



INTERACCIONES ENTRE AGENTES EDUCATIVAS, NIÑOS Y NIÑAS, QUE
POTENCIAN EL PENSAMIENTO EN LOS PRIMEROS AÑOS

NORA ISABEL MENESES VILLA

Asesora

PATRICIA PARRA MONCADA

Magister en Educación

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA ESTUDIOS EDUCATIVOS EN COGNICIÓN Y CREATIVIDAD

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

SECCIONAL SUROESTE

2014

Tabla de contenido

| | Página |
|---|--------|
| Resumen | 4 |
| 1. Diseño teórico | 7 |
| 1.1. Antecedentes investigativos | 7 |
| 1.2. Planteamiento del problema | 24 |
| 1.3. Justificación | 30 |
| 1.4. Objetivos | 34 |
| 1.4.1. Objetivo General | 34 |
| 1.4.2. Objetivos específicos | 34 |
| 1.5. Marco Conceptual | 34 |
| 1.5.1. Pensamiento | 36 |
| 1.5.2. Interacciones | 39 |
| 1.5.3. Formatos para la adquisición del lenguaje | 42 |
| 2. Diseño Metodológico | 45 |
| 3. Análisis de la información | 49 |
| 3.1. Momentos e interacciones en el Centro de Desarrollo Infantil | 50 |
| 3.1.1. Momentos de llegada | 52 |
| 3.1.2. Momento de bienvenida | 56 |
| 3.1.3. Momento de alimentación y prácticas de higiene | 61 |
| 3.1.4. Momentos de juego | 72 |
| 3.1.5. Momento de despedida o vamos a casa | 90 |
| 3.2. Mediaciones | 92 |

| | |
|---|-----|
| 3.1.2. Desde la Palabra y desde la acción | 93 |
| 3.1.3. Situaciones de apoyo | 98 |
| 3.1.4. La mediación en la evaluación | 101 |
| 3.3. El sostén emocional en las interacciones que potencian pensamiento | 103 |
| 3.4. Interacciones entre pares | 109 |
| 4. Conclusiones y recomendaciones | 113 |
| 5. Referencias | 127 |
| Anexos | 131 |

Resumen

Interacciones entre agentes educativas, niños y niñas, que potencian el pensamiento en los primeros años de vida, es una investigación realizada en la cotidianidad del Centro de Desarrollo Infantil Cafeteritos del municipio de Andes, desde el mes de octubre del 2012 hasta abril del 2013, en la cual se observó un grupo de 18 niños y niñas de la jornada de la mañana entre los 6 meses y 2 años de edad con sus agentes educativas de sala cunas y caminadores.

Los antecedentes retomados en el ámbito municipal, departamental, nacional e internacional sobre investigaciones en torno a la Primera Infancia, dan muestra de estudios con familias, pero en los espacios institucionales, los hallazgos donde se parte de la observación directa de los niños y niñas en interacción con sus agentes educativas, son pocos, una de las investigaciones: Familias que aman, bebés que participan, de Restrepo, Quiroz, Ramírez & Mendoza (2009), en sus conclusiones señala que las pocas producciones teóricas en niños y niñas menores de dos años, se sustentan en la falta de capacidad discursiva de ellos.

El proyecto de investigación, se justifica en la importancia de aportar desde lo local a la construcción del Proyecto Educativo Municipal (PEM) el cual plantea la atención educativa para toda la población del municipio y el Plan Operativo de Atención Integral (POAI), donde se establecen las rutas y acciones para el acompañamiento de los niños y las niñas en todas las áreas de derecho, brindando en ambos elementos conceptuales y metodológicos para fortalecer la atención a la primera infancia. Para el proyecto pedagógico educativo comunitario del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, los hallazgos permiten continuar aportando al mismo, para

enriquecer las formas de atención partiendo de las necesidades de los niños y niñas, enriqueciendo las acciones propuestas al interior de las salas.

En la construcción del marco teórico, los conceptos que se retoman, parten de la obra de Bruner (1984) y Rogoff (1993), quienes plantean cómo los aprendizajes se dan en contexto y en relación directa y permanente con quienes hacen parte de la cotidianidad en la que los niños interactúan, potenciando el pensamiento, al generar espacios para la resolución de problemas. “Los problemas que el niño pequeño ha de resolver tiene que ver con el uso de las manos, de los ojos, de la orientación del cuerpo, etc... en relación con objetos y personas” (Bruner, 1984, p. 129). Así se propone el Pensamiento, como la capacidad de resolver situaciones problemas acorde con el desarrollo de los niños y niñas y los espacios cotidianos en los cuales se interactúa para el reconocimiento de las herramientas culturales, entre estas el lenguaje; interacciones, comprendidas como la multiplicidad de relaciones para el reconocimiento y comprensión de sí mismo, de los otros y del entorno, donde se construyen códigos de comunicación mediados por los lenguajes verbales y no verbales; y por último los formatos para la adquisición del lenguaje, dónde las interacciones que generan los diálogos permanentes entre dos actantes, van perfeccionando el lenguaje de los niños y niñas.

El paradigma cualitativo es la metodología a través de la cual se realizó la investigación, con el enfoque de la teoría fundada sustantiva. Para la recolección de la información se utilizó la técnica de observación participante y no participante, con los instrumentos de videograbación y diario de notas para tener mayor claridad y precisión de la información. Las categorías emergentes surgieron de la codificación a través de la revisión frase a frase, asignando códigos que luego se agruparon para finalmente categorizarlos.

Como categorías emergentes se encuentran:

Momentos e interacciones en el Centro de Desarrollo Infantil, en estos se pudo categorizar: momento de llegada, de bienvenida, de alimentación e higiene, de juego y vamos a casa. Cada uno con unas características de interacción permanente que se vuelven significativas para los niños y niñas; Las mediaciones, desde la palabra y la acción, situaciones de apoyo y para la evaluación, comprendidas como las formas de comunicación verbal y no verbal que permiten que se establezcan códigos de interacción entre los niños, las niñas y las agentes educativas; el sostén emocional en las interacciones que potencian pensamiento, donde la confianza para reconocerse a sí mismos, a los otros y al entorno, les permiten aprender a solucionar problemas partiendo del momento del desarrollo en el cual los pequeños se encuentran; por último las interacciones entre pares, que da cuenta de los aprendizajes que se van alcanzando y mejorando, no solo en relación con el adulto, sino también con los niños y niña, es decir, los pares.

En las conclusiones finales, se plantea los diferentes tipos de interacciones: emocionales, para la construcción de hábitos y rutinas, de juego, de recuento y como estas tienen incidencia directa en las formas en que los niños y niñas empiezan a comprender el mundo.

Palabras Claves: Interacciones entre las agentes educativas, los niños y las niñas, pensamiento, mediaciones desde la palabra, mediaciones desde la acción, sostén emocional, rutinas del centro infantil.

1. Diseño teórico

1.1. Antecedentes Investigativos

Los antecedentes investigativos que a continuación se enuncian, parten de la búsqueda en el ámbito municipal, departamental, nacional e internacional. En estos se incluyen además de investigaciones enfocadas en grupos poblacionales desde el nacimiento hasta los 6 años, un programa que da línea a la atención integral de la Primera Infancia en el país y que es el resultado de estudios relacionados con el desarrollo de los niños y las niñas

Al iniciar la búsqueda sobre investigaciones que se han realizado en los últimos 10 años en el municipio de Andes, Antioquia; en temas relacionados con el pensamiento y la infancia, se puede encontrar qué hasta el momento es un área poco explorada, aunque muy mencionada en el ámbito educativo.

En los planes educativos de las instituciones y en el PEM del municipio de Andes, se hace alusión a la investigación y necesidad de afianzar en los niños, niñas y jóvenes el desarrollo en las dimensiones del ser humano y el fortalecimiento cognitivo, apuntando a la construcción que favorezca y potencialice dichos procesos. De igual forma, como se menciona en el primer párrafo, en torno a esta necesidad no se encuentran investigaciones que favorezcan los planes de trabajo en los Hogares Infantiles y Centros de Desarrollo Infantil en el municipio de Andes.

Este panorama inicial, conlleva a que la búsqueda de las propuestas investigativas, impliquen retomar programas con el propósito de reconocer la situación de la Primera Infancia en Antioquia. Se encuentra en el ámbito departamental, acercamiento al estado del arte en

atención integral con el diagnóstico Asistencia técnico-pedagógica para la información, planeación, articulación programática, seguimiento y evaluación a la implementación de estrategias departamentales, para atención integral a la primera infancia y seguridad alimentaria y nutricional en escolares, en los 120 municipios no certificados del departamento de Antioquia (Alarcon. L. et al, 2010, p.1).

¹Dicha propuesta, permitió adelantar acciones que dieron cuenta de los resultados de este proceso, en los municipios. ²El documento elaborado para cada municipio, recoge: Los resultados del estado del arte en Primera Infancia, ejercicio pedagógico que tomó como ruta el contexto de la Política Pública Municipal, Plan de Atención Integral, ejecución e implementación de programas, proyectos y acciones para la atención integral a la Primera Infancia, categorías de: Protección, Vida y Supervivencia, Desarrollo y Educación Inicial, participación, además se estudiaron las estrategias para el seguimiento y evaluación a la gestión municipal en la atención integral a la Primera Infancia, el sistema de información para el seguimiento, monitoreo y evaluación de las acciones en pro de la atención integral de la Primera Infancia, instancias para afianzar la capacidad instalada existente en el Municipio y potenciar la concertación y articulación. ((Alarcon. L. et al, 2010, p.4).

Este diagnóstico, permite así reconocer cual es la situación de la Primera Infancia en relación con las Políticas Públicas, aportando opciones de seguimiento en los programas que se

¹Operada por la unión temporal de la Universidad de Antioquia - Escuela de Nutrición y Dietética e IKALA – Empresa para el desarrollo social, contrato firmado con la gobernación de Antioquia, y la secretaría de educación para la cultura.

² Para dinamizar el proceso se propusieron cinco encuentros entre noviembre del 2009 y febrero del 2010 con una metodología de acción, participación, trabajo grupal, observación y entrevistas, con el objetivo de realizar el acompañamiento técnico – pedagógico a los 120 municipios no certificados. Durante los encuentros se invitó a diferentes actores interinstitucionales e intersectoriales del municipio, organizaciones comunitarias y empresa privada.

*Cada uno de los documentos elaborados para los municipios, plantean el mismo contenido, diferenciado en los hallazgos encontrados en los planes de atención integral a la primera infancia, las distintas modalidades de atención que tienen en el momento como: Hogares Múltiples, Centros de Recuperación Nutricional, Hogares Comunitarios, entre otros; proyectos y entidades públicas o privadas que desarrollen diferentes intervenciones en los municipios.

vienen realizando en los municipios del departamento. De esta manera, se hace evidente en el municipio de Andes, que la Política Pública Municipal y el Plan de Atención Integral, en los proyectos para la atención integral a la Primera Infancia, no plantean propuestas que apuntan a la importancia de las interacciones entre los agentes educativos y los niños y niñas del municipio, siendo necesario continuar realizando estudios, que aporten para la construcción de acciones enfocadas a brindar acompañamientos con calidad para el desarrollo integral de los niños y niñas.

Dentro de las conclusiones elaboradas para el municipio de Andes y muy similar en los demás, se propone que es necesario el fortalecimiento para una mejor articulación de los diferentes entes que vienen realizando propuestas o proyectos para Primera Infancia, logrando así un trabajo mancomunado, recomendando a todos los municipios la necesidad de socializar la información recogida con la comunidad para generar articulación y apoyo interinstitucional e intersectorial. Dicha articulación, propuesta para reconocer los procesos institucionales planteados en el diagnóstico, se retoma como un aporte fundamental para la investigación, por la importancia de documentar y socializar los hallazgos que en esta se construyan, generando en las demás instituciones con las que se comparta la información, la necesidad de proponer procesos investigativos y formativos.

En los contextos institucionales en el ámbito nacional, se evidencian pocas investigaciones que partan de observar a los niños y niñas con el fin de reconocer como las interacciones potencian el pensamiento, dado que se enfocan con mayor atención en el adulto que acompaña. Dentro de las investigaciones en la Primera Infancia y los aprendizajes de este

grupo poblacional partiendo de las interacciones con los adultos de su contexto socio-cultural se encuentran:

Familias que aman, bebés que participan, investigación de Restrepo, Quiroz, Ramírez & Mendoza (2009), se realizó con seis familias colombianas, elegidas a partir de dos criterios: la distribución en cuanto a sexo y edad de los bebés y las bebés, y las características socioeconómicas: clasificación en los niveles 1 y 2 del Sisbén. En esta se plantea una nueva comprensión de la niñez, no solo como una etapa evolutiva, sino también como la forma particular en que se vive e interactúa en contextos acorde con las características y capacidades presentes en constante desarrollo. En esta investigación se fundamenta la participación del bebé en la construcción de procesos para compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Se plantea así que la reflexión en torno a la dimensión política en la Primera Infancia y con mayor fuerza en el primer año, sustentado en que a pesar de que aun no han aparecido ciertas facultades, no se puede dejar de lado la importancia de su participación social. (p. 2-26)

En los hallazgos encontrados en la investigación se puede observar que las familias incluyen a los bebés en las rutinas diarias del hogar y poco a poco ellos se van haciendo participes de los diferentes hábitos. Los menores, según sus familias, muestran que empiezan a participar, de allí se desprende la concepción de participación, establecen relaciones con los miembros de su familia y los van reconociendo como parte de su hogar, y por último se establecen unos roles acorde con el nuevo miembro, el bebé.

Como recomendación final, el estudio realizado plantea pensar en investigaciones enfocadas en la Primera Infancia, con el objetivo de reconocer más el desarrollo de los niños y las niñas, apuntando a la participación de ellos en la construcción de sus aprendizajes, sociales, comunicativos, políticos, morales, lúdicos y estéticos. Esta propuesta se plantea por las pocas producciones teóricas, sustentadas en la falta de capacidad discursiva de los niños y niñas.

Familias que aman, bebés que participan, le brinda a interacciones que potencian pensamiento, cómo el niño en relación con los demás, en este caso particular los adultos miembros de su familia, comienzan a establecer formas de actuar y de comprender el mundo con las opciones que le brindan de participación, desarrollando habilidades sociales, que permiten que se construyan significados de cada uno de los momentos que los niños y niñas viven en sus familias.

Otra de las investigaciones en el ámbito nacional: Interacciones en la crianza familiar y construcción de subjetividad política en la Primera Infancia por Rodríguez, Mahecha & Zuluaga (2010) propone que:

Se funda en la consideración de la Primera Infancia como un periodo de la vida determinante para el ser humano, gracias a los argumentos científicos derivados de la neurociencia, la pedagogía y la psicología, los cuales señalan cómo durante esta etapa se construyen las bases para el desarrollo humano. (p. 2)

Esta investigación tuvo como objetivo identificar aquellas concepciones y prácticas presentes en las interacciones entre padres, madres o adultos significativos y niños menores de 6

años, que propician la construcción de su subjetividad política. El número de familias participantes fueron cinco.

Dentro de las conclusiones de la investigación, solo se encontró una familia con un concepto más claro en relación a las tres categorías para la construcción política, las demás tuvieron un enfoque más cercano al cuidado de los niños y las niñas y las responsabilidades que se tienen como adulto frente a estos. Finalmente como conclusión que cierra el estudio, los investigadores afirman acorde con los hallazgos lo siguiente:

Promover el desarrollo infantil, en términos de posibilitar al niño su capacidad de expresar, comprender, comunicar y actuar es una condición necesaria para la construcción de subjetividad política, que demanda de un adulto con capacidad para acompañar al niño en el ejercicio de su derecho a la participación. Por ello es de importancia promover en el adulto interacciones de mayor horizontalidad en las cuales el niño sea comprendido como un interlocutor válido en la cotidianidad del hogar y progresivamente vaya ganando ese reconocimiento en esferas de carácter más público. (Rodríguez et al, 2010, p.7)

Esta investigación, realizada en Primera Infancia, plantea como las interacciones con el padre de familia en la crianza, promueven *el reconocimiento de los niños y las niñas y su progresiva autonomía*, siendo participes de su propio desarrollo, es desde esta perspectiva, que se parte para retomar los aportes a la investigación, por la importancia de reconocer las interacciones con las agentes educativas que potencian la autonomía de los niños y niñas para resolver por ellos mismos las situaciones que viven en el Centro de Desarrollo Infantil,

Otra de las investigaciones en el ámbito nacional: Las Representaciones e interacciones pedagógicas de agentes educativos, en torno a la manera en que se puede hacer efectivo el derecho a la participación de los niños y niñas de Primera Infancia, por Jiménez, Londoño & Rintá (2010) Bogotá, se realiza en contexto institucional, esta “ofrece un panorama sobre la pertinencia del derecho a la participación en Primera Infancia, legitimado desde el contexto institucional de Educación Inicial” (p. 7).

Como conclusión, la investigación plantea que los agentes educativos representan la participación en Primera Infancia en dos sentidos: el primero está referido como una característica de la relación entre los adultos, los niños y las niñas y el segundo a establecer la participación como un derecho civil.

Dicha investigación, plantea las interacciones que se dan en los espacios pedagógicos como fundamentales para el desarrollo integral de los niños y las niñas, deben tener intenciones claras, que partan de la observación de las necesidades de los niños para apoyarlos y permitirles la participación en los diferentes espacios y momentos que se proponen en los Centros o instituciones. De esta manera aporta a la investigación propuesta la importancia de unas relaciones que posibiliten potenciar las habilidades en los niños y las niñas para permitir la participación en la construcción de sus propios aprendizajes. Una de las conclusiones plantea que: “Se sugiere que en las actividades a realizar se reconozcan a los niños y niñas como actores transformadores de su propia realidad, seres autónomos, únicos, con cualidades y potencialidades específicas, constructores de su desarrollo” (Jiménez et al, 2010, p. 84).

Puche (2009), investigadora en el ámbito nacional afirma “El reto es pasar de formulaciones del desarrollo que enfatizan descripciones de etapas y estadios a formulaciones

que den cuenta de los procesos subyacentes que guían los cambios sobre el desarrollo” (p. 245), desde este planteamiento, sustenta sus investigaciones en las cuales se encuentran:

Percepción intermodal y desarrollo. El caso del reconocimiento háptico y visual de una forma, planteada por Puche (1990)

Es un estudio que propone abordar el problema del funcionamiento intermodal de las modalidades háptica y visual en el tratamiento perceptivo de una forma determinada por la oposición rugoso-liso. La capacidad del bebé de 32 días de responder a esa oposición, ha sido demostrada en estudios previos (Melzoff & Borton, 1979) y nuestro interés se centra en la significación que puede tener esa conducta en función del desarrollo. La posición de la investigadora es la de considerar que el reconocimiento de una forma, a través de un chupete rugoso versus un chupete liso tratado bucalmente para la modalidad háptica y visualmente para la otra modalidad, es una conducta que puede ser significativamente ilustrativa de un primer estadio del desarrollo del bebé, caracterizado por su alto nivel de organización. (p. 77)

Dicha investigación, propone que los bebés partiendo de un objeto, comienzan a establecer relaciones entre el tacto y la visión, “el estudio consiste en proponer la oposición liso-rugoso de una forma para ser reconocida por dos modalidades tales como la bucal y la visual. La textura de esa forma puede ser tratada por dos modalidades que suponen además sistemas de codificación distintos” (p. 78). Desde esta perspectiva, un aporte importante para la investigación propuesta, está relacionada con la capacidad de los niños para resolver problemas partiendo de su propio cuerpo, además desde lo metodológico, se propone la observación directa

en actividades o experiencias que hacen parte de su cotidianidad y que resultan ser significativas para ellos.

Inferencias y prácticas gravitacionales en el niño en el segundo semestre de vida Puche (2001) propone “Estudiar los procesos inferenciales en el niño, antes de cumplir su primer año, a la luz de la utilización de las propiedades gravitacionales” (p. 2). La investigación propone aportar evidencia empírica sustentada para discutir algunas cuestiones sobre las concepciones del desarrollo en el niño, “explorar y describir algunas de las situaciones en las que el niño pequeño utiliza la información para extraer inferencias” (p. 1). El estudio es realizado con 15 niños entre 32 y 44 semanas, es decir entre los 6 y 11 meses de edad, donde se idea un registro de conductas con base en la lactancia del biberón para recoger la información.

Dentro de las dificultades observadas para dicha investigación se tiene: la ubicación de los bebés sentados en una silla y no acostados como manifiestan algunas madres que estos consumen el biberón, la cantidad de leche puesta en el biberón, el no reconocimiento por parte del bebé de los biberones porque no es un elemento usado por ellos. Frente a esto se plantean estrategias para lograr observar las reacciones de los bebés al voltear el biberón para consumir lo que en este se encuentra.

Como conclusiones se establecen varias relacionadas con las dificultades presentadas, además la investigadora plantea que:

En el nivel constituido por el intervalo como (dos meses), empieza a utilizar las propiedades gravitacionales *voltear para tomar*. Pero luego cuatro meses después, vuelve a re-elaborar y reorganiza la utilización de los procedimientos, tanto en la utilización de

otras manifestaciones de las propiedades gravitacionales como en la implementación de estos mismos procedimientos para otras actividades. El paso de un procedimiento a otro no es definitivo ni de tipo digital: se tiene o no se tiene. Es un proceso más cercano a los de tipo analógico y continuo en el que el avance y el retroceso es más fluido de lo que los modelos de aprendizaje y desarrollo dejan ver. (Puche, 2001, p. 18)

Como aporte fundamental a la investigación propuesta, se puede decir que se parte de la observación directa de los niños y niñas, dando reconocimiento a la importancia de la participación en su proceso de desarrollo y “lo productivo de los datos en el nivel micro es que revelan que el sujeto simplemente no aplica – lo – construido (o lo aprendido) si no que lo re – elabora incesantemente y esto en varios niveles” (Puche, 2001, p. 17)

En la investigación de Puche (2006) ¿Qué hay de nuevo en el método Microgenético? Más allá de las estrategias y más acá del funcionamiento cognitivo del sujeto, se aprovecha alguna evidencia empírica de funcionamientos cognitivos de niños y niñas de tres años, obtenida en situaciones de resolución de problemas que involucran la inferencia espacial. Nuevamente plantea el concepto de desarrollo en los niños y las niñas, partiendo de la capacidad de resolución de problemas y la forma como estos son enfrentados. Esta investigación que busca comprender como se resuelve una situación por parte del sujeto, también “permite recuperar el funcionamiento detallado de su actividad mental” (p. 121).

Como aporte a la investigación, se puede plantear acorde con el estudio de Puche (2006), que la resolución de problemas, no solo se da con actividades planeadas, sino también cotidianas, que permiten ver como los niños y niñas establecen relaciones, organizan la información y resuelven las situaciones vividas en sus contextos, siendo relevante la observación y el análisis

por parte de las agentes educativas para comprender como resuelven los problemas propiciando experiencias que potencien el pensamiento al inducir a los niños con asistencia directa complementado o apoyándolo en lo que no es capaz de hacer .

La investigación propone continuar trabajando “sobre procesos metodológicos que nos arrojen evidencia sobre la dinámica representacional en función a la ejecución de una tarea” (Puche, 2006, p. 136). Esto implica poder comprender como se desarrolla y como piensan los niños pequeños, donde la interacción va creando vínculos y códigos para la comprensión de las situaciones que diariamente se deben resolver.

Como resultado de la investigación se encuentra dentro de los aspectos más relevantes que: los procesos de comprensión no son definitivos, que la construcción del conocimiento de los niños es irregular. “Entonces a partir de estos datos, más que formular una teoría del desarrollo, lo que se puede es refutar la idea de un funcionamiento y de una transición lineal” (Puche, 2006, p. 136).

El Documento No 10: Puche, Orozco, Correa y Corporación Niñez, (2009) Competencias y Desarrollo Infantil, orienta la atención integral a la Primera Infancia y a todos aquellos que participan o acompañan los procesos de formación de los niños y las niñas para que exista un acuerdo con las maneras de potenciar sus habilidades.

Dicho documento, más que una investigación da muestra de las concepciones construidas frente al desarrollo en los estudios realizados por Puche. Este define tres conceptos básicos para la mediación y acompañamiento pedagógico: desarrollo, las experiencias reorganizadoras y las competencias, acorde con los ritmos propios del aprendizaje y las

interacciones sociales que niños y niñas presentan en los diferentes contextos y la importancia de los agentes educativos en este acompañamiento.

Desarrollo: como el proceso de reconstrucción y reorganización permanente. Estos desarrollos en la Primera Infancia plantean 3 aspectos, desarrollo cognitivo, lingüístico y social afectivo. El desarrollo está concebido como un proceso que no es lineal dado que es de avances y retrocesos. No tienen un principio definido y no tiene una etapa final. (Puche et al, 2009, p. 16)

Experiencias reorganizadoras: Funcionamiento cognitivo que marca momentos cruciales en el desarrollo. Estas constituyen una síntesis del conocimiento previo y simultaneo. Sirven de base para desarrollos posteriores más elaborados. Un ejemplo de experiencia reorganizadora puede ser la permanencia del objeto, uso social de los objetos, el niño lee la mente de los otros, formulación de hipótesis, las cuales aparecen a los 3 años aproximadamente. (Puche et al, 2009, p. 17)

Competencias: Saberes, haceres, poder hacer. Desde el nacimiento los niños y niñas poseen y desarrollan funciones afectivas, cognitivas y sociales que les permiten adaptarse a su entorno, posibilidades que brindan las competencias. (Puche et al, 2009, p. 16)

Se parte así de la experiencia sobre las formas de pensar e interactuar de los niños que se manifiestan en sus reacciones y a la manera como los adultos se relacionan con ellos; de ahí la importancia de descubrir todo aquello de lo que son capaces. (Puche et al, 2009, p. 12)

Retomar el Documento 10, como aporte a la investigación, se basa en la importancia que este le brinda a las interacciones permanentes entre las agentes educativas y los niños y niñas partiendo de los aspectos culturales de cada una de las regiones del país.

