

Interacciones Sociales en Niños y Niñas de 3 a 5 Años de Edad:

Narrativas de las Agendas Escolares Mediadas y Poco Mediadas por el Adulto.

Tesis de grado presentada para optar el título de licenciadas en educación infantil

Luz Daniela Asprilla Mosquera, Valentina Puerta Ospina, Alba Luz Toro Gómez

Asesora

Luz Marina Álvarez Álvarez

Magister en Educación de la Enseñanza de Lectura y Escritura

Práctica Investigativa III

Licenciatura en Educación Infantil

Facultad de Ciencias Sociales y Educación

Unilasallista Corporación Universitaria

Caldas, Antioquia Colombia

2023

Contenidos

Índice de ilustraciones	4
Índice de tablas	5
Agradecimientos	6
Resumen	7
Summary	9
Introducción	11
Justificación	12
Problema de Investigación	15
Pregunta de investigación	17
Objetivos	18
Objetivo General	18
Objetivos Específicos	18
Marco Referencial	19
Antecedentes legales	19
Antecedentes investigativos	28
Marco Conceptual	38
Marco Contextual	44
Centro de desarrollo infantil ternuras (Municipio Titiribí)	44

	3
Colegio Montessori	47
Colegio Hontanares	49
Marco Metodológico	51
Viabilidad de la Investigación	64
Resultados, hallazgos o análisis de la información	65
Discusiones	84
Conclusiones	85
¿Dónde se ha puesto la mirada del docente?	88
Recomendaciones	91
Referencias	93

Índice de ilustraciones

Ilustración 1 Municipio de Titiribí	51
Ilustración 2 Escudo municipio de Titiribí	51
Ilustración 3 Vista aérea del colegio Montessori	53
Ilustración 4 Escudo del Colegio Montessori	53
Ilustración 5 Escudo del Colegio Hontanares	55
Ilustración 6 Vista aérea del Colegio Hontanares	55
Ilustración 7 Mapa explicativo (apertura, desarrollo y cierre)	68
Ilustración 8 Cuadro explicativo (agenda escolar)	75
Ilustración 9 Cuadro explicativo (interacciones sociales en la escuela)	80
Ilustración 10 Cuadro explicativo (fases del diseño narrativo)	73

Índice de tablas

<i>Tabla 1 Antecedentes investigativos</i>	36
<i>Tabla 2 Tabla de técnicas e instrumentos</i>	50

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro profundo agradecimiento a quienes posibilitaron la realización de este trabajo de grado. En primer lugar, a nuestras familias y amigos por su apoyo incondicional a lo largo de este viaje académico. Como equipo de investigación, hemos sido afortunadas de contar con tres integrantes, cada una con capacidades excepcionales. La sinergia entre nosotras, combinada con la guía invaluable de nuestra asesora, ha sido clave en el éxito de este proyecto.

Un agradecimiento especial merece ser dirigido a nuestra asesora, Luz Marina Álvarez. Su dedicación excepcional y apoyo constante fueron un polo a tierra durante todo el proceso de investigación. Luz Marina Álvarez, no solo compartió su gran experiencia y conocimientos, sino que también nos inspiró a alcanzar estándares más altos. Su empeño profesional y paciencia infinita fueron una ficha de gran valor para nuestro éxito. Estamos profundamente agradecidas por su guía inquebrantable y por ser un modelo para seguir en el mundo académico. Su contribución ha sido invaluable y quedará grabada en nuestra formación como investigadoras.

Agradecemos a los docentes y compañeros de clase por su apoyo, motivación y compartir experiencias y conocimientos en cada sesión. Además, expresar nuestra gratitud a la Corporación Universitaria Unilasallista, por brindarnos la oportunidad de realizar este estudio y por proporcionar los recursos necesarios para llevarlo a cabo. Por último, queremos agradecer a todas las fuentes y referencias utilizadas en esta tesis. Cada contribución en el campo de estudio fue fundamental para el desarrollo de esta investigación. Agradecemos a cada persona que

directa o indirectamente contribuyeron a este logro académico. Su apoyo y esfuerzo hizo posible la culminación exitosa de nuestro trabajo de grado.

Resumen

El trabajo investigativo pretende describir las interacciones sociales que se dan en espacios mediados y poco mediados en las agendas escolares de niños y niñas de 3 a 5 años en tres instituciones educativas de Antioquia. Dicha investigación se hace bajo un enfoque cualitativo, con un diseño narrativo apoyado en la observación participante y no participante, y en otras herramientas que coadyuvan en la recolección de información y en el registro de las vivencias de niños.

La investigación se centra en el enfoque narrativo para comprender las interacciones sociales y expresiones de niños de 3 a 5 años en entornos escolares. Se emplearon lecturas tipo "águila" y "serpiente" en los diarios de campo, revelando momentos dirigidos, guiados y espontáneos en la agenda escolar. La categoría macro, "agenda escolar", destaca la organización del tiempo y espacios escolares, influenciando las interacciones. Se identificaron expresiones corporales, faciales y verbales en respuesta a momentos guiados, dirigidos y espontáneos, mostrando la influencia del maestro en la comunicación. Se plantea la necesidad de reflexionar sobre la valoración y aprovechamiento de las interacciones espontáneas para el desarrollo integral de los niños en el contexto escolar. La investigación destaca la importancia de otorgar significado a las narrativas de los niños durante las fases de apertura, desarrollo y cierre en la escuela.

En el transcurso de la investigación sobre las interacciones sociales de los niños en la escuela, se identificaron aspectos cruciales en la agenda escolar, específicamente en relación con el tiempo y el espacio. Este análisis reveló que las interacciones espontáneas de los niños están

influenciadas por la estructura impuesta por el adulto. Se observó una notable diferencia entre los espacios mediados, como el aula, donde las interacciones son más dirigidas y reguladas, y los espacios poco mediados, donde los niños expresan mayor autonomía y libertad de expresión sin la intervención del adulto, solo bajo la observación de este. La observación sensible se destacó como un componente esencial, desafiando la noción convencional de observación en el entorno escolar. Además, se identificaron tres momentos clave en las interacciones: apertura, desarrollo y cierre, cada uno influyendo en las narrativas y dinámicas de los niños en la escuela. Este enfoque reflexivo destaca la necesidad de una mirada más profunda y sensible por parte de los maestros para enriquecer la experiencia educativa de los niños.

Palabras clave: Interacción social; infancia; tiempo escolar; agenda escolar; mediación.

Summary

"The research work aims to describe the social interactions that occur in mediated and less mediated spaces in the school agendas of 3 to 5-year-old boys and girls in three educational institutions in Antioquia. This research is carried out under a qualitative approach, with a narrative design supported by participant and non-participant observation, and other tools that contribute to the collection of information and the recording of children's experiences.

The research focuses on the narrative approach to understand the social interactions and expressions of children aged 3 to 5 in school environments. "Eagle" and "snake" type readings were used in the field diaries, revealing directed, guided, and spontaneous moments in the school agenda. The macro category, "school agenda," highlights the organization of time and school spaces, influencing the interactions. Body language, facial expressions, and verbal expressions were identified in response to guided, directed, and spontaneous moments, showing the influence of the teacher in communication. The need to reflect on the assessment and utilization of spontaneous interactions for the comprehensive development of children in the school context is raised. The research highlights the importance of giving meaning to children's narratives during the opening, development, and closure phases in school.

Throughout the research on children's social interactions in school, crucial aspects were identified in the school agenda, specifically regarding time and space. This analysis revealed that children's spontaneous interactions are influenced by the structure imposed by adults. A notable difference was observed between mediated spaces, such as the classroom, where interactions are more directed and regulated, and less mediated spaces, where children express greater autonomy

and freedom of expression without adult intervention, only under observation. Sensitive observation was highlighted as an essential component, challenging the conventional notion of observation in the school environment. Additionally, three key moments in interactions were identified: opening, development, and closure, each influencing the narratives and dynamics of children in school. This reflective approach highlights the need for a deeper and more sensitive perspective from teachers to enrich children's educational experience.

Keywords: Social interaction, childhood, school time, school agenda, mediation."

Introducción

Este ejercicio investigativo se lleva a cabo en tres instituciones educativas de Antioquia: Colegio Montessori, Colegio Hontanares y el Centro de Desarrollo Infantil Ternuras en el municipio de Titiribí. Su objetivo es describir las interacciones sociales que se dan en espacios mediados y poco mediados dentro de las agendas escolares de los niños y niñas de 3 a 5 años de edad en estas tres instituciones educativas de Antioquia. Se consideran tales interacciones como una posibilidad potenciadora del desarrollo integral.

Para llevar a cabo la investigación, ha sido necesario reconocer los antecedentes legales, investigativos y conceptuales propios del contexto, tanto colombiano como antioqueño e institucional. Se ha considerado lo que a través de los años varios teóricos como L. Vygotsky, M. Montessori, Philippe Aries, Simmel entre otros, han venido aportando, no solo en temas de interacciones sociales, sino también en la infancia.

En esta medida, la investigación cuenta con 3 apartados que dan cuenta del proceso. En primer lugar, una fundamentación conceptual compuesta por justificación, planteamiento del problema y antecedentes. En segundo lugar, un aporte a la literatura compuesto por marco conceptual y referencial. En tercer lugar, un diseño metodológico en el que se encuentra la metodología implementada y los resultados obtenidos, junto con sus conclusiones y recomendaciones.

Justificación

Al día de hoy, la escuela infantil ya forma parte de nuestro imaginario colectivo como escenario de cuidado, protección, acompañamiento y educación. Es posible ir a la escuela (a los 3 meses en el caso de Buen Comienzo) (siendo obligatorio solo el grado transición) para muchos niños y familias, ya sea en entornos rurales o urbanos, privados o públicos. A la escuela infantil se le pide que acompañe los procesos de crianza, cuidado, protección y educación, siguiendo lineamientos emanados del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y entidades locales (como Buen Comienzo de la Secretaría de Educación de Medellín). En estos espacios educativos coexisten varios actores, todos ellos con un guion preestablecido, con tiempos (horarios) y espacios predeterminados acordes a unas planeaciones, en respuesta a una intencionalidad.

Como estudiantes de licenciatura en Educación Infantil, se nos dibuja la ruta de la práctica educativa y, con ella, el ejercicio investigativo como posibilidad de pregunta, reflexión, validación de lo aprendido o incluso como oportunidad de transformación. Es así, como se abre el telón para observar la realidad de tres instituciones educativas: Colegio Montessori, Centro de Desarrollo Infantil Ternuras y Colegio Hontanares.

En estos contextos, se empieza a observar los cambios expresivos, las diferencias entre las interacciones sociales en espacios direccionados o mediados (con protocolo de acción-reacción: participación orientada por el docente) y los espacios poco mediados por el adulto. A esto se suma, voces que dicen: “mamá ¿cuándo voy a volver al jardín? es que allá si puedo jugar con mis amigos y acá no” “¿a qué hora podemos jugar con los amigos?” o “¿ya casi es la hora de

jugar?” “profe ¿quieres ser tú la profesora? es que tú si me dejas jugar con los juguetes y con mis amigos en mi salón y la profe no”.

La escuela se convierte para los niños en un lugar donde, al interactuar con niños y adultos, se fortalecen las bases para la consolidación de su identidad. Así, se transforma en un ente socializador potencializado de estas habilidades; en un espacio de lúdica, recreación y encuentro con el otro y, no menos importante con el de ser niños. En estos espacios interactúan la mayor parte del día a día, convirtiéndose en un lugar mediado en algunos escenarios y pocos mediados por adultos en otros. Como parte de su quehacer y rol docente, el maestro está en constante observación en los diversos espacios y de lo que ocurre con sus alumnos.

La importancia de esta investigación parte de la necesidad que tienen los niños y niñas de tener sus propios espacios. Si bien los niños deben estar siempre bajo el cuidado del adulto, es importante que no sean siempre controlados, y les brinden momentos donde haya lugar a interacciones espontáneas, tener voz propia y dejar aflorar la esencia misma que solo se evidencia en esas interacciones con sus pares.

Asimismo, es indispensable abordar este tema, dado que la escuela es el lugar propicio para el desarrollo social entre niños y niñas dado que el lugar que ocupa el niño es protagónico. Al identificar ciertos factores de personalidad y actuar en espacios mediados y poco mediados por el adulto, se ha podido observar que su tono de voz, expresiones orales y corporal, cambian en el recreo y otros espacios. Se conciben niños alegres, espontáneos, que resuelven sus

diferencias sin la intervención de un adulto. Cuando se ingresa a la zona donde el adulto es el mediador, cada una de las características antes mencionadas cambian significativamente.

Ahora se observan niños a quienes les resulta difícil estar sentados durante el horario de clase en una silla, se sientan de un lado, se recuestan en la mesa, se arrodillan en la silla, se levantan de su asiento y transitan por todo el salón, se distraen fácilmente buscando otros objetos, cantan en voz alta y verbalizan expresiones como “¡Qué clase tan aburrida!”, “Tus clases son tontas”, “Eso ya me lo sé”, “No escuchemos a la profe”. Esta investigación contribuiría a describir cómo se realizan esas interacciones en espacios mediados y poco mediados. De igual forma, sería valioso reflexionar a través de este estudio en contextos escolares, para que se propicien espacios para niños y niñas, para que vivan sus interacciones espontáneas y fortalezcan el desarrollo de habilidades para la vida desde temprana edad.

Problema de Investigación

El objetivo de este estudio de diseño narrativo es entender cómo se vivencian las interacciones sociales en espacios mediados y poco mediados por el adulto dentro de la agenda escolar entre niños de 3 a 5 años de edad en tres instituciones educativas de Antioquia: Colegio Montessori, Colegio Hontanares y el Centro de Desarrollo Infantil Ternuras en el municipio de Titiribí. En estos tres contextos, se da inicio a observar los cambios expresivos, las diferencias entre las interacciones sociales en espacios direccionados o mediados (con protocolo de acción-reacción: participación orientada por el docente) y los espacios poco mediados por el adulto. La importancia de esta investigación parte de la necesidad que tienen los niños y niñas de tener sus propios espacios. Si bien los niños deben estar siempre bajo el cuidado del adulto, es importante que no sean siempre controlados, y les brinden momentos donde haya lugar a interacciones espontáneas, tener voz propia y dejar aflorar la esencia misma que solo se evidencia en esas interacciones con sus pares. Asimismo, es indispensable abordar este tema, dado que la escuela es el lugar propicio para el desarrollo social entre niños y niñas y el lugar que ocupa el niño es protagónico. Apoyadas en:

“las interacciones sociales son encuentros entre al menos dos personas en los que se prestan atención unos a otros y ajustan su comportamiento en respuesta a los demás (Reis et al., 1980). Se parte de la premisa de que las personas articulan aspectos relevantes de sus experiencias vividas (Bosco et al., 2004), lo que significa que describen parsimoniosamente todos los aspectos relevantes para una comprensión integral de una experiencia (Bakhtin, 1981). En consecuencia, las descripciones de las interacciones

sociales dicen lo que las personas consideran significativo al comunicar sus experiencias sociales (Grice, 1975).” (Hoppler et al, 2022, párr.3.)

Esta investigación contribuiría a describir cómo se llevan a cabo esas interacciones en espacios mediados y poco mediados. De igual modo, sería valioso reflexionar mediante este estudio en los contextos escolares, para que se propicien espacios para niños y niñas, para que vivan sus interacciones espontáneas y fortalezcan el desarrollo de habilidades para la vida desde temprana edad. Para dar respuesta a esta pregunta de investigación, se recurre a la observación como herramienta de recolección de información, utilizando como instrumento el diario de campo.

Pregunta de investigación

¿Cómo se vivencian las interacciones sociales espontáneas en espacios mediados y poco mediados en la agenda escolar entre niños de 3 a 5 años, en tres instituciones educativas de Antioquia?

Objetivos

Objetivo General

Describir las formas para vivir las interacciones sociales espontaneas en espacios mediados y poco mediados dentro de la agenda escolar entre niños de 3 a 5 años, en tres instituciones educativas de Antioquia.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar las interacciones sociales en espacios mediados y poco mediados por el adulto dentro de la agenda escolar de los niños y niñas de 3 a 5 años de edad en tres instituciones educativas de Antioquia.
2. Contrastar las interacciones sociales en espacios mediados y poco mediados por el adulto dentro de la agenda escolar, en niños y niñas de 3 a 5 años de edad en tres instituciones educativas de Antioquia.
3. Narrar las interacciones sociales con un enfoque más descriptivo, direccionado a presentar estas interacciones de una manera más fluida y secuencial,

incorporando anécdotas con ejemplos específicos y un tono más narrativo; en espacios mediados y poco mediados por el adulto dentro de la agenda escolar, dadas entre niños y niñas de 3 a 5 años de edad en tres instituciones educativas de Antioquia.

(Cortázar,1971).

Marco Referencial

En este ejercicio referencial, se pudieron identificar algunos de los antecedentes encontrados para esta investigación. Considerando que los antecedentes son parte fundamental de todo proceso investigativo, se revisaron documentos legales que dan cuenta de la normatividad existente en este contexto, relacionada con la infancia y las interacciones sociales entre niños. Se encontraron investigaciones en torno a dichas variables, para las que se realizó una búsqueda en diferentes motores de búsqueda. Finalmente, varios autores consideraron antecedentes teóricos en el tema.

