay una clara referencia a la dimensión espacial en cuanto a la relación de momentos del día y espacios. De manera que, estos tienen unas características físicas (en cuanto a: diseño, iluminación, temperatura, materiales, entre otros) las cuales inciden en la manera en que, los sujetos lo habitan y realizan sus rutinas, en marcado en una organización del tiempo y experiencias que comparten en ambos jardines.

Al contrastar las percepciones de los niños y las niñas junto con las de las agentes educativas y artistas, sobre los momentos del día en el jardín, se identifica aquellos que son significativos por las descripciones que realizan, en cuanto al espacio y experiencias. De esta manera, comparten el momento de la asamblea (refiere a un espacio de acogida y preparación, acompañado de canciones, disposición en círculo, niños en el suelo y agentes educativos en las sillas). La asamblea es un momento relevante dentro del programa Buen Comienzo (2020), puesto que en ella surgen ideas e intereses que contribuyen a la construcción de los proyectos de exploración. A su vez, permite el favorecimiento de las habilidades sociales, del pensamiento y lenguaje, de manera que es la voz de los niños y las niñas, el pilar fundamental al momento de diseñar estrategias metodológicas, proceso de seguimiento y proyección de experiencias. Además, promueve el encuentro, el intercambio de saberes, experiencias y construcción de acuerdos de convivencia desde la participación de los niños y las niñas. En este sentido la asamblea se convierte en una posibilidad de comunicación con valor educativo, el cual permite tomar decisiones a través del consenso

escuchando los diferentes puntos de vista, fomentando las competencias: cívica y moral, de esta manera, “se trata de favorecer la construcción del grupo desde el conocimiento de las individualidades y el fomento de la cooperación entre ellas” (Sánchez y González, 2016, p. 142). Es así como, la asamblea promueve la participación, el intercambio de opiniones, la construcción acuerdos, el favoreciendo las habilidades sociales y del lenguaje.

Con respecto al espacio del comedor el cual corresponde al momento de la alimentación, es la base a partir del cual se estructura los horarios de los momentos y rutinas, en cada uno de los jardines, a lo cual refiere el artista J.J. del Jardín 1: “El punto es que la cotidianidad se rige por los momentos de alimentación”; Desde los LCTBC (2020), la alimentación apunta a dos aspectos: uno a garantizar la salud de los niños y las niñas para el desarrollo de habilidades y el otro, hace alusión al enfoque de derechos. Al respecto de los momentos de alimentación Pulido (2013) menciona que “las rutinas de aseo, y especialmente de alimentación, ocupan gran parte del tiempo de niños y niñas; todo cesa, todo puede ser después, excepto la comida.” (p. 86) Al indagar con los niños y las niñas sobre sus rutinas, resumían su día en: comer, descansar y jugar, puesto que sus horarios de alimentación están ajustados para cada 30 minutos o una hora, lo cual en ocasiones interrumpen las experiencias que se realizan dentro de las salas de desarrollo, algunos comentarios que realizaron durante el fotolenguaje que dan cuenta de ello son: “Nos volvemos a lavar las manos y entramos al baño, otra vez vamos al comedor, comer el almuerzo”. Añadido a esto, la agente educativa J.Z. del Jardín 1, menciona que su función principal es garantizar la alimentación: “(...) la agente educativa debe ser la responsable de darle la comida a los niños, entonces, digamos que, por ese lado, me relaciono con ellos; en el momento de la exploración y en el momento de la higiene. (...)”. De esta manera, el momento de la alimentación cobra vital importancia en las prácticas de las agentes educativas debido a la atención que ofrece el programa Buen Comienzo, además de cuidado y educación. Por la edad de los niños y las niñas a cargo de la agente educativa, que hacen parte de sala cuna, es quien promueve hábitos y favorece el proceso de autonomía. Acerca del espacio del comedor en el momento de la alimentación se hace necesario mencionar que, este se convierte en una herramienta que tiene un lenguaje específico (Tekman, 2016), esta cobra relevancia puesto que favorece aprendizajes relacionados con las prácticas de aseo, comportamiento social (habilidades sociales) y hábitos de vida saludable, ligados a la

salud y contexto cultural, allí constantemente se retoman los acuerdos de convivencia (González, et al, 2003). De manera que, el comedor debe tener ciertos aspectos estéticos relacionados con la higiene, organización del mobiliario (mesas, sillas) y disposición de los alimentos y utensilios, para que se convierta en un espacio agradable.

En cuanto la actividad física, en los LCTBC (2020) esta refiere a los hábitos y estilos de vida saludable, los cuales contribuyen al bienestar físico y emocional, para una adecuada calidad de vida. La actividad física en los jardines infantiles se realiza en articulación con el INDER, desde el programa Iniciación al Movimiento, estrategia diseñada para niños y niñas de 2 a 5 años. En cual se favorece el desarrollo psicomotriz a partir de actividades educativas y lúdicas. Esta se lleva a cabo en espacios amplios como: parques, terrazas y en ocasiones en la sala de desarrollo dependiendo del clima. Esta estrategia es significativa para los niños y las niñas, debido a la diversidad de material, uso del espacio y la cual es dirigida por un profesional en el área. De manera que, propone otras posibilidades y experiencias diferenciadas de las salas de desarrollo.

Otro de los aspectos relevantes dentro de esta categoría, son las percepciones de los niños y las niñas acerca de los espacios a los cuales deben solicitar permiso o autorización para acceder a estos. De esta manera, se identifica el baño o unidades sanitarias como, el espacio que se visita de forma grupal y en compañía del agente educativo. Los niños y las niñas manifiestan en ambos jardines lo siguiente: “Tenemos que pedir permiso a la profe o sino nosotros tomamos agua, para ir al baño, al parque no hay que pedir permiso ella nos lleva, la profe nos dice que tomemos agua y tomamos y nos mojamos la blusa sin culpa; no podemos ir solos porque la profe nos regaña”. Una de las razones para la visita grupal a este espacio, es para la prevención de accidentes y cuidado del lugar. Además los niños y las niñas comentan que los acuerdos principales para este espacio responden a: no jugar con agua e ir solos al baño: “No tomar agua, no jugar con el jabón, no jugar con agua, no podemos ir solitos, sí, pero cuando la profe nos deja, la profe no nos deja lavarnos las manos, pero solo cuando nos vamos al baño, no podemos ir solos porque la profe nos regaña, a mí tampoco me deja jugar con el agua ni hacer piscina, la profe no nos deja tomar agua de aquí (punto de hidratación: mesa dispuesta con agua y vasos) solo del baño, ni tomar agua cuando tengo sed, a la profe no le gusta los niños desobedientes”. Algunos acuerdos que expresan del espacio del comedor son: “No irse al comedor solos, no tirar la