Los estudios referenciados en el ámbito nacional, evidencian la importancia de continuar investigando los diferentes procesos que implican potenciar habilidades en los niños y las niñas para realizar aportes que favorezcan los contextos en los cuales estos se desenvuelven, generando interacciones de calidad con quienes hacen parte de los espacios educativos. Puche, en sus investigaciones, también apunta a la conceptualización del desarrollo, donde plantea la importancia de comprenderlo en los primeros años de vida, no como un proceso lineal, sino como experiencias que permiten que los niños y niñas vayan construyendo y enriqueciendo el significado del mundo que habitan desde su propia perspectiva.

En el ámbito internacional: De las ideas de las madres a las interacciones con sus bebés, Sánchez & Hidalgo (2003), plantea como objetivo estudiar la relación que pudiera existir entre las ideas que tienen las madres sobre el desarrollo, la crianza y la educación de sus hijos y las interacciones que mantienen estos adultos con sus bebés. Esta investigación se realizó con un total de 53 díadas madre-bebé

Se observó directamente lo siguiente: la calidez emocional en el momento de la alimentación, la sensibilidad de las madres para responder de un modo ajustado a las señales y demandas de los bebés durante la interacción, el papel de los progenitores como agentes de la estimulación del lenguaje y de la autonomía de sus bebés, y por último el estilo de socialización, concretamente, las estrategias coercitivas que las madres utilizan para controlar la situación de comida.

La investigación planteó finalmente una discusión centrada en los hallazgos, donde los resultados parecen indicar que: hay cierta relación entre las ideas evolutivo-educativas de los adultos y el estilo de interacción, las madres con ideas modernas sobre la educación y el desarrollo infantil parecen crear situaciones de interacción cálidas, donde aparecen un número elevado de caricias y besos. Además, en las interacciones que mantienen estas madres con sus bebés aparecen con frecuencia respuestas adaptadas a las señales y demandas de sus hijos durante la situación de comida, estas madres, aprovechan la situación para estimular, “hablándoles y proponiéndoles actividades que fomentan la autonomía en los pequeños” (Sánchez & Hidalgo, 2003, p. 11).

La investigación al referirse a las madres con ideas evolutivo-educativas más tradicionales, muestra que estas no toman los momentos de la comida como la posibilidad de una interacción que permita la estimulación, usando estrategias coercitivas. La investigación plantea que las madres modernas poseen la capacidad de tomar las situaciones cotidianas para lograr estímulos que permitan el desarrollo permanente de sus bebés en cuanto a lo lingüístico, cognitivo y la autonomía. Estos conceptos en relación con la propuesta de investigación planteada, permite evidenciar formas de interacciones que posibilitan que los niños desarrollen habilidades para la vida a partir de los momentos de alimentación, estas pueden darse acorde con el sentido o la intención de la interacción, según los intereses y las ideas educativas de los participantes, siendo fundamental para la construcción y comprensión de las situaciones que cotidianamente se presentan para el reconocimiento de los contextos y las formas de habitar en estos, aportando ideas frente a como interactuar para potenciar el pensamiento en momentos como el consumo de los alimentos.

Otra investigación de enfoque cualitativo de mucho interés y pertinente en relación con la pregunta de investigación, dado que plantea interacciones que parten directamente desde los espacios institucionales, se realizó en la Pontificia Universidad Católica del Perú, de Lip M, (2011). El objetivo planteado para esta fue describir y analizar el funcionamiento cotidiano de la cuna y las relaciones e interacciones entre los diferentes actores involucrados. Se llevó a cabo a través de un trabajo de campo de dos meses. Los datos fueron recogidos a través de la observación participante durante todos los días de funcionamiento de la cuna, específicamente en el aula de dos años a la cual asistían 16 niños y niñas con edades entre los dos y los dos años y medio.

La propuesta metodológica de esta investigación, aporta al planteamiento de “interacciones que potencian pensamiento”, la importancia de observar a los niños y niñas en su contexto cotidiano.

La investigación está comprendida por 3 capítulos, cada uno de los capítulos, son un insumo para la investigación propuesta porque permite tener un referente frente a las interacciones, comprendidas como las relaciones que los niños establecen con los pares o adultos para la construcción de los hábitos y comprensión de su cultura en la cotidianidad del Centro. Otro aspecto hace referencia a la prestación del servicio en primera infancia y la concepción que los operadores tienen de las condiciones culturales para la construcción de las propuestas en los centros.

A lo largo del estudio, se observa la descripción detallada de las rutinas diarias en la realización de todas las actividades. Dentro de las conclusiones se puede decir que acorde con el programa SET en Lima Norte (Perú), el planteamiento que se hace acerca de las actividades, es

que coinciden con un modelo de tipo conductista, los aprendizajes se dan en los momentos formales y los niños son considerados como actores pasivos, es decir, sus intereses no hacen parte de la programación de los diferentes contenidos temáticos y la autonomía tampoco es favorecida dado el control en las rutinas y hábitos. Se da un importante valor al programa, por la situación de las familias que asisten a cunas, pues se permite mayores posibilidades de exploración y supervisión adulta, de los materiales y el personal a cargo, generando esto multiplicidad de interacciones con sus iguales y con los promotores.

La investigación plantea algunos temas que pueden ser profundizados posteriormente entre los cuales se encuentran: el funcionamiento de programas no escolarizados en zonas rurales y su relación con el entorno; realizar comparaciones entre la evaluación objetiva del desarrollo con las observaciones subjetivas; involucrar a los niños tomando sus puntos de vista y las voces de los mismos. Estos dan muestra de la importancia de investigar la primera infancia en los espacios que interactúan cotidianamente, siendo un aporte relevante reconocer las voces de los niños y niñas para comprender cuáles son sus intereses y como establecen las relaciones con la agente educativa, los objetos y las situaciones, para construir propuestas de acompañamiento en las salas, que aporten al desarrollo integral con calidad.

Rogoff (1993), en su obra *Aprendices del pensamiento*, plantea una alternativa para acercarse al desarrollo del conocimiento:

Como humanos, durante un periodo de pocos años después de nacer, progresamos hasta alcanzar una extraordinaria habilidad para comunicarnos por medio del lenguaje, utilizar e inventar instrumentos de solución de problemas, comprometernos en operaciones flexibles de cooperación con otros, aprovecharnos de la experiencia y de las innovaciones

de nuestros antepasados, enseñar y aprender de los demás, y planificar lejanos acontecimientos futuros. (p. 25)

Este libro está enfocado en el componente social del desarrollo mostrando la importancia de los aprendizajes del sujeto en relación con su contexto, es decir, la relación del mundo social con el individuo a través de las interacciones con sus pares, agentes educativas y objetos, donde la comunicación es un sistema para *construir puentes*, permiten el desarrollo cognitivo. “Como aprendemos lo humano parte de que los aprendizajes van de la mano del contexto sociocultural, donde el aprendiz participa activamente en compañía de otros sujetos que le brindan la posibilidad de reconocer y aprender su realidad.” (Rogoff, 1993, p. 13).

Dicha investigación, según la autora, ha permitido generar polémicas por los planteamientos en torno al desarrollo, que al mismo tiempo han sido el motivo del progreso y estudios permanentes en el tema que ella realiza, ver a los niños y las niñas como seres que en la interacción permanente con el otro, va construyendo las formas de comprender el mundo que lo rodea.

Como una conclusión general apoyada en los programas, investigaciones y fuentes teóricas referenciadas, los antecedentes encontrados, aportan tanto desde lo metodológico como lo teórico a la investigación, además permiten reconocer que tipos de estudios hay actualmente frente a la Primera Infancia y como se podrían enfocar próximas investigaciones.

Es así que se reconoce la necesidad de acercarse, partiendo de las voces de los niños y las niñas en la relación con el adulto que lo acompaña, a partir de la observación, análisis de la información recogida, y construcción de acciones al interior de las salas basadas en las necesidades e intereses de los niños. Otro aspecto fundamental que se concluye de las

investigaciones en el ámbito nacional e internacional, es la importancia que todas le asignan a las interacciones ya sean en los contextos familiares o institucionales, para potenciar la participación, aportando al reconocimiento de las herramientas de la cultura y el uso en contexto de las mismas. Por último, el papel que el adulto tiene en la interacción para el apoyo a los niños y niñas, brinda sostén emocional para que se reconozcan a sí mismos, al entorno y a los demás.

1.2. Planteamiento del problema

En el contexto de Primera Infancia se observa que los programas Hogares Comunitarios tradicionales, Múltiples, Infantiles, Madres Fami y Centros de desarrollo Infantil, atendidos desde el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) o en convenios con operadores del servicio como Fundaciones, Cajas de Compensación o empresas Privadas, deben retomar la propuesta del ICBF Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario (PPEC) y el Documento No 10, competencias y Desarrollo Infantil.

El PPEC, orienta los procesos pedagógicos en las diferentes modalidades de atención, y se enfoca en el desarrollo del ser humano. Este propone la participación de los agentes educativos, la familia, la comunidad, las instituciones, recopilando saberes y experiencias para posibilitar el desarrollo integral del niño.

Se convierte en un esfuerzo por recoger los significados sociales y culturales de los avances teóricos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, en la búsqueda de horizontes más humanos que orienten la labor pedagógica desarrollada en favor de la niñez y las familias colombianas (ICBF, 2011, p. 26).

A partir de las experiencias de las regiones del país, se ha orientado el mejoramiento continuo del documento Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario (PPEC), reconstruyendo sobre lecciones aprendidas de las experiencias locales y regionales, no solo sobre teorías sino también sobre la propia vida y cultura. Esto implica mantener una memoria institucional y colectiva, que dé cuenta de los cambios constantes entre las personas e instituciones líderes a través de evaluar y sistematizar experiencias; recoger de las experiencias locales que puedan ser tomadas como exitosas, novedosas e inquietantes para la propia comunidad “leer los contextos familiares y sociales donde los niños y niñas socializan” (ICBF, 2011, p. 26) y valorar el componente cultural teniendo en cuenta las características de los niños y niñas de nuestro país.

La propuesta de revolución educativa para la atención integral de la Primera Infancia, desde el Ministerio de Educación con apoyo de la Universidad del Valle propone el Documento No 10 Desarrollo Infantil y competencias en la Primera Infancia (2009). El texto orienta a todos aquellos que participan o acompañan el desarrollo de nuestros niños para que existan acuerdos con las maneras de cuidarlos, atenderlos y educarlos para que continúen indagando su entorno y avancen en sus procesos de formación y desarrollo.

Referenciar estos dos documentos, parte de la necesidad de reconocer el papel que para las instituciones gubernamentales en nuestro país, tiene el desarrollo integral de los niños y las niñas y como orientarlo desde lo pedagógico dando pauta a los docentes en las prácticas educativas.

Desde el Centro de Desarrollo Infantil Cafeteritos, las propuestas que se plantean para direccionar la realización de las actividades diarias, parten de los documentos mencionados, permiten retomar el papel que juegan las agentes educativas, los niños y niñas en el aprendizaje.

Rogoff (1993) habla de la importancia que tiene el medio en el que los niños y niñas se desenvuelven para reconocer y manejar los diversos instrumentos que la cultura les brinda y como la relación con los otros sea adulto o un niño más experto va modificando las formas de relacionarse y de comprender el mundo. Es así que las interacciones que se dan en el Centro de Desarrollo Infantil, donde se establecen formas de comunicación que el niño comprende, identifica y contextualiza, son fundamentales para potenciar el pensamiento, pues abren ventanas de oportunidades para relacionarse con el mundo y así solucionar problemas de la cotidianidad como reconocer su bolso, ubicar las partes de su cuerpo o consumir sus alimentos, entre otros.

El Centro de Desarrollo Infantil es una de las modalidades de atención institucional en Primera Infancia, que permite la socialización con otros, dado que es el inicio de la vida en comunidad fuera del seno familiar, posibilitando así diversas interacciones. Vygotsky (1978) en relación a los aprendizajes y el desarrollo plantea “no existen solo una meta del desarrollo, sino que hay tantas como los grupos sociales sean capaces de delimitar. En suma culturas múltiples y diversas direcciones del desarrollo” (Citado por, Lacasa, 1993, p. 41). Desde esta perspectiva, la relación constante con los adultos o pares, posibilita la construcción de aprendizajes. Es así que reconocer la variedad de interacciones que se pueden establecer entre los niños y niñas con las agentes educativas, parte del interés de comprender como el adulto abre o cierra posibilidades para potenciar el pensamiento, a través de la socialización basada en la relación con los demás.

Comprender que tan importante son las formas de interacción en los niños y niñas menores de dos años, es para el Centro de Desarrollo Infantil Cafeteritos una inquietud originada en la necesidad de las agentes educativas de realizar actividades al interior de las salas que sean de interés para los niños y niñas. Para la coordinadora, esta comprensión busca

orientar al equipo de agentes educativas en la construcción de hábitos, rutinas y en la forma de cuidar, pero además brindar línea a las agentes educativas en como las interacciones permiten que se de la simbolización que los niños y niñas construyen del mundo, el cual es presentado desde la perspectiva del adulto que acompaña.

Las imágenes y conceptos que los niños van construyendo a partir de la interacción con las agentes educativas, implica la concepción que poseen del niño y la niña, ya sea como un sujeto activo o pasivo en los procesos comunicativos, que potencian la comprensión para la resolución de situaciones problema como plantea Bruner (1984), dando ejemplo, pistas, apoyo, estimulación para incorporar rutinas más complejas y por último instrucciones desde el lenguaje verbal.

Según Lacasa (1997), “los niños y niñas van ampliando progresivamente sus contextos de actividad” (p. 26), el Centro de Desarrollo Infantil es un espacio que desempeña un papel vital, donde además de reconocer las herramientas y símbolos de la cultura, los niños pueden usarlos de forma eficiente y eficaz. Dichos símbolos y herramientas, son el resultado de aprendizajes conceptuales a través de la historia de la humanidad, que se van tecnificando implicando a su vez la readecuación para el uso de los mismos.

De este modo, cualquier proceso de aprendizaje logra encontrar nuevas soluciones en el contexto de su actividad socio cultural imitando y luego dando sentido y creando nuevas formas de acceder a lo que desea. Rogoff (1993) por su parte en relación al pensamiento propone los planteamientos de Vygostsky como esenciales si se aborda la potenciación del pensamiento en el contexto social, pues piensa que se favorece la resolución de problemas de manera conjunta bajo la dirección de una persona más experta y capaz de ubicarse en relación con lo cotidiano de los

niños y niñas. “El apoyo de los adultos, parece fomentar la atención, la exploración y la destreza en manejar los objetos por parte de los niños, especialmente cuando la ayuda de los adultos es contingente al esfuerzo infantil” (Rogoff, 1993, p.203).

Potenciar el pensamiento en los niños y niñas, le brinda importancia al papel que juega la relación que estos establecen con las agentes educativas, las interacciones que se dan entre los niños y niñas con los adultos, permiten apropiarse de instrumentos como el lenguaje:

Comienza a ser utilizado y desempeña un papel fundamental que condiciona el hecho de que los procesos mentales se configuren a través de la actividad social y a su vez, es la base a partir de la cual se constituye la cultura (Lacasa, 1997, p.37)

Las agentes educativas en los Centros de Desarrollo Infantil, partiendo de su intención de acompañar el desarrollo integral de los niños y niñas, han movilizad o propuestas para que estos asuman y reconozcan los instrumentos de su cultura. De esta manera, las situaciones cotidianas al interior de la sala de los menores de dos años, donde se establecen relaciones permanentes mediadas por expresiones desde el lenguaje verbal y no verbal, implican que se reconozcan las diferentes acciones e interacciones que potencian el pensamiento a partir de las mediaciones que establecen formas de comunicación entre los actuantes y le permiten a los niños resolver situaciones en apoyo del adulto, “los adultos pueden desempeñar papeles metacognitivos, que van más allá de lo que los niños son capaces de hacer, mientras les demuestran a la vez como se puede realizar ese proceso” (Rogoff, 1993, p. 205)

El trabajo de las agentes educativas, quienes han acompañado y potenciado habilidades en los niños y niñas, guiadas por las orientaciones dadas en el marco de las políticas públicas, las

cuales plantean la importancia de la atención integral para la garantía de los derechos en la población colombiana, genera interés investigativo dirigido a analizar las interacciones al interior de las salas para reconocer como estas en el Centro de Desarrollo Infantil Cafeteritos, “benefician a los niños al trabajar con la ayuda de los adultos” (Rogoff, 1993, p. 207)

El papel que juega la agente educativa, como responsable de garantizar espacios de socialización con calidad, crea la necesidad de realizar observaciones intencionadas, que den muestra a la luz de las mediaciones metodológicas, el tipo de interacciones que se generan en las salas, con el objeto de registrarlas, documentarlas, sistematizarlas y socializarlas en el contexto local, “para organizar la actividad y compromisos rutinarios que guían una participación hábil de los niños en las actividades cotidianas que se valoran de su cultura” (Rogoff 1993, p. 244)

Retomando las investigaciones antecedentes y la importancia del papel que la agente educativa tiene en las interacciones con los niños y niñas en el Centro de Desarrollo Infantil y en la necesidad de generar conciencia de la importancia de realizar acompañamientos con calidad con los sujetos que hacen parte de los procesos de formación, surge la pregunta que orienta la investigación propuesta en Primera Infancia:

¿Cuáles son las interacciones que se dan entre las agentes educativas y los menores de dos años que potencian el pensamiento de los niños y niñas? Centro de Desarrollo Infantil Cafeteritos

1.3. Justificación

El municipio de Andes, según los datos demográficos del Censo Nacional Poblacional de 2005, cuenta con 41,591 habitantes, la población de la cabecera municipal es de 19,176 habitantes y el sector rural 22,415 habitantes. De los 0 a los 9 años se encontraron 4.369 niños, 3,976 niñas, para un total de 8.345. De esta población infantil actualmente el ICBF atiende con 100 Madres Comunitarias, 13 agentes educativas de CDIT y 8 Jardineras un total de 1161 niños y niñas (2012) desde los tres meses hasta los 5 años de edad en los programas de Hogares tradicionales, Hogar Infantil, Hogar Múltiple en convenio entre el ICBF, Comfenalco Antioquia y la Alcaldía del municipio de Andes, actualmente operado por la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas con la modalidad de Centro de Desarrollo Infantil Temprano (CDIT) desde el 2012.

La atención en los hogares se realiza a partir del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario, los elementos constitutivos son: los niños, la familia, la comunidad y los educadores comunitarios. Se busca que la realización de las diferentes actividades parta de los intereses y necesidades de los grupos poblacionales potenciando de esta manera el desarrollo integral de los niños y niñas

La investigación planteada al identificar las interacciones que potencian pensamiento, puede aportar al ICBF herramientas que brinden insumos para el enriquecimiento permanente del Proyecto Pedagógico, por el reconocimiento de algunas prácticas de los niños, niñas y agentes educativos que asiste al Centro de Desarrollo Infantil Cafeteritos, dando sentido a la importancia de orientar el trabajo que se realiza acorde con:

La Ley 1295 de 2009 en la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas en la Primera Infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén. Esto a su vez ha implicado la atención desde el Ministerio de Educación, con modalidades como entorno familiar, entorno comunitario y entorno institucional a través del cual se atienden diariamente los niños y niñas en las zonas rural y urbana.

Como aporte a las modalidades de atención, propuestas para dar cumplimiento a la ley 1295, la investigación brinda herramientas conceptuales para continuar atendiendo la Primera Infancia con un mayor valor a las interacciones, al reconocer como en las relaciones se potencia la resolución de problemas cotidianos que en los pequeños parten del interés de comprender su entorno.

Revisando uno a uno los diferentes documentos que sustentan desde el municipio la atención a la Primera Infancia se encuentra que el Plan de Desarrollo Municipal (PEM) plantea la construcción de las políticas públicas de infancia y adolescencia partiendo de los marcos legales a nivel internacional, nacional y departamental.

El Plan de Atención Integral a la Primera Infancia –PAIPI- propuesta de Presidencia (2002-2010) plantea generar acciones que permitan atender la población, integrando las diferentes instituciones y creando los programas necesarios para garantizar la integralidad en el desarrollo de los niños. El PAIPI se plantea como un instrumento que posibilita llevar a cabo las políticas públicas dadas a nivel municipal, departamental y nacional para resolver las dificultades encontradas en la niñez, quienes demandan condiciones y oportunidades de crecer, con respeto por sus derechos.

Actualmente en el municipio se están realizando propuestas desde el PAIPI, pero se viene implementando poco a poco la estrategia presidencial de Cero a Siempre (2010-2014) con la cual se busca mejorar la prestación del servicio fortaleciendo al personal que realiza dichos programas, propuesto con equipo interdisciplinario para el fortalecimiento del desarrollo integral de los niños, es así como resulta de vital importancia reconocer el papel de las agentes educativas para fortalecer el acompañamiento de los niños y niñas en la Primera Infancia no solo en el municipio de Andes sino en el país.

Con la estrategia De Cero a Siempre, propuesta presidencial (2010 - 2014) se propone El Plan Operativo para la Atención Integral (POAI) el cual retoma el PAIPI para planear a nivel municipal, departamental y nacional estrategias de atención a la Primera Infancia.

El POAI (2013) es el eje de la planeación de los procesos de atención en las distintas modalidades de educación inicial en el marco de una atención integral así como el articulador de las acciones que se deben desarrollar por cada uno de los componentes del servicio, de los actores e instituciones involucrados y responsables de la atención de los niños y niñas. (p. 9)

Interacciones que potencian pensamiento en los primeros años de vida, nutren la construcción del PEM, el POAI en el Centro de Desarrollo Infantil y el PAIPI, al brindar elementos teóricos para las construcciones metodológicas que den sentido a la atención integral de la Primera Infancia, generando estrategias de acompañamiento con los menores de dos años sustentando la importancia de realizar prácticas educativas con sentido y de alta calidad.

Otro aspecto no menos importante, parte de la socialización de la investigación, para generar interés en la construcción y realización de estudios en infancia, sustentadas en el PEM para que sean reconocidas por la comunidad educativa del municipio de Andes y aportar a la construcción de acciones relacionadas con las formas de cuidar, atender y principalmente acompañar a los niños y niñas.

Acorde con la importancia que la socialización tiene en los primeros años de vida, independiente de los programas y modalidades de atención, se pretende con esta investigación que se puedan brindar elementos que evidencien el papel que desempeñan las agentes educativas de las instituciones que han liderado los programas propuestos (ICBF, Cajas de Compensación, Operadores) para pensar en procesos formativos futuros que apunten a la construcción de programas que potencien el pensamiento y el lenguaje de niños y niñas con una mayor conciencia del papel que como acompañantes juegan en el crecimiento de cada uno de ellos.

Es necesario anotar que con la investigación y los resultados de la misma, se pretende generar inquietud en la sustentación y sistematización de los procesos de formación que se realizan diariamente tanto en los Centros de desarrollo Infantil como en las instituciones educativas en los grados de transición, reflejándose esto en la construcción de planes de trabajo para los niños, niñas orientados a una formación con sentido y dando respuesta a las necesidades del contexto local.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General.

Analizar las interacciones que se dan entre las agentes educativas y los niños y niñas menores de dos años, que potencian el pensamiento. Centro de Desarrollo Infantil Cafeteritos Municipio de Andes

1.4.2. Objetivos específicos

Identificar las interacciones que viven los niños y niñas con las agentes educativas del Centro de Desarrollo Infantil Cafeteritos.

Describir las interacciones que se dan en la sala de cuna y caminadores entre las agentes educativas, los niños y las niñas.

Clasificar los diferentes tipos de interacciones entre las agentes educativas con los niños y niñas menores de dos años que potencian el pensamiento.

1.5. Marco Conceptual

Para realizar el marco conceptual como referente de la propuesta investigativa, se partió de los estudios de Rogoff (1993) y Bruner (2004). En estos, se hace referencia a las ideas de Piaget y Vygostsky, relacionadas con la conceptualización sobre el pensamiento, el lenguaje y las interacciones.

Para Piaget los cambios a través del desarrollo se producían porque eran necesarias nuevas formas de adaptación para superar los conflictos con el medio, para Vygostsky el

progreso es inseparable de la dirección que ofrecen los adultos o los compañeros más capaces. (Lacasa, 1977, p. 38)

Piaget en sus estudios, plantea que la función simbólica crea representación de objetos que se desligan de la acción y abrirá nuevas posibilidades a los niños y niñas. “El niño de corta edad conoce su mundo a través de las acciones físicas que realiza, mientras que los de mayor edad pueden realizar operaciones mentales y usar sistemas de símbolos (el lenguaje, por ejemplo) (Meece, 2000, p.2).