Antecedentes legales

El presente apartado surge de la interrogante: ¿Qué es lo que el estado expresa, piensa, opina, cuestiona e incluso le preocupa desde una perspectiva legal en relación a las variables de estudio presentes en la investigación? Para encontrar una respuesta a esta pregunta, se hizo una búsqueda para identificar leyes, convenciones y decretos nacionales e internacionales que permitan establecer un marco legal basado en la normativa vigente. Asimismo, se logró identificar documentos relevantes que contenían hallazgos importantes y que contribuyeron al desarrollo de esta investigación.

Entendiendo que este proceso investigativo se basa en la infancia, fue importante sentar un precedente sobre este concepto. En este sentido, la infancia ha surgido como un concepto que no se basa solo en lo teórico sino también legal en las últimas décadas. Ariés, (1986). En la

Convención Internacional de los Derechos del Niño se demuestra que: “La Convención constituye el marco fundamental del cual los gobiernos desarrollan sus políticas para la niñez y la adolescencia” (Unicef, 2014, párr.2). En esta medida, para Colombia, dicho concepto comprende esta como una etapa de derechos. Para dar cuenta de esto, se define como derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes:

“La vida, la integridad física, la salud, la seguridad social, la alimentación equilibrada, un nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión” (Constitución Política de Colombia, Art. 44, p. 7).

Con este artículo y con él, los derechos fundamentales para una formación integral de menores y para continuar esta investigación, destaca que uno de los derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes es la educación. (Congreso de Colombia, 2006)

La educación a su vez se define como “Un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica, y los demás bienes y valores de la cultura”. (Constitución Política de Colombia, 1991. Art 67, P. 11).

Por otro lado, el Decreto 1411 (2022) habla que la educación inicial es un proceso educativo y pedagógico planificado, constante y organizado, cuyo objetivo es impulsar el

crecimiento, las habilidades y capacidades de niñas y niños. También expresa que este proceso fomenta el aprendizaje a través de la participación en diferentes experiencias basadas en actividades lúdicas, expresiones artísticas, literatura y exploración del entorno. Además, se reconoce a la familia como un actor esencial en este proceso educativo. Se debe integrar lo estipulado por el Artículo 4 de la Ley 1804 (2016), donde especifica que el desarrollo integral de los niños y las niñas no sigue una progresión lineal, secuencial, acumulativa, siempre ascendente, homogénea, prescriptiva e idéntica para todos. En cambio, se manifiesta de manera única en cada individuo. La interacción con una gran variedad de actores, contextos y condiciones es fundamental para promover el fortalecimiento de las capacidades y la autonomía progresiva de los niños y niñas en su etapa de desarrollo infantil.

En Colombia, también existen instituciones que han establecido regulaciones para el proceso y la calidad educativa desde los primeros años de vida. Una entidad gubernamental destacada es el MEN (Ministerio de Educación Nacional), que formula la política educativa nacional y promueve una educación competitiva y de calidad que proceda progreso y prosperidad, y contribuya a cerrar las brechas de desigualdad. Su objetivo principal es asegurar el acceso a una educación de calidad para todos los ciudadanos colombianos desde la primera infancia hasta la educación superior.

Como la educación de la infancia tiene derechos, los niños tienen derecho a desarrollar habilidades a partir de un proceso formativo constante y comprometido; para ello, Colombia reglamenta la educación mediante su Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación y constancia

de lo anterior. Ahora bien, considerando que la infancia es un período evolutivo largo, en esta Ley se reglamenta la educación basada en niveles de formación o niveles escolares. Tal es el caso de la educación preescolar, reglamentada a partir de la sección segunda en el Artículo 15 de la Ley 115 (1994) como: “La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de socialización pedagógicas y recreativas”

Es fundamental intervenir la infancia a partir de experiencias y prácticas pedagógicas que facilitan la adquisición de habilidades en todos los aspectos del niño; así, en el numeral E del Artículo 16 es uno de los propósitos de la educación preescolar. más relevante para esta investigación, el cual hace referencia al “desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia” (Ley 115 de 1994. P,26).

Aquí se entiende que la infancia es una población de alta relevancia en los procesos de desarrollo, sobre todo aquellos relacionados con las interacciones sociales entre pares y con otras personas del entorno, para facilitar los procesos a desarrollar.

Colombia tiene orientaciones y directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN): las bases y los lineamientos curriculares; son importantes porque ayudan a los docentes e instituciones educativas a diseñar y desarrollar programas coherentes, relevantes y adecuados para los estudiantes, además de proporcionar un marco de referencia común que promueve la

equidad y la calidad educativa en todo el sistema. Al indagar en las bases curriculares, se identifica que mencionan la importancia de las interacciones sociales en el proceso educativo, estas interacciones se consideran fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que les permiten aprender a relacionarse, comunicarse y colaborar con los demás.

“Las interacciones en la educación inicial comprenden las relaciones recíprocas o formas de actividad conjunta que establecen los niños y las niñas consigo mismos, con los demás y con los entornos naturales, físicos, sociales y culturales en los que ocurre su desarrollo” (MEN, 2014a).

Estas interacciones en la educación inicial son muy importantes, ya que abarcan las relaciones recíprocas y las formas de actividad conjunta de niños con ellos mismos, con los demás y con su entorno desarrollado. Durante esta etapa, los niños pueden interactuar y relacionarse con su entorno, explorando y aprendiendo activamente. Estas les permiten desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y sociales, así como fortalecer su sentido de identidad y pertenencia; además, promueven el aprendizaje y adquisición de conocimientos a través de la colaboración y la comunicación con otros.

Es a través de estas interacciones cuando los niños y las niñas construyen su comprensión del mundo que les rodea, desarrollan competencias fundamentales para su crecimiento y desarrollo integral. En las bases curriculares, también se destaca la necesidad de promover un ambiente de aprendizaje inclusivo y participativo, donde los estudiantes tengan la oportunidad de interactuar de manera respetuosa y constructiva con sus compañeros y con los adultos, también,

se reconoce que, a través de estas interacciones, los estudiantes pueden desarrollar habilidades sociales, emocionales y cognitivas, así como, fortalecer su sentido de pertenencia y su identidad. Castellaro (2017). Ahora bien, cabe destacar que las interacciones se consideran una relación bidireccional, ya que, se comprende de diversas variables para que estas se puedan presentar de la mejor manera, según el MEN, en el documento de bases curriculares expresa que:

“Las interacciones son relaciones bidireccionales relacionadas con la capacidad de las maestras de percibir y escuchar a niños y niñas desde sus intenciones y su ser, buscando su bienestar, construyendo vínculos afectivos y la disposición de ambientes, espacios y tiempos de exploración, juego y expresión.

Esta forma de relacionarse se vive a partir de tres acciones que confluyen en la cotidianidad: Cuidar, acompañar y provocar.

Cuidar: Se refiere a brindar atención y cuidado a los niños y niñas, asegurándose de que sus necesidades básicas estén cubiertas; que se sientan seguros y protegidos.

Acompañar: Implica estar presente y disponible para los niños y niñas, apoyándolos en su proceso de aprendizaje y desarrollo, ofreciendo orientación y apoyo emocional.

Provocar: Consiste en estimular la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico de los niños y niñas, mediante la creación de situaciones y actividades que desafíen sus habilidades, previendo su aprendizaje”. (MEN,2017).

Propiciar las interacciones sociales espontáneas entre pares son fundamentales en el ámbito educativo, puesto que contribuyen al bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas, fomentando su autonomía, confianza y capacidad de expresión. Además, resaltan la importancia de fomentar la colaboración y el trabajo en equipo, así como el respeto a la diversidad y la valoración de las opiniones y perspectivas de los demás. En las bases curriculares, se busca que los estudiantes aprendan a resolver conflictos de manera pacífica, expresen sus ideas y, de igual manera, escuchen y consideren las ideas de los demás.

Otro documento aportado por el MEN son los lineamientos curriculares, en los que se reconoce la importancia de las interacciones en la primera infancia y destacan su relevancia en el proceso educativo. Estos también enfatizan que las interacciones entre docentes, niños y niñas son fundamentales para un desarrollo integral.

El niño, en esa permanente interacción consigo mismo, con sus pares y con los adultos, especialmente con sus compañeros, el docente y los padres de familia, manifiesta sus sensaciones, sentimientos y emociones, desarrolla la imaginación y el gusto estético, garantizando climas de confianza y respeto. En estos ambientes, los lenguajes artísticos se expresan y juegan un papel fundamental transformando lo contemplado en metáforas y

representaciones armónicas según las significaciones propias de su entorno natural, social y cultural (MEN, 1998).

Según los lineamientos curriculares, las interacciones en la primera infancia tienen los siguientes propósitos:

Promover el bienestar emocional: Las interacciones afectivas y respetuosas entre los docentes y los niños y niñas contribuyen a un bienestar emocional, generando ambientes seguros y de confianza.

Estimular el aprendizaje: Las interacciones adecuadas y enriquecedoras fomentan el desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional de los niños y niñas. A través de estas interacciones, se les brinda la oportunidad de explorar, experimentar, expresarse y construir conocimientos.

Desarrollar habilidades sociales: Las interacciones en la primera infancia permiten a los niños y niñas aprender a relacionarse con los demás, a comunicarse de manera efectiva, a resolver conflictos y colaborar en actividades grupales.

Potenciar la autonomía: Las interacciones respetuosas y estimulantes promueven la autonomía de los niños y niñas, permitiéndoles tomar decisiones, expresar sus opiniones y desarrollar su identidad.

Los lineamientos curriculares reconocen que las interacciones en la primera infancia son fundamentales para el desarrollo integral de los niños y niñas, tanto en su bienestar emocional como en su aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales. Estas interacciones deben ser afectivas, respetuosas y estimulantes, brindando un ambiente propicio para su crecimiento y desarrollo.

En el documento 25 "Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial", se destaca la importancia de que los maestros observan a los niños. (MEN, 2014). Si bien es crucial que los docentes favorezcan las interacciones sociales espontaneas entre pares, también es esencial que observen a los niños para conocer los intereses de cada uno de sus estudiantes. La observación cuidadosa de los niños es importante porque les permite expresar ideas y perspectivas que pueden resultar curiosas, sorprendentes e incluso incomprensibles para los adultos. Al prestar suficiente atención durante las interacciones, conversaciones y juegos, los adultos tienen la oportunidad de comprender mejor el mundo desde la perspectiva de los niños, lo cual es fundamental para apoyar su desarrollo integral y fomentar un ambiente educativo enriquecedor.

Así pues, la utilización de la observación como instrumento para conocer a los niños se puede comparar con la imagen de una foto. Pero para que la observación se asemeje a una foto, se requiere que quien observa sea lo más objetivo posible y a su vez actúe en forma natural; es decir, para realizar una buena observación se requiere que quien observa adopte una actitud

abierta, desprevénida y libre de juicios para aprender sobre lo observado; igualmente, que la situación observada sea real y no manipulada por el observado. Para lograrlo, el docente se vale de la observación selectiva en la que el agente educativo se concentra en ciertas actividades; para ello escoge un grupo de niños, para consignar solo el tipo de preguntas propuestas del grupo seleccionado.

El agente educativo puede utilizar estas tres formas de observación descriptiva enfocada y la selectiva en forma consecutiva, para profundizar el conocimiento que busca obtener.

Antecedentes investigativos

En el contexto escolar, la interacción social es un tema ampliamente estudiado y debatido por su importancia en el desarrollo cognitivo, emocional y social de niños. Diversos estudios han demostrado que las interacciones sociales espontáneas en los espacios escolares pueden tener un impacto significativo en el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes (Ladd, 1990; Pellegrini & Galda, 1993). Además, se ha señalado que la calidad de las relaciones interpersonales en el aula está relacionada con la satisfacción y el compromiso de los estudiantes con la escuela (Pekrun, Elliot, & Maier, 2009). En Colombia, según lo rastreado, se encuentran pocas investigaciones encontradas y enfocadas a las interacciones espontáneas que se vivencian en las agendas escolares de niños de 3 a 5 años. Y aunque existen estudios sobre la interacción social en la infancia, la mayoría de ellas, su muestra poblacional difiere del rango escogido en este ejercicio de investigación, así como el contexto, el cual difiere al de la escuela.

Es relevante señalar que, al rastrear las diversas investigaciones encontradas, se seleccionaron teniendo en cuenta algunos filtros, como un intervalo de tiempo de aproximadamente 5 años de antigüedad y considerando el ámbito nacional, regional y local. Para realizar este proceso se realizó exploración en motores de búsqueda como Google Académico, Redalyc, Scielo y Dialnet.

Entrando en el tema, una de las investigaciones rastreadas sobre el tema que convoca tiene como título: “Contextos de interacción educativa y desarrollo de niños preescolares”, la cual fue realizada en el año 2019 por el autor Hernán Sánchez Ríos de la Universidad del Valle, Colombia. Este artículo presenta datos de un estudio que establece relaciones entre el desarrollo cognitivo de 405 niños de 3, 4 y 5 años que viven en dos ciudades colombianas y sus contextos educativos de interacción en la modalidad Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. La metodología utilizada es mixta y a partir de allí arrojó las siguientes conclusiones: Las prácticas educativas son el espacio para los juegos, las danzas y las leyendas propias de la comunidad. En el espacio del HC-ICBF los niños participan en juegos de la tradición oral, bailan danzas tradicionales y bailes de temporadas, escuchan y cuentan historias de la tradición oral o relatos cotidianos. La presencia simultánea de este conjunto de prácticas educativas busca fortalecer el sentimiento de pertenecer a una comunidad.

Para esta perspectiva, la inferencia, como la acción simbólica que estructura el yo, emerge de la relación del sujeto con objetos y situaciones en sus diferentes contextos de interacción: La familia, el HC-ICBF, la escuela, el barrio y la comunidad, durante las SRP, los

relatos, los juegos y prácticas comunitarias, la inferencia y los contextos de interacción son indisociables en la construcción de la subjetividad de la acción.

Desde la perspectiva sistémica, la persona en desarrollo transforma el ambiente físico en ambiente subjetivo, es decir, como una construcción personal a ser compartida y negociada con otros individuos, igualmente constructores (Perinat, 2003). Este proceso de construcción del conocimiento de la realidad ocurre no solo para el mundo material, sino también para el mundo de las ideas, de las personas y de sí mismas.

La segunda investigación rastreada corresponde a “Modalidades de interacción y valores sociales emergentes en niños”, realizada por las autoras Mónica Roncancio Moreno de la Universidad Pontificia Bolivariana y Danna Aristizábal Oviedo de la Universidad Cooperativa de Colombia en el año 2019. El propósito de la investigación era identificar la emergencia de valores sociales en niños durante un proceso de interacción entre pares, desde una perspectiva de la psicología sociocultural. Con el uso de una metodología cualitativa, trabajaron con 66 niños y niñas de tres ciudades colombianas que se enfrentaron a una situación semiestructurada que implicaba la construcción de un objeto (en solitario o conjuntamente).

Después del análisis micro genético que reveló categorías emergentes, se identificaron cuatro modalidades de realización de la tarea: pre-interaccional, interaccional-individual (convergente), interaccional-individual (ambivalente) e interaccional-cooperativa (convergente). Los resultados indican que la mayoría de las modalidades se enfocan en el trabajo individual,

priorizando las metas personales de los sujetos con algunos momentos de cooperación. En última instancia, sugieren que es crucial explorar a fondo la dinámica de las relaciones entre pares en contextos escolares.

Se amplió el rango de búsqueda de antecedentes debido a las dificultades encontradas para rastrear trabajos relacionados con la investigación. Esta ampliación se realizó para obtener una visión más completa y exhaustiva sobre el tema. A pesar de los esfuerzos realizados, la escasez de trabajos referentes al tema ha obligado a explorar otras fuentes y enfoques para obtener información relevante. Esta extensión en el rango de búsqueda permite abordar de manera más integral el tema de investigación y asegurarse de no pasar por alto ninguna fuente valiosa de conocimiento. Dado que no se cuenta con un historial considerable de este estudio a nivel nacional y local durante los últimos 5 años, se ha ampliado así el espacio de tiempo.

Se contextualiza una investigación relacionada con el estudio de las interacciones sociales, este estudio se realiza en la ciudad de Barranquilla – Colombia a finales del año 2013, por Lilia Angélica Campo. En este contexto, el artículo de Lilia Angélica Campo Ternera, titulado "El desarrollo del auto concepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia", proporciona información valiosa para ampliar la comprensión de esta temática. El objetivo principal del estudio de Campo Ternera (2013) fue investigar la relación entre el desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y la interacción social en la infancia, centrándose en la etapa preescolar. La autora realizó su investigación en la Universidad Simón Bolívar en

Barranquilla, Colombia. Utilizó una muestra de niños de 3 a 5 años y recopiló datos mediante observaciones directas y cuestionarios.