comida, no hacer así con las cucharas (golpes), ni jugar con la comida; no podemos jugar con la comida, nos ve la profe y nos regaña y nos llevan a la cárcel (a otra sala), en el comedor no podemos jugar; la profe no me deja jugar con la comida, me gusta mucho comer”. Si bien las normas son producto de una construcción colectiva a partir de las cuales, se regula el comportamiento y ciertas prácticas sociales, es por medio de la interacción con otros donde se generan y replican para su conservación o modificación. En estas, se presentan relaciones de poder, intereses, saberes, afectos, entre otras, presentes dentro de dichas prácticas sociales, es decir, para la norma es necesario que exista un vínculo con la comunidad, en el cual el sujeto se somete ante esta, con el fin de preservar el orden social establecido (Giraldo, 2015).

En los resultados de la investigación realizada por Giraldo (2015), se observan algunas coincidencias frente a la actuación de las agentes educativas ante las normas con los niños y las niñas. La autora menciona las siguientes: implementación del premio y el castigo (un comportamiento adecuado permite la visita a un espacio determinado); las sanciones o intervención de la agente educativa (mencionar los acuerdos de convivencia acorde al momento y el espacio, el empleo del regaño, entre otras); retirar a los niños y las niñas de una actividad un corto periodo de tiempo; delegación de las normas a terceros o informar sobre el comportamiento a los adultos significativos para los niños y las niñas (este también alude a los espacios de agrado para ellos y la negación del acceso a estos) y por último, infundir temor para la obediencia (esta no se evidenció durante la ejecución de la investigación), careciendo de una reflexión oportuna del agente educativo sobre como ciertas conductas de los niños y las niñas inciden sobre los demás y el espacio. Es así como, la construcción de las normas debería realizarse desde los espacios, reconociendo los posibles riesgos, los momentos que se realizan allí, el tipo de actividades y comportamientos en relación con estos, permitiendo así encontrar el sentido de la norma o acuerdos de convivencia.

Lo anterior hace parte de un currículo oculto, el cual permite construir una cultura escolar, a partir del cual se fortalecen determinadas prácticas dentro de los jardines infantiles, los cuales en ocasiones responden a la apuesta pedagógica, reforzando lo que se ha establecido y por ende, transmite una identidad propia de la instrucción; llevándose a cabo en los diferentes espacios (Sandoval, 2014); una de estas prácticas es el

acompañamiento de las agentes educativas en cada uno de los espacios, evitando niños o niñas solos en estos, otra, son las normas establecidas para el espacio del baño con el fin de prevenir accidentes. Sin embargo, los niños y las niñas asumen estos como imposiciones sin una clara explicación del porqué de estas normas; de manera que, dichas prácticas se sitúan en las interacciones que sostienen las agentes educativas con los niños y las niñas.

Vale la pena mencionar en la relación existente entre la dimensión temporal y espacial que:

La ocupación del espacio, su utilización, supone su constitución como lugar. El «salto cualitativo» desde el espacio al lugar, es, pues, una construcción. El espacio se proyecta o imagina, el lugar se construye. Se construye «desde el fluir de la vida» y a partir del espacio como soporte; el espacio, por tanto, está siempre disponible y dispuesto para convertirse en lugar, para ser construido (Viñeda en Cuervo, et al, 2016, p.28)

De manera que, según Cuervo, et al (2016) los lugares y momentos son producto de las interacciones que sostienen los sujetos entre sí y con el espacio, esto se da en la medida en que se apoderan y emplean estos. Por lo cual determinadas experiencias son significativas para los niños y las niñas según las posibilidades que estos les ofrecen.

Hallazgos relevantes de la dimensión relacional:

Al relacionar las percepciones de los niños y las niñas, junto a las respuestas de las agentes educativas acerca de qué cosas no pueden hacer, se identifica una relación entre las acciones que ponen en riesgo el bienestar de los niños, las niñas, del otro y del entorno, el retomar los acuerdos de convivencia (refiere a las normas que se establecen para regular las conductas o comportamientos). Al conjugarse estas respuestas, se encuentran que, los niños y las niñas expresan aquello no pueden hacer en el jardín, está estrechamente relacionado con el cuidado del otro y del espacio. Además, aluden, a la permanencia en la sala y estar acompañado siempre de la agente educativa. De este modo, para visitar los espacios como huerta, parques, terrazas o baños, deben estar acompañados por sus agentes educativas y de forma grupal acceder a estos, debido al protocolo de seguridad y prevención de riesgos. La agente educativa es quien autoriza la visita a estos, lo cual responde a un cronograma, proyección de experiencias y comportamiento adecuado de los niños y las niñas. Desde la perspectiva, de las agentes educativas, se carece de espacios censurados, sin embargo, para

evitar accidentes estos espacios se visitan en forma grupal, lo cual permite desvelar las relaciones espacio-comportamiento y espacio-autorización. Ello permite evidenciar, que desde la perspectiva de los niños y las niñas existen espacios prohibidos, debido a que carece de una explicación sobre el por qué no pueden ir solos, además mencionan que si incumplen los acuerdos reciben un llamado de atención.

Al respecto Cubero (2004) menciona que, “la disciplina es un aspecto de preocupación para los docentes” (p. 2) pues esta, da cuenta de una adecuada organización dentro de las salas, favorece el proceso de socialización y también da cuenta del manejo que tiene el docente del grupo. Por lo cual, en el afán de lograr lo anterior en ocasiones la agente educativa es quien introduce la norma sin la participación de los niños y las niñas, aunque dentro de las salas existan paneles alusivos a los acuerdos de convivencia. Además, en las rutinas del día a día, por ejemplo, en el momento de la asamblea se recitan las normas careciendo de un sentido para ellos. Es así como, los niños y las niñas perciben la agente educativa como una figura de autoridad a quien deben obedecer ya que, es quien autoriza la visita a los espacios en ocasiones de acuerdo con su comportamiento. El agente educativo entonces, se convierte “autoridad pedagógica se presenta como un derecho de imposición legítimo de quien educa, por lo que está necesariamente implicada en la acción pedagógica” (Sánchez, 2006), son acciones características de este tipo de autoridad: vigilar, controlar y corregir (sancionar). Sánchez (2006) menciona que, el docente autoritario establece una relación de “dominación-omnipotencia”, esperando obediencia por parte de los niños y las niñas, pasando por alto sus perspectivas sobre las normas y situaciones.