Para Piaget, el niño es un explorador que busca interpretar el mundo desde su propia lógica, siguiendo paso a paso etapas en las cuales construye activamente su forma de pensar, es decir de representar el mundo, acorde con la madurez que alcanza en relación con las acciones y conceptos, va modificando de esta manera las representaciones mentales.

La teoría socio histórica de Vygostsky, se centra en la idea que el pensamiento y el lenguaje del niño y la niña se potencia en situaciones de interacción con otras personas, en las cuales se internaliza la forma de solucionar problemas, de razonar y de valorar las situaciones. La participación de los niños y las niñas en las actividades, guiadas por la agente educativa o por compañeros más capaces, permite así al niño interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y acercarse a la resolución de un problema, acorde con su cultura.

Los estudios de Rogoff (1993) y Bruner (1984), plantean que los aprendizajes se dan en contextos de interacción con otros más expertos (adulto o pares) que acompañan en la interiorización de nuevos conceptos o instrumentos propios de la cultura. “Los instrumentos no son solo de naturaleza material, sino también de carácter psicológico, el uso del pensamiento

simbólico es el que en realidad ha facilitado a la humanidad transformar su propia historia”

(Lacasa, 1977, p. 36) Es así como Vygotsky, destaca la importancia de las interacciones en el entorno para la construcción del pensamiento, donde el lenguaje es uno de los instrumentos que permite que se potencie.

De esta manera, se retoman los estudios de Rogoff (1993) y Bruner (1984), quienes hacen referencia a la teoría socio histórica de Vygotsky, dado la importancia que se le brinda en la propuesta a la interacción entre las agentes educativas, los niños y las niñas para potenciar el pensamiento, planteando los conceptos de: pensamiento, dónde además se hace referencia la representación; interacciones donde se retoma el juego como acción combinatorio entre el pensamiento y el lenguaje y por último los formatos de adquisición del lenguaje basados en las interacciones que se crean entre los sujetos para construir códigos comunicativos.

1.5.1. Pensamiento

Para Rogoff (1993) el propósito del pensamiento es actuar eficazmente; las actividades se orientan a una meta (implícita o explícitamente), de acuerdo con una definición social y cultural de las metas y los medios mediante los cuales abordar los problemas, de esta manera considera el pensamiento como intento funcional de resolver problemas. (p. 30)

El pensamiento en esta propuesta de investigación, se plantea como la capacidad de los niños y niñas para resolver situaciones problemas que parten de sus intereses y necesidades por reconocerse a sí mismos, a los otros y al entorno. Este reconocimiento implica a su vez aprender a manejar las herramientas que posee la cultura, entre estas el lenguaje.

Bruner (1984) afirma que “los problemas que el niño pequeño ha de resolver tiene que ver con el uso de las manos, de los ojos, de la orientación del cuerpo, etc... en relación con objetos y personas” (p. 129). En el uso de su propio cuerpo, el niño pequeño va consiguiendo metas como las primeras manifestaciones en la resolución de problemas.

El niño y la niña en los primeros años de vida, para reconocer y aprender sobre su entorno, necesita experimentar emociones, sensaciones, sentimientos. Esto lo hace observando e imitando a los otros con los cuales interactúa, de esta manera va dando significados acorde con los contextos donde establece relaciones con los objetos y sujetos creando representaciones mentales del mundo.

Bruner (1984) en cuanto a las teorías del desarrollo propone que estas deben definir las operaciones mentales en un sistema formal y detallado y la descripción de lo que hace un niño en un problema o sobre un problema, donde el pensamiento se pone en juego por medio de instrumentos de origen cultural. Es así como lo que parece artificial antes de manejar una herramienta, se convierte en algo natural cuando se hace parte de la cotidianidad y se usa para el servicio humano, es decir, se aprende en lo cultural a resolver situaciones problemas que permiten el manejo de las herramientas que proporciona el medio.

A través del lenguaje como acción del pensamiento, la información es transmitida en actos comunicativos, que expresan los signos lingüísticos, es decir las representaciones mentales que los niños y niñas van creando del mundo. Este como instrumento de la cultura, por medio del cual los niños y las niñas expresan y manifiestan sus emociones, sentimientos, deseos e intereses, permite ir reconociendo que comprenden del mundo y que herramientas utiliza de la cultura para

solucionar situaciones problemas, además como se pueden ir construyendo relaciones que potencian de forma permanente el pensamiento.

Bruner, (1984) plantea de forma similar a Rogoff (1993), que el pensamiento debe considerarse y explicarse desde la cultura en la que crece el ser humano, sin dejar de lado el desarrollo en relación con la historia del mismo y “las propiedades formales del pensamiento del hombre, su naturaleza instrumental, la importancia de la cultura en el modelado de estos productos y el lugar del hombre en su contexto evolutivo” (Rogoff, 1993, p. 121), dando un papel protagónico al lenguaje y las interacciones que desde este se construyen con los demás. Desde este planteamiento, potenciar el pensamiento en la sala de cuna y caminadores, implica comprender la influencia de las actividades que los niños y niñas pueden observar y realizar, a través de la interacción permanente con sus agentes educativos, sin hacer énfasis en el desarrollo cognitivo ni del pensamiento, el cual implica observar el conjunto de transformaciones que se dan en el transcurso de la vida de los niños y las niñas, por el cual se aumentan los conocimientos.

Otro concepto que plantea Bruner (1984), es la representación, que define como: “conjunto de reglas mediante las cuales se puede conservar aquello experimentado en diferentes acontecimientos” (p.122), estas permite que a partir de los contextos de interacción “se pueden representar algunos sucesos por las acciones que requiere, mediante una imagen, mediante palabras o con otros símbolos” (p. 122). Las formas de representación no se pueden perder de vista para comprender como los niños resuelven situaciones problemas, determinando sus características. La manera en que el niño pequeño los soluciona, da muestra de cómo comprende el mundo acorde con su contexto. “la descripción de lo que hace un niño cuando está pensando

en un problema o sobre un problema, también debe incluir un análisis lógico de las operaciones que realiza, tan minucioso como sea posible” (Bruner, 1984, p.120).

El pensamiento, se potencia en la interacción, posibilitando en los niños y niñas la construcción de imágenes mentales y de conceptos que permiten la resolución de problemas, los cuales en la primera infancia aportan la comprensión de posteriores conductas inteligentes en los niños y niñas.

1.5.2. Interacciones

Dar sentido a la investigación propuesta, implica pensar en la multiplicidad de interacciones comprendidas desde los autores como las relaciones permanentes entre los agentes educativos y niños, que vinculan las diferentes acciones o situaciones con los sujetos y objetos. Estas transcurren cotidianamente y van potenciando el pensamiento comprendido como la representación que los niños van construyendo acorde con las posibilidades de los contextos que habitan y la capacidad para resolver problemas en estos.

“En las relaciones cotidianas de los niños con los adultos, existen miles de oportunidades que hacen posible la participación guiada en la resolución de problemas” (Rogoff, 1993, p. 195). De esta manera se refiere a las interacciones y el papel que en estas juegan los contextos cotidianos, donde se brindan variedad de posibilidades que pueden enriquecer el pensamiento, potenciando las diferentes habilidades de los niños y las niñas. Las interacciones que se dan de forma cotidiana, permiten que el adulto en relación con el niño y la niña potencie el desarrollo integral.

Rogoff (1993) “Considera a los niños como aprendices del conocimiento, activos en sus intentos de aprender a partir de la observación y de la participación en las relaciones con sus

compañeros y con miembros más hábiles de su grupo social” (p. 31). La observación y la participación de los niños, niñas y adultos, hacen parte de las interacciones que se van haciendo significativas y potencian el pensamiento por las relaciones que se establecen. Para Ferreir (1978) y Newson (1975) “el desarrollo del lenguaje se produce gracias a la rutina diaria de compartir experiencias y a la comunicación de los niños y sus cuidadores en las situaciones del baño, cambio de pañales, comida, demás actividades de la vida diaria” (Citados por Rogoff, 1993, p. 195). Es así como la interacción, va enriqueciendo las experiencias que brindan oportunidades para mejorar las habilidades las cuales se ven reflejadas en las situaciones que cotidianamente se presentan.

Con la comunicación como meta, el niño y su cuidador estructuran de una manera conjunta su interacción, avanzando en un entendimiento mutuo, con ajustes en las expresiones del adulto y un progreso en el desarrollo del lenguaje del niño. (Rogoff, 1993, p. 199)

Rogoff (1993) en relación a las interacciones, plantea que el adulto y el niño, generalmente son cercanos, es decir, el padre, la madre o el agente educativo y partiendo de las situaciones presentadas de forma cotidiana, se van ampliando las estrategias para la resolución de situaciones problemas que se presentan. “El grado en que las madres estimulan la atención hacia los objetos y acontecimientos, así como en el hecho de nombrar los objetos que sus hijos señalan, está asociado a la amplitud de vocabulario infantil” (Rogoff, 1993, p. 200). “El diálogo fomenta el desarrollo, es concordante con la idea de que las ventajas de la interacción social derivan del pensamiento compartido en la comunicación intersubjetiva” (p. 202), además el apoyo de los

adultos, fomenta la “atención, exploración y la destreza de manejar los objetos por parte de los niños” (p. 203).

Una de las interacciones más importantes para los niños, las niñas y las agentes educativas, es el juego, este es base para la adquisición del lenguaje y potenciar el pensamiento. A este se le han atribuido funciones fundamentales para el desarrollo infantil. “Entre estas se retoma la importancia de este como motivo de exploración, innovación y la proyección del mundo interior aportando para la adquisición de los formatos del lenguaje”. (Bruner, 1984, p. 211). Aunque el juego es una actividad libre, en el Centro de Desarrollo Infantil, es utilizado con fines educativos. El juego genera interacciones entre el adulto y los pares, permitiendo la inclusión de los niños en los valores de nuestra cultura.

El juego es un modo de socialización que prepara para la adopción de papeles en la sociedad adulta. El juego permite desarrollar las posibilidades combinatorias para la construcción del pensamiento y lenguaje, a través de este él aprende del lenguaje y a utilizarlo como un instrumento del pensamiento y la acción. (Bruner, 1984, p. 213)

Una de las formas en que los niños y niñas resuelven problemas y se vinculan en lo social, es a través del juego. Bruner (1984) manifiesta que el niño para que reconozca y aprenda el lenguaje debe: “participar primero en un tipo de relaciones sociales que actúan de modo consonante con los usos del lenguaje en el discurso en relación a una intención compartida, a una especificación deíctica y al establecimiento de una presuposición” (p. 178).

Las interacciones comprendidas como las relaciones de doble sentido con intenciones que influyen en el otro, se dan entre los sujetos, con los objetos y con el espacio, en el Centro de

Desarrollo Infantil, se viven de forma permanente a lo largo de la jornada. Estas van estructurando las formas de percibir y representar el mundo, evidente en la resolución de los problemas cotidianos.

1.5.3. Formatos de Adquisición del lenguaje

Bruner (1984) propone un concepto importante para explicar el inicio del lenguaje y su relación con el pensamiento del niño y la niña, los formatos de la adquisición del lenguaje. Para que estos se construyan deben existir dos actores donde se muestre que la respuesta de uno de ellos depende del otro. De los formatos Bruner (1984) afirma que pueden crecer con el tiempo y la experiencia. Esto se efectúa de varias maneras: “puede realizarse en el tiempo, incorporando nuevos medios o estrategias para la obtención de metas incluyendo las lingüísticas o las simbólicas o dirigirse más hacia las metas de los dos compañeros” (p. 179). Los formatos son modulares: “son tratados como subrutinas que pueden incorporarse en rutinas de mayor escala. Ejemplo: un formato de saludo puede incorporarse en una rutina de mayor escala que implique acciones conjuntas” (p. 178).

Una característica asignada a los formatos es que no pueden ser independientes de las percepciones de los participantes, las interacciones son controladas por la participación de los miembros, otra propiedad de los formatos, es que participan niños y adultos. Se dan sin atender a las diferencias entre el niño o niña y el adulto y a partir de esta interacción el niño puede asumir responsabilidades por sí mismo, que en la relación con el adulto se irán perfeccionando acorde

con el pensamiento y el lenguaje. Las interacciones que se dan entre dos actuantes, son la base para el desarrollo de los formatos, que al mismo tiempo van creciendo acorde con las relaciones que se establecen.

Bruner (1984), sustenta en su teoría, que el lenguaje fuera de ser una construcción por obra del sistema nervioso que permite la adquisición de este, necesita el mundo social y el mundo en general para facilitar su desarrollo. Es así como las interacciones sociales en las que el niño participa con los adultos (madre, padre, miembros de la familia, amigos, agentes educativas) le ayudan enormemente en su dominio lingüístico pensado desde el lenguaje, pero además en el manejo de herramientas que proporciona la cultura.

En las investigaciones de los últimos 50 años se apoya la idea de que la adquisición del lenguaje y las herramientas de la cultura, está influida por el conocimiento del mundo que posee quien lo adquiere. Para Bruner (1984), la concepción según la cual la interacción, entendida como una relación recíproca, constituye el origen de las claves que permiten explicar la adquisición del lenguaje, tiene algunas variantes, una de estas es que los niños en edad pre-lingüística, saben ya como declarar y pedir. Emplea gestos diferentes al lenguaje como la entonación y los movimientos corporales.

Al hablar de interacciones para potenciar el lenguaje, es necesario mencionar que Bruner (1984) plantea que el discurso presupone un compromiso recíproco entre hablantes.

1. Un conjunto de convenciones compartidas para establecer la intención del hablante y la disposición del que escucha, incluyendo convenciones de procedimiento como las propuestas por Gice (1975) principios conversacionales.

2. Una base compartida para explotar las posibilidades deícticas del contexto temporal, espacial e interpersonal, sujeto a cambio en el sentido clásico (Jakobson 1971).
3. Medios convencionales para establecer y recuperar presupuestos. (p. 178)

De esta manera al darse la interacción entre al menos dos actuantes, va a existir un discurso que posibilitará que el niño en la Primera Infancia en relación con el adulto, asuma las formas del lenguaje y de la cultura, y las perfeccione en la constante relación con ese otro más experto.

Rogoff (1993) plantea:

La resolución de problemas resalta la naturaleza activa del pensamiento, frente a la idea de considerar el proceso de conocimiento como la posesión pasiva de objetos mentales, por ejemplo, contenidos de conocimiento y percepciones. Es decir la gente, más que limitarse a adquirir recuerdos, percepciones y habilidades, explora, resuelve problemas y recuerda. (p. 32)

Como conclusión, que retoma los conceptos de interacciones, pensamiento y los formatos de adquisición del lenguaje, visto desde Bruner y Rogoff, orientan a la comprensión de cómo se posibilita la apropiación de las herramientas de la cultura, entre estas el lenguaje para la resolución de problemas, la capacidad comunicativa inherente al ser humano, el desempeño en el mundo social, generando las representaciones ligadas siempre a los contextos socio-culturales de los sujetos. La adquisición de los formatos del lenguaje, las formas de representación, el pensamiento, según los conceptos presentados, se dan a través de la interacción permanente entre los niños, las niñas y las agentes educativas. Para Vygostsky (1978, citado por Rogoff, 1993) su

teoría socio histórica tiene como centro la idea de que el desarrollo del niño se produce en situaciones de interacción con otras personas. Desde su perspectiva el pensamiento implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados, en las cuales se internaliza las formas de razonamiento, solución de problemas, valoraciones y conductas que tienen un reconocimiento en el colectivo social y que como tales pertenecen a la cultura.

2. Diseño Metodológico

El paradigma cualitativo es través del cual se realizó la propuesta de investigación, con el enfoque de la teoría fundada sustantiva, entendida por ésta la indagación de aspectos específicos en un rango poblacional. Al pensar en interacciones se asignaron significados a situaciones, a otras personas y a las cosas, a través de un proceso de interpretación del mundo tal y como lo ven los actores, como lo viven y como lo comprenden, se construyó teoría centrada en las interacciones entre las agentes educativas, niños y niñas, que potencian el pensamiento en un contexto particular, interpretando su realidad social.

El acercamiento a la construcción de la teoría se realizó sin una ya pre-elaborada, la observación constante, la verificación de los supuestos que emergieron se contrastaron con los datos mismos del material recolectado y el análisis de estos para lograr la elaboración teórica que permitió que se generaran conocimientos para la socialización con las agentes educativas de primera infancia y el aporte a la construcción del PEM y el POAI.

Para la recolección de información, se utilizó la técnica de observación participante y no participante. La primera para “acceder al contacto vivencial con la realidad o fenómeno objeto de interés de la investigación” (Sandoval, 1996, p. 80), teniendo en cuenta los momentos de interacción entre las agentes educativas y los niños del grupo, en el establecimiento de rutinas, hábitos, juegos y diferentes acciones cotidianas, para obtener la experiencia directa del mundo social, retomando información sobre las actividades. La segunda, “permite apoyar el "mapeo" sin exponer al investigador a una descalificación por "incompetencia cultural" (Sandoval, 1996, p. 139), posibilito que se realizaran observaciones en la sala de cunas y caminadores para

obtener información desde la propia experiencia, tanto de los agentes educativos como de los niños.

Los instrumentos para la recolección de la información fueron los diarios de notas y videograbaciones, para tener mayor claridad y precisión en la interpretación al realizar las transcripciones de la información recolectada.

El estudio se realizó en el Centro de Desarrollo infantil Cafeteritos, el cual funcionó en convenio con Comfenalco Antioquia, la Alcaldía de Andes e ICBF hasta julio 31 de 2012 en la modalidad de Hogar Múltiple, actualmente operado por la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas con la nueva estrategia de atención integral a la Primera Infancia “de Cero a Siempre”.

Este se encuentra ubicado en el municipio de Andes en el sector plaza de ferias. La institución en el año 2012 y 2013, periodo de recolección de la información contaba con 173 niños y niñas en los niveles 1 y 2 del Sisbén. El periodo de recolección de los datos se dio entre los meses de octubre del año 2012 y abril del año 2013. Los participantes de la investigación fueron el grupo sala cuna y caminadores con 18 niños y niñas entre los 6 meses y dos años de edad en la jornada de la mañana y 6 niños de tiempo completo que continúan en la jornada de la tarde, las dos agentes educativas que acompañan el proceso de los niños y niñas y la auxiliar del lactario. En algunos momentos también participaron las ludotecarias que apoyaban los programas de estimulación adecuada pertenecientes a Comfenalco Antioquia y las agentes educativas que atendían los grupos de la jornada de la tarde.

La presentación del proyecto se realizó a las agentes educativas y los padres de familia del grupo, firmaron el consentimiento informado con el cual se garantizó que la información suministrada fuera utilizada únicamente para fines académicos preservando su identidad (ver anexo 1). Otro aspecto importante es que a medida que se avanzó en los análisis se realizaron encuentros para dar a conocer y escuchar a los participantes frente a la construcción y análisis, de esta manera se validaron los datos.

3. Análisis de la Información

Para realizar el análisis de la información, se partió de las transcripciones realizadas a las observaciones a través de las filmaciones y notas de campo, se registraron los momentos de la rutina diaria en la sala de cunas y caminadores y en el patio central durante la bienvenida de los niños y las niñas. Cada registro fue numerado y se le asignó la fecha de la observación.

Durante los primeros días de la filmación se les permitió a los niños reconocer la cámara para poder estar en el espacio con ellos sin generar inquietud por el nuevo elemento presente. Con las agentes educativas se conversó previamente sobre la dinámica en la investigación a través de la videograbación para lograr observar con mayor claridad cada uno de los periodos de tiempo en el espacio y recolectar la información.

Para la construcción del análisis se realizó la codificación abierta, en la cual se retomaron las transcripciones y se revisó la información frase a frase asignándole códigos como: intención del juego, pendiente del movimiento, exploración, interacción con los personajes, se tranquiliza. Estos posteriormente se conceptualizaron, agrupándolos y dándoles un nombre que representara algún vínculo: juegos, alimentación, actividades de imitación, entre otros. A partir de la reagrupación se realizó un mapa donde se propusieron como pre categorías: las mediaciones, los hábitos, el juego y formas de relación entre la agente educativa, los niños y las niñas. Con un posterior análisis, emergieron las categorías que se presentan en la investigación

En la codificación axial, comprendida como “el proceso para relacionar las categorías a sus subcategorías” (Strauss et al, 2012, p. 135) se vincularon y entrecuzaron las precategorias, a partir de preguntas como ¿Cuáles son los momentos de la rutina diaria? ¿Qué tipo de

mediaciones se pueden observar? ¿Los niños apoyan a sus compañeros? entre otras, para analizar las relaciones y proponer categorías y subcategorías. En esta se retomaron las palabras usadas por las agentes educativas y por la conceptualización realizada por la investigadora.

Finalmente se realizó la codificación selectiva, donde se relacionaron y compararon los datos, se examinó y se contrastó con la teoría existente para comprender, descubrir y construir patrones de acción e interacción. Se estableció la forma de la presentación de las categorías, acorde con la elección de la central, partiendo de los momentos de interacción.

La presentación de la información se hará a lo largo del documento con una primera categoría, momentos e interacciones en el Centro de Desarrollo Infantil, que parte de cada uno de los momentos que se tienen en la jornada y las interacciones presentes en estos: llegada al centro, bienvenida, alimentación, juego, salida para la casa; de este se hará una breve descripción de los tiempos y acciones además de las interacciones entre las agentes educativas, los niños y las niñas; en una segunda categoría se presentaron las mediaciones conformadas por tres sub temas: desde la palabra y desde la acción, situaciones de apoyo y la mediación en la evaluación. Como tercera categoría se plantean las emociones como un componente para las interacciones que potencia el pensamiento por el establecimiento de las relaciones entre las agentes educativas, los niños y las niñas; la última categoría, las interacciones entre pares en la realización de las actividades del Centro de Desarrollo Infantil.

3.1. Momentos e Interacciones en el Centro de Desarrollo Infantil

Según Rogoff (1993) “el aprendizaje se produce a través de la participación o la observación activa, en actividades cotidianas propias de una cultura o de un grupo social” (p.14). El establecimiento de rutinas, acorde con los programas de atención integral a la Primera

Infancia, propuestas por los operadores del servicio y las agentes educativas, crean interacciones permanentes a lo largo de las jornadas, donde se establecen formas de relacionarse con los objetos y sujetos, que permiten la participación y apropiación de los espacios, objetos y momentos durante el día. Berger y Luckmann (1966, citados por Rogoff (1993), “consideran que las formas rutinarias de interacción entre la gente llegan a institucionalizarse como reglas esperadas y aceptadas” (p. 74).

Las rutinas propuestas para la atención, permiten establecer hábitos, reconocer y comprender las características de cada uno de los momentos que se viven en el Centro de Desarrollo Infantil, como la salida al patio a la hora de la bienvenida, sentarse a la mesa en el momento de la alimentación, dirigirse al baño para el lavado de manos, entre otras. Estas rutinas potencian el desarrollo social e individual por la constancia de las pautas y acciones en las jornadas. También por el interés de las agentes educativas de brindar claridad frente a las formas de mediación y participación en los espacios del Centro de Desarrollo Infantil, se generan diferentes momentos de interacciones entre el adulto y el niño.

En el Centro de Desarrollo Infantil la cotidianidad está organizada por *momentos* donde se establecen situaciones y relaciones que van siendo reconocidas por los niños, evidenciados por las acciones que ellos desde la comprensión de las mismas van proponiendo y realimentando en la relación con el adulto o los demás compañeros. Lave (1988, p. 2, citado por Rogoff, 1993) sugiere que “los aprendices aprenden a pensar discutiendo, actuando e interactuando, de forma cada vez más “sabia”, con personas que hacen algo bien, y haciéndolo conjuntamente en cuanto participantes legítimos y “periféricos” (p. 68).

En la relación con el adulto, las rutinas que se establecen, permiten que los niños y niñas, adquieran “lenguajes específicos del pensamiento” (Steiner, 1985, citado por Rogoff, 1993, p. 69) al interactuar con otros.

Dentro del Centro de Desarrollo Infantil, las rutinas establecidas denominadas como momentos, con unas características específicas, permiten potenciar el pensamiento de los niños y niñas partiendo de las interacciones permanentes.

3.1.1. Momentos de llegada.

Este periodo de tiempo, que dura entre 15 y 20 minutos, inicia con el ingreso de los niños y niñas acompañados de sus padres, abuelos o cuidadores, se reciben los niños y niñas en la puerta del salón y se cruzan algunas palabras con el adulto acompañante. “si trajo todo, pañales, ropa de cambio, chanclas para quitarle el pañal” (Observación No 1, octubre 1 de 2012). Este espacio, permite la conversación informal entre el acompañante y agente educativo, donde se establecen acuerdos frente a pautas de crianza para el Centro de Desarrollo Infantil y la familia de los niños.

Las interacciones entre el adulto y el niño, durante este momento, se observan cálidas y tranquilas, evidente en el ingreso de cada uno de ellos, estableciéndose así una relación de “confianza” y una “conducta de apego” que permiten tener vínculos emocionales con los cuidadores, los cuales posibilitan explorar con mayor seguridad el entorno. Según Armus, Duhalde, Oliver & Woscoboinik (2012) “la confianza básica es un logro que se da como resultado de numerosas interacciones satisfactorias entre el bebé y sus cuidadores primarios. El

niño que ha construido su confianza básica puede luego explorar el mundo, crecer, separarse e individuarse” (p. 13).

