



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Voces

de la Escuela Maternal

VOCES DE LA ESCUELA MATERNAL

RECTOR

Leonardo Fabio Martínez Pérez

VICERRECTORA ACADÉMICA

Lyda Constanza Mora Mendieta

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO

Fernando Méndez Díaz

VICERRECTOR DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

John Harold Córdoba Aldana

COORDINADORA ESCUELA MATERNAL

Nubia García Ramírez

**PREPARACIÓN EDITORIAL
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
GRUPO INTERNO DE TRABAJO EDITORIAL**

COORDINADORA

Alba Lucía Bernal Cerquera

EDICIÓN

Maritza Ramírez Ramos
Viviana Carolina Vásquez

CORRECCIÓN DE ESTILO

Martha Méndez Peña

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Claudia Patricia Rodríguez Ávila

IMPRESO POR

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S.

ISSN.

2357-5751

Bogotá, Colombia 2018

Contenido

Editorial

Nubia García Ramírez

pp. 2-3

La escuela como escenario educativo para la investigación

July Paola Iquira

Deisy Lorena Hernández

pp. 4-6

Procesos de mentorazgo para la reflexión y la cualificación docente en la Escuela Maternal

Deisy Anamad Hurtado Cruz

Erika Paola Cano Páez

pp. 7-10

Implicaciones, retos y conquistas de un maestro que investiga y reflexiona sobre su propia práctica

Entrevista a Sandra Marcela Durán Chiappe, realizada por Diana Carolina Alberto Chapelles

pp. 11-13

Las investigaciones que se han adelantado en la Escuela Maternal

Nubia García Ramírez

pp. 14-18

Sistemas de apoyo que potencian la oralidad de los niños de la Escuela Maternal

Angie Gómez

Mayra Patiño

pp. 19-25

“Nuestra escuela: territorio de juego”. Diseño de ambientes para el juego presimbólico en la Escuela Maternal

Yesika Juliana Silva Valencia

Xiomara Rojas Sánchez

Erika Liliana Cruz Velásquez

pp. 26-31

Emoción, cuerpo y movimiento

Diana Rocío Ostau de Lafond

pp. 32-39

Hábitos y rutinas en la Escuela Maternal, prácticas conscientes y con sentido

Yuli Maritza Gómez

Elizabeth Rodríguez

pp. 40-42

Galería

pp. 43-45

Sweet de la Escuela Maternal

pp. 46-48

Editorial

En las dos últimas décadas ha cobrado mucha relevancia el desarrollo integral de los niños. En consecuencia, se han adelantado todo tipo de investigaciones acerca de la infancia y sus potencialidades. Sin embargo, los procesos de investigación generalmente se desarrollan con los adultos o cuidadores que tenemos que ver con ellos y se enfocan en conocer la perspectiva del adulto dejando relegado a los protagonistas de este universo maravillosos que es (son) la(s) infancia(s).

Es propicio en esta novena edición de la revista *Voces de la Escuela Maternal* exponer los procesos de investigación que se han desarrollado en el espacio de la Escuela, algunos de ellos realizados por sus docentes con los niños, otros desarrollados con un equipo de docentes que piensan en los adultos que rodean a los niños. Esto contribuye a ampliar el campo de saber de la(s) infancia(s) y a proponer cambios e innovaciones que llevan a profundizar en temas para el bienestar de los niños y que sirven de piedras angulares y derroteros para otros profesionales que tienen relación con ellos.

Inicialmente el artículo “La Escuela como escenario educativo para la investigación” permite develar que el espacio escolar debe tener como premisa ser un sistema abierto y dinámico, que busque siempre la relación entre sus integrantes; donde se propicien procesos de investigación por ser el escenario donde se desarrollan permanentemente las prácticas educativas, con el único fin de que el espacio escolar sea constantemente interrogado, interlocutor de nuevas y significativas transformaciones.

En el segundo artículo encontrarán un proceso de mentorazgo que se llevó a cabo en 2014, que contribuyó a la cualificación de la práctica pedagógica en torno a la oralidad con niños menores de cinco años, con cuatro docentes pertenecientes a la Escuela Maternal. La pretensión de este acompañamiento, era contribuir a la cualificación de prácticas pedagógicas en torno a la oralidad con niños y aportar a la formación continua de las egresadas del programa de Educación Infantil. Gracias a este desarrollo se generó en las docentes participantes mayor reflexión y conciencia



para favorecer y enriquecer el lenguaje y la oralidad en los primeros años de vida.

En la entrevista realizada a la actual coordinadora del programa de Educación Infantil, la profesora Sandra Durán, ella hace un análisis de los procesos que conlleva emprender una investigación y reflexiona acerca del maestro que investiga sobre su propia práctica, resaltando el papel fundamental de los proyectos pedagógicos que desarrollan los maestros en formación en sus propias prácticas.

“Las investigaciones que se han adelantado en la Escuela Maternal” da cuenta de las cinco investigaciones realizadas entre 2012 y 2017, que marcaron un hito en el desarrollo de las prácticas y el devenir del día a día en la Escuela Maternal. Se presenta una sinopsis de las cinco investigaciones adelantadas. Tres de ellas tratan de las relaciones que los adultos tejen alrededor de la infancia; una de ellas expone el tema de las representaciones sociales que tienen tres instituciones acerca de la didáctica; las otras dos tienen que ver con comprender las prácticas de crianza en torno al vínculo afectivo y cómo paternar los padres de familia de la Escuela Maternal. Seguidamente, se abordan las dos investigaciones hechas con los niños, donde se desarrollan procesos de oralidad en menores de dos años; y la otra investigación se enfocó en comprender los procesos que los niños y niñas hacen alrededor de la ciencia.

El siguiente artículo es “Sistemas de apoyo que potencian la oralidad de los niños de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional”. En él se reconocen los dispositivos que emplean las docentes desde la oralidad

propia para potenciar las construcciones que hacen los niños menores de cuatro años; además, permite conocer las formas y los usos que los niños hacen para comunicarse con sus compañeros y adultos cercanos.

Y no podía faltar en esta edición el trabajo de investigación en el que se aventuraron dos maestras en formación del programa de Educación Infantil en el marco de su práctica pedagógica entre los periodos 2015-II y 2018-I. Los procesos de observación, escucha y registro adelantados en este escenario plantean cuestionamientos alrededor del lugar del juego en la primera infancia; es así como se consolida la propuesta pedagógica “Nuestra escuela: territorio de juego”. Su propósito es el diseño de ambientes permanentes para el juego presimbólico, al encontrar en estos una posibilidad para resignificar y posicionar al juego en la cotidianidad de la institución. También se suma a esta apuesta un trabajo de grado riguroso por parte de una maestra en formación que en su experiencia mostrará el recorrido realizado desde el primer momento en el que se instaura la práctica psicomotriz hasta el día de hoy, en el que se sigue manteniendo esta práctica como trabajo de investigación.

Finalmente presentamos un interesante artículo acerca de las rutinas que se viven cada día en la Escuela. Si bien la palabra *rutina* suena muy trillada, estas rutinas depuestas en el ambiente, como son los hábitos de sueño, limpieza, alimentación, juego, entre otras, son tan importantes que impactan directamente en el desarrollo y aprendizaje ofrecido por la educación inicial.

Nubia García Ramírez

Coordinadora Escuela Maternal



La Escuela como escenario educativo para la investigación

JULY PAOLA IQUIRA¹

DEISY LORENA HERNÁNDEZ²

La investigación debe ser una práctica transversal en la escuela.

MARCO RAÚL MEJÍA

Culturalmente la investigación se concibe como un proceso sistemático encaminado a dar respuesta a ciertos interrogantes, problemas o hipótesis sobre algún tema o contexto en particular, con el fin de construir nuevos saberes en el campo de la ciencia.

Partiendo de esta premisa, pareciera que la investigación proviniera únicamente de una metodología de carácter científico. Por esta razón, el presente artículo expone de manera puntual la relación existente entre la investigación y la escuela, situando en el campo de la educación los procesos investigativos, que no distan del quehacer pedagógico de la Escuela Maternal como escenario educativo que atiende a la primera infancia.

En este sentido, vale la pena recordar a Édgar Ramírez (1998) cuando expone que “En la investigación pedagógica no existe ‘el método’ preestablecido como una camisa de fuerza. Muchas veces se generan procesos que en

la práctica son investigaciones o se realizan prácticas educativas que son creativas” (p. 163).

La investigación en educación implica entonces reconocer las vivencias cotidianas como una posibilidad para enriquecer la práctica pedagógica y cualificar el quehacer docente en el trabajo con los niños. Pero, ¿cómo ha de ser un espacio que potencie los procesos de indagación en la infancia?, ¿qué caracteriza a los niños y maestros que investigan en la escuela?

La visión de la Escuela

La Escuela Maternal adopta un sentido transformador del legado histórico de la palabra *escuela*. En este sentido reconoce el planteamiento de Jakeline Duarte (2003), quien manifiesta que

La escuela debería ser un verdadero sistema abierto, flexible, dinámico y que facilite la articulación de los integrantes de la comunidad educativa: maestros, niños y niñas, padres, directivos y comunidad en general. Se trata de que esta propicie un ambiente de comunicación y encuentro, dar lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, dando la posibilidad

1 Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

2 Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.



de expresar libremente ideas, intereses, necesidades y sentimientos, en una relación ecológica con la cultura y la sociedad en general. Pensar en la escuela como un espacio de formación de valores y actitudes después de la familia, cuyos ambientes apunten a la formación humana conscientes de su lugar en la sociedad, un espacio determinante en la formación individual. (pp. 104-105).

De aquí que la Escuela Maternal se reconozca como un espacio donde las relaciones y el intercambio cultural están situados de manera permanente en cada una de las experiencias propuestas. Esto lleva a establecer dinámicas de construcción colectiva orientadas a descubrir por medio de la indagación, exploración y comprobación, multiplicidad de referentes que cobran sentido en medio del contexto social del cual forman parte los niños.

Maestros, niños y niñas investigadores

Hablar de investigación en la Escuela Maternal implica reconocer el papel de los actores que la integran, ya que como bien lo cita Aurora La Cueva (1999):

... la escuela donde los niños y las niñas investigan, es también la escuela de los docentes investigadores: maestros y maestras que no se limitan a repetir una rutina sencilla año tras año, sino que reflexionan críticamente sobre su práctica y el contexto de su práctica, generan ideas sobre la enseñanza, se plantean como hipótesis nuevas estrategias y actividades, las desarrollan y las evalúan, y van enriqueciendo tanto sus acciones como sus actividades [...]. (pp. 5-6).

Desde esta óptica, la Escuela Maternal asume al maestro como un agente educativo que propende por:



Foto 1.

Descripción de características
Anguila eléctrica - Aventureros
Fuente: Escuela Maternal



- * Realizar un proceso de reflexión constante de los procesos pedagógicos que desarrolla y de las relaciones que surgen en medio de las dinámicas diarias.
- * Cualificar su práctica pedagógica evaluando y replanteando cada una de las acciones propuestas, de tal modo que se abra la posibilidad a otro tipo de construcciones.
- * Propiciar acciones desencadenantes que les permitan a los niños situarse en distintos contextos, como una manera de detonar interrogantes que sirvan de base para la exploración de nuevas propuestas.
- * Ser flexible en el diseño de sus planes de trabajo, pues esta es una propuesta que se construye en compañía de los niños a partir de sus intereses e inquietudes.
- * Proponer proyectos de investigación que emerjan del ejercicio de su práctica docente, por cuanto se convierte en la manera de viabilizar los saberes que emergen como parte de su quehacer.
- * Vincularse a propuestas investigativas en primera infancia con el fin de proyectar acciones que denoten la importancia de trabajar con la infancia.