Un aspecto relevante dentro de esta dimensión es la obediencia, expresada por los niños y las niñas en varias de sus afirmaciones, una de ellas es: “a la profe no le gusta los niños desobedientes” quizá sea una expresión que habitualmente emplean los agentes educativos para manejar el grupo o mantener la calma, sin embargo, también refiere que para agradar a la docente hay ser obediente con ella. A partir de lo anterior, se menciona algunos niveles de control que propone Iglesias (2008), que se pueden contrastar con las observadas en las agentes educativas en los diferentes espacios en relación con las experiencias, a continuación, se enuncian:

Nivel 1: no hay control ni participación del agente educativo: refiere a un momento de rutina donde los niños y las niñas han interiorizado las normas (debido a su realización

constante en un tiempo y espacio determinado: cepillado, alimentación, es decir, prácticas de autocuidado). Sin embargo, en estos momentos las agentes educativas cumplen un rol de supervisoras de las situaciones que allí ocurren e intervenir en caso de que sea necesario, además son quienes entregan los alimentos, cubiertos, encargadas de recoger y mantener su espacio limpio. Este nivel de control también está presente en espacios como: baño, parques y terrazas.

Nivel 2: control total indirecto - participación puntual: alude al control total de la agente educativa sobre un espacio y la organización de la actividad: es quien define el tipo y uso de los materiales para una actividad determinada. De manera que, su intervención es supervisar, orientar y mediar el desarrollo de la actividad dentro de la sala de desarrollo. Este se presenta durante la realización de las experiencias.

Nivel 3: control total directo - participación continuada: Este alude al proceso de supervisión en el desarrollo adecuado de una actividad, interviene corrigiendo el resultado y pidiendo que se repita, por ejemplo: el momento de lavado de manos, hacer filas o desplazamiento por pasillos, entre otros.

A continuación, se comparten las propuestas institucionales de cada uno de los jardines infantiles, algunos aspectos relevantes, similitudes y diferencias frente a: la ubicación geográfica, estrategias pedagógicas, proyectos transversales, seguimiento al desarrollo y transiciones. Tabla 4. Propuestas institucionales:

Propuestas Institucionales

LCTBC	Jardín Infantil 1	Jardín Infantil 2
Ubicación	Comuna popular 1 de Medellín (ubicado en la parte superior de la ladera oriental).	Comuna popular 1 de Medellín (ubicado en el nororiente de la ciudad).
Propuesta pedagógica	Enfoque fundamentado en los principios de la Filosofía Reggio Emilia.	Pedagogía de la Amistad y el Afecto y modalidad educativa Enseñanza Personalizada y Personalizante,

(proceso pedagógico enmarcado en la educación inicial)		
Estrategias metodológicas (proceso de atención integral)	Proyecto de exploración, proyección pedagógica, documentación, ambientes de aprendizaje.	Proyecto de exploración, proyección pedagógica, documentación.
Proyectos transversales (se diseñan a partir de las voces e intereses de los niños y las niñas)	La cocina como laboratorio de aprendizaje, huertas infantiles, artesanos de la palabra, súper héroes de las basuras, entre otros.	El país de los cuentos, personaje mágico, estrella del buen trato, formando campeones, entre otros.
Seguimiento al desarrollo (estrategia metodológica de tipo cualitativo e intencionado para identificar avances de los niños y las niñas)	Bitácora, observador, informe de seguimiento.	Observación intencionada, la escucha activa, informe de seguimiento.
Transiciones (preparación para los cambios de actividades dentro de las rutinas)	La casa a un espacio de atención, transición de la educación formal y transiciones especiales.	Transición y articulación educativa, para el acompañamiento cálido, seguro y tranquilo.

Fuente de Propuestas Institucionales, (2019)

A partir de las propuestas institucionales se obtuvo información significativa, sobre como cada jardín asume y diseña sus ambientes educativos, la forma en que organizan el tiempo y la distribución de los espacios para las experiencias, el tipo de relaciones e

interacciones entre niños, niñas y agentes educativas, desde su apuesta pedagógica. De manera que, a pesar de que ambos comparten similitudes con respecto a los lineamientos generales del Programa Buen Comienzo, cada uno construye y dota de sentido sus ambientes educativos, los cuales, a su vez, inciden en las interacciones entre los niños, las niñas, agentes educativas y artistas.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Frente a la caracterización del ambiente educativo en dos Jardines Infantiles del programa Buen Comienzo, desde las dimensiones: relacional, espacial y temporal, reconociendo el sentido que le otorgan los niños, niñas, agentes educativos y artistas al ambiente. Se encuentra que:

Las dimensiones del ambiente están íntimamente relacionadas entre sí, conformando un conjunto de elementos que inciden los unos sobre los otros; con relación a la organización del espacio y presentación de materiales; a partir de la intencionalidad pedagógica, distribución del tiempo y experiencias (rutinas) según el espacio en donde se van a llevar cabo, se influye en las modalidades acceso, agrupamiento y en la manera como se construyen los acuerdos con los sujetos.

Acerca de la percepción sobre los espacios, los niños y las niñas manifiestan que para acceder a estos deben estar siempre acompañados por sus agentes educativos, tener autorización o cumplir con una condición, por lo cual se convierten en espacios condicionados. Sin embargo, desde la opinión de las agentes educativas y artistas se carece de espacios prohibidos, en lugar de ello, expresan que confieren prioridad a la seguridad y bienestar de los niños y las niñas, evitando las exploraciones a nivel individual sin compañía de un adulto responsable para prevenir accidentes.