Niña hola, ¿Cómo estás? ¡Cómo vino de hermosa! ¡Cómo estás de linda! ...no llore mi reina, no llore mi amor” Al mismo tiempo la agente educativa carga a la niña en brazos mientras la pasea por la sala y le va mostrando lo que hay en ella. (Observación No 19, abril 16 de 2013)

Esta confianza también es evidente en los momentos de angustia al ingreso de los niños y niñas por la separación con sus familias, con mayor frecuencia en aquellos nuevos, donde se observa claramente como establece con la agente educativa que ha generado mayor acercamiento, relaciones que posibilitan el reconocimiento de los espacios y las acciones para continuar con la rutina diaria.

Durante unos 3 minutos al ingreso, todos los niños y niñas se quedan en silencio, las agentes educativas empiezan a hablar entre ellas, de pronto una de las niñas empieza a llorar nuevamente y se acerca a una de las agente educativa, ella la carga diciendo “a ver, la reina, la reina” cuando la levanta la niña se le recuesta en el hombro y se va calmando, la agente educativa le acaricia la espalda y le dice que se calme “la mamá ya viene” (Observación No 1, octubre 1 de 2012)

Según Rogoff (1993)

Los cuidadores construyen puentes que ayudan al niño a comprender como actuar en situaciones nuevas, proporcionándole claves emocionales sobre la naturaleza de las emociones, modelos no verbales de cómo comportarse, interpretaciones verbales y no

verbales de eventos y conductas, así como palabras que clasifican objetos y eventos. (p. 99)

Posibilitar en estos momentos de separación de las familias una relación permanente y clara con la agente educativa, genera que los niños y las niñas poco a poco vayan reconociendo el espacio como propio, haciendo uso de los diferentes materiales que en este se ofrecen, además una relación de seguridad y sensación de bienestar.

En general, la llegada de los niños es tranquila, exceptuando a tres que lloraron un poco cuando la mamá los entregó a la agente educativa. En este momento ella los recibe, los carga y les habla para que se tranquilicen. “ya, lindo, la mamá ahora viene” luego se dirige a otro niño diciendo “ah uno con tanto frío y sueño... me despiertan muy temprano profe y me da unos sueños por ahí a las nueve” (Observación No 19, abril 16 de 2013).

Por el contrario, cuando en los momentos de angustia se brinda menos atención a los niños que requieren mayor acercamiento, el efecto termina siendo negativo, pues el llanto y la angustia puede estar presentes durante toda la jornada, demandando de forma constante atención.

La agente educativa toma al niño que llora y se sienta con él, le habla diciéndole que se calme, que no ha pasado nada, le entrega una galleta de la media mañana y él se le recuesta en el pecho y allí se le empieza a comer. Otra de las agentes educativas dice “solo le recibe a ella y a la abuela, ni a la del lactario ni a mí nos recibe nada y si ella no se le acerca llora todo el día, da mucha lidia si no lo cargan.” (Observación No 1, octubre 1 de 2012)

De esta manera resulta necesario e importante construir lazos y vínculos donde el agente educativo como menciona Rogoff (1993) “construya puentes que ayuden al niño a comprender situaciones nuevas” (p. 99).

Además de la confianza, durante el inicio de la jornada, la intención de la agente educativa en el momento del ingreso partiendo del reconocimiento de la forma de ser o actuar de los niños y niñas, da sentido a la relación que se establece en este primer acercamiento del día. La intención, comprendida como el propósito que tiene la agente educativa en la interacción o relación con los niños, es necesaria en cada uno de los momentos de la rutina diaria y las actividades propuestas, pero en el ingreso permite que el niño se interese en el espacio, acorde con la disposición de los elementos y la actitud de la agente educativa.

La agente educativa a cada uno de los niños los saluda por el nombre, se agacha, les da un abrazo, a otros los carga. En general el ingreso de ellos es tranquilo. Una de las niñas no permite que la saluden, dice la agente educativa “ella llora y se enoja cuando la agente educativa la saluda y se desprende de la mamá, entonces yo la dejo que ingrese en silencio...ella después se acerca a la actividad que hagamos y empieza a jugar... desde que yo la deje tranquila ella no se enoja. (Observación No 18, abril 16 de 2013)

La intención en cada momento de interacción implica reconocer el interés y las necesidades de los niños tanto en la relación con la agente educativa como con los diferentes objetos del espacio, así el adulto puede ayudar al niño a reconocer nuevas situaciones, objetos o formas de relación que le permiten generar representaciones de la realidad. Para Rogoff (1993) “el proceso por el que el adulto ayuda al niño a establecer relaciones, determina como la nueva situación se asemeja a la antigua” (p. 98).

Dependiendo de la intención que la agente educativa propone para las actividades o acciones, implica en los niños y niñas estar o alejarse del momento y jugar con materiales que observen en la sala y que resultan de mayor interés o explorar a partir de las propuestas de la agente educativa, resolviendo situaciones problema planeadas desde el contexto para el día.

La intención en los momentos de llegada, tiene como propósito por parte de la agente educativa, que los niños ingresen al espacio generando la confianza para dar sentido al inicio diario de la jornada, donde se establecen mecanismos de observación, participación que van fortaleciendo las interacciones que se dan a través de la conversación, las mediaciones desde la palabra y desde la acción.

3.1.2. Momento de bienvenida.

El momento de bienvenida como parte fundamental de la rutina diaria, tiene como objetivo el reencuentro de todas las personas que asisten a la jornada en el Centro de Desarrollo Infantil. Dicha rutina por lo general se vive desde dos perspectivas, al ingresar los niños tienen un saludo en su grupo, en este se observa un momento afectuoso donde se hacen diversas preguntas, las cuales parecen ser reconocidas por los niños, tanto los que hablan como los que no.

La auxiliar les pide que se sienten “mami siéntate que ya viene la profe” los comienza a saludar “buenos días, ¿Cómo amanecieron?”, ellos contestan “bien” “no escuche” dice la profe, ellos vuelven a saludar y lo hacen más duro “¿Quién me sabe decir que día es hoy?” vuelve y les pregunta. Uno de ellos dice “lunes” auxiliar les dice “no ayer fue lunes ¿Qué día es hoy?” ya luego de un silencio, uno de ellos dice “martes” “si muy bien

hoy es martes” Luego de esto les pregunta ¿Cómo está el día? ¿Está haciendo frío o calor? ¿Cómo se visten según la ocasión? ellos dicen “frío, porque tienen saco y con calor no se ponen saco”. Esto lo hace rápidamente y los invita a salir para hacer la bienvenida colectiva. (Observación No 18, abril 16 de 2013)

Luego de esto se realiza un saludo colectivo, que por lo general se hace en el patio principal y que día a día presenta el mismo esquema reconocido por los niños, es la docente quien dirige este momento. En el saludo de la mañana se hace referencia al día, el clima, la alimentación que tuvieron antes de llegar al Centro. En general en este momento son pocas las variaciones que se presentan en la forma de realizar el saludo a pesar de que cada día hay un agente educativo responsable de la actividad, teniendo como consecuencia que la atención de los niños y niñas en la actividad se pierda rápidamente. Cuando se da alguna variación, los niños mantienen la atención durante todo el momento. Romper la rutina con acciones que varían el encuentro en la mañana, posibilita que la atención se centre en las acciones, generando un mayor nivel de esta.

Hoy una agente que ya no trabaja en el centro, saluda a los niños y las niñas, luego comienza a cantar la canción de los buenos días “vamos a cantar una canción...cual vamos a cantar...” las demás profes proponen buenos días “ella comienza a hablarles y les pregunta si se están comiendo todo el alimento luego empieza a cantar la canción “bueno preparémonos... a la una a las dos y a las tres...buenos días, buenos días, por favor no duermas más” los niños y las niñas a medida que se canta la canción van aplaudiendo y siguen el ritmo de esta, luego ella les pregunta a todos “amores, que día es hoy... ah... que a mí a veces se me olvida...” los niños y las niñas empiezan a decir

varios hasta que ella dice “martes” en ese momento empiezan a salir del espacio de coordinación tres agentes educativas, las cuales están disfrazadas de mimos, cuando los niños y las niñas las observan se quedan atentos mirándolas pues logran llamar toda su atención. En la medida que van saliendo, van tomando de la mano a varios niños y niñas y los ubican en el centro del patio, los acomodan en línea recta y ellos empiezan a cantar “buenos días amiguitos como están” los niños y niñas van cantando y los que están sentados están respondiendo, los mimos movilizan a quienes escuchan para que respondan a lo que cantan. Cuando los niños y las niñas concluyen el canto empiezan a preguntar: ¿Qué día es hoy? ¿Está haciendo frío o calor? A estas preguntas los niños, las niñas y agentes educativas que están sentadas van dando respuesta. Luego todos comienzan a cantar nuevamente y cantan “sol solecito...” los niños nuevamente les ayudan. Los niños y las niñas que están observando la actividad, se notan muy atentos de lo que sucede. En general los espectadores observan participan y llevan el ritmo con las palmas. Luego los niños y niñas preguntan ¿Quién se baño hoy? Los niños y niñas espectadores dicen que todos, y los que están haciendo la bienvenida comienzan a cantar una canción “los sapos en la laguna...” mientras ellos la cantan, una de las agentes educativas va haciendo la mímica para que todos la puedan observar, los niños y niñas que cantan al verla se sonríen. (Observación No 19, abril 16 de 2013)

La actividad propuesta con una intención clara y con acciones que permitan que los niños y las niñas se sorprendan, posibilita interacciones más duraderas durante el tiempo que se realizan el saludo colectivo, generando a su vez que comprendan de forma significativa, cada una de las características del momento de bienvenida como el saludo, el reconocimiento del clima, la higiene personal y los puedan usar de forma coherente en otros espacios o momentos donde se

requiera esta información. Dicha interacción dada entre el adulto que dirige y el niño espectador, -como parte de la rutina- permite el reconocimiento de diferentes situaciones cotidianas como: el clima, el vestuario, el día de la semana, el horario, la alimentación y a los compañeros no solo de su grupo sino de los demás. Estas situaciones cotidianas les permiten resolver problemas como usar el saco cuando hace frío, saber a dónde dirigirse cuando se le pregunta por un compañero de otra sala, responder a las preguntas planteadas como “¿Quién se baño hoy?” analizando desde el juego los pasos a seguir para realizar esta acción. Esto implica en el niño pequeño pensar sobre cómo y cuándo hacer las cosas en relación con situaciones de su cotidianidad que va comprendiendo y perfeccionando.

Otro aspecto de mucho interés es la guía del docente para el reconocimiento del espacio en este momento de bienvenida; con una palabra “vamos” los niños y las niñas comprenden que actividad continua después de ingresar a la sala en la mañana y comienzan a salir del salón para el patio, reconociendo el lugar donde se ubican como grupo y también como individuo.

Visto desde Bruner, la palabra “vamos” que se comprende y reconoce en un contexto de interacción diaria entre la agente educativa y los niños y niñas, da sentido a como se van adquiriendo los formatos del lenguaje. El adulto, usa una palabra en los momentos donde quiere significar desplazarse hacia otro lugar para cambiar de acción, ejemplo de esto es salir hacia el patio, a los juegos o ir al baño, los niños y niñas, observando y escuchando al adulto van comprendiendo cual es la acción siguiente, actúan en consecuencia con la acción que se está viviendo de forma inmediata, es decir, si acaban de ingresar al Centro de Desarrollo Infantil, el “vamos” significa salir al patio; Si observan que se está limpiando las mesas, el “vamos” significa ir al baño a lavarse las manos. Los niños van construyendo una representación

simbólica del significado de las palabras, en este caso “vamos”, y la empiezan a usar en contextos coherentes de interacción con los otros.

El envío de cada uno de los grupos al salón o al comedor, los niños y las niñas de cunas y caminadores, asumen de igual forma la instrucción dada y se dirigen nuevamente hacia su sala. En algunas ocasiones, cuando resulta alguna acción de mayor interés en el espacio exterior, se dirigen hacia esta y se niegan al ingreso.

Mira no se quiere ir” dice una de las agentes educativas a la encargada del niño quien pregunta “¿Quién no se quiere ir...él Melli?” nuevamente la agente le dice “sí, véalo, que no” ella lo sigue llamando y le da risa porque está escondido en el espacio de lectura agachado entre una estantería, observando los libros del espacio. La agente educativa lo sigue llamando diciendo “vamos...no se va a quedar ahí” y él con la cabeza le dice que sí. Ella lo continua llamando y como está en cuclillas con todo el cuerpo le hace que no, ella se acerca más y le dice “vamos, a la una” y él que ya se ha parado se asoma entre las estanterías ubicadas en el espacio externo de lectura ubicado en un extremo del patio y le dice que no “vamos pues” él sigue haciendo con la cabeza que no, ella se le acerca y le toma la mano y le da un beso diciéndole “hay, le voy a poner que es un niño muy desobediente que no hace caso a profesora” con un tono de voz tierno. Él continua haciendo lo mismo y diciéndole con la cabeza que no y la recuesta en la estantería. La agente educativa le pregunta a otra de las niñas de un grupo más grande “que vamos a hacer, dígame pues usted, que vamos a hacer con este niño” lo mira a él y nuevamente le dice “vamos pues” y él con la cabeza sigue diciendo que no. La agente educativa lo empieza a llamar ya como jugando “vamos” él dice que no y cierra los ojos, “vamos” y

ella se le acerca le coge una mano, él sigue haciendo con la cabeza que no y se mete el dedo en la boca. Ella nuevamente le dice “vamos” él hace con la cabeza que no, ella se le acerca por detrás, le da un beso en la frente y lo coge de la cintura pero sin cargarlo, en ese momento van pasando unos caballos al frente de la puerta de entrada y ella aprovecha, “mira, el caballo” haciendo a la vez como el sonido y va saltando, cuando terminan de pasar sale con él de la mano dirigiéndose hacia la sala y se deja llevar de forma tranquila. (Observación No 14, diciembre 7 de 2012)

Este momento de saludo colectivo, que es realizado tanto en la sala como en el patio con todos los niños y las niñas de la institución, es reconocido como parte de la rutina diaria por las interacciones que se establecen, donde el niño comprende lo que sucede, siendo evidente en la forma de establecer la relación con los sujetos y los objetos de su entorno. Esta relación a su vez le permite resolver problemas como ubicarse en el espacio buscando el lugar de su agrado. Estas situaciones que los niños y las niñas deben solucionar, “son el propósito del pensamiento, actuar eficazmente; las actividades se orientan a una meta (implícita o explícitamente), de acuerdo con una definición social y cultural de las metas y los medios mediante los cuales abordar los problemas” (Rogoff, 1993, p. 30).

3.1.3. Momento de alimentación y prácticas de higiene.

Después de unos instantes les piden que guarden los juguetes para prepararlos para el almuerzo, los invita a almorzar “nos vamos a sentar los que vamos a almorzar”, comienzan a organizar las mesas para brindar el almuerzo, se observa a algunos niños y niñas que intentan ayudar a organizar poniendo las mesas, la agente educativa ha ubicado

en el espacio las sillas una sobre otra y ellos las van bajando para ubicarse. (Observación No 7, noviembre 9 de 2013)

El momento de alimentación se inicia con la ubicación de las mesas en el espacio con sus respectivas sillas. Los niños y niñas comen en su sala. Durante este momento, buscan sentarse en el mismo puesto de todos los días. El tiempo aproximado para la media mañana es de 20 minutos, mientras que para el almuerzo es de 45 minutos, la diferencia se da por los alimentos que se les brindan, pero las interacciones en ambos periodos de tiempo suelen ser muy similares.

Los refrigerios se presentan ubicando en los puestos de los niños y las niñas primero el sólido y unos minutos después el líquido. Solo cuando reconocen en uno de los niños o niñas alguna dificultad para “comer seco” le permiten pero de forma muy controlada que se tome el líquido. Para el almuerzo se presenta primero la sopa, en la cual se garantiza que los niños y las niñas la consuman totalmente, luego se sirve el seco y por último el jugo, al igual que en el refrigerio se les brinda en algunos casos el jugo a quienes se les dificulta “comer el seco”.

La auxiliar del lactario, quien apoya el momento de alimentación, brinda el alimento a los niños más pequeños, los ubica en un mesón donde quedan a la altura de ella y les va ofreciendo el refrigerio o el almuerzo. También le brinda el alimento a la hora del almuerzo a quienes continúan la jornada de tiempo completo.

Durante este periodo de tiempo, se puede observar como las interacciones que se generan entre las agentes educativas, los niños y las niñas, posibilitan el reconocimiento de los implementos que se deben usar para la ingesta del alimento, generando acciones que permiten el desarrollo de la autonomía. Este se puede observar en acciones como el uso de la cuchara sin el

apoyo del adulto al iniciar el momento de alimentación. La autonomía, comprendida como “la capacidad de las personas de valerse por sí mismas y de emprender acciones creativas que les permitan satisfacer sus necesidades” (Posada, 2004, p. 9) va dando sentido a la importancia de la creación de estrategias permanentes que permiten en los niños y niñas el consumo del alimento, reconociendo a su vez las variedades, los de su preferencia, la porción a consumir, los implementos con los cuales se consumen y los hábitos para dicha actividad, además esta posibilita el desarrollo motor por la coordinación para llevar correctamente cada cucharada de alimento hasta la boca.

Las estrategias en la interacciones que se establece entre las agentes educativas, los niños y las niñas, durante el periodo de alimentación, por la responsabilidad de lograr el consumo de los alimentos, se generan a partir de mediaciones de forma simultánea tanto desde la palabra como la acción, es decir la agente educativa establece una forma de comunicación donde se dirige a todos según lo que esté sucediendo en el espacio y en el momento, organizando las acciones con cada uno para lograr el objetivo propuesto, el consumo del alimento. Rogoff (1993) plantea que “al propiciar asistencia directa, los adultos pueden manejar los aspectos difíciles de una tarea, y organizar la participación en relación con aquellos aspectos más accesibles para el niño” (p. 129). Es así que este periodo de alimentación se torna tranquilo acorde con las responsabilidades que en la interacción la agente educativa les va entregando a los niños y las niñas.

La agente educativa mira a otra de las niñas, la que viene jugando hace unos instantes con la cuchara y el alimento y le dice “vea niña” mira a otro y dice “hay que almuerzo tan rico” mira a otro de los niños diciéndole “que está esperando del almuerzo” porque este

no está consumiéndolo, él la observa cuando le habla, ella le dice “esperando el bus” la agente sonriendo le pregunta al niño ¿si? Él niño la mira y le dice “sii” al mismo tiempo ella con los gestos faciales le va mostrando el plato al niño. La agente nuevamente interviene “coja pues la cuchara, se le fue la cuchara allá, no hermanolo” señalando el plato con la cuchara dentro de este. (Observación No 4, octubre 30 de 2012)

Las estrategias que se van implementado para el consumo del alimento, van desde la ubicación en el espacio para acompañar a quienes se les dificulta ingerirlo solo, hasta las conversaciones informales tratando de convencer al niño de consumir lo que está dispuesto en el comedor.

¿Usted se lo come todo? ¿Usted se lo come?, ¿Cómo mastica usted?, ¿Cómo se come los alimentos? Míreme niño, ¿Por dónde se los traga?” El niño abre la boca y se la muestra a la profe, ella pregunta “¿Por ahí se los traga, y por donde se toma el jugo?” Mira a otra niña y le dice “hágale pues niña sin jugar con la cuchara” vuelve a mirar al niño y le pregunta “¿El jugo cómo se lo toma usted? Coja el vaso”. (Observación No 4, octubre 30 de 2012).

Rogoff (1993) frente al apoyo del adulto plantea que “mientras dirigen a los niños para que sigan el camino más eficaz de enfrentarse a una tarea, los adultos crean situaciones de apoyo en las que pueden aplicar, en un nivel de competencia mayor las destrezas y conocimientos que ya poseen” (p. 129). Las agentes educativas para garantizar que los niños y niñas consuman su alimento, ubican tres mesas y cada una de ellas se sienta acompañando a quienes aun requieren que se les apoye en este momento. En la mesa que queda sin compañía están sentados los niños y niñas que comen de forma autónoma su alimento.

La presentación del alimento es vital para la construcción de buenos hábitos, cada uno es dispuesto en su respectivo recipiente, cuando los niños y las niñas empiezan a jugar en este, inmediatamente la agente interviene ya sea con una mirada o con una frase, “La agente educativa observa a otra niña y le dice “no, no, no le meta la mano, no, mira coge la cuchara” “mami comiendo pues, masticando y tragando” (Observación No 14, octubre 30 de 2012).

Los gestos y la palabra, también intervienen con el fin de que ellos observen sensaciones provocadas por los alimentos presentados, Rogoff (1993) afirma que “los niños pequeños son tan hábiles a la hora de obtener información de las miradas, las muecas y el humor de los adultos” (p. 99).

Esperen pues que ya les voy a poner en la mesa, con arroz, ensalada, con papita... hum”.

Algunos se desesperan y quieren que les coloquen rápido su alimento, pero aun están calientes, la agente empieza a enfriar mezclando con la cuchara. (Observación No 5, noviembre 2 de 2012)

De esta manera se establecen relaciones que parten de la agente educativa con los niños y las niñas, donde se puede reconocer en los alimentos temperaturas, aromas y texturas, que permiten ir posibilitando acciones autónomas para el consumo de los diferentes alimentos, además los niños van dando nombre a lo que diariamente se les presenta en la mesa y van reconociendo que es de mayor agrado para ellos.

Los/as profesores/as se ocupan de cuidados direccionados a cada niño en particular, con el propósito asumido tácitamente de enseñar a los pequeños a controlar, de modo “autónomo” (o autómeta), su propio cuerpo: un cuerpo “civilizado”, sea en el uso

apropiado de los cubiertos, en pelar una fruta, en acostumbrar el paladar a sabores predeterminados. (Richter, Fernández, 2008, p. 20)

La conversación reconocida como una interacción de forma permanente, permite que el niño reconozca qué se come, cómo se llama cada alimento, dónde y cuándo se usa cada uno de los implementos y qué significado tiene lo que la agente educativa le comunica, acciones, que además, van fortaleciendo el desarrollo del lenguaje en el niño pequeño porque comprende los gestos y las palabras que la agente educativa hace o le dice. Según Bruner (1984) “la interacción constituye el origen de las claves que permiten explicar la adquisición del lenguaje” (p. 179).

Hágale pues niña” hablándole a una de las niñas que está jugando con la cuchara “hágale pues niña, sin regarlo...saque la mano” la niña mira a la agente educativa y se queda quieta, luego se voltea y trata de coger la cuchara para comer su alimento, al mismo tiempo la agente le dice “coja pues la cuchara y no la deje ir allá” la niña la observa y luego de esto continua comiendo con la cuchara. (Observación No 4, octubre 30 de 2012)

El momento de la alimentación al interior del Centro de Desarrollo Infantil, no es un espacio planeado de forma precisa por las agentes educativas para hacer cada una de las acciones, pero bajo la responsabilidad de la buena nutrición de los niños y niñas, se interactúa pensando en la construcción de hábitos y rutinas. Desde esta perspectiva, se observa como prima la intención desde las agentes para el consumo adecuado de todos los alimentos. “Otro poquito, otro poquito, esooo muy bien” (Observación No 4, octubre 30 de 2013). Esta frase bastante común, en ocasiones moviliza a los niños y las niñas para seguir consumiendo el alimento. Algunas veces dependiendo del apetito en el momento de alimentación, ningún tipo de estrategia logra ser efectiva para concluir de forma adecuada con la porción brindada.

Un aspecto a resaltar es como los mismos niños y niñas se apoyan durante estos momentos de alimentación. Aquellos que son más expertos, porque ya consumen solos su alimento, al concluir, se acercan a quienes aún no han terminado brindándoles la comida. “Una de las niñas, después de terminar con su almuerzo, se acerca a otro de los compañeros y tomando la cuchara le dice “tome pes” el niño la mira y abre la boca y le recibe un poco de sopa” (Observación No 5, noviembre 2 de 2012). Esta acción entre pares, se genera por la observación de los niños y las niñas a las agentes educativas en la mediación para el consumo de los alimentos, reconociendo e imitando acciones que luego van perfeccionando, además se puede comprender como Zona de Desarrollo Próximo entre pares, uno más experto apoya al otro en una tarea que le resulta difícil.

Esperar el turno es otro de los aprendizajes que los niños y las niñas hacen y que permite que las rutinas que se establecen se vayan apropiando paulatinamente. Cuando se sirve en la mesa, la ubicación en las sillas, recoger los implementos (platos, cucharas, pocillos) se da uno a uno, y más interesante aun en el momento de brindar el almuerzo, los niños y niñas de tiempo completo esperan que coman aquellos que salen al medio día, inmediatamente observan que concluyen, se van ubicando en el comedor, si por alguna razón no está dispuesto, ellos mismos (los que caminan) se encargan de organizarlo.

Una vez que todos los niños y niñas terminan de consumir su alimento, una de las agentes comienza a organizar el espacio del comedor y la otra se dirige hacia el baño y va llamando a los niños para el lavado de manos, la limpieza de la cara y el cepillado de dientes. Este último no siempre se realiza, depende del tiempo o las acciones que a continuación pretendan hacer. Antes de dar inicio a la actividad de higiene, por lo general las agentes hasta que no concluyen con el

último niño el momento de alimentación no se dirigen al baño. Esto implica que se dan diversas actividades alternas como correr por el espacio, coger otros materiales, mirar por las ventanas o arrastrar las sillas.