Pero en definitiva la investigación en la escuela no sería posible sin la participación activa de los niños. Ellos, de manera permanente enriquecen la práctica pedagógica en esa búsqueda constante y crítica de todo aquello que viven y descubren, pues las maravillas del mundo se revelan ante sus ojos, como un lente en aumento que deja al descubierto la explicación de lo que pareciera inexplicable.

Es necesario entonces resignificar la concepción de *investigación*, pues en la educación de la escuela resulta más relevante enriquecer la práctica pedagógica a partir de aquello que se vive en la interacción con los otros y con el entorno, que validar o comprobar teorías alejadas de la realidad.

Referencias

- La Cueva, A. (1999). La investigación en la escuela necesita otra escuela. *Investigación en la escuela*, 38, 5-6.
- Duarte, J. (2003). *Proyecto educativo institucional Escuela Maternal*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ramírez, É. (1998). La investigación pedagógica. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 163, 72-73. Universidad Pedagógica Nacional. (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: autor.



Procesos de mentorazgo para la reflexión y la cualificación docente en la Escuela Maternal

DEISY ANAMAD HURTADO CRUZ¹
ERIKA PAOLA CANO PÁEZ²

En el transcurso de la vida profesional de un docente, la reflexión y la investigación se constituyen en elementos primordiales para la cualificación y transformación del quehacer diario de los maestros. De allí que para la Escuela Maternal sea de gran importancia propiciar escenarios de reflexión constante, donde los maestros en primera infancia piensen acerca de su propia práctica, en aras de fortalecer los procesos desarrollados con los niños.

De esta manera, en el año 2014 se desarrolló con cuatro maestras de la Escuela Maternal una propuesta de acompañamiento e investigación desde procesos de mentorazgo en el campo del lenguaje y la comunicación, que surgió del Grupo de Investigación de Comunicación, Lenguaje e Infancia y del Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), liderado por la docente

Claudia Rincón, quien estuvo acompañando y desarrollando el proceso con las maestras.

Esta propuesta de acompañamiento tenía como propósito contribuir a la cualificación de prácticas pedagógicas en torno a la oralidad con niños menores de cinco años y aportar a la formación continua de las egresadas del programa de Educación Infantil. Para llevar a cabo el acompañamiento se plantearon tres momentos: leyéndome a mí misma y leyendo a otros, construyendo juntos y construyendo autónomamente.

Foto 1.

Buscando ayuda para salvar a los animales de la selva - Conversadores e Independientes
Fuente: Escuela Maternal



- 1 Licenciada en educación infantil, magíster en Estudios en Infancias. Docente de la Escuela Maternal.
- 2 Licenciada en educación infantil, aspirante a magíster en Educación con énfasis en Gestión. Docente de la Escuela Maternal.



Voces



Foto 2.

Bate con la cucharita, bate con el cucharón... Con Lola aprendiendo de las labores de las amas de casa
- Caminadores
Fuente: Escuela Maternal

Los tres momentos fueron significativos en el proceso de investigación, pues se partió del reconocimiento de la práctica pedagógica de cada una de las maestras y de sus pares. Se establecieron diálogos y reflexiones frente a las acciones empleadas por las docentes para favorecer el lenguaje junto a las concepciones que han construido acerca del desarrollo de la oralidad en la primera infancia.

De igual forma, resulta importante resaltar en este proceso el acompañamiento que se hizo de un par más capaz, por cuanto la interlocución permitió cuestionar, reflexionar y transformar el pensamiento de las maestras.

Asimismo, comprender críticamente las acciones desarrolladas por las maestras les permitió reconocer y favorecer la oralidad, la lectura y la escritura con mayor intencionalidad, pues a partir de los diálogos, debates y reflexiones desde la teoría y la práctica se construían de manera colectiva saberes pedagógicos frente las diversas formas de asumir el rol docente.

En esta medida, fue indispensable aproximarse a referentes teóricos y experiencias pedagógicas de otros docentes, que dentro de su ejercicio profesional desarrollaron proyectos de lengua con gran impacto en el sistema educativo, y que permitieron posteriormente orientar un trabajo significativo alrededor del lenguaje, identificando el papel relevante que tiene el educador en los procesos de oralidad, lectura y escritura que están construyendo los niños en la primera infancia.

Fue así que los aprendizajes más significativos se enmarcaron en la importancia de favorecer los procesos de oralidad en los niños, como una manera de ampliar la referencia del mundo, situarse y ser reconocido por los otros, tal como lo afirman Roa y Pérez

Cuando los niños y las niñas comienzan a hablar en un grupo, descubren que sus palabras producen efectos, que su voz congrega las miradas de los otros. Así, a través de su voz el niño se descubre como perteneciente a un



Foto 3.

Escuchándonos y reconociéndonos
- Independientes
Fuente: Escuela Maternal



grupo. En las voces de los otros descubre si es reconocido, valorado, ignorado, querido. Es en el terreno del lenguaje oral que el niño va descubriendo su lugar en la conversación, que es un lugar social. Ese efecto espejo tiene muchas implicaciones para la vida social: en mi voz me descubro miembro del colectivo, a la vez descubro que hay otros que, al igual que yo, tienen intereses, expectativas. (2014, p. 11).

Para las maestras, esta fue la oportunidad de otorgar más importancia a las construcciones orales de los niños de la Escuela Maternal y asumir con mayor intencionalidad este proceso. Esto permitió, a través de sus acciones pedagógicas, ampliar, potenciar y construir los referentes del mundo y reconocer a los niños como sujetos activos dentro del mundo social. Asimismo, las maestras se reconocieron como un referente en las aproximaciones y elaboraciones orales que construyeron los niños por cuanto ellas, a través de preguntas, afirmaciones, expansiones semánticas y reformulaciones,

realizaron un proceso de andamiaje importante para la configuración de su oralidad.

Para terminar, el proceso de acompañamiento se configuró en un espacio de encuentro y transformación, de debate y construcción, de compartir experiencias y resolver inquietudes, de descubrirse a sí mismo y descubrir en el otro las fortalezas, así como encontrar que siempre hay acciones por mejorar, enriquecer o potenciar. Sin lugar a dudas, para las maestras que tuvimos la oportunidad de participar de este espacio, fue la posibilidad de continuar aprendiendo, ya no solo desde el campo teórico de la academia, sino desde nuestra experiencia laboral. Como todos los maestros primerizos, teníamos muchas expectativas, muchas ideas, pero también muchos miedos y preguntas, que desde el proceso de mentorazgo se fueron develando, no para sentirse juzgado, ni criticado; por el contrario, para construir, de la mano de los pares, saberes valiosos que



Voces

permitieron nutrir la mirada de infancia, del lenguaje y del rol como docente.

Por lo anterior, es de vital importancia para los maestros contar con espacios de reflexión, de investigación y acompañamiento de sus propias prácticas, que surjan de iniciativas colectivas, donde en equipo se puedan consolidar procesos intencionados de reflexión y transformación del quehacer docente. Igualmente, es necesario que se continúe enriqueciendo los saberes pedagógicos y se logre un impacto en las instituciones

educativas, en especial aquellas que atienden a la primera infancia, pues comprendemos que un educador infantil que reflexione sobre su práctica transformará los escenarios dispuestos para los niños, otorgándoles un lugar importante en las experiencias que desarrolle.

Referencia

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2014). *Estrategias didácticas a través de la incorporación de la oralidad en los ciclos 1, 2, 3 y 4*. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe



Implicaciones, retos y conquistas de un maestro que investiga y reflexiona sobre su propia práctica

**ENTREVISTA A SANDRA MARCELA DURÁN CHIAPPE,
REALIZADA POR DIANA CAROLINA ALBERTO CHAPELLES**

En el ejercicio de la docencia y la investigación existen diversas formas de ser, estar y asumirse como maestro. Es por esto que en esta ocasión nos detendremos en analizar y reflexionar acerca del maestro que investiga y se cuestiona sobre su propia práctica, con el fin de poner sobre la mesa las diferentes tensiones, implicaciones y conquistas que el campo de la investigación requiere y demanda del maestro que investiga.

Hemos invitado a conversar al respecto a la maestra Sandra Marcela Durán Chiappe, actual coordinadora del Programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. La maestra Durán es doctora en Pedagogía Social de la Universidad de Granada, magíster en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y licenciada en Educación Preescolar de la misma universidad.

DIANA ALBERTO (D. A.): *¿Cuál es el lugar del maestro en la investigación y qué relación existe entre su práctica diaria y la teoría?*

SANDRA DURÁN (S. D.): Yo pienso que el lugar del maestro en la investigación es muy

importante desde un proceso que siempre he defendido como maestra, y es la reflexión que puede hacer el maestro sobre y desde su práctica. Siento que nosotros, los maestros, por estar en en la cotidianidad y en el afán diario (pues son muchas cosas las que tenemos que hacer), no generamos y no garantizamos espacios para reflexionar la práctica. Yo no entiendo la reflexión como un asunto que se dé por generación espontánea, es decir, que se piense y ya. No. La reflexión necesita ser realizada intencionalmente, es decir, preguntarse por ejemplo qué es lo que vamos a reflexionar con los maestros de la Escuela Maternal. ¿Por qué es importante reflexionar sobre ese aspecto? ¿Cómo lo vamos a hacer? ¿A través de una documentación videográfica? ¿A través de una documentación fotográfica? ¿Lo vamos a hacer desde el relato de alguna de las maestras? Queremos reflexionar sobre lo que está pasando en el juego con los niños y las niñas, qué es la literatura para la Escuela Maternal, por qué es importante la literatura en la Escuela Maternal, qué tipos de libros estamos leyendo, estamos comentando qué libros son los más mordidos en sala materna; me refiero a “mordidos” porque los niños leen



Voces

con su cuerpo. Es decir, la reflexión necesita de espacios y tiempos, yo no puedo hacer procesos de investigación en el aula sin pasar por procesos de reflexión sobre las prácticas en general y sobre asuntos en particular. A veces pensamos que la investigación que hace el maestro tiene que estar ligada a cuestiones muy lejanas de la escuela para que tenga validez.

Las investigaciones en el aula, las más valiosas, son las que se hacen desde la cotidianidad, y al respecto yo reivindico el trabajo de la maestra Mari Carmen Díez, maestra española. Creo que las obras más importantes que yo he leído en mi formación y en mi vida profesional son las obras de maestros que escriben sobre sus prácticas. Y cito a María Carmen Díez porque, por ejemplo, en *Mi escuela sabe a naranja* escribe sobre el aula, sobre la escuela y asimismo sobre proyectos. *La oreja verde de la escuela* también habla sobre eso, sobre la cotidianidad. El lugar del maestro en la investigación es poder reflexionar sobre la práctica, poder narrarla, poder describirla, poder divulgarla y poder compartirla con otro.

D. A.: *¿Cuáles son los retos que enfrenta un maestro que investiga sobre su propia práctica?*

S. D.: Creo que más allá de los retos de un maestro que investiga están los retos de una institución que quiere que sus maestros investiguen, porque si no hay voluntad política en la institución, los maestros pueden tener muchas ganas, pero a veces es el sistema que hace que los maestros no puedan investigar, porque no les dan tiempos ni espacios. Entonces hay un reto para la institución, que es garantizar tiempos y espacios para los maestros que quieren investigar. La investigación no es una cosa obligada, esto es un asunto que parte del deseo.

Entonces el reto del maestro que investiga es primero convencer a la institución de lo que él requiere para poder investigar; y segundo, ese maestro necesita poder tener el tiempo para

que pueda hacer sus procesos de reflexión, escribir sobre ello. El reto también es poder contar con otros profesores que los acompañen en ese proceso, en el proceso de investigar en el aula. El maestro puede querer investigar sobre lo que hace, pero no sabe cómo estructurarlo, cómo escribirlo, cómo sistematizarlo, cómo recoger esas prácticas. Estoy segura de que si esto es acompañado por otros colegas que ya han hecho este ejercicio, pues podría lograrlo; el reto también es abrir las puertas a maestros que ya han hecho el ejercicio de investigar sobre la práctica, para poder escuchar cómo se ha hecho esta experiencia.