Con respecto a las condiciones arquitectónicas del espacio, tanto niños, niñas como agentes educativos y artistas coinciden en una valoración positiva de ambos jardines. Cada uno de estos presentan algunas particularidades según su ubicación geográfica (ambiental y sociocultural), de manera que, en el Jardín 1 refieren a un clima agradable (templado-frío),

mientras en el Jardín 2 mencionan que la temperatura (calor) es un factor constante que afecta las dinámicas de las salas y los mismos procesos educativos, por lo cual deben desplazarse hacia otros espacios (terraza, pasillos, etc.). El ruido es un factor presente también en ambos jardines, relacionados con los momentos de rutina: alimentación y descanso, debido a las actividades que se desarrollan en cada lugar, además del ruido externo.

En relación con a la dimensión temporal, a través de las voces de los participantes, se evidenció en ambos jardines que cada momento corresponde a un espacio específico (tiempo- momento- espacio). De manera que, las condiciones físicas del espacio afectan la manera como los sujetos lo habitan y llevan a cabo las rutinas, por lo cual este suscita ciertas emociones en los niños y las niñas, como lo manifestaron durante la técnica del fotolenguaje, al mencionar los siguientes momentos: asamblea (sala de desarrollo), actividad física (parque/terraza), experiencia (sala de expresión-sala desarrollo), alimentación (comedor) y prácticas de autocuidado (baños), como los momentos significativos y de mayor agrado por las posibilidades de juego, exploración y experimentación; se identificó además que, el momento del descanso genera emociones de desagrado por la imposibilidad de llevar a cabo otras actividades.

En cuanto a la dimensión relacional, se encontró que el acceso a espacios como: parque/terraza, huerta, baños (unidades sanitarias), se realiza de manera grupal y con el acompañamiento de la agente educativa, quien ejerce el rol de autoridad en cuanto al orden, la norma e intervención (desde el reconocimiento o llamado de atención), lo cual, permite identificar relaciones espacio-comportamiento y espacio-autorización. En esta dimensión se observó que, la norma (acuerdos de convivencia) surge como una imposición por parte de la agente educativa como figura de autoridad, careciendo de sentido para los niños y las niñas, de manera que, mencionan aquello que no pueden hacer para obedecer y agradar a la docente más que reconocer como ciertas conductas afectan a los demás.

Sobre la descripción de las interacciones entre niños, niñas y agentes educativos que se generan dentro de los ambientes educativos, en los dos jardines infantiles del programa Buen Comienzo se encuentra que, estas se presentan a partir de los vínculos y tensiones en las relaciones que sostienen entre sí, los cuales inciden en la percepción que tienen los

niños y las niñas sobre sus agentes educativos. Mediante la técnica del sociodrama y diálogos cortos, se identifica una apreciación positiva de las agentes por parte de los niños y las niñas, quienes mencionaron algunas características de estas relacionadas con la amabilidad (cordialidad), manifestaciones de afecto (abrazo, caricia...), acompañamiento (participa de las experiencias y juegos), acciones de reconocimiento (llamar por el nombre, felicitar) y solidaridad (empatía). De manera que, aquellas agentes educativas que se muestran cordiales inciden en el estado anímico, motivación y participación de los niños y las niñas, puesto que mencionan que se sienten acogidos y seguros, además aluden al diseño de experiencias propuestas por la agente y el préstamo de espacios para jugar.

También se logró identificar la percepción que tienen los niños y las niñas de la agente educativa relacionada al temor, desagrado y rechazo; en la técnica del sociodrama comentaron que algunas de las agentes educativas emplean el grito, regaño, amenaza, castigo y el informar a los padres sobre la conducta, como estrategias para mantener la autoridad y la regulación del comportamiento. Estas formas de intervención por parte de las agentes educativas hacen que los niños y las niñas se sientan poco apreciados y valorados, afectando en ocasiones su asistencia al jardín.

En las relaciones entre niños y niñas, las cuales se producen entre los vínculos y tensiones, se identificaron 5 tipos de interacciones, a continuación, se enuncian: miedo y agresión (acciones que realiza un compañero para causar dolor o daño), situaciones jocosas (situaciones de la cotidianidad relacionadas con la burla), juegos (relacionados con la actividad física y el juego de roles), vínculos afectivos (refiere a la construcción de lazos de amistad entre los niños y las niñas, mediante el juego e intereses) y acciones de solidaridad (alude al apoyo o ayuda que ofrecen los niños y las niñas ante situaciones que se le presentan a sus compañeros).

Otro aspecto para mencionar, es que la disposición del ambiente favorece el respeto, solidaridad y cooperación, desde la perspectiva de los agentes educativos y artistas, quienes manifestaron que, la organización, limpieza y fácil acceso de los materiales permite a los niños y las niñas reconocer el lugar que les corresponde, lo cual permite que los sujetos tengan la posibilidad de decidir sobre cómo intervenir en el espacio, las posibilidades de juego y exploración con sus compañeros, promoviendo valores como la solidaridad, cooperación (trabajo en equipo) y el respeto (acuerdos).

Y por último sobre el reconocimiento de las relaciones que, se dan entre el ambiente educativo y las interacciones entre niños, niñas, agentes educativos y artistas desvelando posibles implicaciones pedagógicas, se encontró en la relación dimensión espacial e interacciones que las características físicas (color, ventilación, temperatura, etc.), inciden en el estado anímico, valoración positiva de los sujetos en ambos jardines e incide en la realización de las actividades.

A su vez se identifica una relación espacio-autorización, la cual se refiere a los espacios condicionados para los niños y las niñas, debido a que el acceso requiere de ciertas condiciones como: proyección de la experiencia, cronograma institucional y comportamiento; pese a esta percepción de los niños, las agentes educativas y artistas consideran que este condicionamiento es una cuestión seguridad, de manera que, se accede de manera grupal y acompañados. A partir de ello se encuentran dos estilos relacionados con el control: el directivo (el agente es quien define qué se debe hacer y en qué momento) y el inclusivo, el cual (ofrece la oportunidad de elegir, proponer diferentes tipos de juego, acoge la diversidad) que realizan las agentes según el espacio y rutina, los cuales inciden en las interacciones.

En la relación temporal e interacciones se encuentra que, existen momentos de mayor agrado para los niños y las niñas, en relación con el espacio respecto a las oportunidades de juego, exploración, construcción de vínculos afectivos y acompañamiento de la agente como: asamblea, experiencias, actividad física y prácticas de autocuidado (alimentación e higiene), estas generan emociones positivas, favoreciendo el intercambio, mientras que el momento del descanso genera desagrado, puesto que carece de otras posibilidades aparte de dormir.