El lavado de manos generalmente se da cuando va a iniciar la alimentación y cuando concluye, en este se media desde la palabra, la agente educativa invita a los niños y niñas al espacio: “nos vamos a lavar las manitos y hacemos chichi, los que quieran hacer chichi” (Observación No 3, octubre 25 de 2012). Al igual se establece una relación desde la acción, pues ella comienza a desplazarse cerca a los que están terminando y tocándoles la espalda, la cabeza o un brazo, les muestra el baño para que se dirijan hacia este.

Los niños y niñas partiendo de las acciones, van reconociendo cual es la situación a seguir, al ver que empiezan a organizarse las sillas saben que sigue el consumo del alimento o cuando se recogen, empiezan a ubicarse en el baño y esperan a que abran la compuerta para continuar con el lavado de manos, cara, cepillado de dientes. En la interacción diaria, la agente educativa, va modificando la forma de invitar a estas actividades, ya sea desde mediación desde la palabra, -“vamos al baño a lavarnos” o mediación desde la acción, -“la agente educativa se para del lugar donde estaba brindando el alimento, se dirige hacia el baño, abre el portón y los niños y niñas comienzan a llegar al espacio”

Al ingresar al baño también se crean estrategias para motivar a los niños y niñas en la actividad: “una de las agentes canta “lavo mis manitos” los niños y las niñas se acercan al lugar donde está la llave del agua abierta, y estiran sus manos intentando jugar con el agua” (Observación No 9, noviembre 16 de 2012). En este momento la agente educativa media desde la acción, toma las manos del niño, las pone debajo del chorro, cierra la llave del agua, enjabona

sus manos, la abre nuevamente y tomándolo del brazo se lo entrega a otra agente que lo seca, cuando esta termina tomándolo nuevamente del brazo lo va ubicando fuera del baño.

Esta acción es realizada con cada uno de los niños y las niñas hasta que se concluye la actividad, con más tiempo solo en los momentos del refrigerio. Cuando es el almuerzo, se hace más rápida y sin generar ningún tipo de conversación entre la agente los niños y las niñas, “pues el tiempo es más preciso porque se acerca la hora de salida para las casas”. También se apresura este momento porque alguna de las actividades anteriores necesitan mayor cantidad del tiempo establecido. Aun así siempre los invitan para el baño “vamos pal baño, vamos pal baño” (Observación No 9, noviembre 16 de 2012), los niños y las niñas se dirigen hacia este, acorde con la intención que la agente propone.

Este momento donde lavan las manos y algunas veces limpian la cara, potencia el reconocimiento de las partes de su cuerpo al mediar desde la palabra y las acciones que se van haciendo. “si, con el jabón y el agua en la carita y las manos” (Observación No 10, noviembre 19 de 2012).

Cuando los niños y las niñas ven que la compuerta del baño no está puesta, se acercan rápidamente a este, algunos reconocen con claridad las acciones que se pueden hacer, otros buscan jugar con el agua de los sanitarios y otros intentan abrir las llaves del agua repitiendo con exactitud las acciones que la agente realiza cuando está con ellos.

Otro de los hábitos de higiene no menos importante, pero poco trabajado por las agentes educativas, es el cepillado de dientes, este no se realiza con tanta frecuencia, según la manifestación de las agentes educativas porque “necesita mayor cantidad de tiempo”

(Observación No 1, octubre 1 de 2012). Esto permite inferir que las actividades que consideran de mayor dificultad, ellas la dirigen y la realizan, no permitiendo que los niños y niñas la realicen participando de forma activa en estas.

El control de esfínteres, otro de los hábitos trabajado con los niños y las niñas, es uno de los aprendizajes que está mediado desde la palabra y la acción, en la cual no solo media el adulto, sino también los demás compañeros que ya han logrado interiorizarlo. Las agentes educativas establecen momentos en el día donde revisan los pañales de quienes lo usan, estos momentos son comunes después de consumir el alimento y antes de ir a casa, además cuando perciben que un niño se encuentra incómodo. Esta práctica de revisar a los niños y las niñas que usan pañal, permite que quienes ya saben controlar sus esfínteres, imiten a la agente educativa en la revisión de quienes no los controlan, es así como se les puede observar cuando la agente menciona “fof, huele a popo” que comienzan a revisar a los niños y las niñas que tienen pañal, reconociendo cuando están sucios tanto sus compañeros como ellos mismos.

En una de las ocasiones la agente se encuentra sentada con varios niños y niñas y menciona “huele a popo” una de las niñas que está sentada al lado de ella se para rápidamente, identifica primero los que usan pañal, luego de esto los voltea, y levantándoles la camisa, les hala el pañal uno a uno, mira a la agente y le dice “no” haciendo comprender que no está “popo” se sienta y continúa jugando. (Observación No 14, diciembre 7 de 2012)

Los niños y niñas en esta edad pueden identificar cuando se refieren a ellos y la comprensión de palabras como “popo” aun cuando no controlan sus esfínteres. La mediación que se da entre los mismos para el aprendizaje del control de esfínteres, se potencia al observar el uso

del baño por parte de sus compañeros, generando esto la imitación de la acción, inicialmente desde el juego y luego desde la comprensión e intencionalidad. Así poco a poco los niños y niñas comienzan a manifestar a la agente educativa el deseo de no tener más el pañal, señalándolo e intentando quitarlo o no dejando que se lo pongan.

La agente educativa les pregunta “¿A quién se le va a cambiar el pañal?” algunos niños y niñas dicen “yo” una dice en medio de todos sus compañeros “o no” la agente pregunta nuevamente ¿A quién le vamos a quitar el popo?” y ellos dicen “YO” la niña tocándose dice “o no, e maño”. La niña usa el pañal. (Observación No 19, abril 16 de 2013)

Otro de los hábitos diarios es el cambio de ropa, este sucede siempre después del almuerzo o cuando se ensucian o mojan en momentos de juego. Las interacciones que se realizan en este período de tiempo están mediadas por acciones dado que la agente cambia uno a uno los niños y niñas, pero además en la medida que se va dando el cambio, se establece una conversación constante frente a lo que está sucediendo. Esto va posibilitando que los niños y las niñas reconozcan sus prendas de vestir, su maleta y el uso de las mismas, pues tratan de ponerlas en cada parte de su cuerpo.

Una de las niñas en el momento del cambio dice “usa” señalando su blusa y muestra donde se la pone, además va ayudándose con sus manos, la agente a su vez le dice “las manos...la cabeza” luego le pregunta ¿le coloco pañal? La niña responde “noo.” (Observación No 4, octubre 30 de 2013)

A través del juego con muñecas, las agentes educativas potencian el aprendizaje de estos hábitos: reconocimiento de las prendas, cambio del pañal, les ofrecen alimentos, las intentan

bañar, se refieren a las partes del cuerpo señalándolas y algunas veces comparándolas con las propias. La imitación de las acciones que las agentes realizan con ellos día a día fortalece la construcción de los hábitos.

Y con las manos también vestimos a los bebés, vamos a vestir los bebés... vamos a buscar la ropa de los bebés” los niños y las niñas se comienzan a acercarse al cajón de la ropa y van cogiendo lo que hay en este para vestir a los muñecos, se vuelven hacia la agente educativa quien les dice que se sienten para que vistan los bebés, uno de los niños que está sentado fuera de los demás e intenta vestir a su muñeca, le coloca el vestido por encima porque aun no puede meterlo entre los brazos (Observación No 16, diciembre 17 de 2012).

La interacción que se establece con las agentes educativas diariamente y los juegos con los objetos, permite el reconocimiento de los hábitos que los niños y niñas van interiorizando, las acciones o situaciones que los caracterizan, los implementos necesarios y el discurso que la agente educativa utiliza para cada actividad.

3.1.4. Momentos de juego.

En este momento de la jornada, algunas veces se realizan propuestas de proyectos o unidades temáticas y en ocasiones se deja el espacio abierto para que los niños y las niñas realicen actividades espontáneas.

Dentro de las actividades dirigidas se puede observar el trabajo desde la literatura, la plástica, la música, la expresión corporal, la exploración con materiales, los juegos teatrales, entre otros. Como actividades espontáneas se observan en los niños el uso de los materiales que

hay en el espacio: muñecas, telones, carros, sillas y cunas, también la observación de situaciones externas a la de su sala y un juego constante en las ventanas, al parecer mirando su reflejo.

En las salas de cunas y caminadores, el juego orienta la educación, creando variedad de interacciones entre el adulto con los niños y las niñas, o entre los mismos niños. Dichas interacciones dadas de forma intencional o no, permiten que se expresen desde sus acciones, intereses, emociones, relaciones entre lo real y lo imaginario, formas de comprender la realidad y de resolver problemas acorde con su ciclo de desarrollo. Bruner (2009) plantea que ha habido un notable progreso en los conocimientos “aportados por biólogos, psicólogos, y lingüistas sobre el desarrollo humano, conocimiento que es muy relevante para nuestra forma de orientar la educación y el juego de los niños pequeños” (p. 211).

El juego “que permite una interacción constante entre el pensamiento y el lenguaje” (Bruner, 1984, p.211) en la sala de los niños y niñas pequeños, es usado en algunas de las propuestas de mediación, de forma intencionada, presentándose de forma constante actividades que generan el deseo por la participación e interacción con los adultos que comparten con ellos. No siempre la intención con la que el adulto plantea las acciones son parte de los intereses de los niños y las niñas, por esta razón ellos buscan en ocasiones, actividades alternas que cumplan con sus intereses.

Uno de los niños no le agrada la sensación jabonosa cuando están haciendo las burbujas y pompas de jabón. Mira desde afuera por unos instantes, luego toma un recipiente plástico y va arrastrándolo por el espacio durante toda la actividad. En ningún momento ingresa al juego con las pomas de jabón. (Observación No 9, noviembre 16 de 2012)

El juego según Bruner (1984) “permite el desarrollo de las potencialidades del niño” (p. 211), también plantea que este posee unas funciones fundamentales:

“1. El juego supone una reducción de las consecuencias que pueden derivarse de los errores que cometemos. El juego es una actividad que no tiene consecuencia frustrante para el niño” (p.211). Los niños y las niñas que están jugando con las muñecas, se comienzan a acercar a la agente educativa, esta los acompaña en el juego haciendo gestos de silencio para que las muñecas se duerman, ellos juegan allí, arrullan sus muñecas y hacen silencio y gestos colocándose el dedito en la boca, por instantes bajan la voz siguiendo el juego. (Observación No 17, diciembre 17 de 2012)

“2. La actividad lúdica se caracteriza por una pérdida de vínculo entre los medios y los fines. Este no sólo es un medio para la exploración sino también para la invención” (p. 211). La niña termina de consumir su alimento, se acerca a una cuna, toma una toalla y se sienta e intenta extenderla, allí se queda jugando con este objeto hasta que la agente educativa empieza a invitar a los niños a lavarse las manos. (Observación No 16, diciembre 17 de 2012)

“3. A pesar de su riqueza el juego no sucede al azar o por casualidad. Este sucede en un escenario, es una forma de idealización de la vida” (p. 211). Se observan dos niños que se encuentran parados junto a la pared donde hay pegados unos conjuntos de vestuario en imagen, ellos están parados con unas imágenes rasgadas de prendas de vestir, se ríen, saltan, y uno de los niños sobrepone la imagen que lleva en su mano sobre las imágenes de la pared que también son de prendas de vestir, mirando al parecer la relación entre estas. El otro niño lo observa y hace lo mismo al lado imitando a su amigo. (Observación No 8, noviembre 14 de 2012).

“4. El juego es una proyección del mundo interior, y se contrapone al aprendizaje, en el que se interioriza el mundo externo hasta llegar a hacerlo parte de uno mismo” (p. 211). En el juego se transforma el mundo exterior de acuerdo con los deseos del sujeto, mientras en el aprendizaje se transforma el sujeto para conformar mejor la estructura del este mundo externo. “la niña que toma la muñeca, la va arrullando por toda la sala, la mira, la acaricia de forma muy suave” (Observación No 17, diciembre 17 de 2012).

De esta manera los juegos para realizar en las actividades diarias en las salas, posibilitan la exploración de materiales y de personajes a través de diversos lenguajes como la música, el movimiento, la literatura, el teatro y la experiencia científica, donde se permite evidenciar los aprendizajes que los niños y las niñas han ido adquiriendo, además de las representaciones que tienen de su realidad y los diferentes intereses o deseos de ellos.

La música para los niños y las niñas, posibilita una exploración e interacción permanente con el adulto, los mismos niños y demás materiales del entorno, generando además la posibilidad de imitar las acciones que son observadas o escuchadas en las canciones.

La agente educativa canta la canción de los pollitos, al mismo tiempo hace cada una de las acciones que en esta se ven, los niños y las niñas la observan todo el tiempo e intentan hacer lo mismo, cuando concluyen la canción quedan sobre el suelo, luego todos se paran, la agente educativa pregunta “¿Cómo duermen los pollitos?” Uno de los niños se arroja nuevamente al piso, la agente educativa lo mira y dice “hay, ¿Cómo el niño? ¿Así duermen los pollitos?” Ella también se tira al piso y se le recuesta al niño en el estómago, mostrándole a los demás como duermen, al mismo tiempo dice “hay así duermen los pollitos” cuando los niños y las niñas la observan, también se van recostando sobre el

suelo, cuando ella se para también ellos se paran” (Observación No 16, diciembre 17 de 2012).

A través de la música también se da el seguimiento de instrucciones, “a guardar a guardar cada cosa en su lugar” es usada para que los niños y las niñas reconozcan que es el momento de organizar sus materiales. Las actividades musicales, ya sean propuestas desde el canto directamente por la agente educativa o desde herramientas tecnológicas (grabadora, equipo de sonido, entre otros), convocan de forma casi inmediata a los niños y las niñas para la realización de actividades como un estímulo para la atención, siendo además generadoras de momentos permanentes de exploración y placer.

Los niños y las niñas que se encuentran en el patio en la actividad de navidad se están moviendo, conversando, se paran, se sientan, mientras hacen las novenas, cuando comienzan los gozos, “dulce Jesús mío mi niño adorado ven a nuestra almas ven no tardes tanto” dos de los niños empiezan aplaudir, los demás observan a la agente educativa que canta y se quedan atentos a lo que sucede en el espacio. (Observación No 15, diciembre 13 de 2012)

La música acompañada del movimiento que propone las acciones de las letras, es más potente en la relación que se puede establecer entre las agentes educativas y los niños y niñas. Cuando la música está acompañada del movimiento, se genera un interés que se puede evidenciar desde la observación constante y la imitación de cada una de las acciones que la agente educativa hace, además el niño solicita que lo acompañen para comprender la intención de la acción que realiza desde su cuerpo.

La agente educativa mira al niño y le dice – ahh... niño haga así- mostrándole como levantar la pierna para hacer la marcha. El niño intenta después de observarla levantar la pierna, pero lo hace para un lado, ella se ríe y lo imita, le muestra nuevamente como lo hace y él sigue intentándolo, la agente educativa lo hace pero levantando la pierna contraria, el niño al ver el movimiento nuevamente lo repite y lo hace mejor.

(Observación No 16, diciembre 17 de 2012)

El movimiento, acompañado de la música de igual forma puede ser realizado desde la imitación sin ninguna mediación desde la palabra por parte de la agente educativa, pero cuando ella establece una comunicación con el niño, explicando no solo desde la acción sino también desde la palabra, se puede observar una mayor comprensión de la situación que se está presentando y la representación que el niño realiza, empieza a acercarse más a la realidad. Es así como se pueden establecer relaciones entre lo que dice la canción con las partes del cuerpo, se asemejan objetos reales con imaginarios, se hacen descripciones de características, se comparan personas con personajes estableciendo relaciones como “gordo flaco”

La agente educativa se acerca a otra de las profes en la medida que cantan la señora gorda, le abre las manos y los niños y las niñas, la empiezan a observar, la agente después de esto les pregunta ¿Es una señora gorda? Luego parada al lado de ella les pregunta nuevamente ¿Sí o no, es una mujer delgada? ¿Quién es gorda, ella o yo? Una de las niñas se acerca y señala a la agente que es gorda. (Observación No 11, noviembre 20 de 2012)

Además de la comprensión que los niños y las niñas van adquiriendo de la realidad y las situaciones que se presentan, también expresan desde la palabra acciones vividas y plantean

juegos imaginarios desde elementos representados ya sea con objetos o con los gestos que el cuerpo posibilita.

La agente educativa después de cantar la señora gorda, empieza a mostrar los sombreros imaginarios en el piso, hace las acciones lo coge, se lo pone, vuelve y lo tira con el “has, chas, chas” de la canción. Luego les dice “miren el sombrero de ella como quedo de pisado... lo piso muy fuerte... y a ver el sombrero de... hay el también lo piso” los niños y las niñas se ríen con ella y algunos de ellos van tomando el sombrero imaginario y hacen el gesto de ponérselo en la cabeza, una de las niñas se lo intenta colocar a otros compañeros a la vez que va diciendo “el ombero”. (Observación No 11, noviembre 20 de 2012)

La imitación dada desde las acciones que los niños y las niñas observan en sus agentes, también permiten comprender emociones como el dolor, la angustia, el enojo, la alegría, las cuales van reconociendo desde ellos mismos y las pueden poner en escena al hacer los juegos.

La agente educativa sale caminando diciendo, “yo soy la señora gorda” con un tono de voz agudo y con las manos levantadas y caminando despacio. Los niños y las niñas la miran y se sonríen como sorprendidos, “y ustedes son los gorditos” una de las niñas que ha estado con los gestos de preocupación porque la señora gorda rompió el farol comienza a mover sus manitos y dice “hay, hay, iré, aio e istor”. La agente educativa pregunta “¿Se enojo él inspector?” haciendo también los gestos con las manos y con su voz natural, la niña le dice “sii” La agente educativa continua caminando y dice “soy la señora gorda, ¿Ustedes también son los niños gordos?” ellos van detrás de ella mirando que hace. Ella dice “sale el inspector, el inspector está bravo, ¿Cómo ponemos cara de

bravos?” La agente educativa sigue conversando con ellos “salió el inspector, ¿Quién ha roto los cristales?” cambiando el tono de voz y colocando la cara de enojado, “quien, ¿Ha sido usted señora?” señala a una de las niñas, cuando ella escucha se retira para atrás unos dos pasos. La agente educativa le pregunta a varios niños y ellos se ríen y uno de ellos sale corriendo. “bueno, entonces ya hagamos como la señora” una niña, le dice señalándola “ute” y la agente educativa comienza, “noo...yo no he sido...yo...yo no los rompí... ha sido mi sombrero” cada frase está acompañada de los gestos. En este momento la niña que ha estado tan atenta y preocupada por el enojo del inspector le dice “no...yo no los rompí” haciendo con la mano el gesto de negación, la agente educativa le pregunta “¿Usted no los rompió, y quien fue, fue él? (Observación No 11, noviembre 20 de 2012)

Otro de los lenguajes usados por las agentes educativas para la interacción en los momentos de juego es la literatura, la cual desde las sala de caminadores y cunas, retoma básicamente *portadores de texto* como la canción, el cuento, las historias y la instrucción. En estos los niños y las niñas pueden explorar los contenidos y además reconocer variedad de personajes que son asociados a la realidad. Al igual que el lenguaje antes mencionado, dependiendo de la intención y la mediación de la agente educativa, pueden resultar de interés o no las actividades y juegos que se proponen.

Vamos a leer el cuento, vamos a ver qué le pasa a esta gallina que tiene el estómago vacío...vamos a ver que hay aquí” comienza diciendo la agente educativa, ella abre el libro y los niños dicen “el almuerzo... es un pescado” otra de las niñas dice “no una gallina”. Cuando empieza la lectura dice “Había una vez una gallina muy hambrienta y

crecía, crecía, crecía” con las manos va realizando la acción de crecimiento. Los niños y las niñas la observan y luego ella empieza a mostrarles la gallina. “En lo alto de la colina vivía un Zorro... ¿Ustedes conocen un zorro?...todos empiezan a gritar”. En la medida que va contando el cuento ellos se van emocionando y además la agente educativa hace varios gestos en la lectura y crea misterio al pasar cada hoja”. (Observación No 18, abril 16 de 2013)

Con este tipo de lectura, permanecer atentos a lo que sucede durante la realización de la misma no genera ninguna dificultad, pues los niños y las niñas infieren, hacen predicciones, las cuales representan desde la acción o la palabra según el desarrollo de cada uno. También es importante el significado de palabras como “Zorro” pues al ser mencionada, los niños y las niñas gritan y piden que le muestren la imagen. Se podría decir que ya existe en la mayoría de ellos un concepto relacionado con algo que puede hacer daño, también aparecen gestos como de protección, taparse la cara o encoger su cuerpo. “Nuevamente otros niños van diciendo “pofe enga yo eo...ealo” la agente educativa les dice “véalo, el zorro flaco y la gallina...” una de las niñas dice “flaca” la agente educativa les repite diciendo “más gorda la gallina” (Observación No 18, abril 16 de 2013).

Para los niños y las niñas, resulta muy interesante cuando además de mostrarles las imágenes del texto que se está leyendo, se les permite tocarlo, leerlo, e imitar desde el movimiento y gestos los personajes que en estas se presentan. Estas acciones de exploración, posibilitan que los niños y las niñas creen imágenes mentales que dan sentido a lo que están observando, comparando, encontrando semejanzas y diferencias, desde lo imaginario con lo real y cotidiano. Como valor agregado, también reconocen el uso y cuidado del material de lectura.

La literatura es una puerta de entrada a la expresión corporal, en las salas de cuna y caminadores estas se dan desde acciones del *como si* donde no hay un establecimiento claro de situaciones, pero si se desarrollan acciones precisas en los juegos de representaciones con los diferentes objetos.

Los niños y las niñas durante sus juegos toman materiales como la muñeca, el carro, el espejo, los brillos y representan las acciones que cotidianamente ven en los espacios que interactúan.

Los niños y niñas que están jugando se encuentran cargando las muñecas, una de ellas se le acerca a la agente educativa y le dice “mire, se esta iendo” señalando la boca de la muñeca. A la niña se le cae la ropa de la muñeca, otra la recoge y acercándose la intenta vestir. (Observación No 16, diciembre 17 de 2012)

Como está imitando desde la cotidianidad lo que sucede en su sala, se pueden observar otras como arrullar la muñeca, bañarla, llevarla caminando, dormirla, hacerle cosquillas y acariciarla.

Una de las niñas está moviendo la muñeca y la deja caer, la toma del piso y comienza a acariciarle la cabeza, se acerca a la agente educativa y le dice “se porio” la agente le pregunta “¿Se aporreó? Hay que pesar, sóbele la cabecita” otra de las bebés que aun no habla también se acerca e intenta acariciarle la cabeza a la muñeca. (Observación No 16, diciembre 17 de 2012)

Es necesario darle fuerza a la mediación tanto desde la acción como desde la palabra que establece la agente educativa con los niños y niñas, pues de esta manera se logran expresar y

comprender de una mejor forma las situaciones generadas, además se reflejan emociones acorde con los momentos que se viven con los objetos que se está jugando. Bruner (1984), se refiere al juego como una actividad a la que “recurrimos para obtener otros fines, uno es uso que se hace del juego para instruir a los niños en los valores de nuestra cultura, por muy sutil que esta utilización sea” (p. 212).

Los niños y las niñas en relación con los juegos de expresión teatral, tienen interacciones con los objetos, herramientas e instrumentos de la cultura por la exploración y manipulación que la agente educativa permite durante los momentos de estas actividades, estando atenta a que los niños y niñas no se expongan a ningún riesgo.

El juego desde la expresión teatral, el niño lo vive jugando solo o creando relaciones con sus compañeros o agente educativa, algunos retos como “vestir a la muñeca” tienen más sentido alejados del grupo y en silencio para lograr el objetivo propuesto. La invitación que realiza el niño a la agente educativa para el juego, está generalmente mediada por la necesidad de resolver una situación problema que para él resulta compleja.

La niña se acerca porque no ha logrado colocarle el vestido a la muñeca, observa lo que la agente educativa hace con otra muñeca, “colocarle el vestido” y luego le entrega la que ella está cargando para que le ayude en esta tarea (Observación No 16, diciembre 17 de 2012) es así que “el juego es un modo de socialización, que prepara para la adopción de papeles en la sociedad adulta” (Bruner, 1984, p. 212).

Otro componente desde el lenguaje teatral, que genera temor para algunos pero mucha atracción para la mayoría de los niños y las niñas, son aquellos personajes animados (títeres), que

permiten navegar en un mundo de fantasía, explorando al igual acciones de causa y efecto, emociones y otras formas de representación de la realidad. En estos se puede observar cómo a pesar de las diferencias estructurales por el diseño de los personajes en relación con la realidad, los niños y niñas reconocen que animal, objeto o persona están interpretando.

La agente educativa les dice nuevamente a los niños y las niñas que llamen a los títeres, “llamemos a la vaca” esta se asoma rápidamente y se vuelve a esconder, generando que cada vez que la vaca se asoma, los niños y las niñas gritan y corren por el espacio, cuando la vaca se esconde se acercan al teatrino y al llamarla nuevamente esta vuelve a salir cuando se les pregunta como hace la vaca, ellos la imitan “muuuuuu”. (Observación No 16, diciembre 17 de 2012)

Los juegos que parten de la teatralidad, permiten que desde sus diferentes formas representacionales, los niños y las niñas manifiesten acciones o situaciones vividas cotidianamente, permitiendo incluso la comprensión desde la agente educativa de las realidades de cada uno de ellos.