Los resultados de la publicación de Campo Ternera (2013) revelaron hallazgos significativos sobre la relación entre el autoconcepto y la interacción social en la infancia. Se encontró que los niños que experimentaban interacciones sociales positivas y enriquecedoras en el contexto escolar tendían a desarrollar un autoconcepto más positivo. Estas interacciones sociales positivas incluían la participación en actividades cooperativas, el apoyo emocional de los compañeros y la aceptación social por parte de los pares. Por otro lado, se observó que los niños que experimentaban interacciones sociales negativas o conflictivas presentaban un autoconcepto más negativo.

Estos hallazgos subrayan la importancia de la interacción social en el desarrollo del autoconcepto durante la etapa preescolar. Además, proporcionan evidencia relevante para entender cómo las agendas escolares mediadas y poco mediadas por el adulto pueden influir en las interacciones sociales y, a su vez, en el desarrollo del autoconcepto en niños de 3 a 5 años.

Cabe destacar que el estudio de las interacciones sociales en la etapa preescolar ha sido un tema de interés en la investigación educativa, reconocido por su relevancia en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los niños y niñas.

Continuando con esta revisión de investigaciones relevantes en el campo de interacciones sociales y desarrollo preescolar, es necesario mencionar un trabajo local de grado, realizado por Mariana Correa Roldán en 2020, titulado “El juego cooperativo como mediador para las relaciones interpersonales.”. Dicho trabajo explora el juego cooperativo como mediador de las relaciones interpersonales en niños preescolares. Esto amplía la comprensión de cómo las interacciones sociales, en particular el juego cooperativo, contribuyen al desarrollo de habilidades sociales en niños de 3 a 5 años. El propósito fundamental de la investigación de Correa Roldán (2020) “era explorar el papel del juego cooperativo como mediador esencial en el desarrollo de las relaciones interpersonales en niños preescolares.” La autora se centró en la importancia del juego cooperativo como herramienta para promover la colaboración y la construcción de vínculos positivos entre los niños.

Para este estudio, se utilizó un enfoque cualitativo y se realizaron observaciones y análisis de las interacciones de los niños durante actividades de juego cooperativo en un entorno preescolar. Los resultados de la investigación revelaron que el juego cooperativo no solo fomenta la colaboración entre los niños, sino que también contribuye significativamente a la mejora de sus habilidades sociales. En particular, se encontró que el juego cooperativo promueve la comunicación efectiva, la empatía y la resolución de conflictos entre los niños. Además, ayuda a fortalecer su capacidad para trabajar en equipo y construir relaciones positivas con sus compañeros. El estudio de Correa Roldán (2020) proporciona evidencia adicional de la importancia de promover actividades de juego cooperativo en el contexto preescolar. Estos hallazgos respaldan la idea de que el juego cooperativo no solo es una actividad recreativa, sino

también una herramienta valiosa para el desarrollo de habilidades sociales y la promoción de relaciones interpersonales saludables en niños de 3 a 5 años.

La investigación de Correa Roldán (2020) encaja de manera coherente con los antecedentes mencionados, destacando la relevancia de proporcionar un ambiente escolar que fomente la colaboración y el juego cooperativo como parte integral de la agenda escolar. En conjunto con los hallazgos anteriores, estos resultados subrayan aún más la importancia de considerar las interacciones sociales y las estrategias de mediación, como el juego cooperativo en la educación preescolar para un desarrollo óptimo de las habilidades sociales en niños y niñas de 3 a 5 años.

Un último aporte para esta investigación en el marco de antecedentes investigativos en el estudio de las interacciones sociales en la etapa preescolar es un estudio de las habilidades sociales y la convivencia escolar en niños, como lo demuestra el proyecto de investigación realizado por Aylin Marianela Bonoso Vega y Lisbeth Oyague Camba, bajo la tutoría de la MSC. Ma. Fernanda Mera Cantos, en la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil en el año 2021. El objetivo principal del proyecto de investigación de Bonoso Vega y Oyague Camba (2021) era indagar sobre las habilidades sociales en la convivencia escolar de niños de 4 años. A través de su estudio, se buscó comprender cómo las interacciones sociales en el contexto escolar pueden influir en el desarrollo de las habilidades sociales y en la promoción de una convivencia positiva entre los niños.

Los resultados obtenidos en el proyecto de investigación revelaron importantes hallazgos sobre la relación entre las habilidades sociales y la convivencia escolar en niños de 4 años. Se observó que aquellos niños que participaban en interacciones sociales positivas y enriquecedoras mostraban un mayor desarrollo de habilidades sociales, como la cooperación, la empatía y la resolución de conflictos. Estas interacciones sociales positivas se caracterizaban por el apoyo emocional entre los compañeros, la comunicación efectiva y la inclusión de todos los niños en las actividades grupales.

Además, el estudio resaltó la importancia de la mediación adulta en la promoción de las habilidades sociales y la convivencia saludable. Se encontró que la presencia de adultos facilitadores, como educadores y padres, que brindaban orientación, modelaban comportamientos sociales apropiados y promovían la resolución pacífica de conflictos, tenía un impacto significativo en el desarrollo de habilidades sociales y en la mejora de la convivencia escolar.

Para seguir avanzando; el proyecto de investigación realizado por Bonoso Vega y Oyague Camba (2021) resalta la importancia de las habilidades sociales y la convivencia escolar en niños de 4 años. Estos resultados ofrecen una perspectiva complementaria a los antecedentes investigativos anteriores, evidenciando la relación entre las interacciones sociales, las habilidades sociales y la convivencia escolar en un contexto distinto al colombiano.

Estos descubrimientos respaldan la importancia de considerar tanto las interacciones sociales entre los niños como la influencia de los adultos en el diseño de agendas escolares mediadas adecuadamente. Es fundamental proporcionar espacios de interacción social enriquecedora, donde se fomente el desarrollo de habilidades sociales positivas y la promoción de una convivencia saludable entre los niños de 3 a 5 años.

En los escenarios educativos observados se ha identificado que la cotidianidad de niños y niñas transcurre allí, pues es donde conviven más de 5 horas diarias compartiendo con sus amigos, en contraste con el tiempo que comparten con sus familias y/o cuidadores. Desde allí, se ve cómo niños imitan comportamientos reflejados por sus amigos en la cotidianidad de la escuela. Uno de ellos es el comportamiento del niño líder, que presenta características particulares, como infringir normas, adoptar un enfoque negativo, fomentar la segregación hacia uno o varios compañeros e incentivarlos a comportarse de forma no asertiva en clase y en otros escenarios; irrespetar al docente, así como abstenerse de participar en las experiencias diarias o actividades escolares, entre otros aspectos. Esto conduce a una tendencia de los demás a asemejarse a él, imitando su comportamiento, expresiones, modo de actuar y proceder, así como experimentando la influencia que este líder ejerce sobre los demás.

En el contexto de esta investigación, es importante destacar que a lo largo de cada semestre y en las diversas materias cursadas en la universidad, se ha observado cómo se aborda el papel del adulto y el lugar privilegiado que ocupa como facilitador y propiciador de las interacciones sociales, ya sea espontánea o no, entre el niño y el adulto de referencia (familia,

cuidador, docente, etc.). Se reconoce el impacto positivo o negativo que estos adultos tienen en el desarrollo de los niños. No obstante, se podría afirmar que existe un registro experiencial limitado en algunas clases, donde se han propiciado espacios o ambientes para reflexionar tanto con teóricos como a partir de la experiencia, sobre cómo se viven las interacciones sociales entre niños y niñas en ambientes menos mediados por el adulto.

Por lo tanto, este estudio pretende describir las interacciones sociales que se experimentan en entornos altamente mediados y poco mediados en las agendas escolares de niños de 3 a 5 años, en tres instituciones educativas de Antioquia. Se realizará una investigación cualitativa con un enfoque narrativo respaldado por la observación participante y no participante, y otras herramientas que coadyuvan en la recopilación de información y el registro de vivencias de niños.

Tabla 1

Antecedentes investigativos

Título de la Investigación	Año
<p align="center">Interacciones Sociales en niños y niñas de 3 a 5 años de edad: Narrativas de las agendas escolares mediadas y poco mediadas por el adulto.</p>	
<p>La relación entre lenguaje, desarrollo y aprendizaje desde la teoría sociohistórica de Vygotsky.</p>	2014
<p>Concepciones de infancia.</p>	2007
<p>Desarrollo de las competencias para el área personal y social de los niños de preescolar en un grupo mixto.</p>	2010
<p>Interacción social entre pares y alteridad: un estudio en el patio de recreo con niños y niñas del nivel de transición.</p>	2018
<p>La evaluación del cambio en la interacción social a través de la observación.</p>	2017
<p>La interacción entre niños de 3 a 5 años durante los procesos de socialización.</p>	2010
<p>Metodología de la investigación sexta edición Sampieri (libro)</p>	2014

Fuente: Elaboración Propia.

Marco Conceptual

“El hombre es un ser social por naturaleza” (Aristóteles, 384-322 a.C.). Desde Aristóteles, ya se hace referencia a la necesidad humana de interacción social. Pero ¿qué significa realmente? A fin de ganar claridad sobre dicho término, se recurre, en primera instancia, a la definición etimológica. "Interacción" viene del latín interactio y significa "acción entre dos o más cosas". Sus componentes léxicos son: el prefijo inter- (entre), agere (mover, impulsar hacia adelante), más el sufijo -ción (acción y efecto). Partiendo de allí, se profundiza en la RAE (2023), donde se define interacción como: “la acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, personas, agentes, fuerzas, funciones, etc.” Mientras el término social, tomado de la misma fuente, significa: “Perteneiente o relativo a la sociedad”. Por lo tanto, la interacción social hace referencia al acto comunicativo, verbal o no verbal, de carácter correspondiente donde participen dos o más personas en un mismo entorno.

Según Georg Simmel, la interacción social es un fenómeno fundamental en la vida humana y en la formación de la sociedad; las interacciones sociales, se dan en diferentes niveles con distintas finalidades y pueden manifestarse de distintas formas como la competencia, la cooperación y la subordinación. Al abordar las interacciones, Simmel refiere que

“Pueden ser momentáneas o permanentes, conscientes o inconscientes, superficiales o profundas, pero mantiene constantemente el vínculo entre los hombres. A cada momento estos lazos de relación se alargan, se quiebran, se retoman otra vez, se sustituyen por otros o se entrelazan con otros.” (Ritzer, 2007: p.308).

Considerando lo anterior, hay variables comunes que direccionan y viabilizan estas interacciones, como el entorno y el tiempo, pero ¿la personalidad de cada individuo y los roles de esos espacios de relacionamiento e intercambio comunicativo también pueden influir? Buscando una comprensión sobre este interrogante, se trae a colación a Mead, quien plantea:

“una teoría de la interacción social que vincula la acción de los individuos y los roles sociales que han introyectado de otros agentes sociales. Esta teoría de la acción busca dar una pauta acerca de cómo una interacción social puede darse” (Ritzer, 2007: p.343).

George Herbert Mead. El interaccionismo simbólico, respaldado por pensadores como Mead, postula que la interacción social desempeña un papel fundamental en el desarrollo tanto de la identidad individual como de la sociedad en su conjunto. Mead sostiene que el ser humano se forma y evoluciona a través del proceso de interacción social, donde los individuos emplean símbolos y signos para comunicarse y construir significados compartidos.

Para Hurlock (1892, citada por Betancur,2010),

“sostiene que entre los tres y los seis años de edad, los niños aprenden a realizar contactos sociales y a entenderse con personas fuera de su núcleo familiar, principalmente con niños de su misma edad. Esto conlleva al aprendizaje y la adaptación de nuevas formas de relacionarse y vivir en el mundo”.

Betancur en su trabajo titulado "La interacción entre niños de 3 a 5 años durante los procesos de socialización" (2010, p.48), destaca cuatro agentes de socialización en los cuales se desenvuelven los niños y las niñas. Estos son: la familia, la escuela, el grupo de amigos y los medios de comunicación. Para la presente investigación, nos enfocaremos en el segundo y tercer agente, definidos por dicha autora de la siguiente manera:

- La Escuela: “Aquí la socialización puede decirse que es programada, es decir los procesos de socialización están enmarcados desde estrategias para el aprendizaje no sólo de los conocimientos sino también se refuerza, implementan o quitan conductas ya sea directa o indirectamente, permitiéndose un mayor reconocimiento de las figuras de autoridad”.
- Los Grupos de Amigos: “Este agente socializador permite tener una mayor ruptura del niño con su familia, ya que se contraponen herencias o hábitos culturales que se van intercambiando de acuerdo a las necesidades de cada individuo, lo cual permite en el niño el desarrollo de la autonomía como una consecuencia de la aprobación o reprobación de las conductas”.

La autora Betancur (2010) destaca como referente principal al agente socializador "La Escuela". En su trabajo investigativo, observa la aparición de lo que se conoce como la agenda escolar, encargada de la distribución del tiempo, los espacios y partes de la cotidianidad institucional. Es importante tener en cuenta que el tiempo escolar es un constructo cultural y

pedagógico cuya construcción está siempre asociada a determinadas valoraciones y cuya concreción obedece a conceptualizaciones diferenciadas.

La agenda escolar se convierte en una herramienta esencial de organización y planificación, utilizada por estudiantes, padres y docentes para realizar un seguimiento detallado de las actividades y la distribución horaria en la jornada escolar. Para los estudiantes, representa una guía que impulsa responsabilidades académicas, fomentando hábitos de estudio y organización. Por otro lado, padres y docentes la utilizan como una ruta a seguir para orientarse en las diversas actividades programadas durante la jornada escolar. Además de su utilidad en el ámbito escolar, las agendas también se presentan como herramientas valiosas para mantener un seguimiento ordenado de las actividades diarias relacionadas con el trabajo, los estudios u otros aspectos de la vida. En definitiva, la agenda escolar desempeña un papel fundamental al proporcionar a estudiantes, padres y docentes un medio para mantener un orden y estructura en la gestión del tiempo y las actividades.

La percepción del tiempo no es un fenómeno objetivo presente en el entorno, sino que constituye una construcción social relacionada con las experiencias e impresiones de los individuos. A lo largo de la historia de la ciencia, diversas disciplinas como la antropología, la sociología, la filosofía y la psicología han debatido y desarrollado la noción del tiempo como una construcción social, influenciada por normas, valores y creencias compartidas.

En este contexto, Husti (1992) plantea que la planificación del tiempo en la educación ha sido insuficientemente evaluada. La práctica común de utilizar "horas clase" para organizar y administrar la enseñanza puede promover ritmos uniformes en la progresión de las distintas disciplinas. Este enfoque estandarizado puede no reflejar de manera precisa las necesidades individuales de los estudiantes ni considerar la diversidad de ritmos de aprendizaje y desarrollo.

Un estudio realizado, sugiere que en Colombia y otros países se han implementado diversos métodos para intervenir en la organización del tiempo escolar, buscando fortalecer los procesos formativos y garantizar aprendizajes significativos e igualdad de oportunidades de aprendizaje. De esta manera, la escuela podría contar con más espacios para brindar una atención integral, fomentar el trabajo autónomo y facilitar las interacciones entre los estudiantes (Tenti, 2010; Vercellino, 2012).

Considerando la agenda escolar y cómo se distribuye a partir de los horarios establecidos en cada institución, el papel del adulto se define como mediador. Pero ¿qué implica la mediación? Para profundizar en este término, iniciamos un rastreo desde la etimología de la palabra "mediación", que se deriva de "mediar", proveniente del latín "mediare", de "medius" (siglo XV), que significa "interceder" o "terciar". Además, para comprender mejor este concepto, recurrimos a filósofos del pasado como Platón (427-347 a.C.), Aristóteles (384-322 a.C.) y San Agustín de Hipona (354-430), quienes conciben la mediación como un modo de relacionar dos elementos distintos.

Vygotsky (1931 citado por Álvarez, & Del Río, (1990).

“Afirmaba que la mediación desempeña un papel crucial en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los individuos. Según su teoría, “la Zona de Desarrollo Próximo” se refiere a la distancia entre el nivel de desarrollo actual de una persona, determinado por su capacidad para resolver problemas de forma independiente y su nivel de desarrollo potencial, que puede ser alcanzado con la ayuda de un mediador competente. Vygotsky sostenía que los mediadores, como los padres, educadores u otros compañeros más capaces, pueden proporcionar el apoyo y las herramientas necesarias para que los individuos avancen y alcancen un mayor desarrollo cognitivo. La mediación, según Vygotsky, se basa en la interacción social y en la transferencia de conocimientos y habilidades a través de la comunicación y la colaboración”.

Para profundizar en cómo se percibe este término en el ámbito escolar, se trae a colación a Carl Rogers, psicólogo humanista, que propuso el concepto de "aprendizaje experiencial" y enfatizó la importancia de un mediador empático y no directivo para fomentar el desarrollo personal y la adquisición de habilidades. Rogers postulaba que la mediación efectiva requería empatía, autenticidad y aceptación incondicional por parte del mediador. Antúnez (2010) indica que la mediación escolar es un proceso por el cual el adulto (docente o mediador) acompaña y orienta a los estudiantes en la construcción de su aprendizaje, facilitando su comprensión y autonomía.