La forma en que los agentes educativos actúan e intervienen en las situaciones cotidianas en ambos jardines, inciden en las percepciones que tienen los niños y las niñas sobre estos. De manera que, quienes se muestran cordiales construyen relaciones a partir del respeto, confianza y seguridad, y a través de manifestaciones de afecto (abrazo, caricia, entre otras). Por otra parte, la agente educativa que emplea el grito, regaño, amenaza o castigo genera otro tipo de percepciones relacionadas con el temor, falta de motivación e inseguridad; en estos casos los niños y las niñas sienten que son poco apreciados. Frente a

la construcción de la norma, se observó que esta es introducida por la agente educativa como figura de autoridad, sin embargo, para los niños y las niñas carece de sentido. Las agentes educativas expresaron la relación afecto-autoridad, interviniendo acorde con la situación refiriendo que, a mayor afecto menos autoridad.

Finalmente se puede concluir que para el objetivo específico de comprender la relación entre el ambiente educativo e interacciones entre niños, niñas y agentes educativos dos jardines infantiles del programa Buen comienzo, la organización del ambiente educativo a nivel espacial, temporal y relacional, incide directamente en las interacciones que allí se presentan. El ambiente provoca, propone, suscita emociones, ofrece oportunidades de juego y exploración en relación con las percepciones pedagógicas asumidas por las entidades que operan en cada uno de los jardines infantiles.

En relación con las técnicas e instrumentos empleadas en el desarrollo de la investigación, permitieron un mayor acercamiento a las dinámicas cotidianas, además, de promover la participación y expresión, respetando los ritmos y posibilidades de los participantes. Es relevante la preparación de los espacios, construcción de acuerdos y oportunidades de exploración de los materiales para generar un ambiente acogedor y seguro.

Acerca de las técnicas interactivas empleadas en la investigación con los niños y las niñas, estas favorecieron la participación y expresión de sus percepciones acerca de los ambientes educativos (dimensiones: espacial, temporal y relacional) e interacciones de una manera tranquila, fluida y dinámica a partir del juego. Un aspecto relevante dentro de estas fue la preparación previa de los espacios, los recursos y materiales empleados, así como la construcción de acuerdos, los cuales generaron un ambiente agradable, que invitaban a la exploración y al diálogo. En cuanto al tiempo empleado para el desarrollo de cada una de las técnicas, fueron de 30 minutos según la disponibilidad de los espacios en los jardines.

En cuanto a las recomendaciones, se sugiere para ambos jardines que los acuerdos de convivencia o normas sean producto de una construcción colectiva en la cual los niños y las niñas puedan participar, reconociendo los efectos de sus comportamientos en los demás, así como por qué deben estar acompañados en los diferentes espacios para la prevención de accidentes. La asamblea es un momento relevante dentro de las rutinas diarias de los niños

y las niñas, en la cual pueden discutir e intercambiar opiniones y construir sus acuerdos, de manera que les permita encontrar sentido en las normas.

Otra sugerencia tiene que ver con el momento del descanso, pues si bien dentro de los lineamientos del programa Buen Comienzo este momento alude a una actividad placentera de elección propia de los niños y las niñas, la única alternativa que se tienen es dormir, pero es necesario ofrecer otras alternativas para que quienes lo deseen realicen otro tipo de exploraciones relacionadas con el reposo.

El estudio deja abierta la posibilidad de indagar en futuras investigaciones acerca de la relación autoridad-afecto que, manifestada por las agentes educativas cuando expresan que ser afectivo disminuye la autoridad.

Desde la perspectiva de los niños y las niñas existen dos tipos de agentes educativas, aquellas que denominaron amables y otras que les generan desagrado y temor, en función del tipo de intervención que realizan antes situaciones de la cotidianidad y en algunos casos de conflicto. Se sugiere continuar indagando acerca de estas percepciones de los niños y las niñas.

Referencias Bibliográficas

- Abad, J. (2008). La escuela como ámbito estético según la pedagogía Reggiana. CSEU La Salle Jornadas Ayuntamiento. Recuperado: <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/33/07/43307.pdf>
- Abarca, M., Marzo, L., Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol 5 N°3 pp. 1-4. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034495>
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*. Vol 37 N° 2 pp. 267-279. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200016
- Ávila, J. (2010). Cromoterapia: La influencia de los colores en el estado anímico. *Revista Sesenta y más*. N°. 293 pp. 46-51 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3271951>
- Arias, L. (2009). Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula. *Revista Posgrados y sociedad*. Vol 9, N° 2 pp. 32-57 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662261>
- Banks, M. (2010). Los datos visuales en la investigación cualitativa. Madrid. Ediciones Morata
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol 2 N°9, pp. 635 - 648. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a11.pdf>
- Bassedas, M. (1991). Los rincones en la escuela infantil. *Revista Infancia*. N°10 pp. 18-20
- Cabanellas, I., Eslava, C. (2005). Espacios para la infancia. *Revista Infancia*. N° 91 pp. 10-

- Cabrero, A. (2016). El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de jóvenes. Análisis a partir de la videograbación de la práctica docente en Educación Media Superior en México. Recuperado de:
<https://es.scribd.com/document/326324263/Libro-El-Poder-de-Las-Interacciones-Educativas-en-El-Aprendizaje-de-Los-Jovenes> Septiembre 18 de 2018.
- Caldentey, M. (15 de 2013). El ruido en la escuela. Biología y Geología en el IES Arucas-Domingo Rivero Blog. Recuperado de:
<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoblog/mcalmor/2013/05/15/el-ruido-en-la-escuela/#:~:text=Todo%20esto%20hace%20que%20el,con%20la%20voz%20del%20maestro.https://www.fceia.unr.edu.ar/acustica/biblio/ruiescue.htm>
- Cano, M., Lledó, A. (1995). Espacio, comunicación y aprendizaje. Serie Práctica N° 4. Sevilla: Díada Editorial S.L.
- Carpio, S. (2015). Pensar el espacio de aprendizaje: análisis de la función y uso del espacio de un aula. Recuperado de:
https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/.../stephanie_milagros_del_carpio_ayala_tfm.pdf
- Carrillo, S. (2015). Infancia y socialización mediática: el papel de las tecnologías de la información y la comunicación (tic) en la socialización de un grupo de niños y niñas de 5 y 6 años de edad. Recuperado de:
http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1988/1/CA0684_saracarolinacarrillo.pdf
- Carrillo, S., Amariles, A., Londoño, S. (2013). Pedagogía infantil, espacios escolares y formas de subjetivación: Hacia un análisis hermenéutico-fenomenográfico de la vivencia del espacio por parte de niños y niñas de 5 a 6 años de edad en tres instituciones educativas de la ciudad de Medellín. Recuperado de:
<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/233/1/CA0621.pdf>
- Castro, M., Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y las niñas escolares. *Revista electrónica Educare*. Vol 19 N° 3 pp. 1-32. Recuperada de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5169752.pdf>