Uno de los niños que juega preparando alimentos, le lleva a la agente educativa algo para comer en los platos de juguete, esta al recibirle le dice “bueno y donde está la cuchara con que me voy a comer el almuerzo. El niño la mira, se sonríe y sale a buscar el lugar en la casa de muñecas donde se guardan los implementos de cocina, toma la cuchara y se la lleva a la agente educativa señalándole que puede comer ya el alimento. (Observación No 18, abril 16 de 2013)

Otro de los lenguajes que permiten interacciones permanentes es el científico. En esta prima la exploración de los diferentes fenómenos físicos y químicos que parten del interés y la duda por comprender de dónde salen las cosas, cómo funcionan o si se pueden transformar. Dicha exploración parte de preguntas que los niños y niñas se realizan constantemente “¿Qué es eso?, ¿Por qué?” y de la interacción con experiencias del medio ambiente. Estas interacciones se dan de actividades donde prima la observación, la escucha, el tacto y la comparación, que permite comprender que no todo es igual, pero que los objetos o los seres tienen relaciones en formas y usos.

Los niños y las niñas van corriendo e intentan coger la pompa de jabón, cuando cae sobre el plástico una de las niñas se agacha y empieza a jugar con esta en el piso. Ellos las tocan y luego de esto comienzan a jugar con su cuerpo, tocándose las manos jabonosas o los pies y se van resbalando en el plástico, otros de los niños están metiendo la mano al vaso de burbujas, luego se agachan y comienzan a jugar con esta sustancia en el plástico. (Observación No 10, noviembre 19 de 2012)

Las cosas que se caen, cómo se forman las burbujas, las sensaciones que producen la sustancia jabonosa, las pompas de jabón que salen flotando por el espacio, los objetos que se pierden entre un tubo, logran mantener la atención y además generan emociones que se pueden reconocer fácilmente por los gritos, las caras de asombro, y los desplazamientos por la sala corriendo. Dichas situaciones dan inicio a la exploración de los diversos fenómenos naturales.

Comparar posibilita la construcción de actividades en lenguaje científico, estas se generan por las mediaciones desde la palabra y la acción entre la agente educativa los niños y las niñas. Dicha comparación permite explorar desde el juego conceptos como: iguales, diferentes;

arriba, abajo; adelante, atrás; encima, debajo; dentro fuera; grande, pequeño; pero también la relación existente entre: los objetos que menciona una canción, con los objetos del espacio; imágenes y objetos reales; personajes y personas. Comparar, genera a niños y niñas, el reconocimiento y ubicación en el espacio donde interactúan.

Los niños y las niñas juegan con balones de diferentes tamaños, la agente educativa los comienza a tirar y solicita que le traigan uno “quien me va a traer el balón grande... quien me trae el pequeño” los niños y las niñas se dirigen y al entregarlo ella menciona cual le trajeron. (Observación No 7, noviembre 9 de 2012)

Aparece así la confrontación en las actividades, que reta al niño a pensar nuevamente si lo realizado esta acorde o no con el uso cotidiano de los materiales o con la comprensión correcta de los conceptos, generando además la necesidad de resolver de forma adecuada una situación problema para ellos. “¿Qué es esto? ¿Para qué se usa? ¿Cuántas alas tienen las gallinas? ¿Cómo se acuestan los pollitos? ¿Si se acuestan así?”

Los niños y niñas, a través del juego comprenden que se establecen unas reglas que aunque no se conversan directamente, si se evidencian a la hora de seguir la rutina en las actividades propuestas tanto en las canciones, juegos de expresión teatral, lectura de libros y demás, donde la tutoría es llevada por la agente educativa pero también por ellos mismos.

Los niños y las niñas juegan en un locero, lo abren y comienzan a sacar de allí toda la loza plástica, la agente educativa en medio del juego les pregunta “¿los platos de la cocina de la casa son tirados en el piso?” los niños y las niñas contestan “no”

inmediatamente la agente educativa les pregunta “¿entonces por qué están tirados en el piso? (Observación No 18, abril 16 de 2013)

El seguimiento de las reglas se refiere a usar los implementos de forma adecuada, a estar en el juego con los compañeros, no quitarle los materiales, no golpearlos, no botar los materiales, seguir las instrucciones que se dan en una canción, estar realizando juntos la actividad, entre otros. El cumplimiento de las reglas, hace parte de las rutas de los diferentes juegos, las cuales al igual que en los demás momentos y actividades, suelen estar mediadas desde la acción o desde la palabra entre el agente educativo y el niño. “Uno de los niños tira la muñeca, la agente educativa le llama la atención diciéndole “no... no vamos a tirar. No es tirando, tirando no porque eso pega duro y aporreas a los niños, eso pega duro” (Observación No 16, diciembre 17 de 2013).

Un componente esencial para la realización de las actividades propuestas en los momentos de juego, esta dado por la forma en que la agente educativa convoca e intenciona las acciones, generándose además la permanencia en estas:

Ahora vamos a hacer algo muy divertido” les comienza a decir la agente educativa, “miren lo que me encontré... miren lo que me acabo de encontrar” saca un tubo de cartón de 40 cm de largo por 10 cm de diámetro y por allí va mirando, “ohh... estoy viendo a muchos niños y muchas niñas” ayuda a los niños y las niñas sosteniendo el tubo para que ellos también miren a través de este, ellos lo van tomando y comienzan a llevarlo solos, ubica varios tubos y unos se montan en ellos, otros lo tiran. La agente educativa hace un sonido a través de él, permite que los niños y niñas exploren unos instantes y les ayuda a los más pequeños para que puedan levantarlo y mirar a través del material. La agente educativa saca una bolsa y les pregunta “¿Qué hay aquí?... acabo de encontrar esto...

miren esto tan lindo...” toma una figura de la bolsa y la arroja en uno de los tubos que está parado sobre el piso. (Observación No 12, noviembre 23 de 2012)

La exploración, la sorpresa, la observación, como formas de convocar y de intencionar, permite que los niños y las niñas se interesen en cada una de las actividades presentadas y *no sea privado de su iniciativa*, además conciben la tarea como *juego en sí*, fortaleciendo la resolución de situaciones problemas, dando sentido al uso de los materiales y las posibilidades que estos pueden presentar. Bruner (1984) en una investigación con niños entre 3 y 5 años con el objetivo de tomar una tiza con unas varas dispuestas, lazos y pinzas, permaneciendo sentados en una silla a distancia, concluye después de organizar tres grupos y darles algunas pistas acorde con la situación observada que:

El primer grupo que tuvo la oportunidad de poder jugar con el material antes de solucionar el problema, lo soluciono mejor que los otros dos grupos, haciendo mejor uso de las sugerencias y claves que se les proporcionaron y tuvieron una mayor resistencia a abandonar la tarea cuando se encontraron con dificultades. (p. 214)

La actividad lúdica intencionada por el agente educativo, ya sea desde el juego espontaneo con espacios ricos en materiales o con actividades dirigidas con un fin de aprendizaje, mediadas por la exploración, la observación y la sorpresa, crean interacciones permanentes que potencian el dominio de la *lengua materna*, “Sucede a menudo que, las formas más complejas gramaticalmente y los usos pragmáticos más complicados, aparecen en primer lugar en contextos de juego” (Bruner, 1984, p. 215).

Los niños y niñas juegan junto a la agente educativa con muñecas, una de las niñas muestra su muñeca y dice “mie se umio” la agente responde en voz baja “acuéstela pues aquí” la niña se agacha y la acomoda a su lado. Otra de las niñas se acerca y dice “a neo teta” la agente pregunta “¿Qué le vas a dar?” ella responde mostrando por dentro de la camiseta “teta” se acerca a la agente educativa y señalándole a uno de los niños que ella carga le dice “e a da teta” la agente le pregunta “¿A quién?” y la niña le señala al niño, la agente le pregunta ¿De la mía?, toma a la muñeca y se la pone en el pecho, la niña la observa y mira al niño, luego toma la muñeca y comienza a hacer la misma acción. (Observación No 11, noviembre 20 de 2012)

El niño en el juego, intenciona sus acciones con la comprensión que tiene del mismo, modifica la forma de usar los objetos, establece relaciones con sus iguales y el adulto partiendo de las emociones para dar respuestas en la actividad, es capaz de crear partiendo de situaciones cotidianas momentos de fantasía en las representaciones que realiza y aprende el uso de *herramientas propias de la cultura* entre estas el lenguaje.

Pero no sólo está aprendiendo el lenguaje sino que está aprendiendo a utilizarlo como un instrumento del pensamiento y de la acción de un modo combinatorio. Para llegar a ser capaz de hablar sobre el mundo de esta forma combinatoria, el niño necesita haber sido capaz de jugar con el mundo y con las palabras, de un modo flexible. Exactamente del modo que la actitud lúdica permite. (Bruner, 1984, p. 216)

Dentro del juego el interés que los niños y las niñas tienen en la actividad está relacionado a experiencias ricas en lenguajes expresivos, permaneciendo atentos a las diferentes propuestas observadas en el espacio o direccionadas por la agente educativa.

Cuando ingreso los niños están en una actividad espontanea a la espera de iniciar con el momento de alimentación, cada uno tiene diversos materiales y están jugando por el espacio, unos niños están jugando montándose en las cunas, otros tienen rompecabezas, otros están con busca parejas de madera y los ponen en torres. (Observación No 10, noviembre 19 de 2012)

La atención en la actividad esta mediada por la intención del adulto y la posibilidad de presentar la tarea como *juego en sí*, de lo contrario cada uno de los niños buscan alternativas de mayor interés.

Las actividades que se realizan como juego espontáneo, no solo se dan en el *momento de juego* intencionado por la agente educativa desde la disposición de materiales o ambientes, sino en cada uno de los espacios del día. Esperar el turno en los momentos de alimentación, conlleva a arrastrar las sillas por el salón; sentarse en la mañana en el saludo colectivo, lleva a conteos para saltar de un escalón involucrando además a otros compañeros, observar su reflejo en las ventana o desplazarse hacia otro espacio que les permitan ocultarse; el momento de ir a casa, genera que se juegue con la ropa durante el cambio.

El niño mientras se está jugando rasgando unas revistas, comienza a contar “ete, os” parado sobre un escalón, antes de terminar el conteo otro de los niños que lo ha venido imitando en las acciones, se lanza brincando, inmediatamente al niño que realiza el conteo le da risa y establece un juego invitando a su compañero a lanzarse en varias ocasiones. (Observación No 8, noviembre 14 de 2012)

El juego proporciona a los niños la capacidad de expresar y comprender lo que el mundo les presenta, “proporciona la más importante oportunidad de pensar, hablar y ser el mismo” (Bruner, 1984, p. 219).

El juego como una forma interacción donde los niños y niñas expresan sus emociones, sensaciones y sentimientos, da la posibilidad que a través de este, se puedan solucionar situaciones problemas “que tiene que ver con el uso de las manos, de los ojos, de la orientación del cuerpo, etc... en relación con objetos y personas” (Bruner, 1984, p. 129). El juego potencia el pensamiento de los niños y niñas al abrir variedad de posibilidades desde la representación que enriquecen las formas de comprender el mundo y actuar en lo cotidiano.

3.1.5. Momento de despedida o vamos a casa.

El momento denominado *vamos a casa*, se da al finalizar la jornada aproximadamente 15 minutos antes de que los padres de familia lleguen por los niños y las niñas para llevarlos a casa. Durante este periodo de tiempo, se realiza el recuento de lo sucedido en el día, ubicándose en círculo o línea recta para conversar; se asignan tareas, se enfatiza en las dificultades para evitarlas al día siguiente, se canta una canción de despedida y se propone contar en casa lo vivido durante la jornada.

¿Y le vamos a contar a la mamá, al papá y a los hermanitos lo que hicimos hoy? Los niños y las niñas gritan y la agente pregunta ¿Qué hicimos hoy, a ver que hicimos hoy? ¿Qué celebramos allá?, ¿Quién cumplió años? Uno de los niños dice “yooo”

(Observación No 3, octubre 25 de 2012)

Así transcurre el momento final de la jornada, la agente educativa pregunta, los niños y niñas responden, como un proceso de reconocimiento de los aprendizajes del día, donde se promueve la memoria al realizar el recuento de lo sucedido, la lógica al establecer relaciones entre las actividades de cada momento y la noción de tiempo donde se comprenden las rutinas en relación directa con las secuencias. Dicha actividad, por las diferentes situaciones de tiempo, en ocasiones no es realizada tal como se propone y se resume en una despedida contenida solo en la canción, dejando de lado la importancia de recordar las acciones realizadas.

El recuento de las acciones diarias, permite que los niños y niñas recuerden lo sucedido en cada uno de los momentos. Este ejercicio puede denominarse como un proceso metacognitivo, guiado por el adulto, en términos de Bruner (1990) “se identifica como un *préstamo de conciencia* (por parte de un adulto o experto a un aprendiz) *interiorizado* (es decir, que pasó de ser un aprendizaje en proceso de consolidación, a un aprendizaje consolidado” (p. 4).

Después del momento donde se hace el recuento de las acciones diarias, se abre la puerta principal, las agentes educativas se paran, se ubican junto a la puerta de la sala y los padres de familia se acercan a esta. Los niños y niñas durante este momento se alteran por la espera de sus familiares, pero de igual forma, toman sus bolsos y esperan a que lleguen por ellos, cuando a la distancia ven que se acerca alguien conocido, inmediatamente expresan su emoción gritando, llorando o sonriendo, manteniendo la mirada firme en la persona que se acerca a recogerlos. El salón permanece con la puerta abierta pero con una compuerta de madera que no permite el ingreso total de los adultos, de esta manera todos los niños y las niñas son levantados para ser entregados, en algunas

ocasiones se establecen diálogos o los acompañantes preguntan frente al día, también las agentes educativas cuando hay alguna devolución solicitan que las esperen para poder conversar de forma tranquila con el encargado de recoger al niño. (Observación No 3, octubre 25 de 2012)

Este periodo da muestra de la comprensión de los niños y niñas para esperar el turno, tanto de quienes se van, como de los que continúan la jornada, pues ubicados generalmente en el comedor no se preocupan por lo que está sucediendo en la puerta de su sala. Por último el reencuentro con las familias, marca el fin de la jornada, momento en el que los afectos son puestos nuevamente en sus padres o acompañantes.

Las interacciones que se establece en este momento del día, donde prima la pregunta apoyando a los niños y niñas para dar respuestas coherentes a lo sucedido durante la jornada, orientan los procesos de pensamiento a la comprensión y apropiación de cada una de las actividades que se realizan.

3.2. Mediaciones

Las mediaciones en las actividades diarias, son todas aquellas formas de comunicación verbal y no verbal que se dan entre la agente educativa con los niños y niñas de las salas. Estas permiten que se establezcan formas de relacionarse en las situaciones al interior del Centro de Desarrollo Infantil, creando interacciones que permiten aprendizajes que parten de las habilidades de cada uno de los pequeños. Podemos encontrar mediaciones: desde la palabra y desde la acción, situaciones de apoyo y momentos de evaluación, donde la percepción y la representación en el contexto, son la base para los procesos de comunicación permanente.

3.2.1. Desde la palabra y desde la acción.

Las mediciones desde la palabra, son aquellas en las cuales la agente educativa se dirige a los niños y las niñas de forma individual o grupal, hablando directamente de lo que está sucediendo: “la agente educativa dice: “niños, no pueden ser groseros con las profes... huy pues, vengan para que nos vamos a jugar” (Observación No 17, diciembre 19 de 2012).

En las mediaciones desde la acción las cuales implican una forma de comunicación no verbal, la agente educativa establece una relación desde señales, muecas, acercamientos cuerpo a cuerpo con los niños y las niñas, sin hablar de lo que sucede.

La comunicación no verbal, es fundamental en la interacción entre el niño y los adultos. Se trata de gestos y vocalizaciones que pueden durar segundos, que el niño capta y a los que les da significado. Se apropia de ellos como modo de comunicación y va formando representaciones mentales y recuerdos de la experiencia subjetiva de estar con otra persona, precursores necesarios para la organización del lenguaje verbal. (Armstrong et al, 2012, p. 16)

La agente educativa toma de las manos a varios niños que están junto a los libros y los invita a sentarse junto a otra de las agentes educativas, les coloca los libros en el espacio y los deja para que ellos lean. (Observación No 19, abril 16 de 2013)

Ambas, mediaciones desde la palabra o desde la acción, se generan a lo largo de las rutinas diarias en el Centro de Desarrollo Infantil, ya sea para dar consentimiento a la realización de una actividad, para llamar la atención sobre alguna acción inadecuada, para relacionarse afectuosamente con los niños o para acompañar alguna tarea que requiere apoyo.

La agente educativa le ayuda a uno de los niños que se llevo la mano a la cara y aun no encuentra las orejas, ella le toma las orejas y le dice “aquí” él de inmediato cambia la ubicación de sus manos y las dirige a las orejas, al mismo tiempo la agente educativa va diciendo “para escuchar”. (Observación No 16, diciembre 17 de 2012)

Estas formas de comunicación, permiten que en la relación que se establece con la agente educativa, se reconozcan los usos de los elementos, el significado de los mismos, el valor de las situaciones que se realizan y las emociones puestas en escena para las interacciones que se presentan. Cada uno de estos aspectos a su vez introduce a los niños y niñas en el manejo del lenguaje, los instrumentos de la cultura y la construcción de normas, al generarse momentos para escuchar y momentos para decir, donde tanto el adulto como el niño participan de forma activa en la construcción de las conversaciones. Bruner (1984) plantea que “para que el niño reciba las claves del lenguaje, debe participar primero en un tipo de relaciones sociales que actúen de modo consonante con los usos del lenguaje en el discursos” (p. 179).

De esta manera en los momentos de bienvenida, alimentación, juego, despedida y hábitos de higiene, se dan relaciones donde resulta fundamental establecer una comunicación permanente que permite comprender en cada una de estas rutinas, las acciones o situaciones que hacen parte de estas y las diferencias entre las mismas. Bruner (1984) a estas relaciones sociales las ha llamado formato, como instrumento de una interacción humana regulada. “los formatos, al regular la interacción comunicativa antes de que comience el habla léxico gramatical entre el niño y la persona encargada de su cuidado, constituyen unos instrumentos fundamentales en el paso de la comunicación al lenguaje” (p. 179).

En la sala de cunas y caminadores, la relación que se establece entre el adulto, los niños y niñas, permite reconocer las formas de expresión de cada uno, generando conversaciones que son comprensibles para los dos y que pueden suplir necesidades de los pequeños.

La agente educativa le pregunta al niño “¿tiene hambre?” el niño responde “sí” la agente educativa le dice que se acerque al comedor donde la auxiliar del lactario para que le solicite el almuerzo. El niño se dirige de inmediato hacia la auxiliar del lactario, se monta en una silla para quedar a la altura de ella, y la mira mientras ella le brinda el almuerzo a uno de los niños más pequeños, luego de esto ella lo mira preguntándole “¿tiene hambre?” y él le dice “sí”, “espere el amor que ya le voy a servir”, él se queda en la silla a la altura de ella y espera, las agentes se ríen porque dicen “él es muy inquieto, definitivamente tiene hambre”. (Observación No 7, noviembre 9 de 2012)

Las mediaciones del agente educativo, ya sean desde la palabra o desde la acción, va mostrando rutas de interacción donde el niño empieza a responder a las diferentes propuestas planteadas por la agente educativa.

La agente educativa le pregunta al niño “¿Qué estás haciendo?”, él está regando la sopa. La agente educativa toma la cuchara para llevársela a la boca del niño, de inmediato este le dice “la cuchara” y con el dedo le hace el gesto que no. Él continúa comiendo pero tomando directo del plato, la agente educativa nuevamente le dice que con la cuchara, él niño la observa y pasado un momento la coge. (Observación No 17, diciembre 19 de 2012)

Según Bruner (1984), esta interacción entre al menos dos actuantes, forman parte de los formatos del lenguaje, “en el sentido de que puede mostrarse que las respuestas de cada miembro, dependen de una anterior respuesta del otro” (p. 179). Los niños y las niñas desde muy temprana edad, participan de las conversaciones que se plantean al interior de la sala, expresan sus deseos, proponen actividades, intencionan desde sus gestos en relación con lo que quieren lograr, haciéndose comprender.

Aunque el niño no hable, comunica y entiende las miradas, las sonrisas y los gestos del adulto que interactúa con él. La comunicación no verbal o preverbal es fundamental en la interacción entre el niño y los adultos. Se trata de gestos y vocalizaciones que pueden durar segundos, que el niño capta y a los que les da significado. Se apropia de ellos como modo de comunicación y va formando representaciones mentales y recuerdos de la experiencia subjetiva de estar con otra persona, precursores necesarios para la organización del lenguaje verbal. (Armus et al, 2012, p. 17)

Las mediaciones que se dan al interior de las salas, suelen ser más potentes cuando la agente educativa acompaña las acciones de la palabra, brindando mayor claridad a los niños y niñas sobre lo que se desea expresar, teniendo esto una implicación directa en la comprensión de las características de las conversaciones que se tienen en las diferentes actividades que se proponen a lo largo de las rutinas diarias. Al igual permite que se vaya perfeccionando las formas discursivas de los niños y niñas, haciéndose evidente en los momentos comunicativos con los adultos.

La agente educativa les muestra las manos moviendo los dedos, al mismo tiempo les dice “vamos a hacer así”, luego les pregunta, “¿Cómo se llaman estos?” moviendo los dedos,

los niños dicen “la mano” ella les muestre nuevamente diciendo “no... no... estos” moviendo los dedos. Una de las niñas le dice, “dedo”. La agente educativa repite, “los dedos” continua diciendo “uno, contemos, hay... todos los dedos que tenemos, contemos cuantos tenemos, uno, dos, tres, cuatro, cinco” al mismo tiempo va mostrando cada uno de los dedos. Los niños y las niñas acompañan el conteo mostrando sus dedos. Algunos logran mantener el conteo en los dedos hasta tres, pero cuando llegan a cinco muestran las dos manos. Al finalizar la agente educativa les repite “hay... todos los dedos que tenemos, cinco, hay cinco y ¿aquí que hay?” mostrándoles la otra mano, los niños y las niñas responden “dedos” la agente continua “hay otra mano, tenemos dos manos y las manos cinco dedos” mostrándoles cada mano y cada uno de los dedos. (Observación No 16, diciembre 17 de 2012)

La comunicación permanente entre los niños, las niñas y la agente educativa durante las jornadas diarias, amplía las formas de hacerse comprender y de ser comprendido frente a lo que se quiere decir o expresar. Los niños van introduciendo nuevas palabras, frases, expresiones y acciones que son resultado de las situaciones de interacción diaria con la agente educativa y que dan respuesta de forma directa a lo que observan y escuchan. Estos cambios permanentes en las formas de comunicación, son planteados desde Bruner (1984) como otra de las características de los formatos, quien afirma que:

Crecen, haciéndose variados y complejos, este crecimiento puede efectuarse de varias maneras: puede realizarse en el tiempo, incorporando nuevos medios o estrategias para la obtención de metas, incluyendo las lingüísticas o simbólicas; o dirigirse más hacia la

coordinación de metas de los dos compañeros, no sólo en el sentido de un acuerdo sino también con respecto a una división del trabajo y de la iniciativa. (p. 180)

La interacción de los actores en un contexto, en este caso el Centro de Desarrollo Infantil, brinda un campo de acción donde las agentes educativas, los niños y niñas comprenden reglas y las aprenden, creando formas de comunicación intencionadas.

Las mediaciones propuestas por la agente educativa tanto desde la palabra como desde la acción, deben proponerse con la consciencia de generar en el niño habilidades de pensamiento que potencien el desarrollo integral. El tipo de interacciones que se vivan en los espacios del Centro de Desarrollo Infantil, marcan en los niños y niñas la diferencia en la forma de relacionarse, de convivir, de jugar, de alimentarse, en el espacio que a diario habitan. De la manera que los niños y las niñas viven las interacciones con las agentes educativas, dan respuesta a estas.

3.2.2. Situaciones de apoyo.

La rutina diaria establecida por momentos en el Centro de Desarrollo Infantil, se realiza a lo largo de la jornada con multiplicidad de interacciones, que brindan la posibilidad de establecer relaciones con otras personas, objetos o lugares, en el cual los niños y las niñas van construyendo formas de relacionarse con el mundo a través de los aprendizajes socialmente adquiridos.

Las actividades durante la rutina, en muchas ocasiones son elegidas por el adulto en un acompañamiento permanente, asignando y organizando las tareas o presentando materiales de interés, los niños y las niñas participan, se adaptan pero también proponen lo que desean hacer

acorde con sus gustos y deseos, solicitando el apoyo del adulto o permitiendo que este lo acompañe para solucionar diferentes situaciones problema.

Solicitar el apoyo por parte de los niños y niñas al adulto, implica establecer relaciones ricas en acciones comunicativas, ya sean desde la palabra o desde las acciones, con el fin de obtener respuestas frente a las diferentes preguntas que ellos se pueden hacer en relación con su contexto.

Uno de los niños llama a la agente educativa por el nombre diciéndole “vea” al mismo tiempo señala. La agente educativa mira y le dice “que, que hay por ahí” después de observar el espacio dice “ahhhh un pajarito, el pajarito carpintero que se puso a martillar” Otro de los niños la llama y le dice “mire” la agente educativa dice: “una mosca” el niño repite “mosca”. Luego de esto hablan nuevamente del pajarito y otro de los niños menciona que la mosca se fue. (Observación No 5, noviembre 3 de 2012).

El apoyo en la realización de las actividades, no solo es solicitado por los niños y las niñas, dado que según las situaciones de interacción, la agente educativa al observar las necesidades apoya para lograr algún objetivo ya sea en los momentos de alimentación, juego, lavado de manos, entre otros.

La agente educativa en el momento de alimentación se va cambiando de puesto brindando el alimento a quienes lo requieren. Por un momento la agente educativa comienza a jugar con quienes no comen haciendo gestos “hammmmmm” abriendo la boca. Algunos de los niños al observarla también lo comienzan a hacer. (Observación No 18, abril 16 de 2013).

Este apoyo que brinda la agente educativa, no siempre es aceptado por los niños o las niñas, si se sienten con la capacidad de realizar la tarea asignada no permiten ayuda para concluir la actividad. “Cuando la agente educativa intenta apoyar a la niña en el consumo del alimento, esta dice “nooo, yo” y continua sola”. (Observación No 2, octubre 2 de 2012). De igual modo este apoyo directo que la agente educativa establece en la relación con los niños y las niñas, les permite ir reconociendo formas de hacer y de enfrentarse a diferentes situaciones en cada uno de los momentos de la jornada diaria. Rogoff (1993) plantea que “al proporcionar asistencia directa, los adultos pueden manejar los aspectos difíciles de una tarea y organizar la participación en relación con aquellos aspectos más accesibles para el niño” (p. 129).

Las situaciones de apoyo, ya sea requeridas por los niños y niñas o brindada por el adulto a lo largo de la rutina, posibilita que se desarrollen mayores niveles de destrezas en los pequeño por la interacción que se genera con el otro donde ambos participan para lograr un objetivo o meta.

En la teoría de Vygostsky es fundamental la idea de que la participación infantil en actividades culturales, bajo la guía de compañeros más capaces, permite al niño interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y acercarse a la resolución del problema de un modo más maduro del que pondría en práctica si actuara por sí solo. Lo que el niño interioriza es lo que, previamente, ha realizado en el contexto social. (Rogoff, 1993, p. 38)

3.2.3. La mediación en la evaluación.

Las mediaciones para la evaluación son aquellas que la agente educativa realiza durante la jornada para generar en los niños y las niñas la posibilidad de pensar sobre lo que están realizando o aprendiendo. Estas se hacen en dos sentidos: el primero durante todos los espacios de la jornada donde la agente educativa confronta de forma permanente a los niños y niñas a través de preguntas a la vez que se van realizando las actividades.

¿Y dónde está la nariz?” pregunta la agente educativa a los niños durante el desarrollo de una actividades ubicando las partes del cuerpo, algunos de los niños no se la tocan pero están atentos. ¿Y para qué sirve la nariz?, hace el gesto de respirar “para oler... a ver olamos... ¿A que huele?, entonces ¿Dónde está la nariz? Una de las niñas contesta “a perfume” luego la agente educativa pregunta “¿Y dónde están los ojos?” la agente educativa hace gestos a la vez que solicita jugar cerrando y abriendo los ojos.

(Observación No 12, noviembre 23)

Esta forma de evaluar las actividades, tiene una implicación directa en el reconocimiento por parte de la agente educativa de los aprendizajes que el niño y la niña tiene y de la forma como comprende su contexto, además abre la posibilidad a una participación directa en la solución de las diferentes situaciones problema que en la jornada se presentan al retarlo a buscar respuestas a las preguntas planteadas para concluir así con las acciones propuestas.

La segunda forma de plantear un espacio de evaluación se da en los momentos finales en la rutina diaria. Cuando se establece una actividad consciente por parte de la agente educativa, es decir que al igual que los demás momentos es planeado acorde con las situaciones de aprendizaje

propuestas durante el día, brinda a la agente educativa elementos para validar o realimentar la propuesta metodológica, según lo observado en el momento de reflexión con los niños y las niñas; al mismo tiempo es un ejercicio que permite que recuerden las actividades del día asignando tareas como contar en sus casas lo vivido durante la jornada.

Nos vamos a sentar aquí para que nos despedamos” dice la agente educativa quien comienza a llamar a los niños, “¿Qué les gusta cantar? Sentémonos pues” la agente educativa da inicio a la canción “Hasta luego hasta luego ya me voy, ya me voy...” los niños cantan y aplauden. La agente educativa pregunta “¿Qué hicimos hoy? ¿Qué les gusta? Le van a contar a los papás que hicieron en el día” En la medida que la agente educativa va preguntando, va realizando un recuento de lo que realizaron en el día.

(Observación No 5, noviembre 2 de 2012)

Por último la evaluación permite a los niños, las niñas y la agente educativa, reconocer cada una de las fortalezas o aspectos a potenciar, según el desempeño en las actividades propuestas y las respuestas durante los momentos de confrontación. Esto al mismo tiempo implica realizar estrategias metacognitivas en la evaluación donde se va haciendo conciencia de la forma de aprender y de solucionar las situaciones problemas a las cuales se enfrentan diariamente.

El enfoque metacognitivo de la evaluación incrementa significativamente la validez ecológica porque puede valorar y retroalimentar continuamente el método de enseñanza aplicado en función del contexto educativo, teniendo en cuenta el esquema axiológico de los alumnos y permitiendo el auto-registro del nivel de logros incluso en objetivos no previstos inicialmente. (González, 2001, citado por Sandia, 2004, p. 6)

Este proceso con niños y niñas pequeños, implica establecer la rutina de forma permanente, posibilitando la participación para comenzar a generar conciencia en los pequeños de la importancia de evaluar cada uno de los momentos vividos durante el día, mediado en este período del desarrollo por el adulto acompañante de dichos procesos.

3.3. El sostén emocional en las interacciones que potencian pensamiento

Los niños y las niñas están observando los títeres, uno de ellos ha estado cerca durante todo el momento a una de las agentes educativas, cuando se asoma nuevamente uno de los títeres, el niño se agarra fuertemente de la pierna de ella, “ve mira a esté le da miedo” dice la agente, pero igualmente permite que el niño siga allí agarrado de su pierna.

(Observación No 12, noviembre 23 de 2012)

Los niños y niñas en el Centro de Desarrollo Infantil, diariamente viven diversas experiencias en su jornada. Estas, dentro de las rutinas establecidas, están cargadas de múltiples emociones, directamente relacionadas con los estímulos brindados desde las actividades propuestas, las cuales parten de las relaciones mediadas desde la palabra y desde el contacto directo entre las agentes educativas los niños y las niñas al interior de las salas.

Las relaciones de las agentes educativas los niños y las niñas, tienen diferentes matices, pero como característica principal, las acciones que realiza el adulto, son en todos los momentos observadas e imitadas por el niño, tanto en actividades con una intención clara, como en aquellas espontáneas y desprevenidas. La imitación desde las relaciones que los niños y las niñas establecen con las agentes educativas, permiten el reconocimiento de las diferentes acciones,

objetos y usos, intenciones, deseos, que se van proponiendo en los espacios, es decir potencian el reconocimiento social.

El niño tiene, desde su nacimiento, la capacidad fundamental de relacionarse socialmente. Pero podrá desarrollarla, siempre y cuando haya alguien, el cuidador primario, disponible para establecer esta relación social. Por eso, se puede pensar que para el bebé no es posible desarrollarse en soledad. (Armus et al, 2012, p. 12)

Los niños y las niñas *Tienen la habilidad innata de imitar*, imitan que hace el otro, permanecen inmóviles observando los gestos faciales, el movimiento de las manos, de las piernas, las intenciones, los desplazamientos, las palabras y a partir de esto, van comprendiendo el mundo que los rodea e interactúan con él perfeccionando cada vez más la forma de establecer relaciones tanto con los objetos como con los seres con los cuales comparten.

La niña de 20 meses, quien ya presenta un lenguaje verbal, se le acerca a uno de los bebés de 11 meses. La agente educativa menciona que le va a brindar el almuerzo y que debe ir por él. La niña le conversa por unos instantes mostrándole un muñeco y lo acaricia. Luego estirándole las manos le dice “seastian, lo tado” con la intención de llevarlo hasta la agente educativa, luego se agacha y lo abraza intentado cogerlo, él no lo permite. Nuevamente le dice “lo tado” lo cual repite varias veces al mismo tiempo que le estira los brazos, la agente educativa le dice a la niña, “no, tú no puedes con él”. Ella después de lo dicho por la agente, nuevamente le dice al niño “lo tado... no no pedo”, después de unos instantes insistiéndole, se da cuenta que no lo puede hacer y se retira del lugar.

(Observación No 5, noviembre 2 de 2012)

Las acciones que los adultos realizan, los niños y niñas las imitan y luego las pueden ubicar en un espacio y tiempo determinado por una situación, comprendiendo las posibilidades frente a lo que desea lograr.

La imitación a partir de las actividades propuestas con una intención clara de la agente educativa como: jugar a las muñecas para bañarlas, realizar movimientos corporales en una canción para reconocer las partes del cuerpo, sentarse a leer una historia pasando las páginas del libro o leyéndole a otro, rasgar trozos de papel para hacer sonidos, intentar vestirse para ir a casa, comer solos para lograr autonomía en la actividad, lavarse las manos para sentarse en el momento de alimentación, entre otras, enriquece cada instante las interacciones que se van dando entre los niños, las niñas y su cuidadora, pues se van generando diálogos entre ambos, donde comienzan a intencionar cada una de sus acciones, colocándolas además en contextos acorde con las situaciones presentadas.

La agente educativa invita a los niños y niñas a guardar los materiales, ellos la observan y empiezan a llevarlos hasta el lugar, una de las niñas toma uno a uno a los niños que no quieren guardar, y les canta “a guardar a guardar”, cuando observa que estos se acercan llevando los materiales a sus lugares, aplaude. (Observación No 4, octubre 30 de 2012)

Imitar para los niños y las niñas es parte del hacer diario, esto permite anticipar, dado que establece formatos claros donde se comprende cuál será la siguiente acción que se realizará según lo que se está presentando en el momento.

Los niños observan que la agente educativa llama para el baño a lavarse las manos, ellos imitan lo que la agente hace, se dirigen hacia el baño detrás de ella, con el paso de los

días, al ingresar de la bienvenida colectiva, se dirigen directamente hacia el baño y se ubican en el lugar donde se lavan las manos” (Observación No 1- 4, Octubre de 2012).

Para que estos momentos de imitación cobren sentido en los niños y niñas, es definitivo que la relación establecida sea de respeto, agrado, confianza, y sobre todo con el deseo de la agente educativa de promover las habilidades de los pequeños. Uno de los aspectos que da muestra de dicho interés, está directamente relacionado con el reconocimiento de las necesidades y los deseos del niño en cada una de sus dimensiones, permitiendo además el acercamiento del niño al agente educativo haciéndolo conocedor de sus intereses y formas de comprender el mundo.

Cuando la agente educativa reconoce las necesidades del niño, abre un abanico de posibilidades para que este se exprese y manifieste sus sentimientos, saberes, haceres y emociones, esta construcción es denominada “Sostén emocional, permite que se dé entre el bebé y las personas encargadas de su crianza un vínculo lo suficientemente fuerte como para que se den las condiciones propicias para la satisfacción de todas sus necesidades”. (Armus et al, 2012, p. 12).

Los vínculos pensados como un *sostén emocional*, parten de acciones cotidianas, permanentes y *estables* como: compartir un juego, ayudarle a los niños y niñas a ir al baño, brindar el alimento y conversar acerca de estos, dialogar a cerca de las situaciones vividas, escuchar que solicita el niño, llamar la atención por alguna acción inadecuada, ayudarle en el lavado de manos, abrazarlo, acariciarlo en momentos de quebranto por temor, dolor, o angustia, invitarlo a participar de las actividades, permitirle proponer, entre muchas más. Estas acciones, que crean vínculos, a través de las interacciones realizadas de forma afectuosa con mediaciones

permanentes desde la palabra o la acción, acorde con la consciencia del agente educativo en la importancia del acompañamiento a los niños y niñas, les permite que reconozcan como pueden solucionar situaciones adversas en la convivencia diaria en el Centro de Desarrollo Infantil, brindando además herramientas emocionales para su futuro. La agente educativa, debe estar comprometida en procesos de escucha y observación, para reconocer que sucede con el niño y así brindarle el apoyo en el momento indicado.

El adulto a cargo de la crianza de un bebé debe poner en juego una capacidad empática que le permita comprender qué es lo que necesita ese niño, que si bien aún no puede expresarse con palabras, sí se comunica a través de gestos, miradas, movimientos, llantos y sonrisas. (Armus et al, 2012, p. 13)

Acorde con la interacción que la agente educativa establece con los niños y niñas al interior del Centro de Desarrollo Infantil, “construyen la capacidad de pensar el mundo que los rodea y pensarse a sí mismo” (Armus et al, 2012, p. 14). Esto significa, que es capaz de actuar involucrándose de forma competente, *saber hacer en contexto*, en las experiencias cotidianas.

La agente educativa se sienta a cambiarle el pañal a uno de los niños que acaba de llegar de su casa, lo acomoda en una colchoneta, cuando la agente lo organiza le dice al niño “niño, no le voy a poner pañal, no, para cuando quiera hacer chichi me dice... chichiiii, pañal no, chichi sii” levanta al niño de la colchoneta y él la observa atentamente, ella nuevamente le señala el bóxer y le dice “mira, solo tiene bóxer, no se puede orinar en la ropa, me dice chichi” el niño continua observándola y se toca su bóxer, después de esto él continua jugando con sus demás compañeros. En el transcurso de la mañana el niño se acuerda de señalar el baño para hacer chichi. (Observación No18, abril 16 de 2013)

Estas relaciones donde la agente educativa establece una comunicación permanente y clara para el niño, generan además del interés por su cuidador, un ambiente de confianza para acercarse a ella cuando lo requiere. La *confianza* brinda seguridad en el niño para explorar su cuerpo y el espacio, porque el niño comprende que ese otro, está cerca para ayudarlo si es necesario.

El niño está ya dando pasitos, la agente educativa lo invita a caminar y lo toma por detrás como apoyándolo para que inicie a dar pasos. Sus compañeros al observar a la agente educativa se ubican en frente y lo llaman, el niño se sonríe y comienza a dar unos pasos, la agente educativa le dice “Muy bien, como camina de bien, eso niño... a ver démosle un aplauso al niño” al mismo tiempo lo sienta en el piso, lo aplaude y sus compañeros también lo hacen. (Observación No 10, noviembre 19 de 2012)

La confianza se relaciona con la seguridad que un niño tiene de saber que sus cuidadores son sensibles a sus necesidades físicas y emocionales, y que van a estar disponibles si los necesita. Un niño que se siente seguro respecto de los adultos que lo cuidan no ignora los riesgos de aventurarse alejándose un tanto de ellos, pero avanza de todos modos sabiendo que tiene dónde respaldarse en caso de necesidad. (Armus et al, 2012, p. 13)

Como base fundamental en el desarrollo emocional de los niños y las niñas, se debe fortalecer y propiciar interacciones desde el buen trato, este permite que el niño responda en las situaciones cotidianas de la misma forma como la agente educativa se relaciona con él. El buen trato implica una relación cordial donde se escucha al niño y se le permite la participación en su propio desarrollo, brindándole además la seguridad para continuar construyendo desde sus propias *sensaciones, percepciones, afectos, acciones, pensamiento y motivaciones*, las formas de

establecer vínculos con los demás. “Un niño espera en función de lo que ya recibió. Las nuevas experiencias son vividas a partir de estos modelos dados por experiencias anteriores” (Armus et al, 2012, p. 14).

Los pequeños para crear las representaciones del mundo, requieren a otro que los acompaña en la construcción de los significados, para un desarrollo adecuado, el afecto, la confianza, el buen trato, debe primar en las interacciones que las agentes educativas, los niños y las niñas viven, siendo fundamental un adulto comprometido en la propuesta de actividades ricas en estímulos que potencien permanentemente el pensamiento de los niños y niñas del Centros de Desarrollo Infantil.

3.4. Interacciones entre pares

La interacción entre pares, es decir niños y niñas en un mismo grupo, al igual que con los adultos se da durante toda la jornada buscando apoyos del compañero para solucionar alguna situación presentada a través de la comunicación de forma verbal y en otros por acciones o gestos. “Los niños que juegan juntos negocian de forma activa el sentido de las cosas” (Rogoff, 1993, p. 238).

El bebé pequeño que se encuentra sentado en el suelo, llama a sus compañeros balbuceando muy fuerte y los mira para que le presten una jarra con la cual los más grandes se encuentran jugando, estos lo miran y le muestran la jarra. (Observación No 5, noviembre 2 de 2012)

El apoyo que se brinda entre los niños y niñas, implica estar atentos a que requiere su compañero para realizar la actividad que se propone en cada uno de los momentos de la jornada diaria, brindándole si es necesario los materiales para cumplir con lo propuesto.

Una de las agentes educativas está jugando a quitarles los zapatos a los niños descubriéndoles los dedos, en otro de los extremos del salón hay varios niños aun con zapatos. Uno de ellos cuando la agente educativa comienza a dar las instrucciones para la actividad, mira a otro que esta calzado, se le acerca, lo toca y le señala hacia donde se encuentra la agente educativa para que también le quiten los zapatos. (Observación No 9, noviembre 16 de 2012)

En la interacción entre los niños y niñas, no siempre se está de acuerdo con lo que el compañero propone o con el apoyo que este brinda y en algunas ocasiones las respuestas entre estos pequeños suelen ser impulsivas agrediendo al otro para que le entregue un objeto deseado por ambos o simplemente para que no se acerque porque no hay interés de compartir el momento.

La niña intenta cargar al bebé, él bebé ha comenzado a gritarle balbuceando muy fuerte a porque ella está todo el tiempo al lado y lo intenta coger. Ella al ver que él no permite que lo cojan, lo intenta golpear, luego lo toma haciendo fuerza para apretarlo, el bebé la grita cuando continua molestando. Él aun no camina pero la observa y no se deja tocar de ella, ella le tira con el pie pero no lo golpea. La agente educativa media la situación diciéndole “pacito con el bebé”, ella se va y lo empuja hacia atrás tumbándolo, nuevamente la agente educativa interviene diciendo “niña, no le puede pegar al bebé” la niña mira al niño y le habla duro y como enojada, le dice “que no, no seastian” él toma un

objeto cercano y lo tira, ella la coge y lo mira feo desde lejos, se le acerca y le dice “no lo tire grosero” y mueve el dedo haciéndole el gesto de no. (Observación No 5, noviembre 2 de 2012)

La relación entre los compañeros, además de ser un apoyo para realizar las actividades, en algunos momentos, también se dan para defender o acunar al que se considera más pequeño de cualquier situación que le genera molestia o tristeza ya sea por algún accidente menor o por la agresión de otro de los compañeros.

La agente educativa después de bañar a uno de los niños que se hizo “popo” lo saca del baño lo pone sobre una colchoneta para vestirlo, ella entra nuevamente al baño por unos instantes. El niño se sienta en la colchoneta junto a la salida del baño a esperar. Otra de las niñas se acerca y lo señala diciendo “pelota” y lo empuja. El niño se pone a llorar, cuando la agente educativa sale del baño otro niño le dice algo señalando la niña, levanta la mano en intención de golpearla y sale detrás de ella como defendiendo el bebé que llora, al mismo tiempo lo señala poniendo la queja a la agente educativa de lo que ha sucedido. Luego se acerca al bebé y le acaricia la frente intentando calmarlo, nuevamente se para y mira a la niña desde lejos, se agacha acercándose al bebé y este señala a la niña. Nuevamente el niño se para e intenta golpearla como defendiendo a su compañero. (Observación No 16, diciembre 17 de 2012)

Los niños pequeños, interactúan imitando a su compañero más experto. Cuando esto sucede se puede observar como al iniciar las acciones es notable quien dirige la actividad, pero en el desarrollo de la misma, el otro menos experto empieza a darle sentido a lo que se le propone participando de forma activa del juego propuesto. Rogoff (1993) plantea que “El

pensamiento creativo y productivo... se nutre del apoyo y se alimenta de la curiosidad y una cierta inquietud” (p. 237).

Dos de los niños del grupo se encuentran jugando en un escalón que hay junto a las cajoneras donde se guarda el material. Uno de ellos está contando para saltar “ato, sete, ato, sete, inco” cuando termina de hacer el conteo salta y el niño que está a su lado imitándolo también salta cuando este lo hace, caen al piso en cuclillas, se paran y nuevamente se suben en el escalón riéndose de lo sucedido. El niño vuelve a contar para lanzarse, hace el conteo “sete, os, sete, os, sete” y da el brinco, el otro niño continúa haciendo lo mismo, se paran y se suben rápidamente al escalón. Otro de los niños que los está observando, cuando se lanzan sale corriendo a ubicarse en el escalón para lanzarse al igual que sus dos compañeros. (Observación No 8, noviembre 14 de 2012)

En la relación que los niños establecen con sus compañeros, se puede observar claramente que en el juego, los hábitos, los momentos de llegada y de salida para casa, las interacciones suelen ser igual de importantes que con el adulto, es así que la observación e imitación también se pone en juego entre los niños y niñas del grupo reconociendo entre ellos las potencialidades de cada uno. “Desde la perspectiva de Vygotsky, cuando el niño se relaciona con otro más capaz, este puede desempeñar una función igual a la de los adultos cuando se produce una interacción en la zona del desarrollo próximo” (Rogoff, 1993, p. 219)

4. Conclusiones y recomendaciones

Las conclusiones que a continuación se presentan, parten del análisis y comprensión de las interacciones que se identifican a lo largo de la jornada en la convivencia diaria en el Centro de Desarrollo Infantil. Estas relaciones que se establecen tanto con los sujetos como con los objetos están mediadas desde la palabra y la acción, como formas de comunicación, estableciéndose hábitos y rutinas “en actividades cotidianas propias de una cultura o grupo social” (Rogoff, 1993, p. 14). Estas interacciones potencian el pensamiento al posibilitar en los niños la capacidad de resolver situaciones problemas relacionadas de forma directa con los aprendizajes logrados por ellos.

De esta manera en el grupo de cunas y caminadores, las interacciones se clasifican de la siguiente forma:

Interacciones emocionales: este tipo de interacciones son transversales a todos los momentos del día en el Centro de Desarrollo Infantil, los niños y la niñas pueden establecer relaciones que parten de la calidez, respeto, y buen trato por parte de la agente educativa.

Las interacciones emocionales permiten que se construya la confianza, que será una herramienta básica para la exploración, observación, e imitación de las emociones, sentimientos, acciones, situaciones y objetos, que a su vez potencian el pensamiento al reconocer las características de los contextos en los que se interactúa, resolviendo con mayor fluidez y precisión los problemas de su cotidianidad.

En las interacciones emocionales, “las experiencias afectivas con sus cuidadores primarios, en los primeros años de vida tienen una enorme influencia a favor del desarrollo cognitivo, social y emocional, íntimamente relacionados” (Armus et al, 2012, p. 12)

Un aspecto determinante en las interacciones emocionales, es la intención en el acompañamiento que las agentes educativas ponen en cada uno de los momentos, ya sea con la pregunta, la disposición de los espacios, las instrucciones dadas para realizar una actividad, los objetos que se brindan para el juego, los hábitos, las acciones, situaciones y el deseo por apoyar al niño de forma afectuosa. La intención que parte de la agente educativa para interactuar con los niños y niñas, permite que se acerquen a los espacios, exploren, manipulen o sigan instrucciones para realizar una tarea, de esta manera es evidente en la sala de cunas y caminadores, los momentos que la agente educativa propone para movilizar en los niños y niñas el reconocimiento de los objetos y la construcción de conceptos, que además implican que se construyan lasos de comunicación, que parten del interés por lo que se pone en juego en el espacio generándose vínculos afectivos que fortalecen la confianza..

La intención que la agente educativa pone en los momentos de interacción, para la exploración que se puede realizar de los objetos o situaciones, permite que se construyan significados que dan paso a la comprensión del uso de los objetos y de la forma de actuar acorde con las propuestas en la sala, brindando sostén emocional para que “se construya entre el bebé y las personas encargadas de su crianza un vínculo lo suficientemente fuerte como para que se den las condiciones propicias para la satisfacción de todas sus necesidades” (Armus et al, 2012, p. 12).

Es así que una característica en las interacciones emocionales es el reconocimiento de las necesidades. En esta, se crean relaciones de asistencia directa, donde se identifica por parte de la agente educativa que requiere el niño o la niña: apoyo para la alimentación, cambio de pañal, una caricia, deseo de comer, salir del espacio, responder a sus preguntas desde la acción o la palabra, asistencia en la sensación de malestar, entre otras, que le permiten al niño construir una relación de apego donde comienza a identificar las necesidades de su compañero o agente educativa y trata de suplirlas de la misma forma como ve que son resueltas para él. “El sostén emocional se da en el marco de un vínculo estable. Por estable entendemos un vínculo cotidiano y previsible, y en los primeros tiempos, con la presencia central de una o más personas que se ocupen de la crianza” (Armus et al, 2012, p. 12).