D. A.: *¿Qué hay de las investigaciones acerca de los menores de tres años?
¿Es pertinente investigar en esas edades?*

S. D.: En realidad son muy pocas. De hecho, cuando yo hice en mi tesis doctoral toda la construcción del marco de antecedentes sobre las investigaciones con los niños y las niñas menores de tres años, encontraba que son escasos los estudios alrededor del tema. Pero sí creo —porque mi tesis doctoral involucra niños de uno a dos años— que son pertinentes y que son necesarias las investigaciones con menores de tres años, porque eso de una u otra manera saldaría una deuda que tenemos con esa edad. En todo aspecto, la producción más importante en primera infancia es sobre menores entre tres y seis años, la producción investigativa y la producción intelectual de tres a seis años; de cero a tres años es muy escasa. Entonces, retomando, yo creo que hay que impulsar y acompañar esas iniciativas que quieran hacer realmente estudios, investigaciones, en torno a la educación inicial, por ejemplo con bebés. Yo creo que hay muchas posibilidades: investigar sobre los rituales que son tan importantes en los bebés [...], investigar cuáles son los principales rituales que constituyen a los niños de cero a un año en la Escuela Maternal. Y por ritual estoy entendiendo el acto de bienvenida, estoy



entendiendo el ritual de la alimentación donde la maestra canta (y por qué canta) [...]. Creo que se nos olvidó que esas cosas más sencillas son las que hacen que realmente la investigación cobre todo sentido y el significado para la educación inicial. Por qué hemos esperado tanto para hablar de los bebés, de lo que hacen los bebés, de lo que constituye un bebé, para hablar de lo que les gusta, de cómo se relacionan con sus pares.

D. A.: ¿El programa de Educación Infantil contempla en la formación de maestros la posibilidad de brindar elementos para que sus egresados realicen investigación en sus escenarios laborales? ¿Los egresados tendrían los elementos para realizar investigación sobre su práctica?

S. D.: A partir de procesos de reflexión con los maestros de la licenciatura y haciendo una revisión profunda de los trabajos de grado, en un momento hicimos una crítica muy fuerte de nosotros mismos, sobre los trabajos de grado, casos de grados que estamos acompañando. Porque eran trabajos de grado muy pertinentes sobre temas de la infancia en general, pero había muy pocos relacionados con práctica, y creo que ello hacía que muchos de los egresados no tuvieran claros los horizontes de posibilidad para investigar sobre y desde las prácticas.

Creo que tenemos una apuesta distinta desde la renovación curricular, porque nuestra iniciativa privilegiada —sin desconocer las otras— son los proyectos pedagógicos. El proyecto pedagógico permite investigar sobre y desde la práctica, posibilita reconocer las propias prácticas, y al reconocerlas, quizás se fortalecen aquellas que son muy potentes y transforman otras. Entonces creo que eso se ha empezado a modificar en la licenciatura [...].

D. A.: Algunos docentes manifiestan que hacer investigación es muy difícil; y no es posible por cuanto investigar y ser docente al tiempo es complejo. ¿Qué piensa al respecto?

S. D.: Yo creo en algo que no es tan popular, pero lo voy a decir; y es que no por que alguien no investigue es menos maestro. Hoy en día hay una tendencia a creer que todos los maestros tenemos que investigar y yo no creo en eso, porque siento que se les está diciendo que para que sean mejor maestros tienen que investigar. Y no, yo siento que hay excelentes maestros, que son maestros que se preocupan por el proceso de enseñanza-aprendizaje y que eso es lo que los mueve en estos momentos: la enseñanza, no la investigación. Y hoy doy gracias por que haya maestros que se preocupen por la enseñanza.

No estamos en una cuestión de que aquí estamos los que investigamos y los que tenemos el saber porque estudiamos y analizamos desde las prácticas y sobre las prácticas. ¡No! Aquí todos somos maestros.

[...] Creo que un maestro puede movilizar asuntos de la educación inicial sin investigar, y que puede escribir desde la educación inicial sin investigar, sin procesos de investigación. Yo creo que tenemos que respetar el deseo de cada maestro. Es importante que el maestro no se sienta presionado [...], pues hemos puesto la investigación muy en el lugar de la obligación. El que la quiera, que la haga.

Hay excelentes maestros de la licenciatura que ni siquiera están en Colciencias pero que su tradición en docencia es impecable y no hacen investigación, y son académicos [...], se quieren salir de esas lógicas de investigación. Si se les pregunta la razón, es porque quieren ser maestros y se la quieren jugar por ahí.



Las investigaciones que se han adelantado en la Escuela Maternal

NUBIA GARCÍA RAMÍREZ¹

Investigar es un ejercicio inherente a los grupos de académicos, científicos y de cualquier otra profesión; y en la Escuela Maternal no podía faltar, ya que es un espacio privilegiado para desarrollar procesos de investigación, bien sea desde las prácticas pedagógicas que allí se desarrollan o desde la pregunta que inquieta a un grupo de profesionales de la infancia.

Este artículo tiene como propósito presentar algunas de las investigaciones adelantadas por las docentes de la Escuela en los últimos años, con los niños menores de 4 años, algo que no es muy común en el ámbito educativo. De igual modo, se busca dar cuenta de tres investigaciones que un grupo de docentes de la Licenciatura en Educación Infantil ha realizado.

Para empezar, haré algunas precisiones frente a las investigaciones que se adelantan con niños y niñas en sus primeros años. En realidad no son muchas; aún falta que se reconozca al niño como participante, que los investigadores escuchen sus opiniones y conozcan lo que

suelen hacer ante los fenómenos que viven constantemente. Para Christensen y James (2000), solo si escuchamos y oímos lo que los niños y niñas tienen para decirnos y prestamos atención a sus formas de comunicarse con nosotros, progresaremos hacia una investigación, no sobre ellos, sino con ellos.

La primera investigación en el ámbito institucional se desarrolló en 2012 (Castro Ballén, García Ramírez, Hernández, Marroquín y Rodríguez Cruz, 2013). Había un interés por generar procesos de diálogo e intercambio entre el proyecto curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Escuela Maternal y el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), sección preescolar. Su propósito consistió en indagar sobre las representaciones sociales frente a la didáctica, pues existe un distanciamiento alrededor del concepto en las instituciones y en las prácticas que allí se dinamizan.

La didáctica es un saber que se construye en las prácticas educativas, lo que la hace un hecho relacionado específicamente con la profesión docente. Es el saber que posibilita la transformación del accionar docente, lo

¹ Licenciada en Educación Preescolar; magíster en Desarrollo Educativo y Social. Coordinadora de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional.



Foto 1.

Conociendo las tradiciones de los indígenas
Fuente: Escuela Maternal



que Carr (1996) define como *acción reflexiva*. Así, la práctica educativa es la que permite encontrar sentido a la didáctica. Si el docente no estuviera reflexionando acerca de lo que propone y realiza, no tendría sentido su accionar, porque es la reflexión la que realmente favorece encontrar vías de transformación hacia unas prácticas cualificadas, y es la didáctica la que contribuye a dicha búsqueda (Castro Ballén et al., 2013). Se hace un llamado especial, a reconocer y comprender que detrás de cada actividad que realizan los maestros siempre hay una intencionalidad, un propósito para construir saber pedagógico, que no es otra cosa que aquello que se planea, se proyecta en el desarrollo de las experiencias llevadas a un proceso de reflexión y se convierte en la transformación de las prácticas pedagógicas.

Entre 2012 y 2013 se desarrolló, junto con las maestras titulares de la Escuela Maternal (Sandra Niño, Alejandra Hernández, Yuly Iquira y Julieth Lasso) el proyecto “Prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de

educación infantil que potencian la oralidad en niños menores de cinco años”. Su propósito era caracterizar las prácticas pedagógicas que estimulan la oralidad en niños que inician el uso de su lengua materna con algún nivel de autonomía y de esta forma contribuir a su visibilización y cualificación (Rincón, 2014). Se encontró que es de suma importancia hacer un acompañamiento intencional y sistemático en la oralidad y escucha ya que es un sistema triplemente integrado por lo verbal o lingüístico, lo paralingüístico y lo semiótico-cultural, que se caracteriza por ser multidimensional, multicanal (Tuson, 2001). También se determinó la relevancia del préstamo de voz por parte de las maestras titulares, ya que ellas son las que interpretan y dan significación a las acciones del niño en los grupos que inician el uso de su lengua materna.

Continuando con las investigaciones, se considera como una herramienta fundamental en el desarrollo del niño conocer las dinámicas que viven las familias vinculadas a la Escuela



Voces



Foto 2.

Bienvenida a los monos
araña - Aventureros
Fuente: Escuela Maternal

Maternal. Los docentes Nubia García Ramírez, Elizabeth Rodríguez Cruz, Lida Duarte Rico y Milton Eduardo Bermúdez-Jaimes (2015), a partir de las reflexiones, los cuestionamientos y las inquietudes, se dieron a la tarea de indagar acerca de la crianza, centrando la mirada en los vínculos afectivos. Esta investigación permitió analizar la relación entre estilos de crianza (democrático, permisivo-negligente y autoritario) y desarrollo del vínculo afectivo. Las relaciones de apego establecidas en los primeros años de vida de las personas determinarán las relaciones que se construyan con los pares y en general con el entorno, la seguridad de sí mismo y confianza que pueda desarrollar para forjar relaciones sanas (García Ramírez et al., 2015).

En 2016, con la participación de Jairo Arias, Lida Duarte y Nubia García, docentes del proyecto curricular de la Licenciatura en Educación Infantil, se manifestó el interés por el papel y la manera en que ejercían su rol los padres. Esta

investigación se desarrolló con quince padres de la Escuela Maternal. En ella se preguntó por los significados sobre el *ser padre* que han construido los participantes y la manera en que asumían su rol en la configuración de procesos afectivos con sus hijos. Para esto se desarrolló una entrevista a profundidad y una visita a los hogares; se logró un acercamiento entre lo que se dice que se hace y lo que realmente se hace en la cotidianidad. Acerca de los significados sobre el ser padre, es marcado el interés de los participantes por hacer la diferencia en su rol paterno respecto a la manera en que lo ejercieron sus progenitores. Por esta razón, se muestran más comunicativos, afectuosos y cercanos a sus hijos, expresan un mayor involucramiento en la crianza y se perciben a sí mismos como autoridad, ejemplo, cuidador, entre otros (Duarte Rico, García Ramírez y Arias Gaviria, 2017).

Los dos proyectos de investigación que se presentan a continuación se desarrollaron en



el 2017. Se vinculó a los niños y niñas como protagonistas, y esto hace que el proceso sea más complejo porque el adulto debe asumir y tener un referente muy claro sobre ellos y dejar de verlos desde la perspectiva del adulto.

El proyecto “Sistemas de apoyo que potencian la oralidad de los niños de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional” fue desarrollado por las docentes Mayra Patiño y Angie Gómez. En el campo pedagógico la oralidad ha sido poco explorada, más aún si la reflexión sobre su enseñanza y aprendizaje se refiere a una población entre los cuatro meses y los cuatro años de edad. Existe un imaginario que obedece a perspectivas que asumen que se aprende a hablar y a escuchar de manera espontánea en el contexto familiar. Por consiguiente, el rol del maestro se reduce a los cuidados asistenciales de los niños y se desconoce su papel como mediador en la estructuración de la lengua materna y sus necesarios andamiajes para el aprendizaje de la oralidad en los primeros años.

El objetivo general de esta investigación se centró en reconocer los usos orales que se configuran en la Escuela Maternal, con los niños de dos a cuatro años a partir de los sistemas de apoyo didáctico estructurados por las maestras. Esta investigación hace evidente la importancia de la oralidad en la primera infancia, el papel del maestro en su desarrollo y la necesidad de aportar al campo del lenguaje en el plano pedagógico. Igualmente, visibiliza las articulaciones entre la Licenciatura de Educación Infantil de la UPN y la Escuela Maternal a partir del acompañamiento a sus egresados, intencionalidad emergente en las tendencias educativas mundiales (Patiño y Gómez, 2017)

También se desarrolló en 2017 el proyecto de investigación “Desarrollo del pensamiento científico en niños de tres y cuatro años de la Escuela Maternal” con los niveles

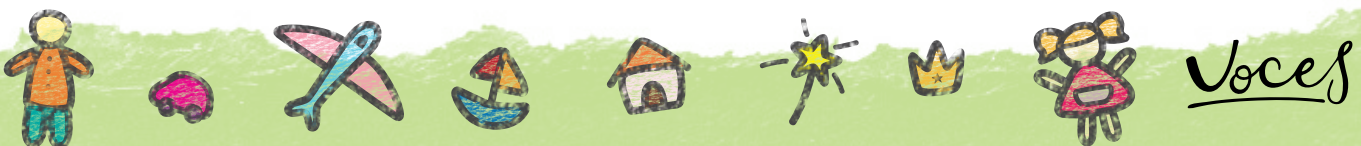
de conversadores e independientes. Fue adelantado por las docentes July Iquira, Diana Alberto y Erika Cano.

Cabe aclarar que en el rastreo conceptual se identifica claramente que este tipo de investigaciones se realizan con niños de primaria, mas no es fácil encontrar trabajos que aborden la primera infancia. Esto podría atribuirse a la configuración de algunos imaginarios frente al trabajo con niños, sus capacidades, y el temor que se puede generar en los docentes con relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se ha venido invisibilizando a la infancia, por cuanto no se reconocen las potencialidades de los niños, las construcciones del mundo que han estructurado, y su disposición a descubrir e inquietarse por todo lo que les rodea.

Se propuso como objetivo general diseñar una propuesta pedagógica desde la indagación guiada con relación a la actitud científica en niños de tres y cuatro años de la Escuela Maternal.

Es de resaltar que se desarrolló la propuesta como una estrategia bajo la cual los niños son protagonistas de la construcción del conocimiento. En esa medida, se les reconoce como sujetos activos, que tienen un saber, que se inquietan, que exploran, que son capaces de complejizar su saber. Asimismo, el maestro se asume como aquel que acompaña, propicia y guía las búsquedas de los niños, a la vez que se consolida como un gran referente en estas edades, para la formulación de preguntas y el enriquecimiento de los usos discursivos de los niños.

Como conclusiones de este proyecto se resalta el papel fundamental del maestro, que demanda de un proceso de acompañamiento y de la reflexión constante que lleve a otorgarle un lugar activo al niño.



En el desarrollo de este tipo de propuestas significativas es evidente lo potentes que son los acercamientos y producciones cognitivas que realizan los niños. Incluso se aprecia cómo sus hipótesis y afirmaciones orales se van complejizando en la medida en que se preguntan constantemente y el interés por llegar a la comprobación se convierte en su cotidianidad. Es muy evidente que sus primeras hipótesis resultan ser fantasiosas y alejadas de la realidad y con el paso del tiempo se acercan cada vez más a la realidad y su lenguaje es mucho más estructurado (Iquira, alberto y Cano, 2017).

Finalmente se hace un llamado a los docentes de educación infantil para que reconozcan la enseñanza de las ciencias naturales como eje fundamental en la formación de los niños, reconociendo las diversas potencialidades que esta involucra.

Para el equipo de la Escuela Maternal cada año se convierte en una nueva aventura, nuevos cuestionamientos en los cuales la reflexión y el debate están presentes en el día a día. Esto invita a seguir pensando proyectos de investigación que continúen construyendo el campo de saber de las infancias.

Referencias

- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Castro Ballén, J. J., García Ramírez, N., Hernández, A., Marroquín, D. I. y Rodríguez Cruz, E. (2013). Representaciones sociales que tienen docentes del IPN, Escuela Maternal y UPN, en torno a la didáctica. *Nodos y Nudos*, 4(34), 87-96. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/2286>.
- Christensen, P. y James, A. (2000). *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- Duarte Rico, L., Rodríguez, E. y García, N. (2015). *Las prácticas de crianza de los padres y madres de familia de la Escuela Maternal alrededor del vínculo afectivo y su incidencia en los procesos de formación de sus hijos e hijas. Informe final*. Bogotá: CIUP.
- Duarte Rico, L., García Ramírez, N. y Arias Gaviria, J. (2017). Significados paternos e involucramiento afectuoso. *Boletín Redipe*. 6(7), 98-112. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6189572>.
- García Ramírez, N., Rodríguez Cruz, E., Duarte Rico, L. y Bermúdez-Jaimes, M. E. (2016). Las prácticas de crianza y su relación con el vínculo afectivo. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 9(2), 113-124. Recuperado de <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/970>.
- Iquira, Y., Alberto, D. y Cano, E. (2017). *Desarrollo del pensamiento científico en niños de tres y cuatro años de la Escuela Maternal. Informe final*. Bogotá: CIUP.
- Patiño, M. y Gómez, A. (2017). *Sistemas de apoyo que potencian la oralidad de los niños de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional. Informe final del proyecto de investigación*. Bogotá: CIUP.
- Rincón, C. M. (2014). Experiencias de investigación en la Escuela Maternal. *Voces de la Escuela Maternal*, 6, 14-19.
- Tuson, A. (2001). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. En C. Lomas (comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 49-66). Barcelona: Paidós.



Sistemas de apoyo que potencian la oralidad de los niños de la Escuela Maternal

ANGIE GÓMEZ¹

MAYRA PATIÑO²

La inquietud por emprender un abordaje investigativo en torno a la oralidad en el ámbito pedagógico surge de la iniciativa y el interés de las autoras de este artículo, dos maestras de la Escuela Maternal que, en su formación, encontraron la importancia de otorgar al campo del lenguaje un lugar preponderante en el ejercicio docente y la necesidad de resignificar imaginarios frente a la oralidad como un proceso connatural del sujeto y con pocas o ninguna posibilidad de abordarla de forma intencional con niños de primera infancia.

Las construcciones de estas maestras se pusieron de manifiesto gracias al acompañamiento permanente de la maestra Claudia Rincón³. Esta docente llegó a ser un referente fundamental para las maestras investigadoras, pues participó en su formación frente a construcciones en el campo del

lenguaje en el nivel de pregrado, y durante la maestría y orientó toda la propuesta de mentorazgo con el equipo de maestras de la Escuela Maternal. El propósito fue acompañar el proceso continuo de las docentes, cualificando su ser y hacer como maestras de primera infancia desde la construcción de claridades con relación al lenguaje, enfatizando con fuerza en el campo de la oralidad.

De esta forma, en 2015 y desde el marco de mentorazgo, se consolidó por parte de estas tres maestras la investigación “Sistemas de apoyo que potencian la oralidad de los niños de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional”. Este proyecto tenía como propósito reconocer aquellos dispositivos que emplean las maestras desde la oralidad para potenciar las construcciones que vienen haciendo los niños menores de cuatro años alrededor de esta modalidad del lenguaje. Esto, a su vez, deja entrever cuáles son los usos orales que estos utilizan para entablar procesos de dialogicidad con el adulto y sus pares.

Por consiguiente, se estableció como objetivo general “reconocer los usos orales que se configuran en la Escuela Maternal de la

1 Licenciada en Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Infancias, docente de la Escuela Maternal.

2 Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Nacional, docente de la Escuela Maternal.

3 Licenciada en Preescolar, magíster en Estructuras y Procesos de Aprendizaje.



Voces



Foto 1.

Construyendo diálogos con sentido alrededor de la anaconda - Conversadores e Independientes
Fuente: Escuela Maternal

Universidad Pedagógica Nacional con los niños menores de 4 años a partir de los sistemas de apoyo didáctico estructurados por las maestras”. La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo; se retomó específicamente la investigación colaborativa como una modalidad de la investigación-acción, pues se buscó caracterizar e interpretar una realidad y con base en los análisis de los resultados, favorecer la reflexión de las maestras que emprendieron este ejercicio investigativo.

Por lo anterior, fueron necesarias algunas herramientas de la etnografía para la recolección y el análisis de los datos, como entrevistas semiestructuradas, registros de video de las sesiones pedagógicas con los niños y los conversatorios, desde los cuales se establece la ruta metodológica de la investigación en tres momentos: (1) Leyéndome a mí misma y leyendo a otras, (2) Construyendo juntas y (3) Construyendo autónomamente. Estos fueron determinantes en la construcción de saberes por parte de las maestras y un

reto frente a la oportunidad de observar su práctica y la de sus pares a través del análisis crítico y respetuoso de su ser y hacer con los niños con respecto al trabajo de la oralidad.

De esta forma, el rastreo de antecedentes fue determinante para establecer la necesidad y pertinencia de la investigación y dar peso a los análisis que surgieron de la práctica con los niños. Se vislumbró que la oralidad ha sido poco abordada en la investigación en el campo pedagógico; más aún si la reflexión sobre su enseñanza y aprendizaje está referida a una población entre los cuatro meses y los cuatro años de edad. Esto obedece a perspectivas que asumen que se aprende a hablar y a escuchar de manera espontánea en el contexto familiar y, por consiguiente, el rol del maestro se reduce a los cuidados asistenciales de los niños. Se desconoce su papel como mediador en la estructuración de la lengua materna y sus necesarios andamiajes para el aprendizaje de la oralidad en los primeros años.



En este sentido, la construcción teórica de esta investigación retoma autores que han estudiado el lenguaje desde una dimensión social y cultural y reconocen desarrollos específicos orales de acuerdo con los contextos particulares en donde se desenvuelven los niños y los adultos. De igual manera, la mayoría de estos autores han destacado dentro de sus investigaciones el papel de la escuela y, más específicamente, del adulto en la adquisición y el desarrollo de la oralidad. Por tanto, estas elaboraciones permitieron tomar postura frente a la propuesta de intervención con los niños por parte de las maestras, lo que posibilitó los análisis finales de lo que se pudo evidenciar en la práctica de las docentes.

Por consiguiente, durante el recorrido investigativo surgen los análisis de la práctica de las maestras con relación a los propósitos de la investigación. Estos análisis se realizan a partir de tres componentes: los usos orales empleados

por los niños en el marco de intencionalidades comunicativas, los sistemas de apoyo que usan las maestras y el proceso reflexivo, metacognitivo de las docentes que genera la investigación, gracias al cual se promueve la confrontación y transformación de los saberes.

Usos orales de los niños de la Escuela Maternal

La investigación permitió reconocer que el proceso de crecimiento de la referencia llega a ser un interés preponderante para los niños en los primeros años. Para ello encuentran usos orales que les posibilitan involucrarse y ser partícipes de situaciones comunicativas como el rasgo deíctico, la onomatopeya, la repetición literal y la pregunta, además de identificarse componentes importantes en la construcción de la referencia de los que



Foto 2.

Conversación alrededor de un nuevo hallazgo, los huevos de un ave - Aventureros
Fuente: Escuela Maternal



se apropian los niños, como la inferencia y los acercamientos a la narración.

De esta manera, el *rasgo deíctico* se configura como un primer uso oral predominante en los niños menores de dos años de la Escuela Maternal en su conquista de la oralidad. Se valen de este desde la acción de lo que desean conseguir o aquello que les genera interés en su necesidad por ampliar diversos referentes. El segundo uso oral es la *onomatopeya* con relación al rasgo deíctico; este es primordial en los niños en el crecimiento de la referencia. Este uso se posiciona como un elemento importante en su interés por representar su realidad, que, en muchas ocasiones, acompaña la deixis.

La *repetición literal* es un tercer uso oral de los niños de la Escuela Maternal como parte del crecimiento de la referencia, en la necesidad de apropiarse de los enunciados de la maestra e interiorizarlos de forma que puedan utilizarlos en otros contextos comunicativos. Por último, encontramos la *pregunta*. Esta se involucra en relación con usos como la repetición literal del niño en torno a cuestionamientos que luego asumen desde iniciativas propias en su intención de participar de las interacciones y ampliar la referencia. Se apropian de este uso de forma progresiva, desde los marcos de referencia que las maestras presentan, lo que les permite interpelar y potenciar la intersubjetividad.

Por tanto, reconocer los usos orales que adoptan los niños de la Escuela Maternal en su intención de construir y ampliar la referencia implica asumir este proceso desde el componente comunicativo, pues la construcción de la referencia, además de todo lo que implica cognitivamente, también es “una forma de interacción social que tiene que ver con el manejo de la atención conjunta. No es simplemente una relación entre algo en la cabeza de una persona y algo en el mundo”

(Bruner, 1986, p. 66); es el medio por el cual dos personas establecen una intercomunicación (una con un bagaje más amplio que la otra) alrededor de un elemento específico, a partir del cual se empiezan a dar intercambios y, con ello, se afianza el saber de quien hasta ahora lo está consolidando, y se reconoce a los otros como parte fundamental de este proceso.

Por lo anterior, se evidencia cómo los usos orales que el niño afianza de manera paulatina y a los que apela en su intento por establecer interacciones comunicativas con sus pares o el adulto no solo le permiten dar a conocer sus sentimientos, deseos o necesidades; también contribuyen de manera significativa a la ampliación de la referencia, al enriquecimiento de sus procesos de pensamiento, de la conciencia a la hora de poner en juego su oralidad y la posibilidad de reconocer al otro como parte importante en el contexto de dialogicidad que se da en el escenario educativo.

Sistemas de apoyo de las maestras para potenciar la construcción del lenguaje oral

A partir del ejercicio investigativo se caracterizaron los sistemas de apoyo que emplean las maestras de la Escuela Maternal en las acciones pedagógicas que llevan a cabo con los niños. Se identificaron los siguientes andamiajes:

El andamiaje macro que se reconoció fue el *préstamo de conciencia a través de la voz de la maestra*. Este se erige como un proceso que busca potenciar la oralidad de los niños desde la de la maestra. Este es un marco de referencia para el niño, a través del cual empieza a establecer la estructuración, el uso y la intencionalidad de la lengua materna; dicho andamiaje se despliega a su vez por otros tres sistemas de



apoyo que jalonan los procesos orales de los niños, tal como se expondrá a continuación:

La *pregunta* se instaura como aspecto transversal en los procesos pedagógicos que emprende la maestra con los niños menores de dos años; es un elemento fundamental a la hora de propiciar diálogos con y entre los niños. Este sistema de apoyo se enmarca en dos tipos: las preguntas absolutas o cerradas, con las cuales se busca confirmar o negar una información; y las abiertas, que pretenden obtener información desconocida.

Asimismo, se encuentra la *recapitulación* como andamiaje que permite abordar un concepto relevante para los procesos de construcción del pensamiento a partir del lenguaje oral como es la reversibilidad. Esta es la base del razonamiento lógico, que les permite volver sobre acciones o situaciones que han sucedido en un momento previo al que están viviendo.

En cuanto a la *expansión semántica*, la maestra, a través de su oralidad, busca pedirle mayor información al niño en relación con lo que ha enunciado o ampliar aquello que ha expuesto oralmente. Esta se posiciona como un referente lingüístico, que desde su rol logra enriquecer las elaboraciones con respecto al lenguaje y al mundo que los rodea. Así también, las *reformulaciones* se ven enmarcadas desde “una reflexión sobre el enunciado expresado inmediatamente anterior” (Bojacá y Morales, 2002, p. 107), que permite que el niño sea consciente tanto de los requerimientos que hace la maestra, como de aquello que enuncia a nivel oral.

Además, la *conversación* se posiciona como otro de los hallazgos. Este es un protogénero que favorece otros géneros discursivos y por lo tanto la oralidad formal. Se trata de un espacio potente en torno a la escucha, la construcción de la otredad y el principio de alteridad, que permite entablar procesos dialógicos con la primera

infancia y determinar las diferentes formas de interacción entre los niños y sus maestras según la apropiación que van realizando de la oralidad.

Con relación al *juego*, este se identifica como un puente entre lo pedagógico y lo lingüístico, en el cual los niños logran actuar de forma espontánea. Resulta necesario para ellos expresarse oralmente en el trasegar de sus acciones, lo que posiciona a la maestra como mediadora, quien los acompaña a través del préstamo de conciencia. Esto les posibilita hacer búsquedas en su oralidad para expresar aquello que están disfrutando, que les genera interés y que los motiva a intervenir desde sus procesos orales particulares.

Agregado a ello, se ubica la *narración*, que forma parte importante de la interacción de la maestra con los niños al promover su interés y necesidad de expresarse frente a alguna situación. Encuentra la oportunidad para acercarse a procesos de secuencia lógica de los hechos y búsquedas en procesos de explicación, lo que les permite participar de forma más activa.

Proceso de formación y metacognición de las maestras

El tercer componente de la investigación que se analiza tiene que ver con el proceso formativo, reflexivo y metacognitivo de las maestras, gracias al cual se fue resignificando y potenciando lo que se dice y se hace en la Escuela Maternal de la UPN en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna desde una de sus modalidades: la oralidad.

Así, se evidencia cómo esta apuesta investigativa permitió a las maestras comprender que solo a partir de la reflexión permanente, el intercambio sistemático con los pares y las variables personales y didácticas de su rol profesional, llegan realmente a interiorizar y construir saber pedagógico. En este caso,



Foto 3.

Compartiendo saberes
a partir de la palabra
- Aventureros
Fuente: Escuela Maternal



en relación con el campo de la enseñanza de la lengua materna en su modalidad oral.

Además, se adquieren aprendizajes importantes frente a la práctica pedagógica. Esta no puede asumirse de manera estática y preestablecida, pues solo es posible hacer transformaciones en la praxis al reconocer la riqueza de la diversidad, la incidencia de las historias de vida de las maestras, que de una u otra forma las han marcado para asumir los retos que plantea la investigación, y la dinámica que implica la cotidianidad del aula. Igualmente valioso es el encuentro con los pares en conversatorios, que ponen en equilibrio las relaciones de poder y permiten construir comunidades de indagación a partir de procesos sistemáticos que las conflictúan en el plano cognitivo; esto desestructura sus seguridades de saber y lleva a nuevas preguntas que cualifican su intervención pedagógica.



Conclusiones

Esta investigación permitió identificar las implicaciones y el papel fundamental que ejerce la oralidad en la vida de los seres humanos desde las edades iniciales, y que requiere, en este sentido, de un trabajo intencional pedagógico, de un posicionamiento diferente de las maestras en el proceso de enseñanza de la lengua materna, específicamente de la oralidad. Igualmente posibilitó visibilizar y aportar a las articulaciones entre la Licenciatura de Educación Infantil de la UPN y la Escuela Maternal a partir del acompañamiento a sus egresados, lo cual ha motivado la cualificación docente frente al trabajo de la oralidad con niños menores de dos años.

Es de resaltar que este trasegar investigativo de las maestras hizo posible identificar y comprender una construcción social potente en los niños. Se hizo evidente cómo los usos



orales y los sistemas de apoyo de la maestra permiten que los niños en edades iniciales hagan un reconocimiento paulatino de un Otro que es parte importante de su construcción como sujeto. Ello vislumbra la intersubjetividad como un proceso en el que los niños se involucran de forma progresiva por medio de conversaciones sobre las situaciones de conflicto con sus pares; la mediación de la maestra a través de su palabra se convierte en un puente gracias al cual logran acercarse a quienes los acompañan en su necesidad por evidenciar emociones y

establecer límites, interiorizando prácticas de cuidado a partir del uso de su oralidad.

Referencias

Bruner, J. (1986). *El habla del niño, aprendiendo a usar el lenguaje*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.

Bojacá, B. y Morales, R. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



Foto 4.

Indagando por los huevos del tucán - Conversadores e Independientes
Fuente: Escuela Maternal



“Nuestra escuela: territorio de juego”

Diseño de ambientes para el juego presimbólico en la Escuela Maternal

YESIKA JULIANA SILVA VALENCIA¹

XIOMARA ROJAS SÁNCHEZ²

ERIKA LILIANA CRUZ VELÁSQUEZ³

Introducción

Con la intención de visibilizar la relación existente entre la consolidación de trabajos investigativos y la práctica pedagógica, surge el presente artículo que es el producto de la implementación de una propuesta pedagógica desarrollada durante el periodo comprendido entre los semestres 2017 -I y 2018 -I en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional.

El interés por desarrollar la propuesta surgió en el marco de la práctica pedagógica, que tuvo lugar desde el periodo 2015-II. Los procesos de observación, escucha y registro adelantados en este escenario permitieron reconocer aquello que era propio de este, pero además plantear cuestionamientos alrededor del lugar del juego en la primera infancia.

Fue así como se consolidó la propuesta pedagógica denominada “Nuestra escuela: territorio de juego”, cuyo propósito fue el diseño de ambientes permanentes para el juego presimbólico, al encontrar en estos una posibilidad para resignificar y posicionar el juego en la cotidianidad de la institución, para facilitar la vivencia de experiencias enriquecidas de juego. Esto, dada la relevancia y vital importancia que tiene el juego en la primera infancia, y que debe tener un lugar privilegiado en los distintos escenarios que velan por el desarrollo integral de los niños.

Para desarrollarla se generó un acercamiento a las necesidades e intereses de los niños de la institución, quienes se encuentran entre los 4 meses y 4 años de edad. Sin embargo, de manera protagónica se involucraron los grupos de Conversadores e Independientes, al ser aquellos con los que se adelantaba la práctica pedagógica.

Con respecto al proceso y la configuración de la propuesta, se expondrán los siguientes apartados: “La propuesta”, “Perspectivas teóricas”, “Fases que consolidaron la propuesta”, “Análisis reflexivo” y “Conclusiones”.

1 Maestra en formación de la Licenciatura en Educación Infantil.

2 Maestra en formación de la Licenciatura en Educación Infantil.

3 Docente-Investigadora. Licenciada en Educación preescolar, magíster en Educación. Docente del programa de educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.



La propuesta

La consolidación y el desarrollo de la propuesta pedagógica apuntaron a la resignificación y el posicionamiento del juego en la cotidianidad de la Escuela Maternal. Para esto se diseñaron y dispusieron cuatro espacios-instalación, que permitieron la vivencia de experiencias de juego desde la libertad y espontaneidad.

Para alcanzar dicho propósito, se orientó la propuesta bajo un enfoque pedagógico inspirado en los planteamientos de Malaguzzi, al considerar que su perspectiva abarcaba de manera amplia, potente e integral el lugar de los actores y elementos que consolidan el acto educativo. En concordancia con esta perspectiva, se consolidó una ruta metodológica por fases.

Para dar soporte a cada uno de estos planteamientos, se realizó una revisión detallada de distintos autores, que permitió crear una argumentación clara y fehaciente sobre las categorías principales de la propuesta.

Perspectivas teóricas

La relación entre la infancia y el juego y la multiplicidad de elementos que configuran y se desembocan en este último hacen que en los centros e instituciones de Educación Inicial se le otorgue un lugar en la propuesta curricular que se ajusta a las concepciones existentes sobre la infancia y el juego.

En este sentido, al ser conscientes de las necesidades, los intereses y las formas en que los niños se acercan al mundo que los rodea, es posible posicionar al juego y a otras manifestaciones en un lugar privilegiado y de vital importancia.

El juego

Al concebir el juego como una experiencia libre y espontánea, con valor en sí misma

y en la que es posible reconocerse como sujeto individual, social y perteneciente a una cultura, se les otorga protagonismo a los niños; a sus particularidades, intereses y experiencias a través de su propia voz.

Aunque el juego no requiere de espacios y tiempos precisos para su surgimiento, el diseño de contextos de juego se convierte en posibilitador de representaciones y creaciones más amplias, e incide en las oportunidades que tienen los niños para jugar, por lo que "la trascendencia que tiene el ambiente en los procesos de desarrollo de la infancia hace pensar en la importancia de preparar condiciones idóneas para que estos se produzcan de la manera más adecuada posible" (Abad y Ruiz de Velasco, 2016, p. 38).

El juego presimbólico

El juego presimbólico se manifiesta antes de la conquista de la función simbólica que posibilita tomar distancia de la realidad para crear una situación imaginaria por medio de símbolos y significados, es decir, la construcción mental de imágenes y referentes simbólicos que permiten la permanencia psíquica de los objetos y los sujetos así estén ausentes. Sin embargo, las acciones que se desarrollan en el juego presimbólico también están cargadas de simbología, que es expresada por medio del propio cuerpo y las relaciones que los niños establecen a través de este con el espacio y los objetos.

De ahí que durante la vivencia del juego presimbólico se puedan distinguir acciones como: llenar y vaciar, aparecer y desaparecer, perseguir y ser perseguido, construir y destruir, alinear, apilar y poner al límite las conquistas motoras.



Diseño de ambientes para el juego

El diseño de ambientes es "una construcción de escenarios con determinado tipo y disposición de objetos que [impulsan], [provocan] e [invitan] a la diversidad de acciones e interacciones" (Durán y Martín, 2016, p. 86), y que cuentan con una intencionalidad y un mensaje claros, que posibilitan transformaciones debido a su versatilidad. Por tal razón, es fundamental realizar una planificación cuidadosa, en la que se reconozcan las posibilidades, acciones y relaciones que ofrece. Así, la selección de los objetos incide en los significados que se puedan construir.

Por lo anterior, se hace referencia a los ambientes para el juego como espacios físicos que al tener una transformación intencionada con objetos minuciosamente seleccionados y debidamente dispuestos, contribuyen a desarrollar y crear diferentes

tipos de juegos que tienen como características principales la espontaneidad y libertad.

Espacio-instalación

El espacio-instalación es la mezcla o suma entre los lugares físicos en los que los sujetos han encontrado la posibilidad de experimentar el placer lúdico y la instalación que permite de manera intencionada la vivencia del juego. En palabras de Abad (2014), es un "lugar para la acción y visibilidad del juego libre, con posibilidades de transformación, construcción y deconstrucción" (p. 81).

Entonces, el espacio-instalación reúne las posibilidades del espacio, su estructura física y lo que allí emerge, para dar paso a la creación de significados más amplios y potentes, pues este se encuentra siempre abierto a nuevas posibilidades dado su carácter permanente.



Foto 1.

Juego presimbólico y simbólico
Fuente: Escuela Maternal



Fases de la propuesta

Como ya se mencionó, para poner en práctica la propuesta se construyó una ruta metodológica en tres fases: exploración, diseño e implementación. Cada una de estas se transversalizó mediante procesos de observación, escucha, registro escrito y fotográfico.

Fase de exploración: vivencia de experiencias de juego con objetos no estructurados

Esta fase se configuró por el diseño y puesta en escena de diez ambientes de juego con el propósito de hacer evidente las interacciones y acciones presimbólicas y simbólicas más recurrentes en los niños.

El diseño de los ambientes de juego se dio a partir de la selección y disposición de objetos no estructurados, ya que estos darían libertad para la manipulación, exploración y la creación de acontecimientos de juego. Los objetos protagonistas fueron: cajas, telas, pelotas, botellas y papel higiénico. En la vivencia en los ambientes de juego se hicieron evidentes acciones propias del juego presimbólico, como llenar y vaciar, aparecer y desaparecer, perseguir y ser perseguido, y así mismo acciones del juego simbólico, caracterizadas por el "hacer como si".

Fase de diseño: el tránsito de los ambientes efímeros a los permanentes

Se constituye por la lectura e identificación de los lugares físicos a transformar, el diseño de los espacios-instalación y el aval por parte del equipo pedagógico de la institución.

Para ello, se partió del balance de las interacciones privilegiadas por los niños

y las posibilidades que encontraron en determinados lugares, como por ejemplo rincones, rampas, pasillos, mobiliario, etc. Asimismo, se reconocieron las potencialidades de todos los espacios físicos, particularmente de aquellos que se encontraban en desuso y que dadas sus características se podían convertir o ser transformar en ambientes permanentes de juego.

Luego del diseño, se llevó a cabo una socialización con el equipo docente, en la cual se pusieron en consideración los bocetos diseñados con el fin de que estos no irrumpieran con las rutinas o los significados ya consolidados por los niños.

De este modo, y teniendo en cuenta criterios como pertinencia y aprovechamiento del lugar, sentido estético y armonización del mismo, polisensorialidad y diversificación del espacio-instalación, versatilidad y posibilidades de juego, seguridad del espacio-instalación y durabilidad y selección de los materiales, se definieron los espacios-instalación que serían dispuestos.

Fase de implementación: puesta en escena

Esta fase se consolidó por la disposición y apertura de los espacios-instalación para el disfrute y la vivencia de la acción de jugar de los niños en la institución.

Durante el proceso de transformación de los espacios, se diseñaron experiencias pedagógicas que apuntan a que los niños experimenten de cerca cada uno de los cambios que se van dando.

Los espacios-instalación dispuestos fueron: pista automotora, pared de encestar, pared sonora y torre de cajas (fotografía 2).





Foto 2.

Pista automotora, pared de encestar, pared sonora y torre de cajas
Fuente: Escuela Maternal

Análisis reflexivo

Con la configuración de los análisis se pretendió hacer evidente aquello que había surgido con la disposición de los espacios-instalación. Para esto se plantearon preguntas como: ¿Qué se transformó del espacio? ¿Cómo se relacionaron los niños y niñas con los objetos? ¿Cómo jugaron los niños y niñas? ¿Cómo interactuaron entre pares? ¿Con quién jugaron? ¿Cuál fue el rol del maestro?

A propósito de estas se puede destacar que

Los primeros acercamientos de los niños y niñas estuvieron ligados a la exploración y manipulación. Las construcciones que allí

surgían daban paso a la creación y el desarrollo de acciones de juego presimbólico y simbólico.

Los espacios-instalación se convirtieron en lugares de encuentro y, por tanto, en posibilitadores de reconocimiento del otro.

Las formas como las maestras se asumieron en el espacio actuaron como un degradé, pues se hicieron manifestos roles que abandonaban, dirigían o acompañaban.

Conclusiones

El desarrollo de la propuesta pedagógica permitió evidenciar la relación existente entre la práctica pedagógica y el ejercicio investigativo, pues mientras la práctica pedagógica se convierte



en el escenario que posibilita el planteamiento del ejercicio investigativo, este último permite potenciar la apuesta educativa de la institución en la que tuvo lugar. Es preciso insistir en cómo esta relación fortalece el proceso investigativo en los maestros en formación. En este sentido, es posible reconocer como la Escuela Maternal es un escenario que brinda oportunidades para la investigación y formación de maestros, lo que dio cabida a desarrollar la presente propuesta y cumplir con los propósitos que la orientaron.

Fue así como la propuesta pedagógica permitió el posicionamiento del juego en un lugar privilegiado en la cotidianidad del escenario, al garantizar la existencia de espacios intencionados para la vivencia de experiencias enriquecidas.

Sin embargo, es necesario señalar que dicho posicionamiento se efectuó como un proceso paulatino, es decir, que requirió de un tiempo en el que se hicieron presentes

avances y retrocesos, estos últimos vistos como retos y oportunidades para mejorar.

En definitiva, consolidar la escuela como un territorio de juego implica no solo la adaptación de los espacios físicos de la institución, sino también la transformación de las miradas y concepciones que allí transitan, lo que incluye las perspectivas de todos los miembros de la comunidad educativa.

Referencias

- Abad, J. (2014). El lenguaje corporal: simbología de las acciones en los espacios de juego. En P. Sarlé, E. Ivaldi y Hernández, L., *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (pp. 67-86). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 37-62.
- Durán, S. y Martín, C. (2016). Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(1) 85-96.



Emoción, cuerpo y movimiento

DIANA ROCÍO OSTAU DE LAFOND¹

El siguiente trabajo pretende dar a conocer cómo la práctica psicomotriz cruza grandes fronteras y se instala en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional en Colombia. Esta práctica, que se viene realizando desde hace dos años con niños entre los tres y cuatro años, ha generado una gran expectativa en la comunidad educativa de la Escuela Maternal, ya que no se conocía esta forma de ver la psicomotricidad desde el proceso que acompaña a los niños en su propio desarrollo madurativo, que va desde la expresión motriz y el movimiento hasta el acceso a la capacidad de descentración.

En esta experiencia se mostrará el recorrido realizado desde el primer momento en el que se instauró la práctica psicomotriz hasta el día de hoy, cuando se sigue manteniendo esta práctica como trabajo de investigación.

En 2014 terminé mis estudios en el Centro de Formación en Práctica Psicomotriz Bernard Aucouturier de Madrid como psicomotricista, un aporte a mi experiencia como educadora

infantil que, sin duda, es un gran pilar en mi existencia como maestra, ya que me brindó herramientas como persona y como docente. La psicomotricista, para poder acompañar a los niños en su proceso de maduración psicológica, debe vivir, concienciar y elaborar su propio proceso personal.

Ese mismo año comencé mi formación como licenciada en Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional, que me acogió con grandes oportunidades y expectativas, por mi experiencia como educadora infantil y psicomotricista en España.

Dentro de la carga académica de la licenciatura, me vinculé a la Escuela Maternal de la Universidad y propuse la implantación de la práctica psicomotriz como alternativa a la bienvenida matinal; las propias maestras aceptaron esta propuesta con agrado, ya que permitió la apertura de espacios de comunicación a través de lo corporal, tan coartados hoy en día en los adultos (foto 1).

La práctica psicomotriz Aucouturier abre una puerta que conduce hacia un espacio donde por fin cada niño realmente puede aprender

¹ Maestra en formación de la Escuela Maternal. Estudiante de la Licenciatura Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.



Foto 1.

Salón de los espejos, Escuela Maternal
Fuente: Diana Ostau de Lafond



jugando. Jugando de verdad, a lo que quiera y como quiera, respetando únicamente unas pocas normas de convivencia. Y no solo jugando, sino además a su propio ritmo.

Es un espacio en el que se les permite demostrar sus capacidades, tanto físicas como cognitivas, y mostrarse tal y como son; en el que pueden romper ese orden artificial, tan alejado de sus características psicológicas, en el que realmente tienen libertad y en el que no importa el caos que se genere. El único lugar donde pueden de verdad elegir su forma de relacionarse y de actuar en función de su estado emocional, puesto que a nadie le va a molestar que no participen, que lo hagan muy activamente, que se pasen la mayoría del tiempo tumbados, o incluso escondidos.

La práctica psicomotriz es una metodología nacida en Francia en la década de los setenta. Está basada en el concepto de *psicomotricidad vivencial*, concebido como el proceso de maduración que corresponde a un periodo del desarrollo infantil en el cual la sensoriomotricidad es inseparable de la génesis de los procesos psíquicos conscientes e inconscientes. Estamos hablando de aquel

momento en el que el niño necesita del movimiento para poder pensar, o incluso, en momentos tempranos, la propia acción se identifica como pensamiento.