Malaguzzi (1993). Considera al adulto como un mediador en el proceso educativo de los niños. Según él, el adulto debe desempeñar un papel activo y comprometido en la guía y acompañamiento de los niños, pero sin ser una presencia constante y restrictiva; el adulto debe ser el sujeto que permita al niño explorar y desarrollar su autonomía. Malaguzzi enfatiza la importancia de que el adulto tenga su propio camino y mundo, con el propósito de transmitir al niño la relevancia de descubrir y seguir el propio. Además, destaca que este debe observar, acompañar y estar preparado para apoyar la iniciativa natural de los niños, sin ahogar su fuerza y curiosidad. En conclusión, considera al adulto como un mediador que facilita el desarrollo autónomo de los niños, brindándoles cuidado, atención y libertad en su proceso de aprendizaje.

En cuanto a los espacios mediados y poco mediados por el adulto en el contexto escolar, se logra ver que existen diversos espacios en los que el adulto puede actuar como mediador y otros en los que el alumno puede trabajar de manera autónoma.

Los espacios mediados suelen estructurarse y supervisarse por uno o más adultos, mientras que los poco mediados se caracterizan por que los niños y niñas los observa. Sin embargo, interactúan y resuelven conflictos entre ellos sin la intervención del adulto, pasan de ser actores a ser observadores sin mediación directa. Estos espacios suelen ser el recreo, el baño, las actividades extracurriculares, el comedor, entre otros.

Rosa María Fernández (2016), en su artículo "El recreo escolar como espacio de mediación", aborda la importancia de estos espacios poco mediados en la escuela y cómo el

recreo puede ser un espacio ideal para que los estudiantes desarrollen habilidades sociales y emocionales.

Marco Contextual

Centro de desarrollo infantil ternuras (Municipio Titiribí)

Titiribí es un pueblo pequeño, en el suroeste de Antioqueño. Ubicado a 66 km de Medellín. Fue fundado en 1775 por el señor Benito del Río; estas tierras eran habitadas por indios Nutabes, una etnia indígena colombiana originaria de Antioquía; aquí eran dirigidos por el Cacique Titiribí y a él se debe su nombre. En otros tiempos, la minería de oro lo reconoció, con lo que atrajo importantes familias de Medellín y del mundo.

Un pueblo que se destaca por su gente amable y servicial; donde las cabalgatas, fiestas de mulas y capones, la danza folclórica y la presencia de la banda marcial, son algunas de sus principales festividades.

Allí, en la cabecera municipal, se encuentra el CDI (Centro de Desarrollo Infantil. Este espacio está conformado por 5 grupos (salas de desarrollo) que atienden a estudiantes desde los 2 hasta los 5 años. En total, se proporciona atención integral a 100 niños y niñas, con un 70% de la población considerada como vulnerable y el restante 30% compuesto por hijos de docentes o padres que trabajan. El equipo de talento humano lo constituyen cinco docentes, dos auxiliares, un profesional psicosocial, una enfermera, una coordinadora y tres miembros de servicios generales.

La atención se ofrece de lunes a viernes, desde las 8:00 a.m. hasta las 4:00 p.m. y se basa en un modelo pedagógico desarrollista, social y crítico. Este modelo busca constantemente otorgar prioridad a las voces de los participantes, explorando sus gustos, intereses y necesidades. Se destaca el énfasis en la exploración, principalmente utilizando materiales del entorno y fomentando la creatividad individual de cada niño. No se emplean plantillas ni se imponen limitaciones de algún tipo. Se proponen y desarrollan actividades planificadas semanalmente, emergiendo de los intereses específicos de los niños.

Operado por la Corporación Latina, una entidad dedicada a proporcionar servicios de educación inicial en el ámbito de la atención integral a niños, niñas y menores de 5 años, o hasta su ingreso al grado transición. Este servicio se ofrece en conformidad con las directrices operativas del ICBF y en armonía con la política de estado. Los valores corporativos de la Corporación Latina se centran en la mejora continua, el buen trato, la inclusión, el crecimiento personal, la participación y la diversidad.

El grupo que participa en este proyecto está compuesto por 18 niños y niñas de 3 a 4 años, conocidos como “Investigadores”. Son activos, afectuosos y receptivos. En la dimensión socioemocional, se observa un crecimiento significativo en esta área del desarrollo. Demuestran una propensión a compartir con sus pares, prefiriendo realizar actividades en grupos, ternas o duetos. Disfrutan de juegos, risas, creaciones y, especialmente, en entornos donde el docente no actúa como mediador, se les ve liderando juegos para su propio entretenimiento y resolviendo pequeños problemas de manera autónoma. Además, se nota que disfrutan de las actividades

grupales, aprenden a tomar turnos, cooperar y compartir, y están inmersos en un hermoso proceso de adquirir habilidades básicas de comunicación, como escuchar y responder a los demás. También se observa que ya son capaces de nombrar emociones básicas como la felicidad, la tristeza, el enojo y el miedo, evidenciando su habilidad en el lenguaje corporal y en el vocabulario.

Ilustración 1

Municipio de Titiribí



Fuente: Google, Wikipedia.

Ilustración 2

Escudo municipio de Titiribí



Fuente: Google, Wikipedia.

Colegio Montessori

Está ubicado en la Calle 20 A S 20-55, Medellín, Antioquia, en el sector de San Lucas, y tiene una segunda sede en oriente. El colegio Montessori es una institución educativa católica, trilingüe (español, inglés y francés) de carácter privado que ha prestado su servicio a lo largo de 45 años en su modalidad de calendario B.

El Colegio Montessori se fundó en 1976 por un grupo de padres y madres de familia que tuvieron la iniciativa de crear una institución educativa, para sus hijos, donde el respeto por la individualidad, la libertad y la autonomía estuvieran establecidos como fundamentos pedagógicos.

El colegio se encuentra dividido por escuelas que dividen los niveles de educación.

- Day Care: maternal, la casa de los niños.
- Preeschool: prejardín, jardín y transición
- Elementary school: 1ro, 2do, 3ro, 4to, 5to
- Middle school: 6to, 7mo, 8vo, 9no.
- High school: 10mo, 11ce
- En el preeschool se trabaja con el método Montessori en su totalidad.

El grado que tendremos para este proyecto es Prejardín-D, compuesto por 11 niños y 9 niñas de entre 3 y 4 años.

Ilustración 3

Vista aérea del colegio Montessori



Fuente: Google, El Colombiano.

Ilustración 4

Escudo del Colegio Montessori



Fuente: Google, Colegio Montessori

Colegio Hontanares

Está en la calle 29 sur # 3-171, Loma El Escobero, Vía #Km 10, Envigado, Las Palmas, Antioquia; empezó a gestarse en la Habana, Cuba, en 1997 durante un congreso organizado por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y caribeño; en este espacio, 14 mujeres soñadoras plantearon la necesidad de implementar un modelo educativo más incluyente. Por estar ubicado en la loma del Escobero, el colegio se encuentra distanciado del casco urbano, la vereda más próxima es el Peñasco, lo más cercano al colegio es una parcelación la cual se llama Valladolid, la cual colinda con el colegio al sur. En el colegio estudian niños, niñas y adolescentes de diversos municipios de Antioquia de estrato socioeconómico medio alto; Envigado, Poblado, Sabaneta, Las palmas, El retiro, La ceja, Medellín, entre otros.

El Colegio Hontanares se moviliza desde el socio constructivismo, cuyo objetivo es desarrollar la formación, el pensamiento, las competencias y las habilidades de los estudiantes según la neuroeducación. El educar en la felicidad y en la singularidad, hace atractivo al colegio; la felicidad es una de las apuestas más importantes del colegio, basado en una educación que fundamenta la formación desde la búsqueda de bienestar, y en la singularidad, respetando los ritmos y formas de aprendizajes de sus educandos Bordignon, N. A. (2005). Hontanares es un colegio privado. Se caracteriza por ser campestre. Esta relación cercana y continua de un niño con la naturaleza genera un impacto significativo en su desarrollo. El espacio se convierte en el tercer maestro de los niños, por lo que contribuye a construir aprendizajes significativos, experienciales, lo que impacta al educando y lo conlleva a la toma de conciencia por el cuidado y la preservación de su entorno y del medio ambiente.

El colegio está organizado por escuelas; escuela inicial, escuela básica, escuela media y superior. Este proyecto de investigación se realizará con 4 niñas y 7 niños de escuela inicial, del grupo jardín A, de entre 4 y 5 años aproximadamente. Todo lo anteriormente descrito, posibilita que jardín A, sea un grupo estudiantil diverso y enriquecido con características de liderazgo, participación, habilidades sociales y comunicativas marcadas por las interacciones que se dan dentro del aula, entre pares, así como de su núcleo familiar. Son niños con fluidez verbal, vocabulario enriquecido, capaces de entablar diálogos coherentes a lo conversado. El colegio se enfoca en el desarrollo de cada una de las dimensiones, respecto a la que nos compete, desde el eje de lenguaje durante los periodos académicos, se implementan diversas estrategias que potencien y enriquezcan esta dimensión, dentro de las actividades se destacan el plan lector, con diversidad de libros y estrategias empleadas para que, tanto en casa como en el colegio, por medio de la lectura, la narración los niños potencien sus habilidades lingüísticas. Construyen rimas con sus nombres y las de sus pares, trabalenguas con objetos de su cotidianidad, aprenden a dibujar cantando; lo cual les ayuda a tener conciencia fonológica mientras amplían su vocabulario, el cual después lo integran al proceso comunicativo.

Ilustración 6

Escudo del Colegio Hontanares



Ilustración 5

Vista aérea del Colegio Hontanares



Tabla 2

Tabla de técnicas e instrumentos

Marco Metodológico

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍA ANALÍTICA	TÉCNICA	INSTRUMENTO
Caracterizar las interacciones sociales en espacios mediados y poco mediados por el adulto dentro de la agenda escolar de los niños y niñas de 3 a 5 años de edad, en tres instituciones educativas de Antioquia.	Interacciones Sociales	Observación (No participante y participante)	Diario de campo
	Agenda escolar	Análisis documental	Fichas
Contrastar las interacciones sociales en espacios mediados y poco mediados por el adulto dentro de la agenda escolar, en niños y niñas de 3 a 5 años de edad, en tres instituciones educativas de Antioquia.	Mediación	Observación	Diario de campo
Narrar las interacciones sociales con un enfoque más descriptivo, direccionado a presentar estas interacciones de una manera más fluida y secuencial, incorporando anécdotas con ejemplos específicos y un tono más narrativo; en espacios mediados y poco mediados por el adulto dentro de la agenda escolar, dadas entre niños y niñas de 3 a 5 años de edad en tres instituciones educativas de Antioquia	Narrativa	Revisión documental Observación no participante	Diario de campo

Fuente: Elaboración Propia.

La investigación desempeña un rol fundamental en las ciencias sociales y humanas, ya que propicia la construcción de nuevos saberes y posibilita estudios sobre situaciones sociales, contribuyendo así a identificar necesidades específicas y diseñar planes de acción eficaces. La investigación en las ciencias sociales ayuda a comprender y dar sentido al mundo social que habitamos, situando a las personas en el centro de todo proceso social. Esto permite que sean visibilizadas y adquieran un estatus de relevancia al permitir que las voces de quienes se ven afectados por un problema o fenómeno social sean escuchadas. De lo contrario, quedarían relegadas a la inexistencia, ya que lo que no se nombra, simplemente no existe. Al dotarlas de significado y nombrarlas, se promueve una mayor conciencia e intervención social.

La investigación es fundamental para la construcción del conocimiento y para la transformación o contribución significativa del entorno en el ámbito educativo. A través de la investigación, es posible descubrir nuevas perspectivas sobre temas relevantes y desarrollar soluciones innovadoras a problemas específicos. En el ámbito educativo, contribuye a que la práctica docente se convierta en un espacio para la reflexión crítica y la toma de decisiones informadas, lo que puede favorecer el desarrollo de pautas y prácticas educativas más efectivas y significativas. Las ciencias sociales buscan transformarse a través de la investigación, por eso se forman maestros investigadores. En este sentido, la indagación cumple un papel fundamental en la construcción de una cultura de creación y cambio en el ámbito educativo, lo cual repercutirá en la sociedad. Cuando el docente se involucra en la investigación, está a la construcción del conocimiento pedagógico, lo que promueve la cualificación de la práctica educativa.

Dada la importancia de la investigación para la cualificación de la labor docente y la educación como transformación social, en este apartado se explicará el diseño metodológico bajo el cual se realiza el trabajo investigativo; o sea, su enfoque, paradigma y diseño.

En conversación con esto, el paradigma que fundamenta la presente investigación es de tipo interpretativo, que busca comprender la realidad como dinámica y diversa; su interés va dirigido al significado de las acciones humanas y de las prácticas sociales. El cual pretende desarrollar conocimiento ideográfico, comprendiendo la realidad como múltiple y holística, esta realidad concebida como externa, valiosa para ser analizada. El paradigma interpretativo, se centra en la descripción y comprensión de lo individual, lo único, centrado en las diferencias (S.J. Taylor y R. Bogdán Edi. Paidós 1987). Asimismo, para Mariane Krause en su documento: “la investigación cualitativa un campo de posibilidades y desafíos” menciona que: “en el paradigma interpretativo la tarea del investigador científico es estudiar el proceso de interpretación que los actores sociales hacen de su "realidad", es decir, deberá investigar el modo en que se le asigna significado a las cosas. Esto implica estudiarlo desde el punto de vista de las personas y enfatizar el proceso de comprensión ("verstehen") de parte del investigador. Krause (1995). Con relación a la investigación cualitativa, se define como un campo de posibilidades y desafíos.

Circunscrito en el paradigma interpretativo, el enfoque que mejor se adapta a este ejercicio investigativo es el cualitativo. En palabras de Sampieri

“La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)”. (Sampieri et al, 2014, p.9)

El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo, pues, intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen. (Sampieri et al, 2014, p.9).

Conforme a lo citado por Bogdán y Taylor (1984) que refieren que este enfoque “es un conjunto de procedimientos o técnicas para recoger datos descriptivos sobre las palabras habladas y escritas y sobre las conductas (...) de las personas sometidas a la investigación.” La recurrencia a lo descriptivo proporciona datos importantes sobre el mundo de los sujetos, sus actos y comportamientos cotidianos, por ello posee una base preponderantemente individual y subjetiva, sustentada en una profunda base interpretativa e ideográfica. Bisquerra (1989).

Álvarez (2011, quien cita a Bonilla y Rodríguez, 1997) refiere “La investigación cualitativa se interesa por captar la realidad social “a través de los ojos” de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto”.

Entendiendo que Trujillo (2022), expresa “El investigador induce las propiedades del problema estudiado a partir de la forma como “orientan e interpretan su mundo los individuos que se desenvuelven en la realidad que se examina” (p. 279). Lo cual, no parte de supuestos derivados teóricamente, sino que busca conceptualizar sobre la realidad basándose en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas.

Explora de forma sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal. El enfoque es cualitativo, puesto que: “Estudia la realidad en su contexto natural, como ocurre, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. (Gómez et al., 1996).

La investigación cualitativa implica el uso y recogida de materiales —entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos— que describen la rutina, situaciones problemáticas y significados en la vida de las personas Gómez et al. (1996).

El investigador cualitativo es participante, a veces este es intermediario, se convierte en traductor o intérprete que transmite los modos de vida y significados propios de una cultura a grupos o comunidades desconocidas por pertenecer a otras culturas diferentes. Este rol de intermediario es en parte externo al trabajo de campo (para interpretar una cultura el investigador

debe redefinir sus funciones y convertirse en un miembro más del grupo social que la ha generado).

El diseño metodológico seleccionado para hacer esta investigación es el diseño narrativo. Es importante señalar que el término narrativa puede generar confusión, ya que engloba tanto el fenómeno como el método de investigación.

Se le confiere un triple sentido, como fenómeno (producto hablado); como método (forma de reconstruir y analizar) y como uso con diferentes fines (ejemplo educación moral). Las narrativas que resumen las experiencias humanas de cada día; aquéllas que dan voz a los previamente excluidos o no escuchados; las que ayudan a reformular un problema. (Connelly & Clandinin, 1995).

Para comprender el significado, es necesario también abordar el concepto “narrativa” desde diferentes definiciones y autores. Hacia una mirada generalizada, se entiende por diseño narrativo, aquel que contribuye a la narración de una historia; ayudando a la estructuración de experiencias emocionales mediante el relato, donde el autor usa la narración para “contar” una historia o relato que pueden ser reales o ficticios.

Desde otra mirada, la narrativa también se inscribe como una metodología del diálogo, donde representan las realidades vividas, pues a partir de la conversación se convierte en texto,

construyendo entre los participantes y el investigador los datos que se analizarán en el proceso. Cabe destacar que, la herramienta es la observación, utilizando como instrumento principal el diario de campo para registrar y recolectar la información. (Atkinson & Coffey, 2003)

El ministerio de educación define la narrativa como:

"Una historia que permite a las personas dar sentido a sus vidas". Consiste en un esfuerzo del sujeto por conectar su pasado, su presente y su futuro de tal manera que se genere una historia lineal y coherente consigo misma y con el contexto" (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p.16).