- Cerda, H. (1991). Los elementos de la Investigación. Capítulo 7: Medios, Instrumentos, Técnicas y Métodos en la Recolección de Datos e Información. Bogotá: El Búho
Recuperado de: <http://postgrado.una.edu.ve/metodologia2/paginas/cerda7.pdf>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, Vol. 14 N°1 pp. 61-71.
Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>
- Civarolo, M., Bardero, M. (2009). El ambiente una cuestión educativa. *Revista Infancia*. N° 113 pp. 9-15
- Cubero, M. (2004). La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Vol 4 N° 2 pp. 2-39
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740202.pdf>
- Cuervo, J., Valencia, D., Zapata, J. (2016). El espacio arquitectónico escolar que deviene en lugar: una aproximación desde las formas y sentidos de apropiación y la experiencia.
Recuperado de:
http://200.24.17.68:8080/jspui/bitstream/123456789/2326/1/PB01006_jessica_diego_julio.pdf
- De cero a siempre. (2012). Una propuesta pedagógica para la primera infancia. Documento base para la construcción del lineamiento pedagógico de educación inicial. Colombia.
Recuperado de:
<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/8.Para-Construccion-Lineamiento-Pedagogico-de-Educacion-Inicial.pdf>
- Degenne, A. (2009). Tipos de interacciones, formas de confianza y relaciones. *REDES-Revista hispana para el análisis de redes sociales*, V 16, N° 3. Pp. 1-29. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93112850003>
- Duran, S. M., Ochoa, L., Payan, M., Sandoval, L., Sandoval, Y. (2016). Ambientes educativos: sistematización de la experiencia de la escuela normal superior Sagrado Corazón de Chita. Recuperado de:
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3103/Ocholucia2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos* N° 29, pp.97-113. Recuperado de:

- <http://cmap.upb.edu.co/rid=1M30K3WVN-1NYFW1HGX/AMBIENTES%20DE%20APRENDIZAJE.%20UNA%20APROXIMACION%20CONCEPTUAL.pdf>
- Elices, J., Del Caño, M., Verdugo, M. (2002). Interacción entre Iguales y aprendizaje. Una Perspectiva de Investigación. *Revista De Psicología General y Aplicada*. Universidades de Valladolid y Salamanca., Vol55 N°3, pp. 421- 438.
- Eslava, C. (2014). Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto. *Revista Reladei*. Vol. 3 pp. 51-80. Recuperado de: Resultados: <https://revistas.usc.es/index.php/reladei/article/view/4728>
- Espinoza, L., Rodríguez, R. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro.* vol.7 N°14 pp. 4-23
Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672017000100110
- El futuro es de todos. (2015). Fortalecer la calidad en servicios de primera infancia, gran apuesta del ICBF. Recuperado de: http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/2015/Paginas/151013_Fortalecer-la-calidad-en-servicios-de-primera-infancia-gran-apuesta-del-ICBF.aspx
- Empresa de desarrollo urbano EDU (s.f). Jardín Buen Comienzo detalles de la obra. Recuperado de: <http://www.edu.gov.co/site/actualidad/589-jardin-infantil-buen-comienzo-carpinelo-en-detalles-finales-de-obraireccion-de-comunicaciones>
- Empresa de desarrollo urbano EDU (2015). Jardín Buen Comienzo. Recuperado de: <http://www.edu.gov.co/site/actualidad/589-jardin-infantil-buen-comienzo-carpinelo-en-detalles-finales-de-obraireccion-de-comunicaciones>
- Fernandez, C., Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. Sexta edición. Mc Graw Hill Education. Recuperado de: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Ferrer, R. (2015). La presentación de los materiales. *Revista Infancia*. N° 151 pp. 25
- Frigerio, G., Diker, G. (2008). Infancia y derechos: Raíces de la sostenibilidad. Aportes para un porvenir. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161137s.pdf>

- Gayou J. (2003). Como hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología.
México: Paidós
- Giraldo, L., Arrubla, L., Correa, A. (2013). El espacio y la construcción social de la norma. Propuesta para un análisis del espacio y su uso con relación a la construcción social de la norma, con niños de 4 a 5 años de edad, en un centro para la atención integral de la infancia adscrito al programa buen comienzo de Medellín. Trabajo de investigación Universidad de Antioquia. Recuperado de:
<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/364/1/2013-10%20-%20El%20espacio%20y%20la%20construcci%C3%B3n%20social%20de%20la%20norma.pdf>
- Giraldo, L. (2015). El espacio y su uso en la construcción social de la norma. Revista Zona Próxima. Vol 23 N° 23. Recuperado de:
<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/6035/8130>
- Gómez, C. (2009). El grupo un espacio para las relaciones sociales. Revista Infancia. N° 114 pp. 28-36
- Gómez, C. (2009). El grupo un espacio para las relaciones sociales. *Revista Infancia*. N° 114 pp. 28-36
- González, M., Laorden, C., Pérez, C., Pérez, M. (2003). Comedor escolar: tiempo y espacio educativo. *Revista Pulso*. N° 26 pp. 39-52. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/499153.pdf>.
- Guadino, S. (2019). El patio escolar, espacio de aprendizaje. *Aquitasa blog*. Recuperado de:
<https://arquitasas.com/el-patio-escolar-espacio-de-aprendizaje-sabrina-gaudino/>
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum qualitative sozialforschung/forum: qualitative social research*, vol 6(3) pp. 1-14. Recuperado de:
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/20/44>
- Krömmerling (s.f). El color en la arquitectura. Recuperado de:
<https://retokommerling.com/colorarquitectura/#:~:text=El%20color%20influir%C3%A1%20en%20nuestro,la%20factura%20de%20la%20luz.>
- Hamui, A., Varela, M. (2012). Metodología de investigación en educación médica. Investigación en educación médica. vol 2 N° 01 pp. 55-60. Recuperado de:
http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF

- Instituto Distrital de las Artes. (2015). Proyecto Tejedores de Vida, arte para la primera infancia. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
https://www.idartes.gov.co/sites/default/files/libro_documentos/arteprimerainfancia.pdf
- Iglesias, L. (1998). ¿Cómo evaluar la organización espacial y funcional del aula? *Revista Infancia*. N° 40 pp. 21-27
- Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*. N. ° 47, pp. 49-70 Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2736756>
- Jubete, M., Tajem, T. (1994). Lo cotidiano. *Revista Infancia*. N° 23 pp. 11-12
- Ledesma, C. (2012). Uso y distribución de espacios escolares. Universidad de Valladolid. España. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2911/1/TFG-L155.pdf>
- Lineamientos conceptuales y técnicos para la operación de las modalidades de atención del programa Buen Comienzo. (2019). Recuperado de:
<https://medellin.edu.co/ellidersosvos/contenidos-para-vos/item/lineamientos-buen-comienzo-2018>
- Loughlin, C., & Suina, J. (1982). El ambiente de aprendizaje: diseño y organización. Madrid: Ediciones Morata
- Medina, C. (2014), Interacciones educativas en la institución educativa los Farallones. Recuperado de:
http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6477/1/CenideMedina_2014_interraccioneseducativas.pdf
- Meneses, M., Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*. vol. 25 N°. 2 pp. 113-124. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf>
- Martínez, M., Vélez, M. (2009). Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles. *Revista Ciencia Ergo Sum*. vol. 16, N° 2 pp. 137-144
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/104/10411360004.pdf>
- Martínez, T. (1996). El juego. *Revista Infancia*. No 39 pp.2-3

- Ministerio de Educación Nacional (2013). Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia (de Cero a Siempre, Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). El sentido de la Educación Inicial (Documento No. 20). Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). La exploración del medio en la Educación Inicial (Documento No. 24). Bogotá, Colombia: MEN
- Ministerio de Educación Nacional. (2014c). Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial (Documento No. 25). Bogotá, Colombia: MEN
- Ministerio de Educación Nacional. (2014d). La exploración del medio en la Educación Inicial (Documento No. 23). Bogotá, Colombia: MEN
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. Documento de Trabajo. Bogotá, Colombia: MEN
- Molina, P. (1994). El valor educativo de los momentos de rutina. *Revista Infancia*. N° 25 pp. 9-12
- Montessori, M. (1928). Ideas generales sobre mi método. Manual práctico. Barcelona: Revista de pedagogía.
- Montoya, D., Giraldo, N., Arango, L., Forgiarini, R., García, A. (2014). Características cognitivas, emocionales y conductuales de niños preescolares del programa buen comienzo en el noroccidente de Medellín. *Revista Ágora USB* N° 2 pp. 311- 703
- Muñoz, L. (2012). Las construcciones de autoridad en el aula y su interrelación con los procesos de enseñanza. Tesis Universidad Nacional. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/8928/1/04868196.2012.pdf>
- Murillo, F., Martínez, C. (2012). Las condiciones ambientales en las aulas de Primaria en Iberoamérica y su relación con el desempeño académico. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, pp. 1-19. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275022797018.pdf>
- Murillo, F., Martínez, C. (2010). Investigación etnográfica. *Apuntes: Investigación Etnográfica*. Madrid: UAM. Recuperado de: <https://docplayer.es/68143684-Investigacion-etnografica.html>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) y Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS) (2017). Pautas éticas

- internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos.
Recuperado de: https://cioms.ch/wp-content/uploads/2017/12/CIOMS-EthicalGuideline_SP_INTERIOR-FINAL.pdf
- Paniagua, G. (2012). El aporte de buenas interacciones en educación Infantil. En Peralta, V., Hernández, L. Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana. OEI, UNICEF. España. Recuperado de:
<https://dds.cepal.org/redesoc/publication?id=2217>
- Pulido, J. (2013). Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación. *Educación y Ciudad* N° 24 pp.81-92 Recuperado de:
<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/197/187>
- Quiroz, A. Velásquez, A., Gracia, B., González, S. (2002). Técnicas Interactivas para la investigación Social Cualitativa. Medellín: Ediciones FUNLAM. Recuperado de:
<http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/user/policy.php>
- Ramírez, R., López, L. (2015), Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo. UNAM, Instituto de Geografía: UAM, Xochimilco. México. Recuperado de:
<https://leerlaciudadblog.files.wordpress.com/2019/03/ramc3adrez-y-lc3b3pez-espacio-regic3b3n-territorio-y-lugar-la-diversidad-en-el-pensamiento-contemporc3a1neo.pdf>
- Ramírez, M. (2016). La importancia del ambiente escolar en el rendimiento educativo en alumnos de secundaria. Tesis Universidad Pedagógica Nacional. Un estudio comparativo. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/31332.pdf>
- Recio, C. (2009). Escuela, espacio y cuerpo. *Revista Educación y Pedagogía*. vol. 21, N° 54 pp. 127-139. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3291477>
- Rodríguez, M., Vaca, P., HEWITT, N., Martínez, E. (2009). Caracterización de las formas de interacción entre diferentes actores de una comunidad educativa. *Acta Colombiana de Psicología*, Vol 12 N°2 pp. 47-58. Recuperado de:
<https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/277/284>
- Román, M. (2015). Investigación latinoamericana sobre enseñanza eficaz. Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el caribe publicado por la Oficina Regional