Fue Bernard Aucouturier quien ideó la práctica psicomotriz, gracias —eso sí— a las aportaciones de varios predecesores, que fueron acotando el concepto de psicomotricidad y relacionando el movimiento con la producción de pensamiento. Entre ellos se encuentran Julián de Ajuriaguerra, neuropsiquiatra y psicoanalista, Henri Wallon, Le Bolch, Lapierre y Sigmund Freud.

Estos autores, entre otros, evidencian la existencia de una relación consistente entre el movimiento y el desarrollo de la cognición, y que la educación del movimiento no sirve solo para el entrenamiento en este, para el placer o para la salud física. Cuerpo y mente se unen en la psicomotricidad de manera que los contenidos motrices se convierten en medios para el desarrollo de funciones superiores como el pensamiento, la comunicación, la afectividad o la creatividad.

Es así como en 2016 comencé a implementar la práctica psicomotriz en este espacio, los



jueves de siete a ocho de la mañana, con gran expectativa por parte de la comunidad educativa de la Escuela Maternal ya que esta práctica no es muy conocida en Colombia.

La Escuela Maternal, en su propuesta pedagógica, se basa en el trabajo por proyectos para la primera infancia y su propuesta alrededor de la pedagogía del cuidado, la cual asume el asistir al niño desde una perspectiva pedagógica e intencionada, asumiendo los procesos que esta requiera, siempre contribuyendo a un bienestar íntegro de los niños y niñas, así hace referencia Patiño (2017):

...escenario que enmarca su accionar pedagógico desde lo alternativo, significativo y vivencial, donde se trae la vida misma como elemento primordial para dar sentido a los procesos de enseñanza – aprendizaje, enmarca su mirada alrededor del niño como sujeto cognoscente, capaz y protagonista de su propio desarrollo. (p. 21).

El espacio físico que me ofrece la escuela maternal es un salón de espejos cuya utilidad

es multipropósito. Dispongo la sala con los materiales que me brindan, como módulos de espuma, colchonetas, pelotas y telas; organizo la zona de salto con una mesa, ya que de momento la espaldera no está ubicada en esta zona. Con estos materiales me dispongo a distribuir las diferentes zonas que necesita la práctica psicomotriz.

Estructura de una sesión de práctica psicomotriz

Una sesión se divide en:

- * Ritual de entrada. es el lugar de recibimiento, del primer encuentro en la sala. Es el momento de transición entre el mundo real y el juego, y de acoger lo que cada niño trae y está dispuesto a vivir.
- * Momento de expresividad motriz: se desarrolla en la totalidad del espacio, que el niño usará con relación a su deseo o placer de usarlo o no, y en donde cada uno hará un recorrido psíquico, emocional y personal.



Foto 2.

Disposición de los módulos de psicomotricidad, Escuela Maternal
Fuente: Diana Ostau de Lafond



- * El cuento: es el momento de contar una historia, que deberá mantener relación con las historias vividas, con la expresividad motriz, y permitirá realizar una separación progresiva del mundo simbólico en el que han vivido para volver a introducirse en la realidad, su realidad.
- * Momento de expresividad gráfica: mantiene las mismas funciones de identificación y favorecimiento de la descentración que el momento del cuento. Aquí podrán expresar y contar sus vivencias, es decir, hacerlas conscientes, y reflejarlas gráfica o verbalmente.

A continuación, describo una de las sesiones de práctica psicomotriz:

- * *Ritual de entrada.* Cuando se convocaba a los niños ellos no entendían muy bien a qué íbamos a este salón, ya que no conocían la dinámica, pero poco a poco fueron accediendo a ir a la sala con más disposición. En estas primeras sesiones, mi propósito como psicomotricista no era que se sentaran para escuchar mis indicaciones, ya que identificaba que su necesidad era muy insistente, y solo

remarcaba algunas normas de convivencia en la sala y los dejaba continuar.

- * *Momento de expresividad motriz.* En el momento de expresividad motriz hay un momento clave y característico de la práctica psicomotriz y es la derivación del muro, que Aucouturier expone así:

... se trata de la destrucción que genera una emoción colectiva, destruye algo construido por el adulto sin culpa, además se destruye y se construye es aquí donde se permite el placer de destruir nuestras frustraciones, miedos y reconstruirlas de forma positiva. (Aucouturier, 2004, p. 139).

En las primeras sesiones observamos que los niños se centran en el salto y en la carrera por toda la sala, pero saltar añade otras condiciones más complejas que correr; sin embargo, el salto es una habilidad más difícil que la carrera, porque implica movimientos más vigorosos, en los que el tiempo de suspensión es mayor (foto 3). El niño necesita mayor fuerza para impulsar su cuerpo. Además, tiene que ser capaz de coordinar movimientos más complejos, mientras mantiene el equilibrio, para superar las dificultades de la nueva

Foto 3.

Buscando mi independencia,
sesión de PPE, Escuela Maternal
Fuente: Diana Ostau de Lafond



Voces

habilidad. Aparte de estos requisitos físicos, también tienen una influencia importante en el desarrollo de la habilidad de saltar esas cualidades, poco claras, llamadas valor y confianza. Tomar impulso para separarse del sustento tiene condiciones afectivas.

En estas primeras sesiones, utilizan los objetos de la sala para subir y bajar, rodar y realizar juegos de reaseguración profunda (foto 4), que Aucouturier explica así:

...los juegos de aseguración profunda son el placer lúdico que ha de llevar al psicomotricista a “jugar con su propio miedo”, lo que facilita que el niño se centre en sí mismo, sus sensaciones, su tono, su movimiento y sus emociones. (2004, p. 181).

- * *Momento de expresión simbólica.* En esta fase me encuentro con juegos de destrucción, pero sobre todo de construcción. La construcción de casas es un juego que aparece continuamente en las sesiones.

...la casa simboliza un recinto protector contra la pulsionalidad de los fantasmas de acción, es el resultado de las representaciones de los



Foto 4.

Mi lugar de protección, Sesión de PPE, Escuela Maternal
Fuente: Diana Ostau de Lafond

envoltorios recibidos y de la representación de sí mismo, además es una representación del cuerpo en relación con el entorno. Con sus aperturas y cerramientos como puertas y ventanas, podemos hablar de las experiencias de placer y displacer que tiene el niño con su entorno y su propio cuerpo. (Aucouturier, 2004, p. 175).

- * *Ritual de salida.* El cuento: “podríamos considerar este momento como una prolongación, pero a otro nivel, de lo vivido y sucedido, que facilita el acceso al momento de la representación. Ayuda al niño a descentrarse y a integrar las emociones en las imágenes mentales” (Arnáiz, 2001, p. 71).

El cuento que utilizo en estas sesiones es el de *Los tres cerditos*, que evoca la angustia de pérdida y los fantasmas orales que les obsesionan y pueden llegar a aterrorizarlos. Es un cuento que nos permite involucrar lo sucedido en la sala, ya que la expresión de los niños es de angustia frente a la devoración, y de aceptación frente a las acciones sucedidas en la sesión. Además, como bien nos expone Aucouturier: “el sentido metafórico de la historia es, pues, sobre el agresor que contiene el fantasma y permite una identificación serena con las imágenes parentales, representadas en casa por la pareja formada por el padre y la madre (2004, p. 96).

Las sesiones de este año 2018 se desenvuelven con una estructura bien planteada: los niños llegan a la sala y se disponen a escuchar a la psicomotricista; así su afán de jugar sea impetuoso, se autorregulan para poder esperar y escuchar mis propuestas. Con respecto a la fase de expresión motriz, derriban el muro con una acción que me hace infinitamente feliz cada vez que lo observo. El muro es un momento clásico en la práctica psicomotriz y es vital que los niños lo derriben (fotos 5a, 5b y 5c), como bien lo dice Mirtha Chokler:

...los muros armados y rearmados por el adulto adquieren un sentido profundo en la relación con





Fotos 5a, 5b y 5c

Derribando el mundo, sesión de PPE, Escuela Maternal
Fuente: Diana Ostau de Lafond

el otro. Es la desculpabilización de la destrucción simbólica del otro, por el placer compartido con el psicomotricista. En la provocación y la oposición recíproca, en el juego de fuerzas y tácticas para vencer, oponerse o defender. Al mismo tiempo, dialécticamente, reafirma la continuidad del otro. La destrucción no implica la desaparición, sino la reconstrucción y la permanencia, la continuidad en la discontinuidad. (2000, p. 6).

La construcción de la casa continúa siendo reiterativa, lo que me remite a la edad de los niños y a la contención que, en muchos casos, no es la adecuada en su entorno cercano. El salto es por excelencia el juego motriz más anhelado por los niños y niñas. Elena Herrán Izaguirre, en su tesis doctoral, nos da una visión más amplia acerca de esta acción motriz:

La funcionalidad del salto es un hecho que ahora despliega su nivel simbólico. El impulso se socializa. La anticipación funcional

también se evidencia en estos niveles de salto y en sus formas, de manera que se anunciarán y desvanecerán a continuación para, tras una fase de consolidación de niveles anteriores, reaparecer con fuerza renovada y ser el nuevo motivo de vehemente ejercicio. (Izaguirre, 2004, p. 97).

Las sesiones de psicomotricidad permiten a los niños un proceso de maduración en el que primero viven el placer a través de su expresividad motriz, para luego pasar al placer de pensar, crear y transformar con diversos materiales, logrando así distanciar la emoción y la acción del movimiento para centrarse en la acción del pensamiento. Los cambios que se producen en el cuerpo desde el placer, la emoción y el tono permiten el desarrollo de procesos psicológicos y la apertura a otro nivel de pensamiento. Existe una interrelación entre el movimiento y las emociones, por lo que es



importante tener en cuenta que cualquier concepto que el niño aprenda tiene una resonancia afectiva importante y primitiva. Es necesario que el niño primero tenga una vivencia de los conceptos y a partir de aquí, esté disponible para poderlos interiorizar y simbolizar o representar. Este proceso de maduración le permitirá al niño su desarrollo emocional y las bases para el desarrollo de habilidades cognitivas. La psicomotricidad ofrece un lugar de privilegio, donde los niños pueden descargar su impulsividad sin culpa (foto 6). Esta descarga será determinante para su equilibrio afectivo y para el dominio y la conciencia de su propio cuerpo.

Actualmente, esta propuesta ha dado un giro en la temporalidad y en su objetivo, ya que se ha convertido en el trabajo de grado, con el valioso acompañamiento de la tutora Consuelo Martín Cardinal. Esta propuesta pedagógica tiene como objetivo principal construir una propuesta pedagógica que articule la práctica psicomotriz

Bernard Aucouturier con el proyecto pedagógico de la Escuela Maternal, como posibilidad educativa para la educación inicial. Este autor habla de un proyecto educativo coherente donde

...el trabajo educativo debe favorecer el desarrollo armónico del niño, darle la posibilidad de existir como sujeto único y de expresar un discurso propio y específico, así como debe facilitar el despertar de la percepción de los demás y de sí mismo y la percepción de su entorno, favorecer el placer de crear que permite el funcionamiento del pensamiento y el placer de pensar. (2004, p. 109).

Como conclusión, es importante destacar que esta experiencia de vida me ha hecho reflexionar sobre la importancia de la práctica psicomotriz en la Escuela Maternal y creo que es un campo amplio en el que debemos trabajar todos los maestros, darle ese giro y esa otra mirada a la psicomotricidad que, como evidencia esta propuesta, es vital para los niños y para el trabajo de las maestras de educación infantil.



Foto 6.

Soy único en el mundo, sesión de PPE, Escuela Maternal
Fuente: Diana Ostau de Lafond



Referencias

Arnáiz, P. (2001). *La psicomotricidad en la Escuela: una práctica preventiva y educativa*. Málaga: Aljibe.

Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.

Chokler, M. (2000). *Acerca de la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier*. Buenos Aires: Publicaciones Fundari.

Izaguirre, H. (2004). *Análisis de la psicomotricidad en el inicio de la escolarización: un estudio psicogenético y observacional del salto durante el tercer año de vida* (tesis doctoral). Donostia, España: Universidad País Vasco.

Patiño, M. A. (2017). Telares: Entretejer hilos con la familia y la escuela. *Voces de la Escuela Maternal*, 9, 21-23.



Voces

Hábitos y rutinas en la Escuela Maternal, prácticas conscientes y con sentido

YULI MARITZA GÓMEZ¹
ELIZABETH RODRÍGUEZ²

Un día en la Escuela Maternal se convierte en una oportunidad para que los niños disfruten de un espacio de aprendizaje significativo, que les permite construirse como sujetos sociales, por medio de hábitos y rutinas cotidianas que favorecen el reconocimiento del mundo que les rodea. Así, esta se transforma en un medio enriquecedor para su crecimiento autónomo e integral.

Antes de sumergirnos en aquello que sucede día a día en la Escuela, y que para algunos resulta “poco relevante”, vale la pena mencionar la gran importancia que tiene un espacio significativo en la formación de los niños, compuesto no solo por el escenario físico, sino por acciones pedagógicamente diseñadas y, por supuesto, hábitos y rutinas conscientes que se convierten en dinamizadores de las prácticas pedagógicas. Por ello, suponemos que todas las actividades que se realizan o se repiten periódicamente y que tienen un carácter no modificable se pueden considerar como *rutinas*,

y todo modo de actuar adquirido, que satisface una rutina dando seguridad en una situación lo podremos llamar *hábito*. Es así como las rutinas en la Escuela Maternal se convierten en el medio de aprendizaje autónomo que permite al niño adquirir de una manera organizada hábitos que contribuyen a su formación como sujeto social, fundamentando su accionar en el respeto a los demás, el cuidado de objetos y la co-construcción de límites y normas para una mejor convivencia.

En este sentido, se puede decir que las rutinas más frecuentes que se llevan a cabo y que generan hábitos en la Escuela Maternal contienen en sí mismas elementos importantes, como el espacio y el tiempo, ya que esto contribuye a la organización de actividades diarias que permiten que los niños cuenten con procesos de aprendizaje más fluidos de seguridad y confianza.

Cabe resaltar la importancia que tiene el trabajo en equipo entre la familia y la escuela, como principales actores y responsables de la formación autónoma y armónica de cada niño, para que adquiera hábitos y rutinas que les permitan ser individuos seguros, con mayor estabilidad emocional y autonomía en los

1 Auxiliar docente. Trabajadora social de la Fundación Universitaria Unimonserrate.

2 Egresada de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.





Foto 1.

Asamblea, momento de encuentro y compartir de saberes - Aventureros
Fuente: Escuela Maternal

diferentes contextos en los que se desenvuelven. El proceso formativo que promueve la Escuela Maternal carecería de sentido si no hay una presencia constante y activa por parte de las familias, quienes finalmente pueden garantizar la trascendencia del proceso en y para la vida.

Dentro de las rutinas que forman hábitos en el trabajo que se adelanta en la Escuela se pueden distinguir: la bienvenida, la alimentación, la lectura, la experiencia pedagógica, el juego libre, los momentos de sueño y el aseo personal. Estas situaciones se convierten en oportunidades de aprendizaje y enseñanza, en las cuales las maestras transmiten pautas en medio de las rutinas. Esto les permite a los niños irse apropiando de ellas para luego convertirlas en hábitos, que les ayudarán a desarrollarse como sujetos sociales en lo individual y colectivo.

En este orden de ideas, la bienvenida deja de ser un simple espacio de despedida con

los padres y se convierte en un intercambio seguro que propicia el reconocimiento de su base segura (mamá o papá) y la consciencia de saber que pronto regresarán por ellos. Esto afirma su vínculo afectivo, pero además de ello, la transición hacia nuevas redes y vínculos emocionales propios y diferentes a los de su círculo familiar, sus amigos y profesores se convierten en esos otros que contribuyen a la consolidación de redes sociales seguras y necesarias para lograr su desarrollo integral.

La alimentación, por su parte, deja de ser tan solo un momento de nutrición física y se convierte en un escenario de nutrición social y cultural. Esta permite ir consolidando pautas comportamentales que incentivan la autorregulación y el dominio de sus acciones en relación con su postura en la mesa, el disfrute de los alimentos y la conciencia de la necesaria adquisición de buenos hábitos alimentarios.



Voces

Por su parte, los momentos de lectura y experiencia pedagógica distan de ser meras actividades recreativas o distractoras y se transforman en escenarios que propician el aprendizaje significativo, a partir del desarrollo de acciones detonantes de diversos procesos cognitivos, emocionales, sociales y culturales que propenden por la garantía de procesos trascendentales y de alto impacto para la vida de los niños. Esto requiere, sin duda alguna, de la participación activa, la disposición, la receptividad y el cuidado de las relaciones entre ellos. Esto se logra a partir de la autorregulación de su cuerpo, sus emociones y sus intervenciones.

Sin duda alguna, el tiempo dedicado al juego libre de los niños, que en ocasiones resulta menoscabado por los adultos que los rodean, se convierte en momentos de un alto valor socioemocional, pues potencia la interacción con los demás, la resolución de diferentes conflictos, la comunicación asertiva, la

solidaridad colectiva y, por supuesto, la diversión y satisfacción que produce por naturaleza el juego. Así, en este escenario que forma parte de las rutinas cotidianas de la Escuela se reconoce su importancia y sus beneficios en los procesos de formación de los niños.

Por último, y no menos importante, los momentos del aseo y sueño están lejos de ser prácticas netamente asistencialistas en las que se promueva tan solo el aseo o quietud. Se trata de momentos que potencian el bienestar humano, a partir del reconocimiento de prácticas de higiene, cuidado y protección del cuerpo sano, como una de las más grandes riquezas con que cuenta el ser humano.

Es así como en la Escuela Maternal, nada queda al azar. Por el contrario, cada momento que fácilmente se puede convertir en algo inconscientemente rutinario se transforma en una experiencia rutinaria con alto sentido de conciencia y apropiación.



Foto 2.

Conversando y llegando a acuerdos
- Aventureros
Fuente: Escuela Maternal



Galería





Y que tal si somos tucanes -
Conversadores e Independientes
Fuente: Escuela Maternal



Recibiendo la visita de los loros cariamarillos - Aventureros
Fuente: Escuela Maternal



Algo esta pasando con los huevos
del caimán - Aventureros
Fuente: Escuela Maternal



Celebrando un año mas de la Escuela Maternal
Fuente: Escuela Materna



Al infinito y más allá, Linda Fierro - Caminadores II.
Fuente: Escuela Maternal

Descubriendo un nuevo pez, la anguila eléctrica
- Conversadores e Independientes
Fuente: Escuela Maternal



Descubriendo la codorniz - Gateadores y Caminadores
Fuente: Escuela Maternal

Concierto de música Escuela Maternal
Fuente: Escuela Maternal



Conociendo más alrededor de la piraña - Aventureros
Fuente: Escuela Maternal

Me atrapo un cuento
Fuente: Escuela Maternal



Tejiendo historias con la abvuela Goyo -
Gateadores y Conversadores
Fuente: Escuela Maternal

POR LOS LOGROS ALCANZADOS FELICITAMOS A

- La docente Deisy Hurtado, por recibir su grado de magíster en Estudios en Infancias.
- Alejandra Prieto, por recibir su grado como licenciada en Educación Infantil.
- Paul López, por recibir su grado como licenciado en Física.
- Anny Acuña, por recibir su grado como licenciada en Educación Infantil.
- Carlos Alberto Martínez Bernal por recibir su grado como licenciado en Ciencias Sociales.
- Nathali Guzmán y José del Carmen Barón, miembros del equipo de voleibol de la Universidad Pedagógica Nacional y quienes participaron en los V Juegos Nacionales Sintraunal, y quedaron campeones en esta modalidad.
- Las maestras Angie Gómez y Mayra Patiño por la participación en la convocatoria “Protagonistas de primera infancia – mejores prácticas de trabajo con la primera infancia”, a través del proceso investigativo CIUP llevado a cabo en 2017: “Sistemas de apoyo que potencian la oralidad de los niños de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional”. Las docentes fueron seleccionadas entre las cuarenta mejores prácticas, y recibieron un reconocimiento por la labor realizada desde la categoría de investigaciones en primera infancia.

DAMOS LA BIENVENIDA A

- Violeta Pareja Aguilar
- Martín Jacobo García López
- Julieta Forero Echeverry

POR LA PARTICIPACIÓN SE HACE UN MERECIDO RECONOCIMIENTO A

- Las docentes Erika Cano y July Iquira en la socialización del proyecto de investigación CIUP 2017 titulado “Desarrollo de la actitud científica en niños de tres a cuatro años de la Escuela Maternal”, en el marco del II Encuentro Universo de Sentido, llevado a cabo por el Planetario Distrital de Bogotá.
- La docente Diana Alberto por su participación como ponente en el encuentro Feminismos Latinoamericanos desde las Juventudes en Resistencia, en la mesa de reflexión sobre derechos sexuales con la ponencia “Derechos reproductivos y sexuales. Tensiones en la Educación Inicial, llevada a cabo en Ciudad de México, México.
- A las maestras Nubia García, Diana Alberto y Mayra Patiño por la participación en la construcción y el diseño del diplomado “Referentes pedagógicos para para la primera infancia, dirigidos a los maestros, directivos y equipos técnicos territoriales y nacionales involucrados en la educación inicial y preescolar” en un convenio con el Ministerio de Educación Nacional (MEN).
- A la profe Nubia García por su participación en la mesa de expertos “hojas de ruta de la trayectoria de cualificación y formación del talento humano del componente pedagógico en educación inicial” por parte del MEN y Corpoeducación.
- A la profe Nubia García en su participación como ponente en el Encuentro de Escuelas Normales Superiores en el marco del fortalecimiento en Educación Inicial con la ponencia “La práctica pedagógica en Educación Inicial, una oportunidad para contribuir en la formación del maestro”, certamen liderado por el MEN.
- A la profe Nubia García por su participación en el 14 Festival de Arte y Cultura Lúdica, donde llevó a cabo un taller de reflexión alrededor de los lenguajes artísticos en la formación de docentes en Educación Infantil, evento organizado por la Universidad Libre de Colombia.

EGRESADOS ESCUELA MATERNAL 2018

Amalia Piñeros Taborda
Sharith Alejandra Rodríguez Rey
Joaquín Andrade Ardila
Anny Juliana López Castillo
Simón Clavijo Aguilera
Gabriel Castiblanco Benavides
Nanak Jiménez Ávila
Amelia Brigaldo Rodríguez
Martín Porras Fuquene
Juan David Castro González
Luna Sophia Meneses Gutiérrez
Vicente Ariza Sánchez
Frida Abigaíl Zapata Cabrera
Victoria Jiménez Pachón
Juan José Garzón
Gabriel Alexánder Pareja Aguilar
Joshua Mathias Páez Aranza
Valery Pérez Gacharna
Tito Alejandro Pérez Gacharna
Martín Manuel Monroy Pineda
Dante Calderón Río
Laura Natalia Ovalle
Sara Gabriela Rodríguez Jiménez
Ángel David Uyazan Acuña
Gabriela Vargas Alape
Samuel Santiago Arias Barrera
Tarik Allmohacid Cortés Medina
Annabella Betancourt Sora
Simón Esteban Correa Méndez
Juan Sebastián Amezcuita González
Emily Vanessa Cristancho Garzón



ISSN 2357-5751