En la misma línea, De la Ossa y González (2013) señalan que la narrativa "es una condición ontológica para la vida; en un mundo construido por palabras existe una relación entre la vida y las narrativas, es decir que damos sentido narrativo a nuestras vidas y, asimismo, damos vida a nuestras narrativas" (p.3). Siguiendo la misma perspectiva, Jerome Bruner, expresa que las historias son la forma en que organizamos nuestra realidad y nos la comunicamos a nosotros mismos y a los demás; son el modo fundamental que tenemos de almacenar, procesar e interpretar la información. La capacidad humana de contar historias y cómo las usamos para comprender y dar sentido al mundo que nos rodea es uno de los rasgos distintivos de nuestra especie (Bruner, 1991, p.10). En este sentido, respaldados por Sampieri, este diseño resalta y se ajusta al trabajo investigativo. Según él, 'los seres humanos utilizamos narrativas para expresar nuestras emociones, sentimientos y deseos. Estas narrativas pueden ser de diversas formas:

escritas, verbales, no verbales e incluso artísticas, utilizando diversos medios, desde papel y lápiz hasta páginas en las redes sociales de internet. Las narrativas representan nuestras identidades personales y nos ayudan a organizar las experiencias. Los diseños cualitativos buscan “capturar” estas narrativas. La viabilidad del diseño narrativo para llevar a cabo investigaciones en el ámbito educativo se evalúa considerando aspectos cruciales como la accesibilidad, la relevancia y la calidad de la investigación. Además, este enfoque proporciona una manera efectiva de abordar temas multidisciplinarios, permitiendo que las historias personales y las perspectivas se entrelacen en la investigación de una forma más auténtica y reflexiva.

Análisis: Con respecto a la metodología a utilizar en este ejercicio investigativo, hay que destacar que, en las escuelas, niños y niñas interactúan continuamente, de forma verbal y no verbal. Estas interacciones se dan en tres espacios diferentes, espacios dirigidos, espacio guiado y espacio espontáneo.

El espacio dirigido, es cuando el espacio condiciona la respuesta de niños y niñas desde una clara instrucción dada por la docente; el guiado, es cuando el espacio cuenta con una norma estructurada, donde la docente está presente, pero permite a los niños interactuar brevemente entre sí, y en el espontáneo, el docente cumple con el papel de observador y los niños tienen más libertad sobre sus acciones, expresiones e interacciones; por lo que la observación y escucha para relatar historias desde la narrativa juegan un papel muy importante para quien quiere escribir y no solo desde la observación, si no, convocando a los participantes a contar sus relatos. En los últimos años el desarrollo de la investigación narrativa ha ido en crecimiento, (Connelly &

Clandinin, 1995; Domínguez & Herrera, 2011; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina [MECT], 2007b), principalmente en el contexto educativo, pues se considera una entrada hacia ese mundo desde sus propias voces, para aproximarse a sus acciones, circunstancias, relaciones y demás aspectos que se van convirtiendo en un todo complejo constituido por el entramado en espiral de los distintos elementos de la narrativa, como propone:

Ricoeur (2006, pp. 10-11) "la historia narrada es siempre más que la simple enumeración, en un orden seriado o sucesivo, de incidentes o acontecimientos, porque la narración los organiza en un todo inteligible".

Así lo que pretende esta investigación es entender las diversas formas como se vivencian las interacciones sociales en espacios mediados y poco mediados por el adulto, contrastar que suceden en esos espacios, para así narrar cómo interactúan en diferentes escenarios a observar. Para esta investigación, el diseño narrativo, posibilitará la representación de las realidades vividas, pues a partir de la conversación se convierte en texto, construyendo entre los participantes y el investigador los datos que se analizarán en el proceso. (Atkinson & Coffey, 2003).

Ahora bien, el diseño narrativo es una metodología que ha adquirido gran relevancia en el ámbito educativo. Se basa en la idea de que la construcción y el análisis de las historias de vida de los estudiantes pueden ser herramientas poderosas para fomentar el aprendizaje significativo y la identidad personal. Este diseño reconoce que cada estudiante tiene una historia única y valiosa

que puede servir de partida para la reflexión y la comprensión de su propio proceso educativo. Al incluir el diseño narrativo en la educación, se promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, la empatía y la autoconciencia por parte del docente hacia cada uno de sus estudiantes, jugando un papel crucial en la educación, beneficiando tanto a los docentes como a los estudiantes. Desde la perspectiva del investigador, este diseño permite al docente obtener una visión más profunda de la vida de sus estudiantes, comprendiendo sus experiencias, intereses y necesidades. Esto proporciona una base sólida para la planificación de clases y actividades. El diseño narrativo fomenta una relación más cercana y significativa entre docente y estudiante, ya que se establece un ambiente de confianza y respeto mutuo al conocer su forma de interactuar. Al conocer las historias de vida de los estudiantes, el docente puede brindar un apoyo más efectivo y comprensivo, adaptando la enseñanza a sus intereses y necesidades. Esto crea un entorno de aprendizaje enriquecedor, donde los estudiantes se sienten valorados y motivados, lo que a su vez favorece su desarrollo académico y personal.

Para dar cuenta de la forma como se desarrolló este diseño narrativo, es necesario entender que este consta de tres fases fundamentales: la apertura, el desarrollo y el cierre. Estos componentes son esenciales para crear una historia coherente y cautivadora.

Pero antes de llegar allá, se realizó una recolección de narrativas, utilizando el diario de campo, para así, llevar a cabo dos tipos de lectura que nos facilitarían comprender los datos adjuntos en ese proceso, esas fueron: la lectura de águila y la lectura de serpiente:

La *lectura del águila* permite echar un vistazo rápido a un texto o documento para obtener una idea general de su contenido. Es como "volar" sobre el texto, capturando los aspectos más destacados y obteniendo una visión general de lo que trata. Esta forma de lectura puede ser útil cuando queremos obtener una idea rápida de un texto o cuando necesitamos hacer una selección inicial de material relevante.

Por otro lado, *la lectura de la serpiente* implica una inmersión más profunda en el texto. En lugar de simplemente ojearlo, nos sumergimos en cada palabra, frase y párrafo, prestando atención a los detalles y buscando un entendimiento completo. Esta forma de lectura nos permite analizar y comprender en profundidad el contenido, identificar matices y captar información más precisa.

Realizada estas dos lecturas, águila y serpiente, se desestructuraron el texto. La desestructuración del texto se refiere a un proceso en el cual se analiza y se descompone un texto en sus elementos constituyentes para comprender su estructura y contenido de manera más detallada. En el contexto de la lectura del águila y la serpiente, la desestructuración del texto implica realizar una lectura más minuciosa y detallada, donde se analizan cuidadosamente los elementos del texto, como palabras, frases, párrafos y su relación entre sí. Este enfoque permite una comprensión más profunda del contenido, identificar matices, captar información precisa y establecer conexiones entre las ideas presentadas.

Al desestructurar un texto, es posible identificar la estructura de este, como la introducción, el desarrollo y la conclusión, así como los elementos clave, como argumentos, ejemplos, evidencias y conclusiones. También se pueden identificar elementos retóricos, como la persuasión, la narración o la descripción y analizar cómo se utilizan para transmitir el mensaje o la intención del autor. La desestructuración del texto es una habilidad importante en la lectura crítica y analítica, ya que permite una comprensión más profunda y una interpretación más precisa de los textos. Al desglosar y analizar los componentes del texto, se pueden identificar patrones, temas recurrentes, puntos de vista y argumentos implícitos.

Tras este primer paso de desestructuración, se reconstruye con ella, proceso en el que se toman fragmentos o elementos de diferentes textos y se combinan para crear una nueva narrativa. En este proceso, se seleccionan y se reorganizan los fragmentos de manera coherente y creativa, con el objetivo de generar una nueva historia o relato con un significado o mensaje propio. La reconstrucción del texto puede ser utilizada como una técnica literaria o creativa para explorar nuevas perspectivas, generar conexiones entre ideas o temas, o incluso para cuestionar y subvertir las narrativas existentes. Al combinar fragmentos de diferentes textos, se pueden crear nuevas interpretaciones y significados, permitiendo al autor o al lector explorar diferentes posibilidades narrativas.

Al ser reconstruido el texto para formar una nueva narrativa, es importante estructurar en tres partes: *apertura, desarrollo y cierre*. Estas fases permiten presentar al lector todo el proceso investigativo de manera coherente y organizada tal como se muestra en la siguiente gráfica.

Ilustración 7

Mapa explicativo (apertura, desarrollo y cierre)



Fuente: Elaboración Propia.

La apertura: Es el inicio de la narrativa en el diseño narrativo de investigación cualitativa. En esta etapa, se establece el contexto de la investigación, se presenta el problema o la pregunta de investigación y se introduce al lector en el tema que se va a explorar. La apertura debe captar la atención del lector y generar interés en el estudio. Puede incluir una revisión de la literatura existente, la justificación de la investigación y la presentación de los objetivos y las preguntas de investigación. Proporciona el marco inicial para el estudio y establece las bases para el desarrollo de la investigación. Al narrar, se establece el escenario, se presentan los personajes principales y se plantea el conflicto o problema central. Es importante captar la atención del lector desde el principio, utilizando técnicas como el uso de diálogos, descripciones vívidas o situaciones enigmáticas.

El desarrollo: Es la parte central de la narrativa en el diseño narrativo de investigación cualitativa. En esta etapa, se desarrolla y se analiza la información recopilada durante la investigación. El desarrollo, implica la presentación y el análisis de los datos, la identificación de patrones, temas o categorías emergentes, y la interpretación de los hallazgos. Aquí es donde se profundiza en la comprensión del fenómeno investigado y se establecen conexiones entre los datos y la teoría existente. También se puede incluir la discusión de las limitaciones del estudio y la reflexión sobre el proceso de investigación. Esta es la parte más extensa y sustancial de la investigación, donde se desarrolla y se analiza la información recopilada. Al narrar, aquí es donde se construye la tensión y se presentan los obstáculos que los personajes deben superar para resolver el conflicto. El desarrollo debe mantener el interés del lector y mantener un ritmo adecuado, alternando momentos de calma con momentos de acción y suspenso.

El cierre: Es la etapa final de la narrativa en el diseño narrativo de investigación cualitativa. En esta se presentan las conclusiones y se ofrecen respuestas a las preguntas de investigación planteadas en la apertura. El cierre implica la síntesis de los hallazgos, la discusión de su relevancia y su contribución al campo de estudio, y la formulación de recomendaciones o implicaciones prácticas. También puede incluir reflexiones sobre las limitaciones del estudio y sugerencias para investigaciones futuras. El desenlace debe proporcionar un cierre satisfactorio y coherente a la investigación, dejando al lector con una sensación de conclusión y comprensión del fenómeno investigado. Al narrar, es donde se resuelve el conflicto principal y se cierran los hilos narrativos. Es importante que el cierre sea satisfactorio y coherente con el resto de la narrativa. Puede haber diferentes tipos de cierre, desde finales abiertos que dejan espacio a la interpretación del lector, hasta finales concluyentes que amarran todos los cabos sueltos.

Viabilidad de la Investigación

La investigación es viable, ya que se dispone de los recursos necesarios para llevarla a cabo; se tiene acceso garantizado al lugar o contexto de cada institución y a los grupos o población de muestra que se observarán. Además, se cuenta con acceso y tiempo para el desplazamiento a la institución, lo cual facilita la recolección de los datos. La universidad también recibió asesoría, guiado por un profesional calificado, en encuentros presenciales y virtuales. Estos encuentros están destinados a crear rutas que faciliten los procesos teóricos e investigativos que serán la base de este proyecto. Es crucial destacar que se ha obtenido el consentimiento informado de las diferentes instituciones, dirigido a padres, tutores, niños y docentes que conforman la muestra. Esto les permite ser observados y, en algunos casos, fotografiados. Se realizará con la disposición de quienes constituyen la fuente de los datos.

Resultados, hallazgos o análisis de la información

“Lo que importa es que las vidas no sirven como modelos. Sólo las historias sirven. Y es duro construir historias en las que vivir. Solo podemos vivir en las historias que hemos leído u oído. Vivimos nuestras propias vidas a través de textos. Pueden ser textos leídos, cantados, experimentados electrónicamente, o pueden venir a nosotros como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen. Cualquiera que sea su forma o su medio, esas historias nos han formado a todos nosotros; y son las que debemos usar para fabricar nuevas ficciones, nuevas narrativas”. (Heilbrun, 1988)

El diseño que mejor se adapta a este proceso investigativo es el **narrativo**. Fue pertinente realizar, en primer lugar, una *lectura de águila*. Y a medida que lo hacemos, estamos echando un vistazo rápido a un texto o documento para obtener una idea general de su contenido. Es como "volar" sobre el texto, capturando los aspectos más destacados y obteniendo una visión general de lo que trata. Esta forma de lectura puede ser útil cuando queremos obtener una idea rápida de un texto o cuando necesitamos hacer una selección inicial de material relevante.

Lo anterior se hizo mediante los diarios de campo, representando varios retos para las investigadoras, seleccionar cada diario de campo, organizarlo en orden cronológico y acorde a un hilo conductor fue frustrante y fijó un bloqueo, en el que llevó más tiempo de lo planeado en el cronograma, cuyo resultado posibilitó *caracterizar* las interacciones sociales espontáneas en

espacios mediados y poco mediados dentro de la agenda escolar en las tres instituciones educativas.

Tiempos y espacios: Una vez seleccionados los diarios de campo y llevarse a cabo una lectura de águila de todos los escritos, desde el inicio de la práctica investigativa, los diálogos y observaciones ayudarán a esta investigación. En las instituciones hubo cambios en la forma de distribución del horario para la alimentación: al principio se terminaba la primera hora de clase a las 9:30 y se pasaba al comedor a tomar el refrigerio; de forma similar, con el almuerzo, a las 12:00, terminaba la clase y el comedor.

También, en algún momento, existía un semáforo que solo permitía salir al parque y zonas de recreo cuando este estaba en verde. Leyendo los diarios de campo, resaltó la importancia de mencionar que el semáforo ya no existe y se les ha dado 15 minutos más en el desayuno y en el almuerzo a los niños para que puedan tomar sus alimentos y tener tiempo de interacciones entre pares. Así, el primer descanso fue de 30 minutos y el segundo de 1:00 hora. Ahora, permanecen dos maestras en la zona del parque esperando a los niños que terminan sus alimentos para que puedan salir a disfrutar de él.

El restaurante es uno de los lugares donde se ve cómo niños interactúan espontáneamente y poco regulada por el docente, pero siempre a la vista de él para acompañar los procesos de alimentación.

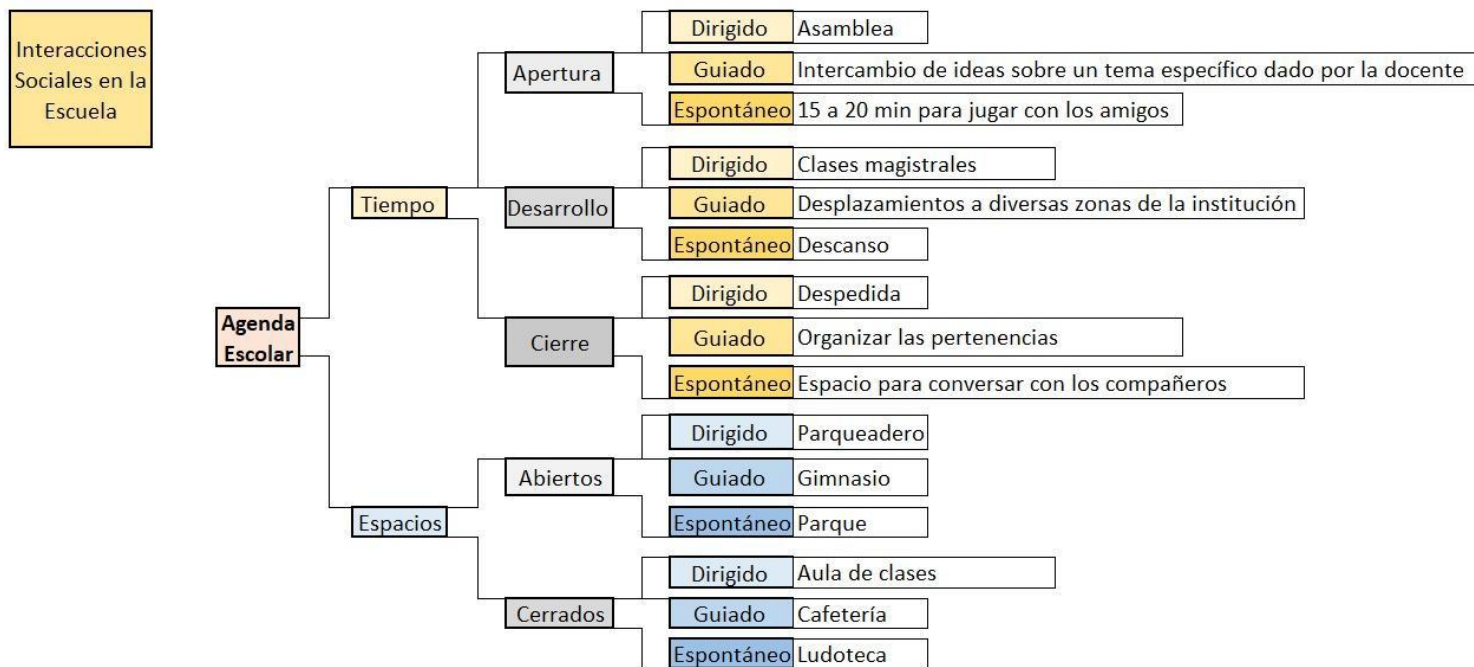
En el parque, se puede observar, por medio de los diarios de campo, como se agrupan los niños. Algunos forman grupos en función de un líder, otros en grupos más pequeños y algunos que siempre están al lado del docente, ya sea jugando solos o interactuando con todos sin tener una fijación en especial hacia un grupo en particular. Dentro de esta agrupación, es notable cómo algunos están siempre cerca del docente y ante cualquier necesidad de intervención o ayuda, este puede recurrir de inmediato. Por otro lado, hay otros que se esconden de la mirada del docente, como si no quisieran ser vistos o escuchados. También encontramos aquellos que siempre están al lado del docente, como si siempre necesitaran la compañía de un adulto para sentirse seguros o protegidos. También se resalta en esta lectura los tipos de juegos que se hacen y con ellos, las expresiones infantiles: movimientos corporales o gestuales, verbales, sus diálogos, expresiones, etc. Se exploran aspectos como a qué juegan los niños y a qué juegan las niñas, juegos con reglas o sin reglas, si prefieren juegos competitivos o no competitivos. También se observa la forma en que algunos solucionan sus dificultades en comparación con otros, e incluso como los niños abordan las situaciones de manera diferente a las niñas.

Por otro lado, la *lectura de la serpiente* implica una inmersión más profunda en el texto. En lugar de simplemente ojearlo, nos sumergimos en cada palabra, frase y párrafo, prestando atención a los detalles y buscando un entendimiento completo. Esta forma de lectura nos permite analizar y comprender en profundidad el contenido, identificar matices y captar información más precisa.

En esta lectura de serpiente, una vez se organizan los diarios de campos, el reto fue poder subrayar cada acontecimiento, darle nombre y significado, lo cual conlleva a una crisis de estrés por la impotencia de no saber en qué categoría poder incluir ciertas observaciones. En definitiva, el proceso investigativo es un ir y venir de emociones, donde la mayor es la frustración y la última es la satisfacción del deber cumplido. Dentro de esta lectura más minuciosa y detallada, se encontraron categorías observadas.

La categoría macro, denominada “**agenda escolar**”, entendida como la organización del tiempo que la escuela distribuye a cada una de las actividades durante la permanencia del niño en ella, consiste en la planificación y organización de las actividades académicas, recreativas, de descanso y otras tareas programadas durante la jornada escolar. En la agenda escolar, la escuela distribuye el tiempo y los espacios estructurados para dar un entorno propicio al aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Del mismo modo, estas subcategorías llamadas “espacios” y “tiempo” se subdividen a partir de las observaciones (interacciones entre pares) las cuales se caracterizan por llevarse a cabo en diferentes momentos llamados: dirigidos, guiados y espontáneos, como se muestran en la siguiente tabla.

Ilustración 8



Fuente: Elaboración Propia.

Tal como se muestra en la tabla anterior y a través de la observación, se reconocen y observan tres momentos distintos en las interacciones sociales de los niños en los tres escenarios educativos: el momento dirigido, el momento guiado y el momento espontáneo.

En el espacio dirigido, que se evidencia dentro del aula, la respuesta de los niños está condicionada por una clara instrucción dada por la docente. En este momento, la docente tiene un mayor control sobre las acciones y respuestas de los niños.

En el espacio guiado, existe una norma estructurada donde la docente está presente, pero permite a los niños interactuar brevemente entre sí. Aquí, se fomenta la participación activa de los niños y se les brinda cierta autonomía para interactuar con sus compañeros.

En el espacio espontáneo, aunque la docente está observando, los niños tienen más libertad para llevar a cabo sus acciones, expresiones e interacciones. En este momento, se les permite explorar y expresarse de manera más libre, lo que fomenta su autonomía y creatividad. Los tres momentos identificados en la observación nos permiten comprender cómo se desarrollan las interacciones sociales en los espacios mediados y poco mediados dentro de la agenda escolar. Cada momento tiene características y dinámicas diferentes, lo que influye en la forma en que los niños interactúan entre sí. Sin embargo, este control también puede limitar las interacciones, ya que el maestro debe cumplir con las exigencias y normas establecidas por la escuela.

Así, el control que el maestro ejerce dosifica las interacciones en cuanto al tiempo, espacio y agenda. La agenda, referida a las actividades planificadas por el maestro, está diseñada desde la perspectiva del docente. Se detectaron tres momentos de esta agenda escolar condicionados por el control máximo, mediano o menor control de la escuela y su actuación, que esta propone al maestro para organizar la actividad del niño en ella. Esta se vale de herramientas como el tiempo y el espacio, así como el diseño de actividades para regular comportamientos, acciones y manifestaciones comunicativas del niño. El control de estos elementos (tiempos, espacios y agendas) lo tiene el maestro, dejando ventanas de oportunidad para que los chicos se encuentren, conversen e interactúen entre ellos.

Así, en los contextos de esta investigación (urbano y rurales) como se aprecia en la tabla anterior, confluyen elementos como la existencia de un horario y espacios limitados para realizar acciones, donde se espera que los niños respondan de cierta manera y así, conocen un protocolo de acción establecido, donde las acciones comunicativas son iniciadas por el maestro y las reguladas por las indicaciones del maestro. En estos contextos, se observa una estructura establecida en la cual el maestro tiene el control y establece las pautas y directrices para las acciones de los niños. El horario y los espacios limitados determinan el tiempo y lugar de las actividades, lo que puede influir en la interacción y participación de los niños. Asimismo, se espera que los niños respondan de acuerdo con lo establecido en el protocolo de acción, lo cual puede limitar su libertad para expresarse o actuar de manera autónoma. Las acciones comunicativas son iniciadas por el maestro, lo que puede dar lugar a un desequilibrio en el intercambio de ideas y opiniones entre el maestro y los niños. Las acciones de los niños se regulan por las indicaciones del maestro, lo que limita su capacidad de tomar decisiones y explorar nuevas formas de interactuar. Esto puede tener implicaciones en el desarrollo de la autonomía y la creatividad de los niños.

La importancia de las interacciones y el juego en la vida de un niño es ampliamente reconocida por la escuela. Sin embargo, surge la preocupación de que, en el entorno escolar, estas interacciones espontáneas no se observan ni se direccionan de manera adecuada. Se plantea la pregunta de si los maestros, en su afán por cumplir con los controles escolares de tiempo, espacio y agenda, logran significar o darle sentido y dimensionar algo que no se le pide controlar, como son las interacciones sociales espontáneas en niños y niñas de 3 a 5 años.

Se reconoce que, a través de estas interacciones sociales entre pares, los niños aprenden a relacionarse con los demás, a resolver problemas y a desarrollar habilidades comunicativas, cognitivas y sociales, como el liderazgo, la toma de decisiones y el lenguaje. La pregunta plantea la necesidad de reflexionar sobre cómo se abordan estas interacciones espontáneas dentro del contexto escolar y si se les otorga el valor y la atención que merecen en el desarrollo integral de los niños.

El juego proporciona un espacio seguro para que los niños exploren su creatividad y expresen sus emociones. Sin embargo, en el contexto escolar, estas interacciones pueden ser limitadas o incluso desalentadas. Los maestros a menudo se ven presionados por cumplir con los programas educativos, los horarios y espacios establecidos, lo que puede llevar a que las interacciones espontáneas se pasen por alto. Esto puede resultar en una pérdida de oportunidades para que los niños aprendan a relacionarse con sus compañeros y desarrollen habilidades sociales importantes, como el libre desarrollo, autonomía, liderazgo, resolución de problemas, habilidades fundamentales para el mundo actual.

Las interacciones son parte de la vida del niño y, por lo tanto, se les debe posibilitar estos espacios. De igual modo, se cuestiona ¿éstas no forman parte de la vida del niño en la escuela?, si no son legibles. Se plantea la pregunta ¿no son valoradas? Si no emerge algo significativo con lo que el maestro pueda clicar en el proceso del estudiante y en la práctica educativa.

Aunque se reconoce la importancia de las interacciones y el juego en la vida del niño, se plantea la preocupación de que, en el contexto escolar, estas interacciones espontáneas no se aprovechen de manera adecuada. Se cuestiona si se les da el valor y la importancia necesarios para que puedan contribuir significativamente al proceso educativo del estudiante. Esto sugiere la necesidad de reflexionar sobre cómo se aborda el juego y las interacciones en el entorno escolar y cómo se pueden aprovechar de manera más efectiva para el desarrollo y aprendizaje de los niños.

Continuando con el análisis de las interacciones sociales entre pares, se ha abordado desde la narrativa expresiva corporal de los niños y las niñas.

En ellas, observan las historias, a través de las expresiones faciales, los movimientos, desplazamientos, la proxemia y demás aspectos de los niños en sus espacios mediados y poco mediados durante la interacción con sus pares.

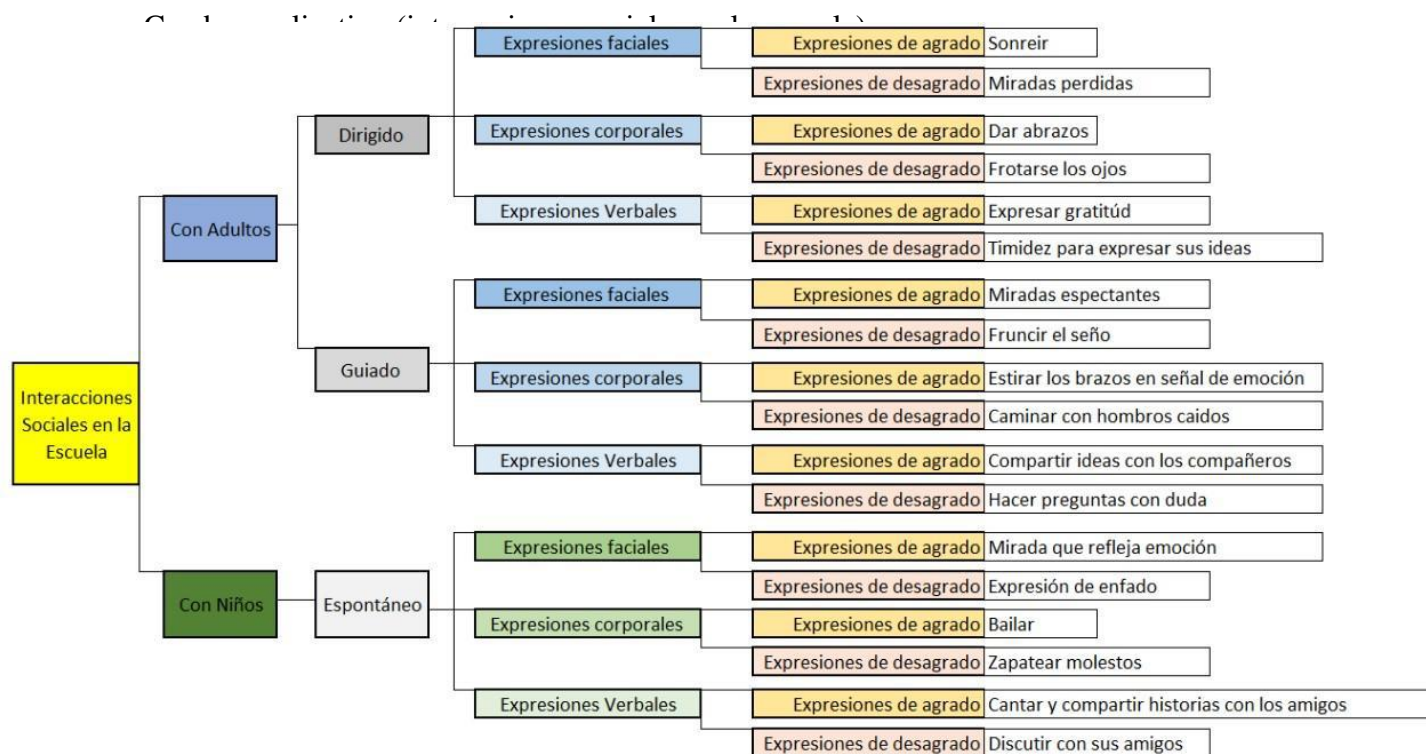
En segundo lugar, se exploran las narrativas orales, comprendiendo qué hablan, cómo hablan, cómo integran sus temas de interés, opiniones, preguntas, liderazgo, etc., a estas construcciones orales.

En tercer lugar, se examinan las expresiones y percepciones del estudiante sobre estos espacios ¿Cómo se construye el relato narrativo libre del estudiante en contraste con el relato

narrativo condicionado a los horarios, espacios, rituales y mediaciones del adulto y/o maestro? Este enfoque permite una comprensión más profunda de cómo los niños interpretan y expresan sus experiencias en las interacciones sociales, así como las influencias de las estructuras escolares en sus narrativas.

Luego, se mostrará una gráfica que caracteriza cada acción en los espacios encontrados dentro de las tres instituciones observadas.

Ilustración 9



Fuente: Elaboración Propia.

En estas observaciones registradas en el diario de campo podemos notar que los niños suelen estar en interacción tanto con el adulto como con sus pares. Asimismo, se puede apreciar cómo estas expresiones faciales, corporales, verbales, están condicionadas al momento o espacios que el niño transite. Los momentos guiados, dirigidos o espontáneos, marcan la forma en que el niño se expresa, comunica e interactúa con los demás.

Un gran hallazgo significativo nos revela que las observaciones son más amplias en la categoría espontánea. Surge la pregunta de si la observadora docente ha privilegiado este aspecto en este momento específico, lo cual puede tener un impacto en la comprensión y valoración de las interacciones sociales y expresiones de los niños.

Las expresiones faciales en respuestas a momentos guiados y dirigidos son más constantes en contraste con las expresiones en los momentos espontáneos donde podemos observar más variedad de expresiones -emociones. Del mismo modo, dichas expresiones en espacios guiados o dirigidos se dan más como una respuesta social buscando aprobación del otro.

Todo lo anterior nos muestra que el niño ya identifica la expresión facial como un canal comunicativo para expresarse y que sea comprensible para la maestra. Además, lo utiliza para enviar mensajes y nos atrevemos a decir que en su mayoría busca ser aprobado o alinearse con la narrativa de la maestra. Con ello, surgen algunos interrogantes respecto a las interacciones en cada uno de los momentos:

¿Puede el maestro ir jugando a soltar su control de tiempo, espacio y acciones?

¿Puede flexibilizarse la agenda escolar de forma concertada con las voces de los estudiantes?

¿Será que el maestro puede nutrir su planeación de lo que logra percibir en estos espacios espontáneos?

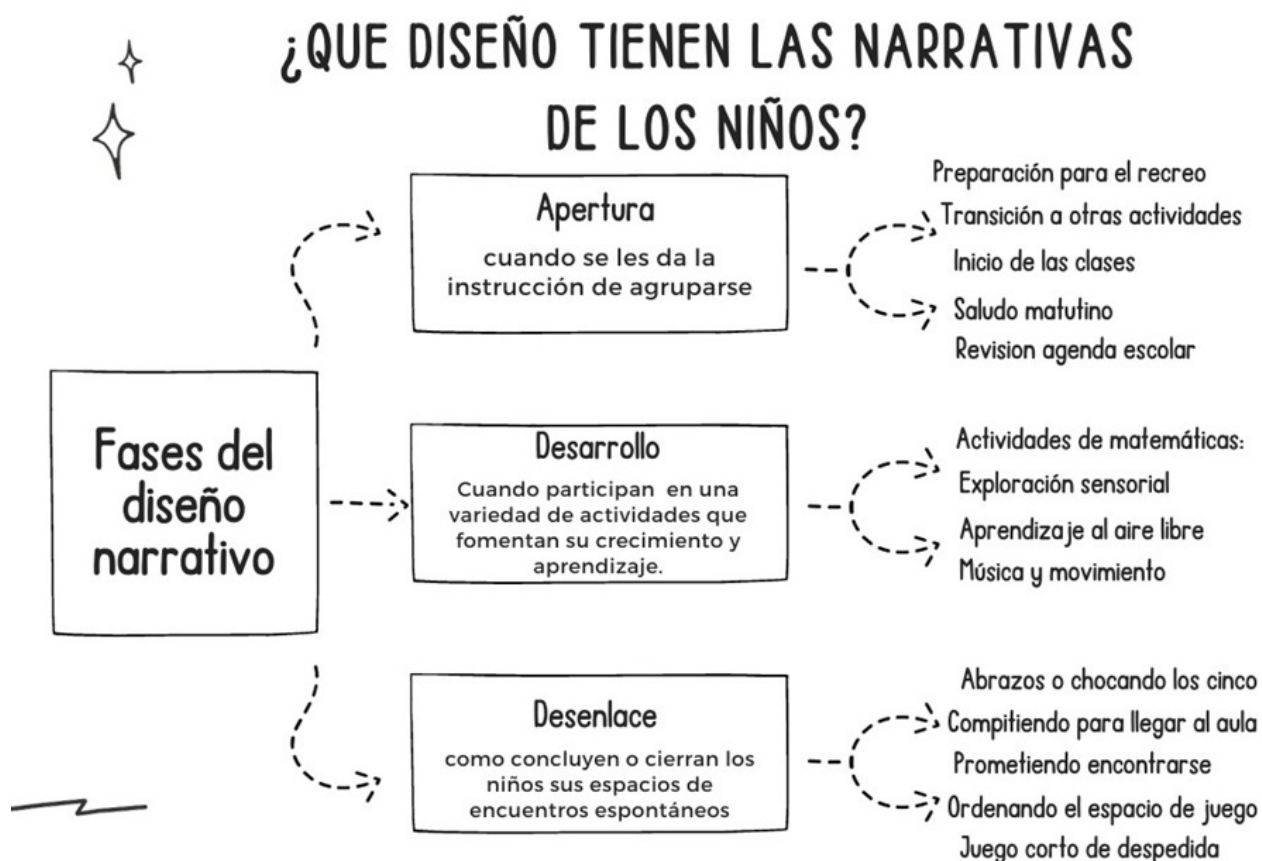
¿Cuál es el lugar que ocupan las narrativas de los niños en la escuela y qué diseño tienen estas narrativas?

Este interrogante con respecto al lugar que ocupan las narrativas de los niños en la escuela en momentos como apertura, desarrollo y cierre.

Apertura, cuando se les da la instrucción de agruparse. Desarrollo, cada actividad que los niños realizan en la agenda escolar y, Cierre, como concluyen o cierran sus espacios de encuentros espontáneos.

Ilustración 10

Cuadro explicativo (fases del diseño narrativo)



Fuente: Elaboración Propia.

Al narrar las interacciones sociales en espacios mediados y poco mediados por el adulto dentro de la agenda escolar, dadas entre niños podemos decir que estas se propician en tres momentos especiales, apertura, desarrollo y cierre. (ver ilustración # 10)

En el momento de apertura, se caracteriza por el agrupamiento de los niños en ellos sus narrativas están relacionadas con el contexto en el que se encuentran, así en las instrucciones de agrupamiento se pudieron observar y redactar muchos diálogos entre los niños y niñas:

AL realizar cada una de las transiciones se evidenciaron las siguientes narrativas de *apertura*, entre los niños y niñas, de las cuales sobresalen las siguientes:

O19TBSA: *“Ahí están corriendo como unos pollos esos niños”*.

Docente: *“Hagan la fila”*

O2TBMR: *“Este es mi puesto, yo iba allí”*

Docente: *“niños vamos al baño” ...*

O18TBDH: *“por fin libertaaaaaaaaad”*

Cuando se estaba realizando la fila para el desplazamiento al refrigerio, el cual se toma a las 9:30 am, puedo escuchar como O2TBMR y O5TBLR hablan entre sí:

O2TBMR: *“O5TBLR, tienes que aprender a respetarme a mí y a mi hermano, así como ayer que nos respetaste a los dos, o si no, voy a hablar con mi hermano para que hable contigo y nos respetes, así como ayer”*.

Siguieron todos en la fila y llegaron al comedor y no volvieron a hablar del tema, sin embargo, O2TBMR, se mostraba muy triste por no ser respetado. ¿Qué significa el respeto para ambos niños?

Una vez termina la clase de psicomotricidad, los niños van al baño a realizar sus necesidades fisiológicas y lavado de manos. En el turno del lavado de mano estaba O2TBMR, la cual se lavaba las manos, cuando llega O5TBLR y le dice:

O5TBLR: *“O2TBMR, discúlpame por favor si, por no escucharte”*

O2TBMR: *“O5TBLR es que tú debes aprender a escuchar”*

O5TBLR: *“pero me disculpas por favor ¿sí?”*

O2TBMR: *“Sí, te disculpo”*

Cuando O5TBLR salió del baño, le preguntó a O2TBMR acerca de que había pasado, y me expresa que, cuando estaban en la clase de psicomotricidad, O5TBLR no escuchaba, ella le hablaba y él no escuchaba, por eso perdieron la carrera de piedras, la cual era por relevos, pero O5TBLR por conversar con otros amigos, no escuchaba ni prestaba atención a su turno, a lo que O2TBMR, se mostraba un poco seria y enojada.

Otra narrativa surge tras un rato de juegos, canciones, gritos y más, la docente P se percata de un grupo de niños reunidos en el barco de madera hablando, sobre sus lugares favoritos del colegio, así que, con cuidado y sin intervenir, la docente p se aproxima y escucha con atención.

ESCENA

O11PKDVP: *“¿mi lugar favorito del colegio? es donde jugamos”*

O19PKDAV: *“El mío es donde el que no se enoje O11PKDVP jajaja porque así podemos jugar”*

O4PKDEE: *“El mío es el palquiadero porque es para jugar”*

O3PKDSC: *“el mío también es el parqueadero porque puedo jugar con O4PKDEE”*

O20PKDLV: *“mi lugar favorito del colegio es el parque grande”*

O18PKDMV: *“el mío es el tobogán del parque rande”*

O12PKDLR: *“el mío es el parque de atrás”*

O17PKDLT: *“el mío es donde estábamos trepando”*

O20PKDLV: *“claro es que a mí me gusta todo el parque grande”*

O18PKDMV: *“a mí me gusta tirarme y después pasarme todo el pasamanos”*

O12PKDLR: *“pues a mí me gusta tirarme por el deslizadero”*

O17PKDLT: *“y a mí me gusta trepar y me gusta estar más en el parque”*

Y en unísono se suman los demás diciendo

O20PKDLV: *“a mí también”*

O18PKDMV: *“a mí también me gusta estar más en el parque”*

O12PKDLR: *“a mí también”*

La docente P al ver esta escena tan enriquecedora, interviene con un par de preguntas para conseguir información sobre el tema.

Docente P: “*¿Les gusta más el parque que el salón? y ¿por qué?*”

O12PKDLR: “*sí*”

O18PKDMV: “*porque se ve que no podemos salir y nos toca quedarnos encerrados*”

O20PKDLV: “*y nos aburrimos*”

Docente P: “*¿y porque se aburren?*”

O20PKDLV: “*aaaa porque es que asiii nosotros no nos divertimos y nos gusta divertirnos*”

O18PKDMV: “*y tampoco podemos correr*”

El segundo momento dentro de las narrativas de los niños es el **desarrollo**, en estas, los niños y niñas participan en actividades que contribuyen a su aprendizaje, dentro de estas interacciones, se pudieron observar las siguientes narrativas:

Un grupo de niños se han interesado en observar qué pasa en el parque en temporada de lluvia cuando se forman los charcos, así algunos se quedan analizándolo:

O12TBGG: *“Las tarántulas no existen en el arenero”*

O15TBVR: *“No existen, pero se pueden anidar allí”*

O12TBGG: *“y cómo van a vivir allí si se ahoga con tanta agua”*

O15TBVR: *“obvio que sí, hacen un puente con telarañas y como ven mucha arena alrededor pues obvio pueden ingresar allí y se sostienen con la telaraña”*

O1TBMR: *“Oigan, vamos a otro charco”*

Pero los amigos no hacen caso, O1TBMR se va al deslizadero y los que quedan comienzan a retirar el agua del charco.

O9TBLB: *“No saquen el agua qué se va a acabar”*

O15TBVR: *“O9TBLB no trabajamos para ti”*

O9TBLB: *“Pero si yo estoy ayudando para el charco miren. Y esto es agua de manantial sucia y hay que limpiarla”*

O15TBVR: *“¿Con que?”*

O11TBLT: *“No sé y tu no nos mandas O9TBLB”*

O9TBLB: *“Expresa una palabra que no le agrada a los demás”*

O15TBVR: *“Retira la palabra que acabas de decir O9TBLB”*

O9TBLB: *“Eso no me importa, y se va enojado”*

O1TBMR: *“¿qué pasa aquí?”*

O15TBVR: *“O9TBLB nos está tirando arena en nuestra construcción”*

O9TBLB “regresa y dice: *el agua se está derritiendo*”

O1TBMR: “*es que la arena se traga el agua*”

O15TBVR: “*por eso es por lo que la estamos quitando*”

O9TBLB: “*Acá hay un hueco tápenlo*”

Es así como todos los 7 niños se ponen a trabajar juntos

O9TBLB: “*O15TBVR que está pasando el agua se está yendo en diagonal*”

Allí es cuando llega la mentora interrumpe el juego espontáneo diciéndoles que cuidado con mojarse las nalgas y la ropa y se queda allí supervisando.

Surge esta narrativa que sobresale en el **desarrollo**:

En octubre se dio inicio al proyecto de Halloween. En uno de los colegios se evidenció que los niños se veían felices y emocionados. La primera actividad fue decorar el aula con diferentes implementos y materiales que mandaron los padres de familia. Aunque se hizo bajo en apoyo de la docente titular y docente auxiliar, a los niños se les permitió ser protagonistas de ideas y líderes en ese proceso de decoración. Todos se mostraban felices y entusiasmados, pero hubo algunos que resaltaron más:

O9PKDIM: *“mila esto O15PKDPS está muy bacano son mucha Cabaleras de jagoluin ¿profe nos regalas pegante para colocarlas allá” (señala una de las paredes) y la docente les regala cinta pegante.*

O2PKDRC: *“uy que cosas tan bacanisimas, jmm esto va a quedar como una casa embrujada”*

O20PKDLV: *“ay si, esto va a quedar fabuloso” (lo dice mientras levanta sus manos y un pie hacia atrás quedando en posición de bailarina) “también muy asustador” (y hace un gesto de desagrado en su rostro) “me encanta, vamos chicas debemos hacer que esto luzca fantabuloso”*

O18PKDMV: *“acá tengo unas arrañas muy asustadoras”*

O5PKDMF: *“mi mamá compro estos fantasmas ¿O20PKDLV te gustan?”*

O20PKDLV: *“sí, me encantan, ahora manos a la obra, debemos hacer que esto quede listo ya” (lo dice mientras aplaude con las manos en señal de apuro)*

O9PKDIM: *“ay que horroloso estas teclalañas son muy pegotudas y enredadoras”.*

Luego salimos al parque grande donde se realizó una nueva actividad donde con una mandarina y una pequeña rama de apio se realizarían unas calabazas.

O16PKDST: *“uy mira, mira, uyyy profe haci una cabalaza muy genial y mira lo que hizo mi plimo”*

Docente P: *“te quedo estupenda tu calabaza O16PKDST, ven O17PKDLT dime ¿qué hiciste tú?”*

O17PKDLT se acerca un poco asustado a donde la docente escondiendo su obra de arte en su espalda.

O17PKDLT: *“profe yo no hice una calabaza como los demás” (pone carita de angustia)*

Docente P: *“muéstranos que hiciste, O16PKDST dice que te quedo super chévere”*

O17PKDLT: *“hice un murciégalo” (lo saca un poco temeroso de su espalda)”*

Docente P: *“wow O17PKDLT, good job sweetie, te quedo fabuloso, esto merece una foto, ¿te gustaría?”*

O17PKDLT: *“sí profe” (su expresión cambio por completo y se muestra muy feliz y posa con una gran sonrisa para la foto)*

Los niños y niñas para **cerrar** sus interacciones lo hacen por medio de las siguientes narrativas, en las cuales tienden a despedirse de sus pares o prolongar su tiempo de juego e incluso a trasladar estos juegos al aula con expresiones como:

O2TBMR: *“Profe se acabó muy rápido el descanso”*

O19TBSA: *“5 minutos más por favor”*

O5TBLR: *“Ahora jugamos a las 3:30”*

O9TBLB: *“Vamos una carrera, el que llegue más rápido al salón”*

O15TBVR: *“Yo no jugué nada”*

O19TBSA: *“A mí me gusto jugar con mis amigos”*

Se esconden para no ingresar al salón y jugar un poco más de tiempo

O15TBVR: *“No quiero ir a clases, esa no me gusta.”*

O2TBMR: *“Que aburrida profe”*

O9TBLB: *“El ultimo que llegue al salón es un huevo podrido”*

Discusiones

En los tres contextos institucionales visitados, confluyen elementos tales como: la existencia de una agenda escolar y espacios limitados para llevar a cabo acciones, donde se espera que los niños respondan de cierta manera, conociendo y respetando un protocolo de acción establecido, en el que, por lo general, las interacciones sociales, son iniciadas y reguladas por el maestro lo que puede dar lugar a un desequilibrio en el intercambio de ideas y opiniones, también, limita la toma de decisiones y la exploración de nuevas formas de interactuar, incluso llegando a influir en el desarrollo de la autonomía y la creatividad de los niños.

La agenda escolar y los espacios limitados determinan el tiempo y lugar donde se realizan las actividades dirigidas y guiadas por el maestro, pero se evidencian espacios que permiten interacciones sociales espontáneas de los niños, es decir, los invita a poseer sus acciones e intervenciones comunicativas, al observar la organización escolar en las tres instituciones, se hace visible la prioridad de estas entidades a los espacios donde el docente controla las acciones de los niños, lo que puede influir en la participación de estos. La OCDE (2013) Y la Comisión Europea (2010) consideraba, hace 10 años, que “la mejora de la educación pasaba por una organización diferente y menos rígida del tiempo y el espacio en los centros educativos, ya que condicionan la dinámica de aprendizaje y el éxito educativo” (Muñoz et al., 2015; Ostos et al., 2021; Riera Jaume et al., 2014). Con ello se requiere que la escuela piense o reivindique el papel del niño dentro de ellas y, desde allí, considere la flexibilización de su agenda escolar para posibilitar espacios de interacción donde los niños tengan voz dentro de aquellos dirigidos y guiados.

Conclusiones

Durante el estudio realizado, se observó a unos niños jugando y, a medida que fuimos avanzando en nuestras lecturas y análisis, nos preguntamos cómo jugaban, a qué jugaban y si todos participaban por igual. Surgieron preguntas sobre quién era el líder y cómo iniciaba sus discursos, cómo se comunicaban entre ellos y qué les aportaba esa espontaneidad en sus intercambios comunicativos. Una de las conclusiones principales fue que, a partir de esta investigación, nos dimos cuenta de la importancia de sensibilizar la mirada del maestro en la escuela. La investigación nos ha sensibilizado sobre la importante función del docente como observador, motivándonos a emplear todos nuestros sentidos de manera deliberada. Este proceso nos ha llevado a alejarnos de la complacencia con una realidad educativa que a menudo se da por sentada y rara vez se cuestiona. Este nuevo entendimiento nos ha permitido reconocer la vital importancia de la investigación en el ámbito educativo, estimulando la reflexión crítica sobre nuestras prácticas docentes y promoviendo un enfoque más centrado en el desarrollo integral del niño.

Al abordar la caracterización de las interacciones sociales en espacios mediados y poco mediados por el adulto dentro de la agenda escolar de los niños y niñas, surge una comprensión fundamental sobre el diseño de dicha agenda, que contempla dos elementos esenciales: el tiempo y el espacio. Esta perspectiva revela la influencia significativa que la estructura temporal y espacial ejerce sobre las interacciones sociales en el entorno educativo.

En el análisis detallado de estas interacciones, se observa que las dinámicas sociales de los niños se manifiestan de manera dirigida, guiada y espontánea, lo que subraya la complejidad de la interacción en el contexto escolar. Es crucial reconocer que la forma de control sobre estas interacciones está intrínsecamente vinculada a la agenda escolar, la cual está bajo la gestión y orientación del maestro.

Al contrastar las interacciones sociales espontáneas entre niños, en las tres instituciones donde se desarrolló la investigación, en espacios mediados y poco mediados por el adulto, se evidenció que en los espacios mediados como el aula, donde los niños y niñas son receptores, por lo general, se encuentran sentados en el lugar donde la docente les asignó un puesto y como el salón tiene múltiples normas cómo estar en silencio, pedir la palabra antes de hablar, estar sentados con piernas cruzadas y siempre atentos a las instrucciones dadas por la maestra, por lo general los niños están más callados pues sus acciones son muy reguladas por el adulto , dado que como son niños , les resulta difícil estar sentados durante el horario de clase en una silla, se sientan de un lado, se recuestan en la mesa, se arrodillan en la silla, se levantan de su asiento y transitan por todo el salón, se distraen fácilmente buscando otros objetos, cantan en voz alta y verbalizan expresiones como “¡Qué clase tan aburrida!”, “tus clases son tontas”, “eso ya me lo sé”, “no escuchemos a la profe”. En contraste con los espacios poco mediados por el adulto en donde los niños comparten, juegan, y agendan su propia narrativa y liderazgo. Además, en estos espacios, los niños tienen la oportunidad de expresarse de manera más libre, lo que fomenta su autonomía y creatividad. También es común observar que los niños asumen roles de liderazgo, toman decisiones y resuelven problemas de forma autónoma, lo que contribuye a su desarrollo social y cognitivo. Estas interacciones en espacios poco mediados proporcionan a los niños la

oportunidad de explorar y expresarse de manera más libre, lo que puede tener un impacto positivo en su desarrollo integral.

La investigación nos ayuda a recuperar una mirada como docentes que va más allá de la naturalización, que transforma al maestro en un observador agudo del niño. Este análisis subraya la relevancia de la investigación en el ámbito educativo para cuestionar y reflexionar sobre las prácticas docentes, fomentando así un enfoque más centrado en el desarrollo infantil. A través de este proceso, los docentes pueden poner a prueba suposiciones arraigadas y creencias que podrían conducir a una visión rutinaria de su labor.

Interrogarse a través de la investigación implica una toma de conciencia de las propias perspectivas y prejuicios, así como una apertura a nuevas formas de comprender a los niños. La adopción de la mirada del docente observador del niño recalca la importancia de escuchar y comprender las necesidades, intereses y capacidades individuales de los estudiantes. Esto conlleva a estar atentos a sus expresiones, observar sus interacciones y adaptar las prácticas pedagógicas de manera proactiva para satisfacer sus necesidades de forma más efectiva.

En última instancia, al analizar esta perspectiva, surge el reconocimiento de que la investigación en educación emerge como una herramienta poderosa para transformar las prácticas docentes y fomentar un enfoque más orientado hacia el niño. Al cuestionar y reflexionar sobre nuestras propias prácticas, se abre la puerta a la identificación de áreas de

mejora y a la búsqueda de estrategias más efectivas para respaldar el desarrollo y aprendizaje de los niños. Este proceso continuo de autorreflexión y ajuste, que nos ha facilitado la investigación, se convierte en una guía hacia un entorno educativo más enriquecedor y centrado en el bienestar integral de los estudiantes.

¿Dónde se ha puesto la mirada del docente?

Reflexionar sobre el observar atravesado por la pregunta. Al hacer preguntas mientras observamos, nos incita a reflexionar más profundamente sobre lo que estamos viendo. Esto nos lleva a cuestionar nuestras propias ideas preconcebidas y a considerar diferentes perspectivas, lo que promueve el pensamiento crítico y la apertura mental. Del mismo modo, al observar atravesado por la pregunta, nos damos cuenta de que nuestras propias percepciones y experiencias pueden influir en cómo interpretamos lo que vemos. Esto nos invita a ser conscientes de nuestras limitaciones y a considerar diferentes puntos de vista para obtener una comprensión más completa y objetiva. Así, también estamos entrenando nuestra habilidad para observar de manera más detallada y completa. Esto nos ayuda a captar aspectos que podríamos haber pasado por alto y a comprender mejor el contexto en el que se desarrolla lo que estamos observando.

La investigación nos sensibilizó acerca de la crucial función del docente como observador, exhortándonos a emplear todos nuestros sentidos de manera deliberada. Este proceso

nos guio a alejarnos de la complacencia con una realidad educativa que, de forma rutinaria, se aceptaba sin cuestionamientos profundos.

El conocimiento adquirido nos permitió reconocer la importancia de la investigación en el ámbito educativo; porque la investigación no solo nos da la oportunidad de reflexionar críticamente sobre nuestras prácticas docentes, sino que también nos impulsa hacia un enfoque más centrado en el desarrollo integral del niño.

Este cambio de perspectiva nos alienta a no conformarnos con las prácticas educativas tradicionales, motivándonos a ser agentes activos de cambio en la promoción del aprendizaje significativo. La investigación nos equipa con las herramientas necesarias para cuestionar nuestras propias acciones, creencias arraigadas y supuestos que podrían estar limitando el potencial de nuestros estudiantes. Al adoptar un enfoque reflexivo y crítico, podemos ajustar nuestras estrategias pedagógicas para adaptarnos de manera más efectiva a las necesidades y características individuales de cada niño.

Por otro lado, queremos expresar que llevar a cabo un trabajo en equipo , supone retos y dificultades , así las individualidades dentro del grupo de trabajo en la realización de la tesis, se pusieron en tensión con las exigencias de la colectividad, lo cual nos lleva a concluir que en un trabajo investigativo existen tensiones entre las individualidades y las exigencias de la colectividad , lo cual refleja la necesidad de encontrar un equilibrio entre el desarrollo y la expresión de las características individuales y las responsabilidades y demandas del equipo en su

conjunto. Esta tensión entre las individualidades y las exigencias de la colectividad nos recuerda la importancia de practicar el respeto y la empatía hacia los demás. Reconocer y valorar las diferencias individuales, así como comprender las necesidades y perspectivas de los demás para el desarrollo o culminación satisfactoria del trabajo investigativo.

Así mismo se destaca la importancia de valorar la diversidad y pluralidad de perspectivas, experiencias y habilidades dentro del equipo. Reconociendo y respetando las diferencias individuales lo cual requiere de habilidades de negociación y compromiso. Para así encontrar soluciones y acuerdos que satisfagan tanto las necesidades individuales como las metas y objetivos colectivos, promoviendo así la convivencia armoniosa y el bienestar común.

Por último, reconocer la valiosa experiencia de la práctica investigativa, ya que nos proporcionó un entorno propicio para desarrollar habilidades de investigación, como la búsqueda de información, el análisis crítico, la síntesis y la integración de conocimientos teóricos y prácticos. Permitiendo integrar los conocimientos teóricos adquiridos en el estudio con la aplicación práctica en un contexto real. Posibilitando la comprensión y el dominio de los conceptos, así como la capacidad de transferir el conocimiento a situaciones concretas.

Recomendaciones

Las interacciones sociales espontáneas son una oportunidad invaluable para que los maestros conozcan mejor a los niños, identifiquen sus intereses, alternancias y formas de relacionarse. Por lo tanto, es vital que los maestros comprendan la importancia de estas interacciones y busquen la manera de integrarlas en su planificación y práctica educativa.

1. Fomentar y valorar la interacción espontánea entre los niños. Esto implica permitir tiempo suficiente para el juego libre, facilitar actividades grupales, así como, promover la comunicación y colaboración entre los niños.
2. Escuchar la voz de los niños para obtener un conocimiento más contextualizado y real de los niños en el aula. Esto significa reconocer que el maestro tiene un conocimiento basado en el análisis psicológico y teórico, pero también debe escuchar activamente a los niños para comprender sus necesidades, intereses y experiencias.
3. Equilibrar el control del maestro con la participación activa de los niños. Permitir que los niños participen en la planificación y toma de decisiones fomenta su autonomía y promueve un ambiente de aprendizaje más inclusivo y participativo.

4. Reflexionar sobre cómo abordar el juego y las interacciones en el entorno escolar de manera más efectiva para el desarrollo y aprendizaje de los niños. Esto implica combinar el conocimiento sobre el desarrollo infantil integral con la escucha activa de los niños, con una observación intencionada, lo que permitirá obtener un conocimiento más completo y real de cada niño en el aula.

5. Reflexionar sobre la importancia que los maestros asignan a estas interacciones. En su esfuerzo por cumplir con los controles escolares de tiempo, espacio y agenda ¿logran atribuir significado a algo que no se les exige supervisar?, cómo lo son las interacciones sociales espontáneas entre los niños durante los momentos de descanso en entornos de desarrollo libre.

Al seguir estas recomendaciones, los maestros podrán aprovechar al máximo las interacciones espontáneas y el juego en el desarrollo de los niños, creando un ambiente de aprendizaje enriquecedor y adecuado a sus necesidades.

Referencias

- Álvarez, A., & Del Río, P. (1990). *Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo*. *Desarrollo psicológico y educación*, 2, 93-120.
- Álvarez, C. (2011). *Cuantitativa y cualitativa Guía didáctica*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-lainvestigacion.pdf>.
- Ariès, P. (1986). *La infancia*. *Revista de educación*, 281(5), 17.
- Atkinson & Coffey. (2003). *Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos*. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>
- Betancur Montoya, T. V. (2015). *La interacción entre niños de 3 a 5 años durante los procesos de socialización* (Doctoral dissertation, Corporación universitaria Lasallista).
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica* (No. 370.7 B57).
- Bonoso Vega, A. M., & Oyague Camba, L. (2021). *Las habilidades sociales en la convivencia escolar en niños de 4 años* (Bachelor's thesis, Guayaquil: ULVR, 2021.).
- Bordignon, N. A. (2005). *El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto*.
- Bosco, FM, Bucciarelli, M. y Bara, BG (2004). *Las categorías de contexto fundamentales para comprender la intención comunicativa*. *J. Pragmático*. 36, 467–488. doi: 10.1016/S0378-2166(03)00055-9
- Bruner, J (1991). *The Narrative Construction of Reality*

Campo Ternera, L. A. (2014). *El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia*. *Psicogente*, 17(31), 67-79.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372014000100005&lng=en&tlng=es.

Castellaro, M. A. (2017). *La interacción social como clave del desarrollo cognitivo: Aportes del socioconstructivismo a la Psicología*.

Colegio Montessori. (2024). *Escudo Colegio Montessori*. [Imagen]. <https://montessori.edu.co/es/>

Colegio Hontanares. (2023). *DCIM100MEDIADJI_0965.JPG*. [Fotografía].

<https://hontanares.edu.co/tag/colegio-campestre/>

Congreso de Colombia. (2006). *Código de la Infancia y la Adolescencia* (Vol. 9). Editorial Temis.

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Artículo 15. *Educación Preescolar. Ley General de Educación* [Ley 115 de 1994]. P, 26.

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Artículo 16. *Educación Preescolar. Ley General de Educación* [Ley 115 de 1994]. P, 26.

Congreso de la Republica de Colombia. (2 de agosto de 2016). Artículo 4. *Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*. [Ley 1804 de 2016].

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, 11-59.

Constitución Política de Colombia [C.P.]. (1991). artículo 44. *de los derechos sociales, económicos y culturales*. Santa Fe de Bogotá: *Gaceta Constitucional*.

- Constitución Política de Colombia [C.P]. (1991). *Artículo 67. de los derechos sociales, económicos y culturales. Santa Fe de Bogotá: Gaceta Constitucional.*
- Correa Roldán, M. (2020). *El juego cooperativo como mediador para las relaciones interpersonales* (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Lasallista).
<http://repository.unilasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/2986/1/20172164.pdf>
- Cortázar, J. (1971). *Algunos aspectos del cuento.*
- Domínguez De la Ossa, E., & Herrera González, J. D. (2013). *La investigación narrativa en psicología: definición y funciones. Psicología desde el Caribe, 30(3), 620-641.*
- Domínguez, E. & Herrera, J. (2011). *La investigación narrativa en Psicología: Definición y funciones. Revista Psicología desde El Caribe, 30(3), 620-641.*
- El Colombiano. (2015) *Montessori, el mejor colegio de Antioquia según las pruebas Saber 11.*
[Fotografía].
<https://www.google.com/amp/s/www.elcolombiano.com/amp/colombia/educacion/montessori-el-mejor-colegio-de-antioquia-segun-las-pruebas-saber-11-BB2146210>
- Garrido, A., & Álvaro, J. L. (2007). *George Herbert Mead: el interaccionismo simbólico.*
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.*
- González-Moreira, A., Ferreira, C., & Vidal, J. (2023). *La organización de las aulas en educación infantil y primaria: el espacio como elemento clave en la transición. Aula Abierta, 52(3), 271-279.*
- Grice, HP.(1975). “*Lógica y conversación*”, en *Syntax and Semantics: Speech Acts* , eds P. Cole y JL Morgan (Cambridge, MA: Academic Press).

- Heilbrun (1988) *Writing a Woman's Life. Relatos de experiencia e investigación narrativa*".
Déjame que te cuente. Barcelona, Laertes.
- Hoppler SS, Segerer R y Nikitin J. (2022) *Los seis componentes de las interacciones sociales: actor, socio, relación, actividades, contexto y evaluación*. *Frente. Psicólogo*. 12:743074. doi: 10.3389/fpsyg.2021.74307
- Husti, A. (1992). *Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo*. *Revista de Educación*, 298, 271-305.
- Jaramillo, L. (2007). *Concepciones de infancia*. *Zona próxima*, (8), 108-123.
- Krause, M. (1995). *La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos*. *Revista temas de educación*, 7(7), 19-40.
- Lacunza, A. B., Castro Solano, A., & Contini, N. (2009). *Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza*.
- Ladd, G. W. (1990). *Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?* *Child Development*, 61, 1081– 1100. [*Tener amigos, conservar amigos, hacer amigos y caer bien a los compañeros en el aula*]
- Malaguzzi, Loris. (1993). *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*. Recuperado de: <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>
- Martinic, S. (2015). *El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile*. *Revista brasileira de educação*, 20, 479-499.
- Meo, A. I., & Gunturiz Rodriguez, M. A. (2010). *Estado del arte: escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional*. Estudio de casos en Europa y América Latina.

- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares*. Bogotá, Colombia: MEN.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Fundamentos pedagógicos 2012 - 2014. Programa de Competencias Ciudadanas*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Seguimiento al Desarrollo Integral de las Niñas y Niños en la Educación Inicial*. (Documento No. 25). Bogotá, Colombia: MEN.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341847_archivo_pdf_educacion_inicial_desarrollo_integral.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). *El sentido de la Educación Inicial* (Documento No. 20). Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007 b.) *¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas?* Buenos Aires, Argentina: Colección de materiales pedagógicos.
- Muñoz, J. M., García, R., & López, V. (2015). *Influencia del diseño del espacio en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Revisión. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 063–067. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.13.321>
- Ostos, C., Nicoletti, J. A., Gadea, W. F., & García Moro, F. J. (2021). *Diseñar el aula para una educación inclusiva*. In G. García, J. A. Nicoletti, & F. J. García Moro (Eds.), *Diálogos para la educación inclusiva I* (pp. 28–46). Pequén Académico.
- Pellegrini A. & Galda, L (1993). *Ten Years After: A Reexamination of Symbolic Play and Literacy Research*.

- Perinat, A (2003). *Psicología del Desarrollo: Un Enfoque Sistémico*. Barcelona: Editorial
- Presidente de la Republica de Colombia. (22 de julio de 2022). Artículo 2.3.3.2.1.1. Educación inicial y Preescolar. [Decreto 1411 de 2022] DO: Ministerio de Educación.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411579_archivo_pdf.pdf
- Real Academia Española. (2023). *Interacción. Diccionario de la lengua española, 23.ª ed.*, ([RAE]versión 23.7 en línea) <https://dle.rae.es>> [Fecha de la consulta].
- Reis, HT, Nezlek, J. y Wheeler, L. (1980). *Atractivo físico en la interacción social. J. Pers. Soc. Psicólogo*. 38, 604–617. doi: 10.1037/0022-3514.38.4.604
- Ricoeur, P. (2006). La vida: *Un relato en busca de narrador*. *Ágora*, 25(2), 10-11.
- Riera Jaume, M. A., Ferrer Ribot, M., & Ribas Mas, C. (2014). *La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones*. *Reladei*, 3(2), 19–39.
- Reseña Histórica Colegio Hontanares. (2024). *Escudo Hontanares*. [Imagen].
<https://images.app.goo.gl/j9z91LpoNDRR2w4S7>
- Rizo, M. (2006). *George Simmel, sociabilidad e interacción. aportes a la ciencia de la comunicación. Cinta de Moebio*. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (27).
- Roncancio Moreno, M., & Oviedo, D. A. (2020). *Modalidades de interacción y valores sociales emergentes en niños*. *Avances en psicología latinoamericana*, 37(3), 455-470. Doi:
<http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7965>
- SajoR. (2010) *Escudo del municipio de Titiribí, Antioquia. Colombia*. [Imagen].
<https://images.app.goo.gl/CPSnZCTP4y3JBF6ZA>

- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias*. *RH Sampieri, Metodología de la Investigación*, 22.
- Sánchez, H. (2020). *Contextos de interacción educativo y desarrollo de niños preescolares*. *Summa Psicológica UST*, 17(1), 5.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1984). *Introducción ir hacia la gente. Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paídos.
- Tenera, L. A. C. (2009). *Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar*. *Psicogente*, 12(22).
- Trujillo, P. J. R. (2022). *Método fenomenológico en la investigación cualitativa: enfoque en la organización social*. *Revista FACES*, 4(2), 274-288.
- Unicef. (2014). *25 años de La Convención Sobre los Derechos del Niño*.
<https://www.unicef.org/colombia/comunicados-prensa/25-anos-de-la-convencion-sobre-los-derechos-del-nino>. Párr.2.
- Vercellino, S. (2012). *La ampliación del tiempo escolar: ¿Se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas*.
- Wikipedia, La enciclopedia libre. (2024) *Panorámica de Titiribí*. [Fotografía].
<https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Titirib%C3%AD&oldid=156894911>.