En la sala de cuna y caminadores, la importancia de las interacciones en las cuales se brinda sostén emocional, atendiendo las necesidades e intereses de los niños y niñas tanto físicas como afectivas, potencia la capacidad de regular por si mismos los estados emocionales.

La regulación afectiva solo puede tener lugar en el contexto de una relación con otro ser humano. El adulto a cargo de la crianza de un bebé debe poner en juego una capacidad empática que le permita comprender qué es lo que necesita ese niño, que si bien aún no puede expresarse con palabras, sí se comunica a través de gestos, miradas, movimientos, llantos y sonrisas. (Armus et al, 2012, p.12)

Las interacciones emocionales potencian el pensamiento de los niños y niñas, cuando se brinda un sostén emocional que parte del respeto, observación, análisis de los momentos que se viven en el centro, construyendo representaciones mentales de la forma de relacionarse con los otros, “debido a que estas representaciones contienen todo aquello que ocurre y se registra en la

experiencia vivida, y que puede formar parte de un recuerdo de estar con otro. Un niño espera en función de lo que ya recibió” (Armus et al, 2012 p 14) sea la agente educativa o sus compañeros, atendiendo las necesidades de los demás, brindando afecto, construyendo acuerdos, proponiendo juegos, observando al otro. Cuando la agente educativa atiende y acompaña las necesidades de los pequeños, posibilita que ellos establezcan relaciones con los demás y aprenden a regular por si mismo sus emociones y sentimientos de forma positiva.

Interacciones para la construcción de hábitos y rutinas: Este tipo de interacciones, al igual que las emocionales, se dan de forma permanente en los momentos propuestos para la jornada, a partir de la repetición constante de cómo se hacen las cosas, cuándo y con qué objetos, en la observación de los otros, sea el adulto o su compañero. Para Lave (1988, citado por Rogoff , 1993) “los aprendices aprenden a pensar discutiendo, actuando e interactuando, de forma cada vez más “sabia”, con personas que hacen algo bien y haciéndolo conjuntamente en cuanto participantes legítimos y periféricos” (p. 2). De esta manera en la repetición de acciones donde los niños y niñas están en compañía de sus agentes educativas y de sus demás compañeros, se realizan y construyen diariamente cada uno de los hábitos.

Estas interacciones, además de los aprendizajes de los hábitos como la alimentación, lavado de manos, cepillado de dientes, saludo de bienvenida, limpieza de las mesas del comedor, ubicación de los juguetes, ir al baño, despedida, entre otras, potencian el autocuidado corporal.

La guía del otro que acompaña, proporciona a los niños la capacidad de participar más allá de sus propias destrezas y de interiorizar las actividades que practican socialmente y de este modo, ir adquiriendo capacidades que le permitirían resolver problemas por sí mismos. (Rogoff, 1993, p. 189).

Es así como el niño pequeño comienza imitando acciones realizadas y promovidas por el adulto, desde la intención de construir hábitos de higiene, alimentación, convivencia o descanso, las cuales va interiorizando, realizándolas acorde con la cotidianidad de los mismos. En estas el adulto busca el cuidado de los niños y las niñas utilizando los instrumentos de su grupo social. Los niños en el uso diario de los instrumentos que hacen parte de los hábitos, como el jabón, el cepillo de dientes, la cobija, la ropa, va creando imágenes mentales de estos objetos y poco a poco comienzan a usarlos de forma adecuada.

En las interacciones que permiten la construcción de hábitos, estos se articulan en conjuntos y se crean las rutinas. Estas posibilitan que los niños y niñas comprendan en su grupo social, la secuencia de las acciones en las cuales se inicia el conocimiento de conceptos temporales como el “antes” y “después”, evidente por la identificación que los niños y niñas hacen del orden de cada uno de los momentos. Un ejemplo claro de la comprensión de las rutinas es como los niños se acercan al baño a lavarse las manos cuando observan que se acomodan las mesas para consumir el alimento.

En la interacción permanente en la sala de cunas y caminadores, el lenguaje por la comunicación verbal y no verbal para la construcción y comprensión de los hábitos y rutinas, se potencia y se va ampliando.

El desarrollo del lenguaje se produce gracias a la rutina diaria de compartir experiencias y a la comunicación de los niños y sus cuidadores en las situaciones del baño, cambio de pañales, comida, y demás actividades de la vida diaria. (Ferreire 1978, citado por Rogoff, 1993, p. 195)

En las interacciones para la construcción de hábitos y rutinas, se puede evidenciar que la variación en la forma de presentar la actividad, sorprendiendo con las acciones, permite que el niño centre la atención vinculándose de forma casi inmediata, permaneciendo por periodos más largos interesado en la propuesta planeada, además observa otras formas de hacer las cosas para resolver situaciones que son cotidianas en el Centro. “Los adultos pueden canalizar la atención de los niños y su destreza en la manipulación de objetos destacando determinados acontecimientos durante la interacción social” (Rogoff, 1993, p. 203)

La comunicación que se establece en las interacciones para la construcción de los hábitos y rutinas en el Centro de Desarrollo Infantil, potencia el pensamiento por la manipulación de los objetos que crea imágenes mentales en los niños y niñas, donde además se reconocen los usos de los mismos, visible en la forma que actúan en las situaciones cotidianas en la sala: el jabón para las manos, la ropa para vestirse, el cepillo de dientes para cepillarse, entre otras. Esto a su vez permite que la relación entre los niños se intencione acorde con el momento propuesto en la jornada, iniciando además la construcción de conceptos de tiempo como antes y después que permite que se generen secuencias que van formando las rutinas.

En la interacción para la construcción de hábitos y rutinas, las herramientas de la cultura, entre estas el lenguaje, va ampliando la capacidad de los niños y las niñas para resolver situaciones problemas desde su cotidianidad, como usar de forma adecuada la cuchara, ir al baño, cambiarse la ropa entre otras. La resolución de las situaciones problemas, van ampliando las destrezas motrices y sociales de los niños y niñas, evidentes en la relación con los otros.

Interacciones de juego: el juego es una de las interacciones de gran valor en la sala de cuna y caminadores, el cual se da al interactuar de forma espontánea con los objetos que hay en

el espacio o por las propuestas de las agentes educativas para la exploración desde los lenguajes expresivos.

En el juego espontaneo se hace evidente como los niños y niñas imitan las acciones de los otros o exploran objetos que encuentran en su entorno, Bruner (1984) considera que una de las funciones del juego es: “no tiene consecuencias frustrantes para el niño, es un medio excelente para poder explorar” (p. 211). En la interacción con objetos, donde se requiere cambiar las funciones de los elementos, lo niños les crean nuevas funciones “como consecuencia directa de la misma satisfacción que proporciona el juego” (Bruner, 1984, p. 212)

El juego espontaneo en el cual los pequeños exploran desde su interés, permite que se resuelvan problemas, pues los niños y niñas “modifican aquello que están tratando de lograr y permiten a sus fantasías que sustituyan esos objetivos” (Bruner, 1984, p.212). De esta manera, en la construcción y modificación de las situaciones que se dan en el juego, los niños potencian el pensamiento, al cambiar el uso de los objetos, transformando el significado de los mismos, lo cual permite crear relaciones ente el uso real y el imaginado.

En las actividades que las agentes educativas proponen desde los lenguajes expresivos, aunque hay un componente donde el adulto guía, los niños y niñas, al igual que en el juego espontaneo, exploran, asignan funciones y modifican las acciones y uso de los objetos según sus objetivos.

En las interacciones que se proponen desde **la música**, los niños y niñas pueden seguir instrucciones de sus agentes educativas, con canciones que potencian el desarrollo corporal y del lenguaje al imitar de forma lúdica lo que el otro hace, potenciando el pensamiento por la

construcción de imágenes mentales de su propio cuerpo. Al partir desde acciones de juego se permiten a su vez comparar de forma lúdica la realidad de la fantasía; en **el teatro**, se hacen juegos que permiten diferenciar la fantasía de la realidad, asumiendo personajes y construyendo espacios para realizar juegos de *cómo si*, que potencian el pensamiento al permitir que constantemente se “cambien los fines para que encajen con medios que acaban de descubrir” (Bruner, 1984, p 212), al realizar el juego, reconstruyendo permanentemente las imágenes y los conceptos mentales que en la cotidianidad se adquieren; en **la literatura**, al igual que el teatro se pueden imaginar personajes y dar significado a palabras y situaciones, las representaciones de las mismas pueden ser expresadas desde el lenguaje verbal y no verbal; y en **el científico**, se explora, experimenta, se sorprende con los fenómenos de la naturaleza, compara y aprende conceptos, siendo las relaciones de causalidad fundamentales para potenciar el pensamiento por los resultados que se derivan de las acciones que se realizan al manipular objetos y al enfrentarse a situaciones. En los juegos científicos se construyen conceptos usados en su cotidianidad como arriba, abajo, adelante, atrás, encima debajo, que le posibilita la ubicación en el espacio y tiempo.

Las interacciones en los momentos de juego, mediadas por los lenguajes expresivos generan interés a los niños y las niñas por lo que sucede en el espacio. Cuando se presentan diversos materiales, brindan experiencias donde los pequeños logran permanecer más tiempo realizando acciones propuestas por el adulto o planteadas por ellos mismos.

Las interacciones desde el juego, son “un modo de socialización que prepara para la adopción de papeles en la sociedad adulta” (Bruner, 1984, p.213) y para la apropiación de los instrumentos de la cultura, entre estos el lenguaje, “la lengua materna se domina más

rápidamente cuando su adquisición tiene lugar en medio de una actividad lúdica” (Bruner, 1984, p. 215)

En el juego como modo de interacción, el niño se comunica con sus pares y con el adulto, expresando sus sentimientos, emociones, deseos e intereses a través del lenguaje verbal y no verbal.

El niño no solo está aprendiendo del lenguaje sino que está aprendiendo a utilizarlo como un instrumento del pensamiento y de la acción de un modo combinatorio, el niño necesita haber sido capaz de jugar con el mundo y con las palabras de un modo flexible.

Exactamente del modo que la actitud lúdica lo permite. (Bruner, 1984, p. 216)

Las interacciones que se viven a partir del juego espontáneo o guiado por el adulto basado en la actitud lúdica, potencian el pensamiento al permitir transformar la realidad que se da por la necesidad de cumplir los objetivos del juego en sí, modificando para adaptar y dar sentido a las situaciones acorde con el momento, “estas modificaciones se realizan porque son una consecuencia directa de la misma satisfacción que proporciona el juego” (Bruner, 1984, p. 212) , de esta manera se resuelven problemas que dan respuesta a las necesidades del juego.

Interacciones de recuento: Este tipo de interacción, se da cuando se dispone para ir a casa o en momentos del día que implican retomar lo sucedido de forma inmediata. En ambas la interacción se da a través de la pregunta que busca que los niños y niñas evoquen los sucesos del día o de una actividad específica y reorganicen la forma de solucionar las situaciones que se presentan de forma cotidianas para memorizar los eventos del día. “Al proporcionar asistencia directa, los adultos pueden mejorar los aspectos difíciles de una tarea y organizar la participación

en relación con aquellos aspectos más accesibles para el niño” (Rogoff, 1993, p. 129). En las interacciones de recuento, el pensamiento se potencia por la evocación que es el inicio de la representación simbólica, pues el niño en apoyo de la agente educativa al conversar de los momentos del día, que incluyen objetos, acciones y situaciones, recuerda y crea conceptos de las experiencias vividas y evocadas.

Estas interacciones, que se basan en preguntas para que el niño narre las situaciones, requieren el apoyo del adulto “en el modo en que estos estructuran las habilidades narrativas que los niños están desarrollando, para ello plantean preguntas adecuadas que les permiten organizar las historias o narraciones” (Rogoff, 1993, p. 130), estructurando las conversaciones, al brindar señales a los niños para recordar, y hacer los recuentos acorde con los acontecimientos del día o de los momentos. También el adulto asigna tareas, reta a recordar y nombrar las cosas, acciones, situaciones, espacios, compañeros, identificando que resulta de mayor o menor interés para los pequeños, insumos para la reconstrucción de las propuestas educativas día a día, además le ayuda y apoya para la comprensión y articulación de las actividades del día.

Dicha ayuda puede ser de carácter metacognitivo, de tal manera que se lleva a cabo una estructuración de la actividad que está más allá de la capacidad del niño en este momento: determinando el problema a resolver, la meta y la forma en que este puede descomponerse en sub-temas más fáciles de manejar. (Rogoff, 1993, p.130)

Las interacciones para el recuento, al darse de forma diaria, van construyendo el hábito en los niños de recordar lo realizado diariamente, además empiezan a reconocer las formas de preguntar de la agente educativa dando respuestas cada vez más comprensibles desde el lenguaje verbal y no verbal.

Las mediaciones desde la palabra y la acción: comprendidas como las formas de comunicación verbal y no verbal que se dan entre la agente educativa con los niños y niñas, son las herramientas para las interacciones en la sala de cunas y caminadores, con las cuales el adulto y los niños establecen relaciones para resolver problemas, desde el apoyo y la ayuda que el adulto o los niños se brindan entre sí. Estas permiten que el lenguaje de los pequeños se vaya perfeccionando para ser usado en contextos cotidianos y significativos, creando códigos que van creciendo y se van aprendiendo a usar en diversas situaciones.

Las mediaciones desde la palabra permiten que durante todos los momentos del día, se hable sobre lo que está sucediendo, así el niño en la interacción con los otros construye formatos que permiten el perfeccionamiento de su lenguaje que parte del reconocimiento de las características y acciones que componen cada momento. De esta manera se potencia el pensamiento en relación directa con los objetos, las acciones y situaciones, que posteriormente permiten representaciones simbólicas que se evidencia en el uso del lenguaje. “Para que el niño reciba las claves del lenguaje, debe participar primero en un tipo de relaciones sociales que actúan de modo consonante con los usos del lenguaje en el discurso” (Bruner, 1984, p.179lj)

En las mediaciones desde la acción, las interacciones se dan desde el lenguaje corporal con señales, acercamientos cuerpo a cuerpo y gestos. Al igual que las mediaciones desde la palabra, estas se dan en todos los momentos del día, y hacen parte de las formas de comunicación que se establecen entre el adulto, los niños y niñas.

Tocar y mirar son los modos de comunicación privilegiados entre el bebé y sus cuidadores primarios. La mirada mutua, la progresiva capacidad de prestar atención

conjunta a eventos del mundo externo y el juego de expresiones afectivas transmitidas a través del rostro son modos de relacionarse. (Armus et al, 2012, p. 15)

Las mediaciones cuando se dan desde la palabra y la acción, potencian el pensamiento porque posibilitan en los niños formas de comunicación donde logran reconocer con mayor claridad las expresiones y emociones de los otros.

Las mediaciones, como herramientas para la construcción del lenguaje, permiten la participación de los niños y adultos de forma *asimétrica*, “con respecto a la conciencia de los miembros: existe uno que “sabe lo que está pasando”, mientras que el otro sabe menos o nada en absoluto” (Bruner, 1984, p. 180), potenciando el pensamiento, al posibilitar la exploración y observación, brindando experiencias que permiten la construcción de imágenes mentales, que al ser evocadas en apoyo de la agente educativa, brinda herramientas al niño para la construcción de las representaciones simbólicas de la forma de estar con otros, de los hábitos, del tiempo y el espacio, en relación con su cotidianidad.

Las mediaciones desde la palabra y la acción, como herramientas para las interacciones, potencian el pensamiento, al establecer formas de comunicación que permiten que existan dos actuantes donde uno más experto apoya al que requiere ayuda para resolver las situaciones problemas. “Los problemas que el niño pequeño ha de resolver tiene que ver con el uso de las manos, de los ojos, de la orientación del cuerpo, etc... en relación con objetos y personas” (Bruner, 1984, p. 129).

Los niños y niñas, durante la jornada en el Centro de Desarrollo Infantil, expresan sus deseos, emociones, sentimientos e intereses. Estos se evidencian en las interacciones a través de

las formas de comunicación que se establecen ya sea con mediaciones desde la palabra o desde la acción. Las buenas interacciones además permiten que se potencie el pensamiento pues aprenden a expresar en contexto sus deseos.

A lo largo del proyecto de investigación y con las conclusiones que plantean los tipos de interacciones, se proponen recomendaciones, uno de los aspectos fundamentales para potenciar el pensamiento, se orienta a realizar observaciones intencionadas directamente con la población que se está acompañando. De esta manera se puede comprender, como expresan sus emociones, sentimientos, necesidades e intereses, para plantear al interior de las salas acciones que permitan en los niños la resolución de problemas que partan de su cotidianidad. Las experiencias para que se puedan cualificar en los acompañamientos a los niños y niñas, al ser documentadas permitirán la construcción de acciones más intencionadas.

Para potenciar el pensamiento, los espacios donde los niños permanecen la jornada, deben ser ricos en materiales para la construcción de ambientes creativos que posibiliten interacciones desde el juego y con actitud lúdica para ellos, además limpios, ordenados y con propuestas estéticas que partan de los lenguajes del arte y que garanticen una permanencia con interés en lo que se presenta desde estos, reconociendo la importancia del juego, donde el niño propone acciones, transforma el uso de los elementos, explora, experimenta y establece objetivos en el juego, que modifica para lograr lo que desea según los que va planteando al realizar el mismo. Esto implica por parte de las agentes educativas potenciar la participación de los niños y niñas para que este en contacto con los objetos y las situaciones que se dan en la jornada en el Centro de Desarrollo Infantil.

El compromiso de las agentes educativas debe trascender a establecer unas formas de lenguaje verbal y no verbal con intenciones claras y planeadas para la realización de las actividades. El azar aunque en el espacio de sala cunas hace parte de las situaciones diarias, no debe ser la constante en la interacción que la agente educativa realiza con los niños que acompaña. Esto tiene como implicación directa a las agentes educativas estar en permanente formación para construir actividades de interés para los niños, donde se potencie la resolución de problemas.

Como recomendación final, es necesario continuar realizando investigaciones desde los contextos locales, municipales, departamentales y nacionales, haciendo observaciones en las salas de cunas y caminadores para comprender cada uno de los aspectos del desarrollo de los niños y niñas menores de dos años, que nos permitan aportar al PEM y el POAI desde lo metodológico y para comprender el papel de la agente educativa en las interacciones con los niños y niñas.

5. Referencias

- Alarcon. L., Garro. O., y Mejía. F. (2010). Acercamiento al estado del arte en atención integral a la primera infancia en el municipio de Andes. Contrato 2009-SS-15-002 Gobernación de Antioquia, Andes, Colombia.
- Armus. M., Duhalde. C., Oliver. M., y Woscoboinik. N. (2012). Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia © Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (UNICEF). Fundación Kaleidos, Argentina. https://www.google.com.co/search?q=Desarrollo+emocional.+Clave+para+la+primera+infancia&oq=Desarrollo+emocional.+Clave+para+la+primera+infancia&aqs=chrome..69i57j3699j0j8&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=93&ie=UTF-8
- Briones, G. (2002). La Teoría Sociohistórica de la Educación de Lev Vigotsky. <http://norobesmicoronaantesdeganarla.com/Documentos/3-Teorias/lectural--lev-vigotski.pdf>.
- Bruner, J. (1984) Acción Pensamiento y Lenguaje. Compilación de J. Linaza, Madrid, España: Editorial Alianza.
- Congreso de la República de Colombia (2009) Ley 1295 de 2009, Diario Oficial No. 47.314. Por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén.

Departamento de educación temprana y cuidado (2010). Directrices de educación Temprana en Massachusetts para Bebés y Preescolares. <http://www.mass.gov/edu/docs/eec/curriculum-and-learning/201106-infant-toddler-early-learning-guidelines-span.pdf>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF. (2011). Guía para la implementación del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en la Primera Infancia. Bogotá, Colombia, Gente Nueva.

Jiménez, P., Londoño, B., y Rintá, P. (2010). Las representaciones e interacciones pedagógicas de agentes educativos, en torno a la manera en que se puede hacer efectivo el derecho a la participación de los niños y niñas en primera infancia. Tesis para optar por el título de Magister en desarrollo educativo y social. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, Bogotá.

Lacasa, P. (1997). Familias y Escuelas, Caminos de la Orientación Educativa. Madrid, España, Editorial Visor.

Lip, M., (2011) Relaciones e interacciones en una cuna bajo el programa “Salas de Estimulación Temprana”. Tesis para optar por el Título de Licenciada en Antropología. Pontificia Universidad Católica del Perú, en Lima Norte. http://tesispucepedupe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1078/LIP_MARIN_GABRIELA_RELACIONES_INTERACCIONES.pdf?sequence=1

Melgar, A. (2000) El Pensamiento: Una definición Interconductual. Revista de Investigación en psicología, Vol.3 No.1, pp. 24 – 38.

- Ortiz, A., Hernández, G., Carvalho, G., Montoya, L., Hoyos, L., y Cárdenas, M. (2013) Plan operativo para la atención integral, POAI. Guía orientadora No 1, Modalidades de Educación Inicial en el marco de una atención integral para la primera infancia, Bogotá, ICBF.
- Posada, A., (2005). Autoridad y autonomía en la crianza. *Precop SCP, Ascofame*, 4 (2), pp. 5 – 17.
- Puche, N. (1990) Percepción intermodal y desarrollo. El caso del reconocimiento háptico y visual de una forma. *Anuario de Psicología*, 45, pp. 77 – 87.
- Puche, N. (2001) Inferencias y prácticas gravitacionales en el niño en el segundo semestre de vida. *Revista Psicología desde el Caribe*, 8, pp. 63 – 93
- Puche, N., y Ossa, J. (2006) ¿Qué hay de nuevo en el método Microgenético? Más allá de las Estrategia y más acá del funcionamiento cognitivo del Sujeto. *Suma Psicológica*, 13 (3), pp. 117-139.
- Puche, N., Orozco, H., Orozco, H., Correa, R., y Corporación niñez y conocimiento. Ministerio de Educación Nacional (2009) Desarrollo Infantil y competencias en la Primera Infancia Guía No 10. Bogotá, Colombia. Universidad del Valle.
- Sandoval, C. (1996) Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social, Bogotá, Colombia: ARFO Editores e impresores Ltda.
- Restrepo, M., Ospina, I., García, G., y Calle, Y. (2009) Familias que aman, bebés que participan. Concepciones y prácticas sobre la participación de los niños y niñas durante el primer año de vida (Tesis Maestría en Educación y Desarrollo Humano CINDE). Universidad de

Manizales, Colombia.

<http://www.cinde.org.co/PDF/Familias%20que%20aman%20bebes%20que%20participan.pdf>

Richter, A., y Fernández, V. (2008) Alimentación e higiene en la rutina de la Educación Infantil: calidad de vida como artificio en la instrucción de las conductas y potencialización de los hijos de la nación. 10, pp. 77 - 100.

Rodríguez, N., Mahecha, M., y Zuluaga, A., (2010). Interacciones en la crianza familiar y construcción de subjetividad política en la Primera Infancia, CINDE - la Universidad de Manizales- con el apoyo del Fondo de Becas Glen Nimnich. Manizales.
<http://cindeorg.co/PDF/CrianzafliarconstruccionsubjetividaddpoliticaPI.pdf>

Rogoff, B. (1993). Aprendices del Pensamiento, el desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona, España, Ediciones Paidós.

Sánchez, H. y Hidalgo, G., (2003) De las ideas de las madres a las interacciones con sus bebés. Anales de Psicología, 19 (2), 279 – 292.

Sandia, R. (2004) Metacognición en niños: una posibilidad a partir de la Teoría Vygotskiana Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay.

Strauss. A., y Corbin, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Bogotá, Colombia, CONTUS-editorial Universidad de Antioquia.

Anexos No 1: Consentimiento informado



FACULTAD DE EDUCACION

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

MAESTRIA EN REGIONES - SUROESTE

Andes, octubre 1 de 2012

La estudiante NORA ISABEL MENESES VILLA, matriculada en la Maestría en Educación, Línea Cognición y Creatividad, actualmente está realizando el proyecto de investigación titulado INTERACCIONES QUE POTENCIAN PENSAMIENTO EN LA PRIMERA INFANCIA, para ello debe realizar observaciones de las interacciones entre los agentes educativos, los niños y las niñas del grupo de sala cuna y caminadores del CDI Cafeteritos de Andes, entrevistas a las Agentes Educativas y videograbaciones de todo el grupo de trabajo. Los datos recogidos serán utilizados con fines académicos y no se harán mención de los nombres de las personas participantes, para preservar la intimidad y privacidad de las mismas.

Si usted después de haber aceptado participar (autorizando la participación de su hijo o hija) decide que ya no quiere seguir en el proceso investigativo puede hacerlo y para ello debe comunicarme su decisión. Los resultados preliminares serán socializados con usted antes de entregar la versión final de la investigación, con el ánimo de validarlos de manera colectiva.

Después de conocer en qué consiste la investigación expreso mi deseo de hacer parte de ella, (que mi hijo o hija participe)

NOMBRE COMPLETO MADRE/PADRE:

No de Identificación:

Numero telefónico:

Firma:

NOMBRE COMPLETO NIÑO/NIÑA:

Documento de Identificación:

Agradezco su participación y apoyo

Atentamente,

NORA ISABEL MENESES VILLA

Estudiante De Maestria en Educación

Teléfono 8415317 ext 116

Correo electrónico: noisme8@hotmail.com