- de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO Santiago). Recuperado de: www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/download/.../110
- Sánchez, J. (2004) “Presentación” e “introducción sociológica: Pensar o administrar la infancia”, pp. 11- 32. En Orfandades infantiles y adolescentes. Introducción a una sociología de la infancia. Ecuador, AVYA-YALA
- Sánchez, M. (2006). Disciplina, autoridad y malestar en la escuela. Revista Iberoamericana de Educación. N° 41 pp. 12-15. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/jano/opinion38.htm>
- Sánchez, S., González, C. (2016). La asamblea de clase en educación infantil: un espacio para crecer como grupo. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 71 pp. 133-150 Recuperado: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie71a06.pdf>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*: Lima N° 1 pp. 71-78 Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009 Sampieri,
- Sanchidrián, C. (2013). Tres modelos de espacios educativos y de materiales pedagógicos: infant schools, kindergarten y casas de los niños. *TABANQUE Revista pedagógica*, 26, pp. 15–37. Recuperado de: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qPJ1a3pcxyEJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4754486.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Programa de especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social. Recuperado de: <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Revista Última Década*. N° 41 pp. 153-178. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-
- Sarlé, P. (2012). Experiencias infantiles, espacios y lugares para jugar. Juego y educación infantil. Fundación Navarro Viola, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/juego_y_educacion_infantil.pdf22362014000200007

Strauss y Corbin. (1998). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. Recuperado de:

<https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Tekman. (2016). El espacio escolar como elemento pedagógico. *Tekman: revolución y aprendizaje Blog*. Recuperado de:

<https://www.tekmaneducation.com/blog/2016/02/17/espacio-escolar-elemento-pedagogico/>

Trueba, B. (1994). El ambiente también educa. *Revista Infancia* N° 24 pp 9-12

Villalta Páucar, Marco Antonio, Martinic Valencia, Segio, (2005). Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Investigación y Postgrado*. Vol 24 N° 2 pp. 61-76. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65817287004>

ANEXOS

A continuación, se muestran los consentimientos informados empleados tanto para las familias como para las agentes educativas y artistas:



Facultad de Educación

Maestría en Estudios en Infancias

Proyecto de investigación:

“El ambiente educativo y las interacciones entre agentes educativos y niños en dos jardines infantiles del programa Buen Comienzo Medellín. Estudio etnográfico”

Consentimiento informado

Consentimiento Informado

Padres de familia

En la sala de desarrollo donde se encuentra actualmente su hijo (a) se llevará a cabo la investigación **“El ambiente educativo y las interacciones entre agentes educativos y niños en dos jardines infantiles del programa Buen Comienzo Medellín. Estudio etnográfico”** por parte de la estudiante de la Maestría en Estudios en Infancias de la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica, Yuliana Pérez Idárraga.

El objetivo de la presente investigación es comprender la relación entre el ambiente educativo y las interacciones entre los agentes educativos y los niños en dos jardines infantiles del programa Buen comienzo. Para el desarrollo del objetivo, se grabarán y se tomarán fotografías de los niños y las niñas en su jornada habitual. Estos registros sólo serán utilizados con propósitos académicos.

La realización de esta investigación no implica ningún riesgo para su hijo (a), puesto que no se afectarán sus condiciones físicas, sociales, psicológicas, etc. También prevalecerá el respeto hacia la dignidad de los niños y las niñas, por lo que se buscará que ninguna acción vaya en contra de sus derechos y de su integridad.

Con el fin de garantizar las medidas de confidencialidad, las imágenes y videos no serán publicados en ningún medio bajo ninguna circunstancia, solo harán parte del informe que se elabore al final del estudio.

Yo _____ en calidad de mayor de edad, identificado con C.C. No. _____ de _____ padre/madre/acudiente o cuidador del niño o niña participante _____, identificado con documento de identidad No. _____ autorizo para que participe en la clase con el formador _____ el cual hará parte de este proyecto de investigación.

Lugar y Fecha: _____



Facultad de Educación

Maestría en Estudios en Infancias

Proyecto de investigación:

“El ambiente educativo y las interacciones entre agentes educativos y niños en dos jardines infantiles del programa Buen Comienzo Medellín. Estudio etnográfico”

Consentimiento informado

Agente Educativo

La información que se presenta a continuación tiene como finalidad invitarlo a participar en una investigación producto de mis estudios de maestría, por favor léala cuidadosamente.

Información general del proyecto de investigación

Objetivo General: Comprender la relación entre el ambiente educativo y las interacciones entre los agentes educativos y los niños en dos jardines infantiles del programa Buen comienzo.

Para el logro de este objetivo es de interés del investigador generar espacios de diálogo de manera tranquila, conocer los documentos institucionales, acompañar a los agentes educativos en algunas intervenciones que realizan con los niños y las niñas. Así como, escuchar las percepciones de los niños y las niñas mediante diferentes técnicas interactivas.

Beneficios

- Para los formadores que participen del estudio, este trabajo considera hacer una devolución, es decir, una transferencia del conocimiento que permitirá develar como los ambientes educativos diseñados inciden en las interacciones entre agentes educativos, niños y niñas. De manera, que los jardines infantiles participantes del estudio puedan intercambiar experiencias en función de contribuir al mejoramiento de la educación inicial.

- Participar en esta investigación le permitirá reflexionar sobre su práctica y compartir su experiencia como maestra con miembros de su comunidad académica.

Riesgos

El desarrollo del presente estudio no implica ningún riesgo físico, social o psicológico. La información recolectada será analizada con fines estrictamente académicos, por lo cual el manejo de dicha información se realizará con sentido ético, respetando y protegiendo los datos personales de los participantes. Cabe mencionar, que el presente estudio no afectará su desempeño laboral ni su vínculo con el cargo que actualmente tiene como agente educativo. Acorde con lo anterior, su participación es voluntaria y puede decidir en cualquier momento retirarse de ésta.

Corresponde hacer cumplir los procedimientos legales que dicta el código de infancia y adolescencia (ley 1098 de 2006), en caso de hallarse algún caso de sospecha de abuso sexual o maltrato infantil durante la observación del formador en las clases.

Palabras finales para cada participante:

Su participación en la presente investigación es valiosa para mí como investigadora en formación. De antemano agradezco hacer parte de ella. En caso de tener alguna duda o inquietud puede hacérmelo saber y con gusto le brindare la información pertinente. Recuerde que su participación en este estudio es voluntaria, por lo cual se concertara las fechas y espacios para la aplicación de las técnicas e instrumentos propias de la investigación.

Si tiene inquietudes sobre esta investigación, podrá contactarse con:

Yuliana Pérez Idárraga

Licenciada en Educación Preescolar y Magister en formación

MARIA ALEXANDRA RENDÓN URIBE

Profesora de la Facultad de Educación - UdeA

Asesora proyecto de investigación

Firme y escriba sus datos si está de acuerdo en participar.

Nombre:

Cédula:

Cargo:

Fecha: