

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ, JUVENTUD,
EDUCACIÓN Y DESARROLLO
ALIANZA UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y FUNDACIÓN CINDE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**



**INFORME TÉCNICO FINAL DE INVESTIGACIÓN
VIVENCIA DE ESPACIOS EN GRADO TRANSICIÓN: UN APORTE A
LA COMPRENSIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE
MAESTRAS EN DOS CIUDADES DE COLOMBIA**

Tutor: Mg. Camilo Andrés Ramírez López

Realizado por:
Gloria Stella Campo Vergara
Jennifer Noguera

Manizales, Colombia

2013

Informe Técnico final de Investigación
Vivencia de espacios en grado transición: Un aporte a la comprensión de la
práctica pedagógica de maestras en dos ciudades de Colombia

Tabla de Contenido

	Pág.
INTRODUCCIÓN	4
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
2. OBJETIVOS	7
3. MARCO REFERENCIAL	7
4. METODOLOGÍA	22
5. RESULTADOS Y ANÁLISIS	29
6. CONCLUSIONES	43
REFERENCIAS	44
ANEXOS	49

LISTA DE TABLAS

Tabla No. 1 Caracterización de los grupos participantes.....	28
Tabla No. 2 Categorías.....	28

Resumen

El presente proyecto, como resultado de la investigación realizada en dos ciudades de Colombia, aporta a la comprensión de las prácticas pedagógicas de maestras de grado transición, a través del reconocimiento de la vivencia del espacio en el salón de clase. A partir del método de estudio de casos y mediante observaciones y entrevistas, se evidencian formas de vivenciar los espacios y por tanto, prácticas pedagógicas que denotan la reflexión y consciencia de las necesidades de los niños de este grado. Encuentros y desencuentros en dichas prácticas revelan que no solo se trata de contar con un espacio métrico o una dotación acorde para lograr ofrecimientos pensados desde y con los niños, también es importante vincular la familia y tener en cuenta el contexto. Se identificaron maestras que se limitan a estar en el salón de clase (dimensión interior), otras maestras aprovechan las potencialidades del salón de clase en condiciones diversas y además trascienden sus actividades a otros espacios de la escuela (espacio intermedio) y por último, algunas maestras, restringidas a los espacios anteriores o conscientes de las situaciones fuera de la escuela (dimensión exterior), deben quedarse dentro de estas. Hallazgos que corroboran la urgencia de acompañar a las maestras en el fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas, desde la valoración y concienciación, para que trasciendan los salones de clase como espacios ocupados a espacios vividos.

Introducción

Cuando se alude a la práctica pedagógica, son muchas las acepciones que aparecen, en varias de ellas, sin dar margen de diferenciación entre un acto educativo y uno pedagógico. Primero, como lugar la transmisión de un saber, información sin considerar la reflexión y vuelta sobre sí en el hacer, teniendo en cuenta los diferentes aspectos que intervienen en el encuentro entre quien orienta y recibe dicha orientación, en este caso, los niños de grado transición (nivel preescolar).

En este sentido, se alude a diferentes aspectos valiosos de la práctica docente como las concepciones, formación y contexto, que, a pesar de su reconocida relevancia, no menciona la vivencia de espacio. Lo anterior, se manifiesta, cuando se expone en detalle el requerimiento e influencia del espacio en aprendizajes significativos, especialmente con la primera infancia. Aquí, el espacio también cuenta con múltiples definiciones, como la alusión a ambiente, localidad, lugar, área, entre otras, que refieren al valor que representan en el desarrollo de la cotidianidad en un salón de clase.

Por lo anterior, es pertinente aportar a la comprensión de las prácticas pedagógicas en grado transición, desde el reconocimiento de las formas en que las maestras vivencian los espacios. Una mirada fenomenológica hermenéutica que, desde las observaciones de clases y entrevista a las maestras, el reconocimiento de particularidades y generalidades, favorecen interpretaciones en torno a la relación entre la forma de vivenciar el espacio y la práctica pedagógica que se desarrolla en el día a día con los niños de grado transición.

Estudio que, a pesar de no ser comparativo, denota en las dos ciudades con su espacio geográfico y el contexto, que estos no determinan la forma particular en que las maestras orientan sus clases. Resultados que demuestran la consideración de la dotación y medidas longitudinales de un salón de clase, como aspectos secundarios, siendo fundamental, quién es la maestra, cómo se piensa en su ser y quehacer como maestra de tan significativo grado escolar. Así, se encuentra que es posible darle un sentido a las actividades, aún en espacios reducidos y en menos condiciones de lo que sería requerido para un grupo de niños de grado transición, logrando el desarrollo de actividades pensadas, reflexionadas, desde y con los niños. Con una plena consciencia del valor que los espacios tienen en el proceso de formación de los pequeños que requieren de una educación más pensada y vivida desde lo que el contexto y su condición favorece.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Delimitación del problema

En las búsquedas sobre práctica pedagógica, es fácil encontrar que se hace alusión a las formas en que el docente desarrolla su clase, según sus discursos, los aspectos en los que se basa para su preparación y que, como resultado de esta, logre cumplir las exigencias institucionales, de la autoridad educativa y además, de los padres de familia/acudientes. Hablar de dicha práctica, conlleva a un abanico de definiciones que hacen perder a los sujetos quienes son la razón de ser de las maestras¹ de grado transición, como son los niños. Quehacer docente que precisamente moviliza investigaciones como la que aquí se adelanta, porque vincula, permea y afecta el desarrollo integral de niños y niñas por todas y cada una de las experiencias y situaciones que se presentan en el salón de clase.

En esta vía, la investigación se centra en las practicas pedagógicas de maestras de grado transición, pero desde la vivencia de los espacios, aspecto que consideramos inherente a dicha práctica y por ende, al proceso formativo de los niños. Lo anterior, teniendo en cuenta que los niños en este grado escolar oscilan entre los 4 y los 7 años, edad en la que se encuentran explorando, vinculándose al mundo sociocultural, recibiendo nuevas orientaciones en espacios cuyas características y recursos son distintos hasta lo que al momento ha sido habitual.

Aunque el abordaje sobre los espacios ha sido amplio, el valor de estos, en todas sus dimensiones y consideraciones, tiende a quedarse en lo material, en el plano de la presencia o no de objetos y organización de estos, en lo físico. Por ello se considera que en esta investigación debe ahondarse en el espacio, mas allá de los límites, de los muros, trascender las configuraciones preestablecidas y las definiciones que lo argumentan, pues existen aspectos como el tamaño, condiciones y lugares complementarios que pueden favorecer o limitar el buen uso del espacio, según el pensar de las maestras y las actividades que se planeen y realicen con los niños.

¹ En el transcurso de la investigación, se refiere a maestras de grado transición teniendo en cuenta que, en su mayoría son mujeres quienes tienden a orientar este grado escolar, siendo una eventualidad encontrar a hombres en dicha orientación. Sin embargo, esto no será tema de discusión por la complejidad y amplitud del tema que precisamente tiene que ver con las “necesidades” de los niños en nuestro contexto cultural.

Se habla entonces de vivenciar los espacios, puesto que la práctica pedagógica no puede limitarse solo al estar en ellos, cuando las maestras tienen tanto que aportar desde su ser y su experiencia. De esta manera, es pertinente volcar la búsqueda a otras formas de usar el espacio, precisamente dándole la valoración requerida, desde la creatividad, sensibilidad a las necesidades de los niños, la realidad social del contexto, desde la vivencia del espacio.

Así, hablar de la práctica pedagógica de maestras de grado transición, a la luz de la vivencia de los espacios, no se trata de un ejercicio de fácil comprensión, pues el espacio, aun siendo constante, no es reconocido por algunas maestras en la práctica, mientras que otras lo vivencian sin ser conscientes de ello y de las implicaciones positivas que genera a su quehacer y por ende, a la formación de los niños.

1.3. Pregunta de investigación

¿Cómo vivencian los espacios del salón de clase maestras de grado transición de dos ciudades de Colombia?

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Comprender la práctica pedagógica de maestras de grado transición, a través del reconocimiento de la vivencia de los espacios del salón de clase, en dos ciudades de Colombia.

2.2. Objetivos específicos

- Identificar la forma de vivenciar los espacios del salón de clase, maestras de grado transición
- Reconocer las semejanzas y diferencias en las formas de vivenciar los espacios del salón de clase, en maestras de grado transición.

3. MARCO REFERENCIAL

3.1. Antecedentes

Desde hace décadas la educación ha ganado un fuerte protagonismo a nivel internacional y nacional, es por ello que la docencia se orienta al mejoramiento de la calidad de enseñanza dirigida a los estudiantes a partir del reconocimiento y comprensión de las prácticas pedagógicas.

De acuerdo al tema central que desarrolla la presente investigación se encuentra un amplio y diverso campo de interpretación de las prácticas, usándose distintas denominaciones para lo que al parecer denota y connota lo mismo, tales denominaciones son: prácticas pedagógicas, prácticas de enseñanza, formas de enseñanza, modalidades pedagógicas, prácticas educativas, estrategias de formación, prácticas formativas o acción pedagógica.

En el contexto europeo, Francisco Rodríguez Lestegas, (2004:1) en su trabajo investigativo que pretende rescatar el rol del docente como un profesional "práctico reflexivo", "investigador en el aula" o "profesional autónomo" y no como un "transmisor de conocimientos", plantea que dependiendo de "la concepción de la

práctica educativa que se sustente, así será la consideración que merezca tanto la función del profesorado como los procesos conducentes a su formación y desarrollo profesional”, por lo tanto, la práctica, en este caso educativa, debe asumir la idea de un docente activo, mediador y promotor del aprendizaje de los alumnos, dejando a un lado la concepción de un docente pasivo, de corte tradicional, academicista, ya que las prácticas que dentro de la escuela se generen son responsables de la formación de un estudiantado crítico.

Igualmente, diferentes investigaciones europeas postulan que la formación del docente influye necesariamente en las prácticas pedagógicas que se generan dentro del aula, haciendo de esta un escenario de reflexión y mediación de la teoría y la práctica. Por su parte, Steeve, (s.f.:3) de la Universidad de Málaga, confirma en su estudio de treinta años que en la calidad de los fundamentos teóricos, actitud crítica y reflexiva de los programas de formación de docente, radica el éxito en las prácticas de enseñanza reales.

Desde las perspectivas presentadas, así, las practicas pedagógicas en el contexto europeo son concebidas como aquel proceso que inicia desde la formación inicial del docente hasta el momento en que este asume sus verdades “practicadas reales”.

Por su parte, en Latinoamérica hay una fuerte tendencia a asumir las prácticas pedagógicas desde un punto de vista amplio y complejo. Encontramos así a Desimonne (2007:39) en un estudio sobre las prácticas pedagógicas y su efecto en los aprendizajes de los párvulos en un región de Chile, propone como definición de práctica pedagógica a “los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de la escuela y más específicamente al interior de la sala de clases”, dicho estudio logra definir las competencias de las educadoras y la caracterización de los ambientes de aprendizaje en el segundo nivel de transición. Consiguiendo además, que las maestras comprendan conceptual y experimentalmente que los términos de competencia, habilidad, actitud y valores, están en directa relación con la enseñanza y la calidad de los procesos de aprendizaje que ellas mismas consiguen en sus prácticas pedagógicas.

También, llama la atención en este estudio la referencia a los espacios diferenciados de la escuela en general y el salón de clase, lo que acorde a nuestro interés investigativo, genera inquietud en tanto se concibe que si bien pueden ser diferentes las actividades

fuera y dentro del salón, de alguna manera, la práctica pedagógica debe concebir la presencia del niño desde su ingreso al portal de la escuela durante el tiempo que en ella permanezca.

Desde este punto de vista, el docente es visto como un constructor y de-constructor permanente de su propia práctica, con el firme propósito de que dicha reflexión le permita tener una visión más amplia y comprometida con su profesión docente. Comprender que la práctica pedagógica no es solamente un proceso que se da dentro del aula, sino un proceso que inicia mucho antes de la escuela y que se complementa, mas no acaba en el aula, es uno de los logros más importantes de los estudios en torno a la temática. Es por ello que las prácticas docentes como lo plantea Rodríguez (2007:699) “constituyen una especial oportunidad para estos fines, ampliando su concepción y desarrollo más allá de la preparación y dictado de clases”.

Tal como lo propone Díaz (2001:181), la práctica pedagógica alude a aquellos “procedimientos, estrategias y prácticas que regula la interacción, a la comunicación y el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión y de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos de las escuelas”. Sin embargo, no es un término estrictamente relacionado con el aula, por el contrario Díaz (ibíd.) hace una distinción entre práctica pedagógica primaria y práctica oficial o escolar. La primera, concebida como aquella que se desarrolla en espacios de socialización no formales, como la familia y la segunda, aquella que alude a espacios más formales, como la escuela. En cada caso se llevan a cabo procesos sociales diferentes para el ser humano. En la práctica primaria, las costumbres, normas y modelos de comportamiento son particularidades que se logran en las interacciones de familia; mientras que en la escuela la interacción docente–estudiante implica un proceso más complejo en el que intervienen la recontextualización de lo logrado en las prácticas primarias.

De esta manera se puede considerar que las prácticas pedagógicas hacen referencia a un tema amplio y complejo en donde no solo involucra a docentes y estudiantes, sino a otros actores que en definitiva contribuyen a una mejor comprensión del proceso formativo. De tal manera que la práctica pedagógica apunta a múltiples procesos de formación del ser humano, donde lo cultural, social e histórico toma un papel relevante; como lo expresa Zambrano (2005:190) “las practicas pedagógicas pueden ser

entendidas como acciones fundadas y dotadas de sentido, significación y legitimidad, por los mismos ojos del autor que las realiza”.

Pasando en la necesidad de fortalecer los procesos de formación en el primer nivel de formación escolar, a nivel formal, se encuentra que diversos estudios realizados en las últimas décadas han fortalecido la educación preescolar. Así, Myers (2000), tras un análisis de la situación de La Primera Infancia en América Latina y el Caribe durante la época de los noventa y el aporte que los gobiernos han hecho a esta población, se concluye en primer lugar, que invertir en la calidad de la educación de la primera infancia es fundamental en el desarrollo del ser humano, es por ello que invertir en los programas de formación del cuerpo docente en preescolar, mejorar la capacitación de los profesionales y fomentar esfuerzos compartidos entre gobiernos y organizaciones internacionales, es una de las principales tareas para el mejoramiento de la calidad de la educación inicial.

Nótese que en las diferentes exposiciones sobre las prácticas pedagógicas, en ninguna se alude a los espacios, a las condiciones físicas, organización, dotación o ubicación en el espacio del salón de clase. Todas las referencias apuntan a aspectos centrados en el docente en su ser, su quehacer y formación, a las relaciones.

3.2. Marco teórico conceptual

3.2.1 Lugar del grado transición en Colombia.

En Colombia el grado transición corresponde al grado obligatorio situado en la escuela, de los tres que considera el nivel preescolar (primero de tres niveles en el sistema educativo), reconocido en el Art. 17 de la Ley 115 de 1994 (1994:25). Es de resaltar que las investigaciones tanto en Colombia como en Latinoamérica y Europa refieren a los términos “preescolar” o a primera infancia, más no a grado transición o grado cero, como se reconoce en nuestro país. De esta manera, los lineamientos que orientan el acompañamiento al grado transición o también llamado “grado cero” en Colombia se fundamenta en políticas de primera infancia, bajo el marco legal general de la educación en los niveles preescolar, básica primaria y secundaria, y media. Es decir, hay que

diferenciar el nivel preescolar que comprende tres grados: prejardín, jardín y transición, del mencionado grado transición que es el primero obligatorio en las escuelas.

Es importante referir que la educación en Colombia está influenciada por normativas y lineamientos que se establecen desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a los cuales se hace seguimiento por medio de pruebas estandarizadas y estandarizantes, que buscan medir, por igual, competencias y desempeños de estudiantes y docentes. Aspecto que de una u otra manera influye en las prácticas pedagógicas del docente, en mayor medida por los mecanismos de evaluación del MEN, que por los lineamientos, en los que se plantean desempeños propositivos, contextualizados, bajo marcos conceptuales integradores.

De igual forma, es de aclarar que en el grado transición, no existe una estrategia de evaluación para los procesos docentes. La evaluación a las maestras de transición de la nueva legislación (Decreto 1278 de 2002), se lleva a cabo cuando se concursa para ascender en el escalafón docente, participando voluntariamente de la convocatoria que exige acercarse al conocimiento de normativa y avances pedagógicos. Situación que no es obligatoria para los docentes del régimen anterior, dejando así intermitente el proceso de lo que a bien sea intención, concepción, de cada docente para su quehacer. Esto no pretende considerar la pertinencia o no de la evaluación, es bien sabido que tener conocimientos no garantiza una adecuada orientación al grado escolar, pero si existiese una mirada clara y relevante a este grado, por su valor, seguramente se aportaría a una mejor fundamentación y acompañamiento a quienes tienen a cargo la formación de los niños de transición.

Asimismo, y con respecto al espacio, la normatividad parece eludir y ser poco consecuente a las necesidades de los niños en grado transición, como se menciona a continuación. Por un lado, en la sección primera de la normativa en educación, haciendo referencia a los “logros por conjunto de grados” (Ley 115 de 1994:269-272) se considera para nivel preescolar, las dimensiones: corporal, comunicativa, cognitiva, ética, actitudes y valores, y estética y, en los objetivos para este nivel, (Art. 15 Ley 115 de 1994) se mencionan, entre otros, “la ubicación espacio temporal y el ejercicio de la memoria”. Siendo este último, el único momento en la ley, en el que se remite a la noción de espacio en cualquiera de sus dimensiones (físico, representacional, significado). De esta manera, aunque no se hace referencia explícita al “espacio”, este se

encuentra implícito en la consideración de establecimiento de relaciones con el medio ambiente, la comprensión del mundo físico y la exploración, sobre todo cuando se hace alusión a este de forma directa e indirecta, cuando en el Borrador de orientaciones para transición (2010:29), se describen las competencias o campos de aprendizaje para facilitar la labor docente. Los planteamientos de dichos logros y objetivos desde el ministerio, aun se quedan en “ideales” firmemente impresos en los documentos que deberían facilitar la forma particular de ser y hacer de los participantes si estos fueran tomados con mayor seriedad.

No obstante los grados de preescolar, cuentan con unos lineamientos curriculares (MEN, 2012) que se fundamentan en una orientación constructivista, pero que se quedan solo como propuesta, lo que no los hace comúnmente visibles en las prácticas pedagógicas observadas en el salón de clase de grado transición, con un modelo que se mantiene en lo tradicional, homogeneizante y transmisionista, siendo el cómo, lo que varía, así como se podrá verse más adelante.

Es oportuno destacar que los niños entre los cuatro (4) y los cinco (5) años, edad en la que ingresan al grado transición, se encuentran en un momento crucial en el desarrollo de su autonomía y desprendimiento de las figuras paternas, especialmente de la madre, o quien haga las veces. De ahí, la relevancia de la presencia del docente en el acompañamiento de los niños, dado que en dicho momento se encuentran en una etapa de desarrollo a nivel psicológico, físico y fisiológico, evidente en sus razonamientos, lenguaje y manejo del cuerpo, entre otras; momento crucial para potenciar sus herramientas cognitivas, lenguaje, manejo del cuerpo y demás, que tiende a manifestarse de forma compleja. También es una etapa en que los niños están más abiertos a las relaciones sociales de forma más espontánea, consciente y enmarcada, especialmente, en situaciones de juego, razón por la que se ha reconocido incluso como derecho (Lester y Rusell, 2011), el acompañar a los niños desde actividades que se enmarquen en este juego, que en la escuela es baluarte para los procesos de aprendizaje, requiriendo la participación activa de las docentes. En este sentido, el ofrecer espacios de “juego libre” como lo refieren la mayoría de las docentes, es de cuidado, porque la manera como se presenta, deja en el tintero la inquietud de si tal actividad es ofrecida desde el reconocimiento de todo lo que ellos desde y para sí pueden construir.

3.2.2 Visiones sobre las prácticas pedagógicas

Regularmente las investigaciones relacionadas con prácticas pedagógicas demuestran, como se ha dicho, “poca” delimitación del término y en consecuencia, la facilidad de encontrarlo sin diferenciación con otros como, estrategias de formación o prácticas de enseñanza, educativas, de formación e incluso, como acción pedagógica.

Aun así se podría pensar que, cuando se hace hincapié desde los discursos académicos en la precisión de los términos que acompañan la palabra “práctica”, proporcionan una mayor claridad sobre la “composición” práctica pedagógica. No obstante, tomándolos de manera separada y tal y como lo plantea Vasco (2011:15-33) “No hay acuerdos amplios (...) sobre las diferencias y matices que toman [en este caso] los vocablos «formación» y «educación»”. Por lo tanto, estas tensiones hacen complejo su significado, comprensión y aplicación, pues el solo hecho de acompañar el término “prácticas”, con los ya señalados, parece no otorgar la posibilidad de tener definiciones singulares y por ende, diferentes, para saber desde dónde y cómo abordar las prácticas en cuestión.

Los constructos teóricos sobre pedagogía, podrían ser la clave para comprender, específicamente, la referencia que se hace a práctica pedagógica. En este sentido, Zambrano (2006: 40,41) frente al concepto pedagogía dice:

[lo] hemos considerado como un discurso sobre la educación que vuelve inteligentes a los sujetos y les permite reflexionar las prácticas en el aula de clase, ver el sentido de la educación, subvertirse contra las contradicciones del proyecto educador y promover modos de actuación, siempre buscando equilibrar el decir y el hacer.

Así las cosas, la práctica pedagógica, dentro de las prácticas del salón de clase, hace referencia a una práctica de mayor profundidad, más trabajada, re-pensada, en torno a reflexiones que permita a los docentes fortalecer su labor diaria y potencializar actividades, momentos y espacios que contribuyan al proceso de enseñanza-aprendizaje tanto de los niños como de él/ella mismo/a, siendo además complementaria a otras prácticas, si es el caso.

Cada definición que se logre encontrar sobre prácticas pedagógicas, puede venir de diferentes puntos de vista, pensadas antes, durante o después de acontecimientos y

situaciones de contexto o ideológicas variadas. De allí la desatención y tensiones que se despiertan, a favor o en contra, con los planteamientos existentes, además dejando de lado el rescatar o relevar la práctica pedagógica que los docentes manejan en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una vinculación más real, entre los procesos educativos y la vida cotidiana de los sujetos, que a la vez contribuya al reconocimiento y fortalecimiento de su papel, que trascienda el plano educativo valorando la vida misma.

3.2.2.1 Acercamientos al término Práctica pedagógica.

La práctica pedagógica es referida por Díaz (1988) como “los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela”, una definición enriquecida y cargada de posibilidades, aunque al situarla sobre los docentes en el plano real, en algunos casos, son objeto de críticas por hacer o no hacer bien su labor.

Esta situación referida anteriormente, se presenta cuando los docentes no están moldeados o no cumplen linealmente con planteamientos teóricos preestablecidos o lo que se ha reconocido como mecanismos de control-poder (normatividad, reglamentos, PEI, administrativos, exigencia de grado siguiente, estándares, etc.). Además, existen situaciones que conllevan a resolver conflictos o aspectos particulares con los que llegan los niños desde su grupo familiar, social o de contexto (ausencia de padres, situación de discapacidad, sobreprotección, limitación económica, etc.).

Al respecto, un grupo de docentes que participaron en la Expedición pedagógica, reconocieron en los docentes, según Unda, Martínez y Medina (2001), “su cansancio e insatisfacción con la mirada simplificadora que se tiene de ellos como hacedores de una escuela tradicional, rutinaria, vacía y sin sentido, expresión de una mirada enjuiciadora sobre sus propias prácticas como maestros”. El rol docente, su desempeño, actitudes y aptitudes, se encuentran siempre bajo la observación de quienes tienen que ver con ellos, padres, acudientes, coordinadores y se podría decir que con más razón, cuando de niños se trata.

Por lo anterior y sin duda, esta labor debería tomarse no solo por decisión sino también por convicción y disposición sentida, a cuyo cargo está intercambiar valores, principios, estrategias, aprendizajes y demás, no solo limitándose a lo meramente académico, sino sabiendo orientar la inclusión de las dinámicas que se dan en la vida diaria, para los pequeños que tienen a cargo temporalmente y además, re-valorizando este oficio, el cual en ocasiones no se hace como se requiere por lo que exige el acompañamiento a los niños de transición.

En esa integración entre las disposiciones académicas, el tener en cuenta situaciones de contexto y saber sortear las particularidades de los niños, Mejía (2012: *apuntes de clase*) deja muy claro que “las prácticas pedagógicas cobran lugar en diferentes escenarios sociales” que, ligados a la definición, amplía el panorama en cuanto al lugar visible y no visible como se conciben y desarrollan estas prácticas e incluso, se podría pensar que igualmente se extiende a otros sujetos. En este sentido, Díaz (2001) menciona dos tipos de prácticas pedagógicas a tener en cuenta para su distinción, siendo estas primarias y oficiales/escolares:

Las prácticas pedagógicas primarias se ubican en espacios de socialización como es la familia donde los aprendizajes son mediados por modelos, costumbres, normas y muy particulares de la familia. La práctica pedagógica oficial se ubica en otro escenario como es la escuela, la cual tiene dos categorías que son fundamentales para el funcionamiento: el estudiante y el profesor. Esta práctica es más compleja puesto que implica procesos de recontextualización del conocimiento social.

El trascender de la práctica pedagógica, del salón de clase a la familia, y viceversa, es una visión que descentraliza como agente educativo al docente y, que a la luz de las investigaciones y conceptualizaciones, puede generar controversia. Y seguro así sucede, pues en búsqueda de una definición concreta, se termina por opacar aspectos significativos que expanden el universo educativo y que permitiría, tener un mejor acercamiento no solo a lo que significa la práctica pedagógica sino al cómo de la misma que trasciende el espacio escolar y se convierte en obligatoriedad social.

A partir de las diversas ambigüedades, se tomó en consideración unos aspectos que configuran la práctica pedagógica, a la vez que Klaus (2013: *apuntes de clases*) señaló

los siguientes: el tiempo, el espacio, los medios o recursos, los contenidos, las interacciones, los comportamientos, la disposición. Por lo tanto, para el particular, en esta investigación se aborda tan solo uno de los aspectos mencionados, como es el espacio, específicamente la manera como las docentes lo vivencian en el proceso de enseñanza-aprendizaje para niños de grado transición.

Lo anterior sin desconocer que al referir a una vivencia del espacio, necesariamente se circunscribe lo que es el tiempo (de las actividades, programación, ejecución), los recursos (materiales e insumos de trabajo), los contenidos (temas abordados) y la manera como se dan los acercamientos entre docente y estudiantes. Acercamientos que en este caso diferenciaremos entre relaciones para denotar la tendencia a los acercamientos verticales en los que el docente se sitúa por fuera, como orientador de la actividad. Y se denomina vínculos entre docente estudiante cuando la maestra realiza su actividad con gestos, entonaciones y actividades que evidencian que hace parte del mundo en el cual pretende y requiere inscribir los niños.

3.2.3 El espacio, trascendiendo los muros

Considerar la dimensión espacio en la presente investigación, surge en el reconocimiento del valor del término en lo que refiere a la práctica pedagógica, que es nuestro objetivo principal. De esta manera se reconoce que, referente al concepto “espacio”, su significado es amplio desde diferentes disciplinas y enfoques, especialmente en la sociología (Bourdieu y Wacquant, 2005), la educación y la pedagogía. En el primer caso con una tendencia a reconocer la noción espacio más allá de lo físico, inclinado a recibir otras nominaciones como ambiente, escenario, sector, ente otros y, en el segundo, a centrarse en la delimitación geográfica, organización espacio-material (Loughlin y Suina, 1995) (Castillo, Flores, Yubero y Muñiz, 1983), admitiendo o no la transformación del mismo, según sea la vivencia, representación y significación que se tenga, pero también recordando que la cotidianidad de nuestras vidas se desarrolla en múltiples y heterogéneos espacios, por lo que, aquella idea sobre estos tiene una mayor connotación de la comúnmente otorgada.

Para Ruíz (1994:94) “el hombre es un ser espacial, inmerso no solo en lugares físicos, sino psicológicos y sociales”. Desde el vientre, continúa Ruíz (ibíd.), somos seres condicionados por el espacio, que con el tiempo determinan lo afectivo, emocional,

motriz, psicológico y sensorial. De ahí la importancia de los espacios o ambientes en el niño, dado que son estos donde pasa gran parte de su tiempo.

Desde la psicología ambiental, hace décadas se planteó “la relación recíproca entre la conducta de las personas y el ambiente socio-físico tanto natural como construido” (Aragonés & Américo, 1998:24; citado por Marambio y Guzmán, 2012:35), haciendo referencia no solo a espacios escolares sino a todos los espacios al que el hombre se expone a diario. Pero en cuanto a fundamentos teóricos de la pedagogía infantil, pensando de qué manera pueden/deben vivenciar los espacios los niños de transición, el punto sería relevar aquellos que van más allá del salón de clase, como los descritos por Froebel (citado por Ruiz 1994:96-97), quien apostó a la construcción de espacios abiertos, armónicos y conectados a la naturaleza, al igual que Repulles (citado por Ruiz 1994:96-97) quien destacó la importancia del patio, jardines y huertos como complemento en el proceso educativo.

Esta significación aporta a nuestro interés investigativo, en la medida que se considera que cada docente, según sean sus representaciones, concepciones e ideologías, así mismo puede ser la manera como organiza el espacio físico y, a la vez propicia o no, espacio de formación integral acorde a las necesidades de los niños. Factor que nos remite a la forma particular de vivenciar el espacio y por tanto, la manera como se da la práctica pedagógica; a lo que Duarte (2003:9) dice:

Es posible pensar la escuela en coherencia con una concepción de educación como un sistema abierto, en la medida en que se supone que su estructura y funcionamiento se realizan en un intercambio permanente con su contexto. Las interacciones permanentes y sustanciales implican que el afuera no sea algo ajeno o desconectado de ella y de los procesos que le son propios. (...) es concebir no una sumatoria de partes llamadas sectores, escenarios, actores, sino propender su funcionamiento sistémico, integrado y abierto.

La labor del docente, desde su práctica pedagógica, no ha sido ni se trata de un proceso estático, aislado y uni-funcional, aunque existe un modelo educativo, institucional y normativo, que lo condiciona. Las actividades externas al salón o a la escuela y las particularidades de vida que cada niño lleva a clase, provocan una serie de reacciones/respuestas de los sujetos involucrados, comportamientos y habilidades que de alguna forma generan un impacto positivo o negativo, entre ellos, de manera

consciente o no, invisibilizando la posibilidad de valerse de estrategias pedagógicas que, como el uso de otros espacios, permitan canalizar tales acontecimientos.

Según Duarte (2003), centrando al maestro como actor decisivo en la transformación del salón de clase, menciona:

De nada serviría si un espacio se modifica introduciendo innovaciones en sus materiales, si se mantienen inalterables unas acciones y prácticas educativas cerradas, verticales, meramente instruccionales. Por ello el papel real transformador del aula está en manos del maestro, de la toma de decisiones y de la apertura y coherencia entre su discurso democrático y sus actuaciones, y de la problematización y reflexión crítica que él realice de su práctica y de su lugar frente a los otros, en tanto representante de la cultura y de la norma.

En consecuencia, es evidente que en su práctica pedagógica, el docente no es un sujeto que pasa a un segundo plano, sino que de forma horizontal, junto a los estudiantes y otros actores, tiene un papel determinante, que si bien depende de asuntos externos al aula, también es primordial el sello, la huella que con su labor quiera dejar, no solo al intercambio de aprendizajes y enseñanzas sino también, para su satisfacción personal. El espacio entonces se presta, como esa buena excusa para desestructurar dichas prácticas pedagógicas, que salgan de la linealidad, el convencionalismo e introduzcan a los niños a nuevas formas de vivenciar su propio proceso de formación.

3.2.4. Vivencia del espacio

En la formación de niños de grado transición, *vivenciar* se extiende al acompañamiento que la maestra da a los niños para comprender la diversidad de espacios que existen y las formas en que pueden vivirlos, sentirlos, compartirlos, de tal manera que contribuya al reconocimiento y comprensión del mundo que habitan, desde el espacio inmediato del salón de clase en este grado, hasta los espacios que trascienden los muros y lo físico, ubicado en un contexto y una realidad social.

Para Malaguzzi el objetivo principal de la escuela, según Riera (2005:27), consiste en “pensar en una escuela que no prepare para la vida sino que se viva”, la vida cotidiana no separada de la escuela, es clave en las escuelas de Reggio Emilia en Italia y en

aquellos otros países en los que se ha adoptado tal filosofía. Y de aquí, se parte para hablar de la vivencia de los espacios, que no solo signifique estar en un lugar o rotar con los niños hacia puntos distintos de la escuela sin que la maestra se percate y logre, de alguna manera, darle sentido a esos momentos.

La valoración del espacio, también se da en la manera indiferenciada en que se asume, entendiendo que todo se relaciona o se integra a la vida de los sujetos en la escuela y que a la vez ese espacio con las características que cuente, incide en la acción y reacción de los niños o simplemente pasa desapercibido. Es posible entender esto, cuando Reira (2005: 28. Citando a Edward, 1989) menciona que:

Los espacios transmiten un mensaje silencioso en el sentido de que cada espacio suscita y promueve conductas, acciones, relaciones y sensaciones diversas. (...) hablar de espacio-ambiente en el ámbito escolar es también hablar de los valores, de la imagen del niño, de los aprendizajes que quieren promover y de las relaciones que se van a establecer.

El ambiente, integrado al concepto de espacio, es un aspecto obligado, cuando se habla de vivencia, pues reconoce una realidad amplia que no se limita a las paredes que enmarcan la escuela y divide los salones, promoviendo entonces tales comportamientos, aprendizajes y enseñanzas tanto en los niños como en los maestros.

Por otro lado, llamando a la “reflexión colectiva”, Zabalza (1996:1) lista a manera de sugerencia, 10 pasos para una educación infantil de calidad. Como primer paso reconoce el espacio, desde su organización y las posibles formas de transformarlo, en complemento con: involucrar las maneras en que las profes abordan a los niños y como estos responden, la personalización, los recursos o medios y entre otros, la participación de los padres y del entorno como aspectos clave en la formación de los niños. Como lo anterior, existen otros planteamientos y sugerencias dadas por pedagogos, psicólogos y arquitectos en función de lo que se quiere para los niños con la orientación del maestro, mientras se está en la escuela. Sin embargo, con las orientaciones del Ministerio de Educación en Colombia, algunas maestras con respecto al espacio, manifiestan no tener injerencia sobre la forma y disposición de los mismos.

La existencia de espacios agrupados como en cuadrícula en una escuela, donde incluso los niños podrían tener la posibilidad de ampliar sus horizontes de aprendizaje para conocer, interactuar y tener otras vivencias, queda invisible ante ellos por el hecho de limitarlos, en algunos casos, solo al uso del salón de clase y en otros, a usar espacios alternativos como una sala de sistemas o el patio, para una actividad específica como la hora de descanso.

Siguiendo con Riera (2005:32), quien referencia “ideas clave para hacer lectura del espacio-ambiente” (citando a Ceppi y Zini, 1998:22), una de ellas, desde la constructividad, nos da cuenta que:

Toda la escuela debería ser un gran laboratorio para el autoaprendizaje de los niños y niñas. La escuela-laboratorio es entendida como ámbito de aprendizaje y exploración, donde los niños puedan encontrar materiales y equipamientos que motivan su curiosidad y deseo de aprender, escenarios de juego donde puedan ser los protagonistas de la acción, lugares y situaciones donde deban proyectar, plantearse hipótesis, resolver problemas y buscar estrategias de acción diversas.

Baste reconocer que, lo anterior como ideal es un buen sueño y, al aterrizarlo a la realidad de nuestras instituciones educativas, estas dan cuenta que han sido concebidas de manera homogénea, desde su diseño, infraestructura, hasta sus proyectos educativos. En Colombia existen consideraciones puntuales contempladas en la Norma Técnica 4595 de Icontec (2006), en la que se habla de establecimientos educativos más flexibles, cercanos y abiertos con y para los niños, pero en la que también cuantifican la prestación del servicio. Con esto en mente, se hace más evidente la escasa voluntad y el exceso de excusas que prima en el modelo educativo, respondiendo a una relación de bienes y servicios, en la que no aparece un punto de equilibrio entre lo que se ofrece y en las necesidades reales del contexto.

Las realidades que enfrentan las instituciones educativas, son más al estilo de lo que plantea Gutiérrez (2009: 162), comentando que:

Muy pocas aulas tienen extensión hacia el exterior, que sus plantas son rectangulares o cuadradas, con direccionalidad hacia el tablero; muchos de los colegios no tienen en

cuenta bibliotecas dentro de las aulas, y estas últimas no tienen diversidad espacial que permita el trabajo en grupo o el individual; además, muchos colegios están encerrados y no se abren hacia la ciudad, lo que se funda en la idea de resolver un problema de seguridad y no de pedagogía. Estos ejemplos ponen de manifiesto que el concepto pedagógico es caduco, es decir, todo está encerrado, las aulas, el colegio y el estudiante.

Nótese que, en las ciudades o periferia, las escuelas y colegios responden al lugar que encuentran o asignan para su construcción, sobre todo en el caso de instituciones públicas, pues las instituciones privadas son pensadas desde el interés de quienes las crean, que si bien responden a los aspectos básicos del ministerio, son ellos mismos quienes definen dónde y cómo construir la institución. El resultado depende, como se dijo, del interés con el cual se gesta la propuesta, del modelo pedagógico definido o no, de la población estudiantil con la que piensan contar e incluso, del presupuesto pensado para ello.

Independiente de como sean las características de la institución (pública o privada, amplia o ajustada, rural o urbana, etc.), las maestras y maestros llegan a las escuelas teniendo que ajustarse a su infraestructura, que se construye sin ser consultados previamente. Desarrollar sus clases y si es el caso, organizar su espacio, requiere adoptar el Proyecto Educativo Institucional y responder a los lineamientos ministeriales, para realizar su plan de aula o de estudio.

De esta manera, el espacio y la forma de vivenciarlo pueden estar condicionados por estos aspectos, pero, el ajustarse a tales exigencias depende del/la docente, su carácter, actitud, interés, sin ir en detrimento de dichos parámetros institucionales preestablecidos. Como dice Abad (2007: 8) “Es importante que el adulto ofrezca “sentido del espacio” para ayudar al niño y a la niña a comprenderse y comprender sus acciones a través del reconocimiento. Introducir a los niños en espacios nuevos, sugerentes y llenos de posibilidades es un estímulo para el juego simbólico y la acción, para los discursos narrativos en los que su atención se fija y en los que ellos se convierten en los protagonistas dentro de una historia totalmente nueva”. Así las maestras van a trascender la queja sobre lo que no hay, a crear desde lo que tienen en el salón de clase y contexto escolar donde se está con los niños.

Hacer visibles estas maneras, nos proporciona la posibilidad de comprender desde dónde las maestras de transición, a través de sus prácticas pedagógicas, pueden dar sentido a sus “clases” y que los niños, en su particular manera de desenvolverse en el mundo, le encuentren también un significado.

4. METODOLOGÍA

4.1. Enfoque Fenomenológico-hermenéutico

A partir del interés que centra esta investigación, en comprender la práctica pedagógica de maestras de grado transición, esta investigación se asume desde la fenomenología-hermenéutica con el fin de orientar las interpretaciones de la información recogida en campo. Al respecto, Ricoeur (cit. por Morse, 2013) considera que la fenomenología sigue siendo la presuposición insuperable de la hermenéutica, resaltando además que toda comprensión está mediada por la interpretación. Así, desde nuestro interés, la Fenomenología hermenéutica favorece el reconocimiento de la particularidad de cada una de las maestras, de sus prácticas y experiencias, tomando en consideración que las regularidades encontradas son inherentes a lo humano, siendo uno de los motivos para indagar por estas formas de vivenciar los espacios. Estas regularidades, más que buscar recetas o considerarse como factores determinantes en el quehacer de las maestras, se conciben como relaciones invariantes que surgen de la organización, categorización de la información y datos relevantes, para así lograr presentar en el informe lo que realmente compete a los objetivos de la investigación.

Es a través de la visibilización de los encuentros y desencuentros entre las maneras de mostrarse en su Ser maestra de transición, su sensibilidad y sentido, que vamos a lograr aportar a la comprensión de la práctica pedagógica en este grado escolar. Posibles interpretaciones, arriesgadas consideraciones de lo evidenciado en las cotidianidades de lo observado en los diferentes espacios; espacios vividos, utilizados o usados, no solo en los actos sino en el discurso, como dice (Aspiunza, 2000: 16) desde la hermenéutica, “El vivir sólo se deja aclarar cuando se ha vivido...”.

En este proceso, más que hacer comparaciones (Coria, 2013), se trata de reconocer singularidades en un contexto ampliado, de ahí que nuestros casos sean las maestras; cada una de ellas tiene una forma particular que nos aporta a la comprensión de lo que

sucede en este grado escolar en torno a la vivencia del espacio. Aspecto fundamental en la comprensión de las prácticas pedagógicas.

4.2. Método de investigación: Estudio de casos

En un recorrido sobre investigación cualitativa sobre el método de estudio de casos, Pérez (1994:79) manifiesta que comienza a utilizarse con más frecuencia en las ciencias humanas y sociales para analizar la realidad, que implica (citando a Anguera, 1987:21) “el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno”. Al hablar de estudio de casos, este puede ser considerado de carácter real o de carácter simulado (ibíd.: 81).

Según Martínez (2006. Citando a Yin, 1989) “la mayor fortaleza del estudio de caso radica en que, a través del mismo se mide y registra las conductas de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” y que este se vale de varias técnicas como la observación, las entrevistas, los cuestionarios, entre otros (citando a Chetty, 1989).

Es así como el fenómeno estudiado a profundidad para la presente investigación y con base a este método es la vivencia de los espacios, los cuales pueden considerarse inherentes a las prácticas pedagógicas de maestras, para el grado transición. En Pérez (1994:86,87), se reconocen tres formas en las que se toma el estudio de casos que, para esta investigación, se toma claramente como modalidad de investigación educativa y no como medio de formación, como también suele utilizarse. Se trata además de casos en grupos de grado transición que fueron seleccionados en dos ciudades diferentes de Colombia, por lo que sus aspectos comunes y distintos podrán verse más adelante.

4.3 Diseño Del Estudio

Este estudio es de carácter cualitativo y aborda a las maestras como sujetos de estudio con observaciones no participantes en la cotidianidad de sus clases, evidenciando la regularidad de las acciones, tiempos y momentos de los encuentros en el salón (entre 5 y 8 observaciones). No se hace referencia a variables sino a conceptos claves que se van delimitando desde el objeto de estudio y se sigue el curso de los acontecimientos en

función de los hallazgos en las actuaciones, concepciones y verbalizaciones de las maestras de transición.

La modalidad de la investigación está enmarcada en el área educativa y es de carácter exploratorio, con base en la fenomenología hermenéutica que conlleva un análisis inicialmente descriptivo de lo que hacen las maestras, lo que sucede en los diferentes espacios de clases, en el tiempo de la observación. Y en segunda instancia, se toman en cuenta los relatos de las entrevistas para sustentar y validar las posibles interpretaciones de lo que se observó en los diferentes espacios y contextos. Teniendo en cuenta a Morse (2003) la noción de espacio se aborda desde su dimensión física y representacional o significativa, por lo que se recurre a los relatos de las maestras, retomados de lo que pasa en el día a día como expresión de la forma particular de presentarse la vivencia de los espacios.

4.3.1 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Desde la fenomenología, se hacen las observaciones que están libres de prejuicios, pero que a la hora de ser retomados, organizados acorde al objetivo, necesariamente pasan por un filtro de interpretación. En este sentido, la entrevista realizada se nutre de la fenomenología hermenéutica, en tanto se llega con una postura abierta a la escucha y valoración de lo espontáneo, pero también, lo previamente preconcebido en las preguntas guía, que de alguna manera lo que buscan es dar un margen de objetividad a las interpretaciones que se realizan, en tanto se corrobora en las expresiones de las maestras, lo que se ha visto en los actos. Esto sin desconocer que necesariamente se pueden presentar “incoherencias” entre lo que hacen y dicen, entre otras por la complejidad misma del Ser humano, que es viable de hacer transformaciones y movilizaciones con y en cada experiencia, en cada momento.

Igualmente se recurre a la entrevista semiestructurada, que guiada con tres preguntas provocadoras de la exposición de sus prácticas pedagógicas, del reconocimiento y consciencia de la manera de realizar sus quehaceres cotidianos, lo que considera a favor o en contra para este quehacer, y por supuesto la consciencia y valoración que hay del espacio. Una manera de develar el fenómeno teniendo en cuenta un marco de referencia

desde las preguntas. Dos maneras que Morse (2003), expone como reconocimiento de lo pertinente en el enfoque de la fenomenología hermenéutica.

Para la sistematización de la información se recurre a rejillas (anexo 1) de observación y matriz síntesis, en la que se descargan elementos significativos de lo observado y dicho por las maestras en las entrevistas. En un proceso en el que se descarga de la rejilla de observación a la matriz en la que se incluyen las verbalizaciones, para iniciar el proceso de análisis descriptivo y relacional de los hallazgos.

La observación no participante.

El uso de esta técnica, a diferencia de la observación participante, refiere a una observación en la que el observador no se involucra o hace parte de dicho proceso, pues en este caso guarda distancia, pero lleva definido lo que quiere ver, sin dejar de lado factores o situaciones que le aporten, según criterio del observador y demás autores, a su investigación. Para el caso particular de esta investigación, se planearon un mínimo de 5 observaciones, hasta que se reconocieron las regularidades y se hizo la entrevista.

La entrevista semi-estructurada.

Al tratarse de una entrevista de este tipo, el interés de la investigación se centra, precisamente en generar un ambiente de conversación en el que la docente, sin marcos, ni preguntas dicotómicas ni de opción múltiple y con el respeto del entrevistador, manifieste desde su sentir, con tranquilidad y sin presiones, el tema tratar en la entrevista.

Sabino (1996:85) hace referencia a la entrevista definiéndola como menos estructurada o informal, resaltando que:

Lo importante no es aquí definir los límites de lo tratado ni ceñirse a algún esquema previo, sino hacer hablar al entrevistado, de modo de obtener un panorama de los problemas más salientes, de los mecanismos lógicos y mentales del respondiente, de los temas que para él resultan de importancia.

Se toma también como un diálogo o como lo define Geilfus (2002:25) dialogo semi-estructurado que “busca evitar algunos efectos negativos de los cuestionarios formales, como son: temas cerrados (...), falta de dialogo, falta de adecuación a las percepciones de la personas”. Afirma además el autor, que la aplicación de esta técnica abarca

también los estudios de caso, como trata esta esta investigación. Y aunque resalta que marca una diferencia la entrevista con el diálogo semi-estructurado, en cuanto hay un intercambio, consideramos que, al separar un espacio-tiempo, y realizar preguntas a una persona, las maestras en este caso, ya generan un proceso de transformación, para regresar la mirada o repensar su práctica.

Instrumento: El diario de campo

Se considera el diario de campo, según Gallardo y Moreno (1999:135) como la herramienta básica del observador, “consiste en tomar notas para consignar la información pertinente, debe hacerse de una forma objetiva y evitar las restricciones en la conducta observada”.

El diario de campo individual se trabajó en el durante y después de las observaciones, pues como se manifiesta en investigación creativa, citando las leyes de Pieron, “después de ese tiempo, de vivir una experiencia, comienza el olvido [entonces] se debe describir (...) a través del recuerdo de las sensaciones que se vivieron”. [J: ojo cita investigación creativa]

Los diarios de campo se desarrollaron desde el inicio de las observaciones y durante el tiempo que duraron las mismas. En ellos se registró la información que en el proyecto se consideró clave y que guardaba relación con respecto a la categoría principal definida, el espacio.

4.4 Contexto de estudio

La presente investigación se realiza en dos municipios de Colombia, en departamentos distintos: Miranda (Cauca) y Cali (Valle del Cauca), departamentos que geográficamente están cerca uno del otro.

Miranda es el primer municipio al norte del departamento del Cauca, ubicado al pie de la montaña de la cordillera central, con aproximadamente 44.000 habitantes], conformada por población indígena, campesina, afrodescendiente y mestiza. La economía e industria es movida principalmente por los ingenios azucareros, la agricultura, manufactura, y trabajo independiente. Cuenta con siete (7) instituciones educativas (tres en la zona urbana) con preescolar (transición), básica primaria,

secundaria y media vocacional, y con un número significativo de instituciones educativas de educación superior.

Por su parte, el municipio de *Santiago de Cali* (capital del Valle del Cauca) se encuentra ubicado al suroccidente del país, en el flanco oriental de la cordillera occidental y es la tercera ciudad más poblada (2'075.380) del país, según datos del DANE (2005). Ciudad que además es atravesada por siete (7) ríos, cuenta con una temperatura media de 24°C, es también tránsito y receptora de las mercancías que entran al país por el primer puerto sobre el pacífico, Buenaventura y, desde el vecino país Ecuador. Su zona urbana está ubicada en parte plana y la mayoría de su zona rural queda en las montañas, incluyendo poblados en inmediaciones del Parque Nacional Natural Farallones. Su población es mayormente afrodescendiente quienes junto a mestizos y cabildos indígenas, sobrepasan los 2 millones de habitantes. Conocida además por su “cultura” salsera y demás industrias culturales como atractivo turístico, Cali también cuenta, para locales y foráneos, con una amplia oferta educativa para los diferentes niveles escolares, en los sectores público y privado.

4.4.1 Participantes.

Las instituciones donde laboran las maestras participantes se encuentran en las ciudades de origen de las investigadoras, y aunque se toman en cuenta las particularidades de cada maestra, en cada ciudad e incluso de aquellos elementos que son comunes o distintos, no se trata de un estudio comparativo, sino de tomar esta situación a favor para lograr el reconocimiento de las formas de vivenciar los espacios. De esta manera se establecieron los siguientes criterios para la participación de las maestras:

- Pertenecer a escuelas públicas
- Ubicarse en zona urbana
- Tener mínimo dos años experiencia en docencia en grado transición
- Participar de forma voluntaria

El reconocimiento a las particularidades de las maestras en cuanto a las formas de vivenciar los espacios y las generalidades en las que coinciden, conllevan a la comprensión de su prácticas pedagógica. A continuación se muestran datos principales

(tabla 1) de las dos ciudades y de las maestras, con una nomenclatura distintiva e información sobre la ubicación de la escuela, de los salones y grupos de transición.

Tabla No. 1. Caracterización de los grupos participantes.

Ciudad	Maestra	No. de niños	Ubicación	Estrato escuela	Jornada	Dimensión del salón
A	A1	14	Zona urbana	3	Mañana	7.5 x 5 m
	A2	31		3	Mañana	6.7 x 4.5 m
	A3	24		3	Tarde	6.7 x 4.5 m
B	B1	30		1	Mañana	4 x 4.5 m
	B2	30		1	Mañana	4.5 x 7 m
	B3	27		1	Mañana	7 x 5m

De igual forma, para analizar la información recopilada durante el trabajo de campo, se definieron tres dimensiones interior, intermedio y exterior de las cuales se derivaron unas categorías (ver definición en anexo 2) y subcategorías como aparecen en la siguiente tabla.

Tabla No 2. Categorías (ver definición anexa)

Dimensión del espacio	INTERIOR	INTERMEDIO	EXTERIOR
CATEGORÍAS	Subcategorías		
UBICACIÓN EN EL ESPACIO	- Al frente - En el escritorio - Desplazamientos	-Salas complementaria - Cancha/Patio - Parque - Restaurante	- Parque
REFERENCIA VERBAL	NINOS: - Órdenes - Valoración - Invitación ESPACIO: - Tamaño - Diseño - Valoración - Dotación		
ACTIVIDADES	- Materiales utilizados - Organización		

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Teniendo en cuenta las dimensiones, categorías y subcategorías definidas con anterioridad, se expone a continuación lo que se ha considerado como elementos clave, para reconocer la forma de vivenciar los espacios según maestras de grado transición. De esta manera, recurrimos a una exposición que toma como eje la ubicación en el espacio (por dimensiones), para desde allí reconocer actividades y referencias verbales que resultan significativas, según dicha ubicación y, por tanto, comprender las prácticas pedagógicas en este grado escolar.

Como se presentó en la metodología, cada maestra y ciudad cuenta con una nomenclatura que tendremos en cuenta para dar a conocer los resultados.

Dimensión interior

Al frente

La tendencia de las maestras es a permanecer de pie al frente, entre los niños y el tablero. Desde este lugar, todas las maestras dan orientaciones (oración inicial, cantar, planear, leer cuentos, otros), hacen llamados de atención y cinco de ellas hacen uso del tablero; cuatro de manera participativa en la que invitan a los niños a escribir en él, al trabajar en temas como los números, las letras, suma o resta, entre otras. Una de ellas (Maestra B1) no hace escribir los niños en el tablero, sino que sirve de escribana y estimula la participación, y otra (Maestra B3) plasma lo que como referente los niños deben transcribir en sus cuadernos. Algunas refieren que el uso del tablero es estrategia para ir familiarizando los niños con la dinámica de clase del grado primero:

“a comienzo de año no se utiliza el tablero, es solo la ficha, la fotocopia, ya en tercer...cuarto periodo es que lo viene a utilizar más porque quiere empezar ya a manejar la parte del espacio usted ya sabe que se van para primero...”(maestra B3).

Lo anterior también nos permite comprender por qué durante las observaciones una maestra (A1) no usa el tablero, pues ella en ese momento, se encontraba iniciando el año escolar.

Cuando las maestras están al frente, con frecuencia hacen que los niños se sienten en el suelo frente al tablero, mientras ellas están de pie ya sea totalmente de frente o a un lado

del tablero. Una de las maestras (A1) se sienta con ellos en el suelo cuando les va a leer y dos de ellas se ubican en las sillas de ellos, permaneciendo al frente, una (A3) para dar orientaciones de una actividad y otra (B2) para presentarles video en TV.

En el escritorio

Las maestras ocupan el escritorio, generalmente, como lugar de disposición de cuadernos o libros de trabajo, sin embargo dos de ellas (B1 y B2) nunca se observaron sentarse en él, sino que permanecieron desarrollando actividades con los niños, desplazándose por el salón. La diferencia entre estas dos, está en que la primera tiene materiales funcionales para las actividades del día, mientras la segunda contiene variedad de materiales que no necesariamente utiliza. Y las cuatro maestras que se sientan, desde ahí revisan cuadernos, llaman a lista, preparan material, entregan materiales de trabajo u orientan actividades.

Al parecer, para las maestras que se sientan en su escritorio es clave esta posición por la posibilidad de situarse como referente para que el niño acuda a ella, cuando así se aprueba, ya que de acuerdo a lo observado, desde ahí establecen pautas para poder atenderlos, como manifiesta una de ellas:

"A ellos los han enseñado a ser primero ante todos, nos los ve?...encima de mi quieren que los atienda a todos de primero, porque son los primeros en su casa para todo, entonces eso es lo que ellos presentan"..."respete turno" (Maestra A2)

Referencia en donde la maestra llama la atención sobre las pautas de crianza en casa, y aunque se estaría olvidando que a esta edad los niños se encuentran en procesos de socialización que permitan reconocer a los otros, favorece dichos reconocimientos. Debate con la consideración que hace Díaz (2001) al referir la diferencia entre prácticas pedagógicas primarias y formales, porque si bien son dimensiones y espacios diferentes por el tipo de relaciones afectivas que se manejan, las prácticas de los dos espacios se complementan. Es en trabajo mancomunado entre maestra y padres de familia que se obtienen mayores logros en los acompañamientos que se hacen a los niños.

Desplazamientos

Todas las maestras se desplazan por el salón de clase, pasando por los puestos de los niños para observar, revisar o evaluar la actividad (cortar, pegar, armar rompecabezas,

hacer plana, colorear), la mayoría de ellas, lo hacen de pie o simplemente se inclinan hacia los niños, para señalar, borrar o indicar sobre el ejercicio. Los llamados son dirigidos a replicar los modelos y verificar que se esté cumpliendo la orientación dada y lo que la maestra quiere que logren en el tiempo considerado. Al estar centrada en el tiempo, la maestra B3 concibe como presión el tener que interrumpir la actividad por ir al restaurante con los niños, refiriendo:

“...casi nunca podemos terminar la actividad porque llega la hora del restaurante, el restaurante si es muy puntual tenemos que estar a las 9: 30 que de pronto quede trabajo y terminamos cuando regresamos. Muuchas veces si por ejemplo yo veo que lo que hemos iniciado lo podemos concluir en la casa entonces continuamos...mm con otra actividad”.

Lo anterior, es diferente en tres maestras (A1, A3 y B1) que se sientan en las sillas de los niños, para orientarlos en las actividades o trabajar con aquellos que, según ellas, requieren mayor dedicación. Lo que estas maestras hacen resulta significativo por el reconocimiento de tiempos y espacios de los niños, sabiendo “exigir” para agilizar la actividad, pero sin preocuparse por si terminan o no en un tiempo determinado. Estas maestras indagan en el niño sus comprensiones y los motivan para que se exijan, sin descuidar el grupo, especialmente B1 quien todo el tiempo y en los diferentes espacios emite verbalizaciones y hace invitaciones a la expresión de saberes, reflexión y autoevaluación.

De manera puntual se resalta a la maestra B1, estando en el espacio de salón de clase más pequeño, en donde recrea toda clase de actividades variadas, en muchas ocasiones bajo una misma temática y que en las pocas observaciones permitieron reconocer: juego de roles, silueta del



cuerpo plasmada en pliegos de papel, múltiples usos de hojas de plátano, relajación, juego con fichas, trabajo en los cuadernos, ejercicios de estiramiento, resolución de conflictos, exposición de trabajos a los padres, creación de cuentos, auto y co-evaluación con los niños, entre otras siendo la mayoría de ellas, en la zona del frente donde se encuentra el tablero, por lo que en ocasiones las sillas y mesas se corrían hacia

el fondo. Una manera de situarse como en el lugar “predilecto”, el rincón en donde se construye y deconstruye la enseñanza y aprendizaje. A lo mejor el “rincón” donde los niños pueden ir y venir entre el seguir a los otros y volver sobre sí e imaginar; un lugar ofrecido por la docente que los acompaña en el viaje desde el exterior al interior (Bachelard, 1997).

Lo anterior contrasta con los desplazamientos de la maestra B3, quien mueve su escritorio hacia la parte lateral, quedando al lado de las filas en que organiza los niños; de alguna manera queda centrada, lo que fortalece la postura antes considerada sobre el valor de estar en el escritorio para tener el control del grupo. Y al pasar por los puestos revisando, ella misma corrige lo que, en su concepto, se ha realizado mal, en uno de los casos manifestando en tono bajo, mientras le borra lo que el niño ha elaborado, y le hace la muestra:

“Quién trabaja así, los loros, los que no atienden”

De esta manera su movilización por el salón, en las diferentes observaciones, se da para ir de puesto en puesto entregando materiales o verificando que los ejercicios de transcripción del tablero sean acordes a lo esperado por ella. Lo anterior teniendo en cuenta que se hallan en el 3er periodo escolar y que, de acuerdo a las verbalizaciones de ella y sus colegas de la ciudad B, es hasta este momento que se hace este tipo de actividades. Y no en el primer periodo, como se corrobora con la maestra A1 quien mientras se observó, coincidió con este momento, y ante las producciones de los niños no hace correcciones porque, en sus palabras, “*después*” va a orientar para que “*pulan*”.

En esta dimensión interior se destacan tres casos. El primero, la maestra B1 que aprovecha un rincón del salón (forma irregular y pequeño) para realizar la autoevaluación con los niños; mientras ella se desplaza entre los niños y el cartel para poner las caritas correspondientes, mientras los niños ya sean sentados o de pie, le siguen en el proceso que los vincula a todos. El segundo caso, se trata de la maestra que sin necesidad de abrirse espacio en el salón, realiza una actividad como “la hora del juego” para abordar temas de cuidado, conservación y uso de juguetes. Y el tercer caso, consiste en la maestra quien para realizar actividades como educación física, se desplaza con los niños a un costado del salón para hacer aeróbicos.

Igualmente, llama la atención la maestra B3 por la ubicación de los niños en los pupitres (hexagonales separados), distribuidos en forma de filas. Las demás maestras dejan las mesas de forma hexagonal como están y solo dos (A3 y B1), las desarman o arrinconan para actividades especiales; una para realizar una celebración con los niños y la otra para celebrar y hacer círculo con los niños en el piso, hacer ronda de opiniones por temas o para leer.

Esta ubicación de las maestras y sus desplazamientos genera unas referencias verbales hacia los niños y hacia el espacio de manera específica, pues mientras las maestras están de pie frente a los niños o sentadas en el escritorio, sus llamados son de carácter imperativo. En cambio, cuando la maestra está usando el tablero y acompaña sus actividades a través de este elemento, se hace participativa, inclusiva, movilizadora, pues están con los niños todo el tiempo promoviendo que hablen, intercambien opiniones o también que sepan dar la palabra y esperar. Por otro lado, se podría considerar que estar en el escritorio para algunas maestras es una posición de control y seguimiento, más del grupo que de la particularidad de cada niño, que por las expresiones se deduce la búsqueda de que todos vayan y lleguen al mismo nivel.

Es interesante ver la manera como se va instaurando al niño de grado transición en lo que es la dinámica de la escuela que, como dice Iafrancesco (2011), pueden referir a cualquier modelo, pero todas en la práctica reflejan un modelo tradicional. Modelo que no pretendemos menospreciar, más aún cuando se reconoce como necesaria la búsqueda de estrategias para tener 28 o 30 niños entre los 5 y los 7 años, con un comportamiento mesurado, de reconocimiento de los otros y de seguimiento de pautas, fortalecer la memoria y destrezas motoras. Además, hay que tener en cuenta la incidencia del sistema que evalúa, pues las maestras saben que si no hacen determinado trabajo va a ser difícil aportar a la formación de los niños, desde las “competencias” requeridas, para lo que el MEN evalúa a partir los primeros grados escolares.

Dimensión intermedia

Salas complementarias

Las escuelas donde fueron observadas las maestras, cuentan con **sala de sistemas**, sin embargo de las seis maestras, fueron tres (ciudad A) las que hicieron uso de esta,

aunque de forma diferente. En el primero, cuando van a sistemas y la maestra acompaña y orienta en ocasiones, porque cuentan con un profesor; el segundo, la maestra lleva a los niños para ver un tema a través de un TV con videos de la web y da orientaciones al respecto; y el tercero, la maestra cuenta con un sitio web con imágenes, juegos, videos y demás, que son proyectados a los niños, para trabajar el “proyecto” del mes, por medio del TV. El hecho de ir a la sala de sistemas emociona a los niños cuando la maestra lo anuncia y exige una preparación y atención especial sobre ellos para entrar y ubicarse en la sala, así como orientaciones específicas de comportamiento por tratarse de un espacio de cuidado por los equipos y conexiones que tiene.

Estas visitas a sistemas son valiosas, teniendo en cuenta el fácil acceso que hoy en día tienen los niños a equipos electrónicos desde muy temprana edad, donde las maestras logran ampliar los usos básicos a los que se suelen restringirlo y orientan pautas de uso sobre los mismos. Sin embargo, esta es una consideración que depende de la visión de las maestras sobre el particular, teniendo en cuenta las diferentes formas de hacer los acompañamientos en este espacio.

En cuanto a las maestras observadas que no asistieron a sistemas, a pesar de contar con el espacio para ello, corresponden a la ciudad B. Sin embargo, dos de ellas hacen uso de las TIC a través de proyecciones en el salón de clase en TV y con video beam, y la tercera maestra no hace ningún uso de herramienta tecnológica. Lo anterior puede entenderse según las referencias verbales, por la mayor valoración que hacen en cuanto al uso de la cancha/patio o zonas verdes, en donde no mencionan la sala de sistemas.

En lo que respecta al uso del **aula múltiple**, cinco maestras cuentan con este lugar, aunque tres asistieron allí, dos por actividades planeadas (preparación de baile y exposición temática por los niños) y otra por encuentro espontáneo con otros grados. El aula múltiple no parece ser un lugar a frecuentar sino para eventos escolares, sobre todo si el clima no permite usar la cancha o patio. Esto evidencia que este tipo de lugar se utiliza más en caso de actividades institucionales, que de propuestas de la práctica pedagógica.

Cancha/patio

Este lugar es donde las maestras asisten por dos razones: una, para encontrarse con los otros grados de la escuela para hacer formación, conmemorar fechas especiales o para descanso y, la segunda, para desarrollar, ampliar o acompañar actividades pedagógicas y lúdico-recreativas (educación física, sentir el día, saltar lazo, preparar/asistir a torneos deportivos o leer).



En la cancha/patio mientras es hora de descanso, las maestras están atentas de los niños en diversas situaciones: cuando corren o se acercan a lugares de riesgo, se integran a juegos de los niños como batir lazo o jugar rayuela, a cuidar las pertenencias, valorar los alimentos y hacer seguimiento a la basura para que la recojan (en algunos casos las maestras se incluyen) y dejen el lugar limpio y por último, cuando se acercan a comprar en la tienda.

Tres maestras (A2, A3 y B1) aprovechan para iniciar o continuar actividades pedagógicas (reparar la letra O, el cuerpo humano, los números y contar, los colores en español e inglés, leer cuentos, sentir el día, reconocer cosas sin vida y hacer educación física), en complemento con actividades lúdico-recreativas, en las que también dejan a los niños en movimiento espontáneo, replantear formas de ubicación y trabajo con ellos, además de desplegar el uso de otros materiales como pliegos de papel, tiza para escribir en el piso, bloques con productos reciclados, balones, ula ula, etc., sin restricción por el mobiliario. Las potencialidades de este lugar como espacio amplio, abierto y fresco, permite que la cancha sea el lugar en el espacio intermedio, al que con más facilidad recurren la mayoría de maestras, pero también para una de ellas, este espacio “llega” en un momento determinado del año y denota la planeación, reconocimiento de las necesidades de los niños y posibilidades de construcción con los niños:

“ya se logró, que se adapte, que conviva con los demás que ya reconozca su espacio, que reconozca sus normas y las ponga en práctica...que haga los trazos, esos se hacen en la cancha no?”

Estas salidas visibilizan la planeación pedagógica que hacen las maestras para vivenciar los espacios trascendiendo los muros de las cuatro paredes del salón de clase. Es en este sentido que la escuela, en todos y cada uno de sus espacios y momentos, resulta un espacio factible que aporta experiencias significativas en la formación de los niños en grado transición o, como lo sugiere una maestra al decir, que la idea es que ellos quieran llegar al lugar, se interesen por descubrir y explorar su entorno.

“...yo lo único que necesito es que ellos aprendan con facilidad y con agrado. Y que la escuela la vean como lo más lindo...donde se desee llegar no como un lugar donde ellos no quieran llegar...” (Maestra B1)

Parque de juegos

La mayoría de maestras observadas, no cuentan en las escuelas que laboran con un parque de juegos para los niños, haciendo que en descanso dejen los niños permanezcan en la cancha/patio (A1, B1 y B2). Por otro lado, B3 ocasionalmente se desplaza con los niños a una zona verde. En otra escuela, cerca de los árboles y arroyo, mientras que una se queda en el salón reforzando a otros niños y otra sale a estar con las compañeras. Estos espacios no limitan el juego de los niños y por su parte las maestras dejan que ellos asuman ese momento. Contrario es el caso de una de estas maestras, quien aísla su grupo de los otros grados de la escuela, a una zona aparte en donde ella se involucra con los niños desde el juego, de una manera en que no lo hace mientras está en el salón.

De contar con este parque de juegos, lugar que convencionalmente se usa en descanso, son dos maestras las que cuentan con este espacio para sus estudiantes y ellos asisten allí sin restricción, pues es además un espacio y un momento, al que solo van los niños de transición quizá con algunos de grado primero. Acercándose por momentos, las maestras están pendientes del comportamiento de los niños en el parque, al tratarse de pasamanos y aros en donde los niños tratan de hacer uno que otro malabar, también frecuentan pasillos y rincones donde los niños se desplazan y por último, se quedan en el pasillo para responder al llamado de algunos niños como quejas de los compañeritos-as, permiso para ir al baño o lavarse las manos y atención para comprar en la tienda.

Si bien el parque de juegos fue exclusividad de dos maestras, la existencia de este es un plus para los niños, que exige en las maestras un mayor cuidado sobre ellos. Pero

también se debe resaltar que las maestras que no cuentan con este espacio, referenciaron la necesidad de estos lugares de juego, porque también es un riesgo para los niños el estar en un lugar de solo cemento que ocasiona caídas con heridas leves o de consideración en ellos. También se trata de que no deja de ser diferente en las maestra que resaltan que la falta de juegos o equipamientos infantiles en el patio, con tanto cemento.

“...el solo mirar el espacio físico que tiene este lugar ya crea limitantes...por qué? porque es un espacio que no tiene ni medio centímetro de pasto, ni medio centímetro de tierra, aquí todo es cemento!!” (Maestra A1).

Las escuelas cuya infraestructura y diseño interior, carece de espacios acondicionados o dotados para los niños, como en este caso un parque de juegos, es un llamado hecho por las maestras porque identifican la vulnerabilidad de los niños en descanso que se desarrolla en lugares de solo cemento (incluso en malas condiciones) o por la facilidad de acceso a un segundo piso que es atractivo para los niños en descanso, pero donde no existen divisiones que disminuyan la vulnerabilidad a los accidentes.

Restaurante

En esta subcategoría se pueden determinar varios modos: tomar desayuno, almuerzo, refrigerio y la lonchera y, además se constituyen no solo en el lugar sino en ese momento destinado para que los niños tomen sus alimentos.

Para dos maestras (B1 y B2), el restaurante se trata de un “almuerzo” que consiste en acompañar a los niños a comer el refrigerio que ofrece la escuela en horas de la mañana, en un lugar condicionado para ello y, más adelante, a la hora de descanso, comen lonchera en el patio. Otras dos maestras (A2 y A3) salen al pasillo para que sus niños tomen un refrigerio que viene empacado o lonchera y, media hora después, salen a descanso. Los últimos dos casos se trata de, una maestra (A1) quien, media hora después de empezar la jornada, acompaña a los niños a desayunar en un comedor que se arma en el pasillo y media hora antes del descanso deja que los niños tomen la lonchera en el salón; por su parte, la otra maestra (B3) debe ir con los niños a esperar en fila para que les entreguen el refrigerio en la cocina de la escuela, pues no existe un lugar

determinado para ello, y después se lo llevan al salón y allí los niños lo toman libremente, unos en el suelo y otros en el pupitre.

El restaurante, existiendo físicamente o no, genera en las maestras un desplazamiento con los niños, además de ser un momento en el que deben tener una atención especial sobre ellos. En la ciudad B, las maestras ocasionalmente le dan la comida a algún estudiante, con discursos que motivan a comer, y junto a dos maestras (A2 y A3) procuran que los niños aprovechen sus alimentos y los consuman totalmente. Se destaca que incluso en el restaurante, una maestra aprovecha para introducir temas vistos en clase.

En el restaurante yo trabajo matemáticas, ciencias naturales, castellano y todo, las normas... hoy que van a comer, lentejas para qué sirven las lentejas” (Maestra B1)

Dimensión exterior

Parque

Solamente una maestra (A1) hace salida, en tanto responde a una invitación institucional, en donde se observa que ella retoma temas vistos anteriormente para que los niños se destaquen por sus trabajos de dibujo y pintura. Con un tono de voz firme, tranquilo y claro en su solicitud, acompaña a los niños que se divierten en la actividad. Hay una maestra (A3) que se limita a decir que es orden institucional no salir y la otra (A2) no remite a esta dimensión. El contexto de las escuelas de estas dos maestras es residencial con tendencia a comercial, pero tampoco toman en cuenta espacios recreativos, aunque alejados de la escuela.

Las demás maestras no acuden a ningún espacio exterior durante el periodo observado, sin embargo tres de ellas (ciudad B) refieren en la entrevista haber hecho salidas, una dice que resultó accidentada la salida, lo que hace reconsiderar el alejarse de la escuela, la segunda fue por invitaciones de la administración a las escuelas y la tercera, alude que este año no han salido “*por la inseguridad*”. Dicha mención al temor o negativa a salir, también la hacen las dos docentes quienes refieren que el orden público es la principal amenaza, encontrándose un interesante discurso en una de ellas en el que a la par de valorar la presencia de la fuerza pública, también refiere que desde que llegaron no se puede salir, porque esa es la recomendación para evitar inconvenientes con los

niños por los posibles atentados. Llama la atención como estas tres maestras (ciudad B) coinciden en valorar lo que hasta hace poco eran estas salidas.

Lo anterior resulta significativo en tanto los discursos han permitido reconocer que las maestras de la ciudad B, en este grado escolar, suelen hacer salidas de reconocimiento de la institución y, en tiempo pasado, de su contexto. De esta manera, a comienzo del año escolar, llevan los niños a la sede principal para que conozcan las personas y los espacios de la institución, en donde presentan al personal administrativo, aseadoras, vigilante y bibliotecaria. Cabe aclarar que esto sucede en la misma localidad donde se refiere al orden público, que por ser una localidad pequeña, favorece dichos desplazamientos, pertinentes a este grado escolar, pero que por el orden público, no han podido volver a realizar.

Análisis global

La diferenciación en las maestras, más que estar determinada por la dimensión física y material, es por lo vivencial. Lo vivencial entendido como los discursos, las interacciones, las relaciones, los vínculos que dejan entrever cómo la maestra hace parte del mundo de los niños, se une desde ellos y para ellos. Un ejemplo es cuando una maestra de la ciudad B mientras hace la mímica como si fuera una niña haciendo un mandado en la tienda, dice:

“mi mamá me escribió en el papel... qué número será?.. ahh la profesora me enseñó que este es el dos...mi mamá me pidió dos entonces llevo dos”.

Palabras acompañadas con gestos y entonaciones que van más allá de que el niño reconozca la forma del numeral dos. La maestra trasciende la enseñanza al traer situaciones que ubica a los niños el imaginarse en otro espacio-tiempo, en el que seguramente, no se han inscrito porque en ese contexto los niños de 5 años aún no se mandan solos a la tienda, a menos que quede en la misma acera de la casa. Es atribuirles capacidades, otorgarle sentido a lo que se aprende hacerlos dimensionar los espacios – experiencias que pueden vivir.



Por su parte, la similitud entre los espacios de los grupos de las dos ciudades, es que todas cuentan con mobiliario fijo como pupitres hexagonales que se ubican en el centro, cartelera para colgar trabajos y estantería para guardar materiales de trabajo con los niños. Pero qué sucede en estos espacios? Acaso lo mismo? Sí, en cuanto proceso de enseñanza–aprendizaje regidos por unas mismas políticas y lineamientos, pero diferenciados por un contexto social e institucional, y sobre todo, por docentes con formas particulares de desempeñar su práctica pedagógica. Qué pasaría si estas maestras son cambiadas de contexto? Si las intercambiáramos entre estas tres ciudades? Seguramente su forma de relacionarse o vincularse con los niños se mantendría.

En este sentido, consideramos que si bien las diferencias en la manera de desarrollar la práctica pedagógica cada docente tiene que ser acorde a la diversidad que hay en múltiples factores, que van desde los niños que conforman el grupo, el contexto geográfico y social, hasta la dotación material, debería aparecer cierta regularidad en el acompañamiento acorde a las necesidades de los niños, que trasciende los componentes antes mencionados. Así, las semejanzas están situadas en la prevalencia a una relación unilateral de enseñanza-aprendizaje.

Aspecto puesto en relación con lo planteado por Cardona (et.al 1997:102), en torno a las maestras que trabajan con primera infancia, bien pueden referir verbalmente a concepciones valorativas de la integralidad y necesidades de los niños, pero que de fondo, sus discurso sobre la concepción de infancia “se fundamenta en un proceso de enseñanza-aprendizaje”. Pero el problema no está en esta consideración, más bien habría que preguntarse qué y cómo se enseña y qué y cómo se espera que aprendan los niños de este grado. Porque en nuestras observaciones podemos corroborar lo encontrado por las autoras, pero precisamente la diferencia está en el cómo, porque las seis abordan las vocales, los números, el inglés, pero la forma dista mucho en las tres.

En este sentido, es evidente que la mayor diferencia en la que desempeñan las maestras de transición, está en la manera como se vinculan con los niños en las actividades, en los diferentes espacios. Es notoria la diferenciación entre relaciones



enmarcadas en una práctica de enseñanza-aprendizaje, un direccionamiento vertical y una práctica pedagógica en la que el vínculo que se establece entre la maestra y los niños, hace manifiesto el continuo reflexionar sobre lo que se concibe, se hace y requieren los niños de grado transición, por parte de la maestra.

Y en el momento de escuchar a las maestras de la investigación, en torno a en qué se basan para la realización de sus clases, todas refieren que tienen en cuenta los lineamientos del MEN, pero también reconocen que es poco el aporte de los mismos, y de las directivas, por más gestionantes que sean, y del estado para facilitar dichas condiciones en las escuelas. Así, la tendencia es a la queja de que no hay zonas verdes, que hace falta arenero, juegos (resbalador, pasamanos, columpios, etc.), que no pueden salir o que tienen la orden de no salir de la institución.

Vivenciar los espacios alude al ser consciente de éstos en sus diferentes dimensiones, que en el caso de las maestras de grado transición va en la vivencia del espacio desde lo macro; como quedarse en la escuela, desligarse del espacio familiar, usar significativamente lugares como la cancha, hasta lo micro; que es la influencia e importancia del uso de representación de símbolos, dimensiones como los renglones del cuaderno, que para las maestras resulta tan crucial. Sin embargo, para este nivel micro, es importante destacar el cómo se realiza, pues como lo evidencia una de las maestras, en esta etapa de los niños, es fundamental iniciar con un reconocimiento y manejo macro, o actividades significativas, antes de empezar a exigir una expresión reducida como lo es un renglón de cuaderno o una gráfica en fotocopia. Así mismo, está la manera como se mantiene el objetivo de este grado, teniendo en cuenta lineamientos y estándares para mantener el continuo y permanente vínculo con los niños. Sin importar el espacio o la actividad que se esté realizando, se trata de orientar siempre en la integralidad y en lo que la situación favorezca.

Aspecto último que al dominarlo, tenerlo como concepto y precepto para el quehacer docente en grado transición, va a favorecer que los niños se inscriban de una forma significativa en las tareas propuestas y por tanto, que los aprendizajes sean significativos. Dicho esto, es importante resaltar, como desde las dimensiones definidas para la investigación, también se encontraron contribuciones que, de una u otra forma, contribuyen a dichos aprendizajes.

En la dimensión interior, es importante destacar que se presentan las mayores semejanzas en cuanto a temas, actividades y lugares ocupados por las maestras de las dos ciudades, siendo relevante, la manera como una de ellas logra hacer de su espacio, pequeño en consideración al número de estudiantes, un espacio enriquecido con su práctica pedagógica en donde construye para y con los niños, experiencias significativas cada día de encuentro en el salón de clase.

Respecto a la dimensión de espacio intermedio, aunque se encuentran similitudes en ambas ciudades al contar con un cancha o patio, existen diferencias significativas que corresponden al cómo las maestras usan este espacio, permitiendo reconocer que es posible trascender las cuatro paredes del salón de clase y vivenciar distintos lugares de la escuela. Esto es frecuente, sobre todo, con la maestra mencionada en la dimensión anterior, pero también, en dos maestras de otra ciudad, quienes logran aportar con estrategias diferentes, que se puede potencializar tanto los espacios como el quehacer de la maestra y, por supuesto, en la formación de los niños.

Y por último, en cuanto a la dimensión exterior, es la única dimensión que presenta diferencia significativa entre las maestras de las dos ciudades. Así, en la ciudad A solo una maestra sale y manifiesta programar salidas a un lugar cercano a la escuela, mientras que las otras maestras no hacen referencias a valoraciones o salidas pedagógicas por fuera de la escuela; contrario a las maestras de la ciudad B, quienes manifiestan con desilusión y anhelo, poder llevar a los niños por fuera de la escuela como lo hacían antes desde sus prácticas pedagógicas.

De esta forma, la distribución del espacio escolar, en relación con lo disciplinario, es la implementación de un pensamiento, de una concepción pedagógica, que no trata solamente de espacios, de cálculos, distribución y orden, sino que en éste confluye un pensamiento psicológico y social, plasmado en los manuales y las guías sobre pedagogía que, en la práctica, es toda una serie de disposiciones disciplinarias, relacionadas con la sanción y con el control, con características que cruzan lo tradicional y lo moderno.

6. CONCLUSIONES

A partir de los resultados se encuentra que las maestras participantes tienen coincidencias y diferencias, independiente de la ciudad y sus características, y de la institución. Así, en lo que respecta a temas abordados, todas coinciden en los mismos, que son los exigidos por el MEN y en algunos casos, los requeridos en el siguiente año escolar (primero). Así mismo, las maestras tienden a responder a una ubicación espacial tanto dentro del salón, como fuera de él, que en este último caso corresponde a eventos locales que comprende a toda la institución. Sin embargo, la forma de compartir el tema y de ubicarse en el espacio, es particular en cada una, de su valoración y reflexión en torno a las necesidades de los niños.

Es inminente la atención sobre cómo se trasciende de relaciones directivas, al favorecimiento de la creación de vínculos entre la maestra y los niños, fundamentados en el conocimiento como mediador de la formación integral, en donde se potencia el fortalecimiento de sus herramientas cognitivas y la autonomía (acorde a la edad) y auto reflexión de los niños. Lo que es posible como lo evidencian dos maestras que en su práctica pedagógica, los espacios son realmente vividos de forma significativa, no se limitan a una dotación con cosas o una ocupación sin sentido, por el contrario, con lo poco o nada que hay, crean y construyen para y con los niños. Un proceso que devuelve a estos en su autonomía (acorde a su edad), autoreflexión, actitud crítica ante sus experiencias y su saber.

Las dimensiones de espacio definidas para la investigación, muestran desde el trabajo de campo que, si bien existe una concentración en el uso del espacio interior, también se complementa, significativamente, en tres de las maestras con el uso del espacio intermedio. La maestra de grado transición, desde su quehacer hacen acompañamientos a los niños, en distintos momentos y ante diferentes comportamientos, lo que no es solo una opción sino un reto que deben asumir. Además, tener en cuenta los requerimientos de la escuela, del contexto y de un sistema educativo que, a veces, trata de absorber las verdaderas intenciones y sensaciones que se tienen y por ende, nubla el panorama tan diverso con el que se puede jugar y conjugar diferentes estrategias para fortalecer la práctica pedagógica, así como la formación de los niños.

Una práctica pedagógica es reflexiva sobre el espacio vivido, una práctica educativa de enseñanza se queda en la queja, en lo que falta, en la transmisión, repetición y domesticación a un sistema que exige docentes quienes desde este grado siembren la semilla para contribuir a un proceso de formación emancipatoria. En los espacios escolares no hay ¡se crea!, porque aun estando el espacio sino se usa es espacio muerto.

Quedarse en la consideración de lo físico, es decir, organizativa, dotacional y distributiva de los espacios del aula de clase, es limitar y desconocer lo realmente valioso como seres humanos, especialmente cuando nos referimos a los espacios donde los niños permanecen un tiempo significativo en su proceso de inscripción en el mundo social y cultural, desligado de la madre o primera persona cuidadora y familia.

En las dos localidades se encuentra similitud en que docentes de la misma institución, el mismo espacio de la escuela, tengan acciones y verbalizaciones totalmente dispares. Y en cada ciudad hay una maestra que se destaca en sus intervenciones, sin embargo una de las seis es la que evidencia plena consciencia del valor del espacio en todas sus dimensiones en la formación de los niños de transición.

REFERENCIAS

Bachelard, G. (1997). *Los rincones*, Cap. VI. En *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica (pp. 171-182)

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina Siglo XXI Editores.

Abad, Javier. (2007). El caos y el orden: Transformación del espacio de la escuela mediante la acción. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, No 8. La Salle centro universitario. Madrid España. pp 261-277. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100818>. Tomado el 21 de noviembre de 2013.

Cardona P., K., Plata Vanegas y Vieco Reyes S. (1997). *Descripción de las creencias de los docentes de pre-jardín y jardín, del nivel preescolar del Núcleo 19 acerca de la concepción de infancia. Trabajo de investigación no publicada.* Universidad del Norte. Barranquilla- Colombia.

Castillo, C. C., Flores Z., M.C., Yubero, F. R. y Muñiz, M. L. (1983). *Educación preescolar, métodos, técnicas y organización.* España: Ediciones Ceac.

Colombia. Estatuto de profesionalización docente. *Decreto 1278 del 19 de junio de 2002.* Recuperado el 30 de junio de 2013, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Colombia. Ley General de educación. *Ley 115 de febrero 8 de 1994.* Bogotá D.C., Colombia: Editorial Unión Ltda.

Coria, K. *Estudio de casos.* Documento de cátedra 10. Recuperado 21 de diciembre de 2013. En: http://www.sai.com.ar/kucoria/estudio_casos.html.

Departamento DANE. Recuperado 4 de marzo de 2013. En: <http://www.dane.gov.co/index.php/poblacion-y-demografia/censos>

Díaz, M. (1988). *De la práctica pedagógica al texto pedagógico.* Recuperado el 05 de mayo de 2012. Digitalizado por Red Académica, de en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_05arti.pdf.

Duarte D., J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos, N° 29: 97-113, 2003.*

Gaggiotti, H. (2009). Los textos de lo local. Una metodología aplicada a los ámbitos, los discursos y las prácticas sociales. *Revista educación y pedagogía* vol. XIV. No. 34 (pp. 137-147).

Gallardo de P., Y. y Moreno G., A. (1999). *Serie aprender a investigar: Modulo 3* Recolección de la información. ICFES (3 ed.).

Geilfus, F. (2002). 80 herramientas para el desarrollo participativo: diagnostico, planificación, monitoreo, evaluación. Instituto interamericano de Cooperación para la Agricultura –IICA-. San José, Costa Rica.

Gutiérrez P., J. (2009). Estándares básicos para construcciones escolares, una mirada crítica. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 54, mayo-agosto, 2009.

Heidegger, M. (2000) *Ontología hermenéutica de la facticidad*. Alianza Editorial. Madrid. Versión De Jaime Aspiunza.

Iafrancesco, G. (2011). Conferencia. Simposio de Internacional de Pedagogía. Redipe. Cartagena mayo 11 al 13.

Lester, S. y Rusell, W. (2011). El derecho de los niños y las niñas a jugar. Análisis de la importancia del juego en las vidas de niños y niñas de todo el mundo. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano 57s*.

Loughlin, C. E y Suina, J. H. (1995). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización* (Traducción de Solana, G.). España: Ediciones Morata.

Marambio, J. y Guzmán, S. (2004). *La construcción de la escuela como espacio carcelario: Una representación social de los jóvenes relativa a la (sobre) vivencia (en) de su espacio escolar*. Chile: Universidad de Chile.

Martínez C., P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista pensamiento y gestión* No. 20. ISSN 1657-6276.

Ministerio de Educación Nacional (2002). Serie Lineamientos curriculares, Preescolar. Recuperado el 5 de abril de 2012, de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf10.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2006). Norma técnica colombiana –NTC- 4595: Ingeniería civil y arquitectura, planeamiento y diseño de instalaciones y ambientes escolares. Recuperado el 17 de diciembre de 2013. En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-96894_Archivo_pdf.pdf

Morse, J. (2003) Asuntos críticos en los Métodos de Investigación Cualitativa. Edit. Universidad de Antioquia, Medellín. Cap. 7. Sin página. Material Exclusivo para circulación interna, del Módulo Investigación Comprensiva, implicaciones metodológicas. María Teresa Luna. Universidad de Manizales-Cinde. Septiembre de 2011.

Pérez S., G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Colección Aula abierta.

Recio, C. M. (2009). Escuela, espacio y cuerpo. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 54, mayo-agosto. (pp 129-139).

Riera J., M. A. (2005). El espacio-ambiente en las escuelas Reggio Emilia. *Revista Indivisa*, Boletín de Estudios e Investigación; Monografía III, pp. 27-36. ISSN: 1579-3141.

Ruíz R., J. M. (1994). El espacio escolar. *Revista complutense de educación*. Madrid. Páginas 93-104. Volumen 5 (2).

Runge, P. Andrés Klaus (2013). *Discusiones de clase asesoría*.

Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Colombia, El Cid Editor.

Unda, M. del P.; Martínez B., A. y Medina, B. M. J. (2001). Mesa: la expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación. Seminario sobre formación de maestros, Argentina.

Vasco, C. E. (2011). *Educación pedagogía y currículo*. Colombia: Editorial Red Iberoamericana de Pedagogía –REDIPE-.

Zabalza, M. A. (1996). *Calidad en la Educación infantil: Capítulo 3: Los diez aspectos claves de una Educación infantil de calidad*. Madrid: Narcea. pp. 49-61.

Zambrano L, A. (2006). El concepto pedagogía en Philippe Meirieu: un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVIII, núm. 44, (enero-abril), pp. 33-50.

Documento independiente, sin autor, sin fecha. Qué son los métodos y técnicas de investigación. Copyright 1997-2002. Tomado el 21 de diciembre de <http://www.universitas.net.ve/biblioteca/dados/00030067.pdf>.

ANEXOS

Anexo No. 1. Entrevista semiestructurada

Preguntas guía entrevista semiestructurada, una vez se ha establecido un ambiente adecuado:

1. En qué se basa para la realización de sus clases
2. Cuáles considera factores a favor o en contra para desarrollar sus clases
3. Qué valor tienen los espacios para la formación de los niños

Ante las respuestas de las maestras surgen otras preguntas que básicamente buscaron profundizar y precisar en sus respuestas, por ejemplo:

- Ampliar sobre lo que la maestra hace en clase y sobre los materiales.

Anexo No. 2. Definición de categorías

Producto del trabajo de campo realizado para este proyecto, con maestras de grado transición (6 grupos), y como se puede ver en la metodología, en donde se determinaron tres dimensiones para diferenciar los espacios que la maestra con su grupo de niños ocupan/vivencian, siendo estos: espacio interior, intermedio y exterior. A partir de estas dimensiones se identificaron diversas categorías, de las cuales se precisaron las más recurrentes y que, a la vez, refieren específicamente a la vivencia del espacio, así: Ubicación en el espacio, Referencias verbales (dirigidas a los niños y espacio) y Actividades. Estas subcategorías surgen de lo observado, así se consideraron así se hubiese presentado en una sola maestra, por lo significativo en la consideración del espacio.

A estas categorías se definieron también unas subcategorías por las semejanzas y diferencias que se reconocieron y, a criterio de las investigadoras, se pueden encontrar en todas las dimensiones del espacio independiente de si, desde su práctica pedagógica, se presentaron en una, varias o todas las maestras. Cabe aclarar que, en lo que respecta a la categoría *Referencias verbales*, se hace mención diferenciada entre la palabra dirigida a los niños y la que refiere a los espacios y, en la categoría *Ubicación del espacio*, varían las subcategorías a razón de la diferencia entre dimensiones.

De esta manera, las siguientes son las categorías y subcategorías consideradas para las tres dimensiones mencionadas:

I ESPACIO INTERIOR: Se define este espacio como aquel que comprende el salón de clase, específicamente, del grado transición. Espacio que abarca desde su estructura física hasta las situaciones socioemocionales que le dan vida. A partir de los hallazgos, se destacan subcategorías clave, a la práctica pedagógica de las maestras.

1. UBICACIÓN EN EL ESPACIO

Lugares que ocupa la maestra en el espacio interior para el desarrollo de sus actividades.

- 1.1. Al frente: Ubicación de la maestra en la parte de adelante del salón, entre los niños y el tablero.
- 1.2. En el escritorio: Alude al mueble donde la maestra “generalmente” se ubica y, en el que se dará cuenta de su uso: sentada, dejar materiales, de pie junto a él, etc.
- 1.3. Desplazamientos: Son los movimientos que hace la maestra dentro del salón en una actividad determinada, durante el tiempo de la observación.

2. REFERENCIA VERBAL

En este apartado se tiene en cuenta las expresiones verbales de las maestras, registradas por su significación y relevancia, en las observaciones y en la entrevista, con respecto al salón de clase. Para precisiones, se diferencian las referencias verbales, unas dirigidas a los niños y otras al espacio, considerando en cada una de éstas, factores que las caracterizaron en el salón.

2.1. A LOS NIÑOS: Emisiones verbales con las cuales se dirige a los niños en el salón de clase y, las que refieren a ellos desde la entrevista, guardando relación con el espacio.

2.1.1. Órdenes: Expresiones con las cuales se solicita una acción al niño o a los niños y que, si se requiere, puede referir el tono de voz emitido y el gesto que lo acompaña.

2.1.2. Valoración: Expresiones de la maestra para resaltar acciones o comportamientos de uno, varios o todos los niños, en relación al espacio.

2.1.3. Invitación: Expresiones de la maestra que motivan la participación activa de los niños, ya sea verbal o con representaciones como aporte a la actividad dentro del salón.

2.2. AL ESPACIO

2.2.1. Tamaño: Referencias verbales que consideran la dimensión de los lugares en el salón.

2.2.2. Diseño: Emisiones verbales en torno a la manera como se encuentran distribuidos los espacios en el salón.

2.2.3. Valoración: Son las expresiones que remiten a dar un valor positivo o negativo a lugares o dotación del salón.

2.2.4. Dotación: Palabras referidas a los materiales, enseres o insumos y, su estado actual.

3. ACTIVIDADES

Corresponde al conjunto de tareas que realiza la maestra y que ocupan un tiempo considerado dentro del salón para el desarrollo de su “clase”.

3.1 Materiales utilizados: Son los insumos fungibles y los de acceso libre para uso de las maestras y los niños con el fin de desarrollar las actividades. En esta dimensión se tiene en cuenta el mobiliario del salón.

3.2. Organización: Corresponde a la manera como se dispone del espacio para las actividades con los niños y según los temas. .

II ESPACIO INTERMEDIO: Es el espacio inmediatamente hacia fuera, después de las paredes del salón de clase, pero aun dentro del predio del colegio o la escuela, donde se encuentran los sujetos de esta investigación. Comprende los demás salones e instalaciones dentro de la escuela, de acceso directo o indirecto, personal o compartido, por el grado transición.

1. UBICACIÓN EN EL ESPACIO

- 1.1. Salas complementarias: Corresponde a otros salones o espacios cerrados, diferentes al salón asignado para el grupo de transición, de los cuales la maestra hace uso o no.
- 1.2. Cancha/patio: Espacio que por lo regular es una cancha de basquetbol o fútbol, pero que puede cumplir en algunos casos funciones de patio o depende del uso que decida la maestra.
- 1.3. Parque de juegos: Lugar dispuesto con aparatos de hierro o madera natural o plástica, fijos al suelo, en el que los niños pueden jugar, subir, bajar, resbalarse, etc.
- 1.4. Restaurante: Es el lugar donde los niños reciben, y algunos toman, el refrigerio o almuerzo (según el contexto).

2. REFERENCIA VERBAL

En este apartado se tiene en cuenta las expresiones verbales de las maestras, registradas por significación y relevancia, en las observaciones y en la entrevista, en torno a los espacios por fuera del salón de clase (dentro de la escuela). Para precisiones, se diferencian las referencias verbales, unas dirigidas a los niños y otras al espacio intermedio.

2.1. A LOS NIÑOS: Emisiones verbales con las cuales se dirige a los niños por fuera del salón de clase y, las que refieren a ellos desde la entrevista, guardando relación con el espacio.

2.1.1 Órdenes: Expresiones con las cuales se solicita una acción al niño o a los niños, por fuera del salón de clase.

2.1.2 Valoración: Expresiones de la maestra para resaltar acciones o comportamientos de uno, varios o todos los niños, mientras se encuentran fuera del salón. Referencia de valor a lugares o dotación de lugares fuera del salón pero dentro de la escuela.

2.1.3 Invitación: Expresiones de la maestra que motivan a la participación activa de los niños, ya sea verbal o con representaciones como aporte a la actividad, por fuera del salón.

2.2. AL ESPACIO

2.2.1. Tamaño: Referencias verbales que consideran la dimensión de los lugares por fuera del salón, pero dentro del predio de la escuela.

2.2.2. Diseño: Emisiones verbales en torno a la manera como se encuentran distribuidos los espacios por fuera del salón.

2.2.3. Valoración: Son las expresiones que remiten a dar un valor positivo o negativo a los espacios que se encuentran por fuera del salón.

2.2.4. Dotación: Palabras referidas a los materiales, enseres o insumos y, su estado actual.

3. ACTIVIDADES

Corresponde al conjunto de tareas que realiza la maestra y que ocupan un tiempo considerado por fuera del salón.

3.1 Materiales utilizados: Son los insumos fungibles y los de acceso libre para uso de las maestras y los niños con el fin de desarrollar las actividades. En esta dimensión se tiene en cuenta el mobiliario intermedio, que en algunos casos es fijo y en otros, ocasional.

3.2. Organización: Corresponde a la manera como se dispone del espacio para las actividades con los niños y según los temas, por fuera del salón de clase.

ESPACIO EXTERIOR: Refiere al espacio por fuera del predio de la escuela, es decir, cualquier lugar después de las paredes de la misma, que posee características históricas, culturales, turísticas, académicas, entre otras, y al se acude con los niños por invitación externa o por planeación de las maestras o la escuela, con algún propósito o no.

1. UBICACIÓN EN EL ESPACIO

Disposición por parte de las maestras y los niños, de lugares que se encuentran por fuera del predio de la escuela y que refieren a actividades propias o exógenas del grado transición.

- 1.1. Parque Corresponde a lugares con características específicas a los que se asiste por invitación.

2. REFERENCIA VERBAL

En este apartado se tienen en cuenta las expresiones verbales de las maestras, registradas en las observaciones y en la entrevista, en torno al espacio por fuera de la escuela.

2.1 A LOS NIÑOS: Emisiones verbales con las cuales se dirige a los niños por fuera de la escuela, y las que refieren a ellos desde la entrevista.

- 2.1.1. Órdenes: Expresiones con las cuales se solicita una acción al niño o a los niños, mientras se encuentran por fuera de la escuela.
- 2.1.2. Valoración: Expresiones de la maestra para resaltar acciones o comportamientos de uno, varios o todos los niños por fuera de la escuela.
- 2.1.3. Invitación: Corresponden a las expresiones de la maestra que motivan la participación activa de los niños, ya sea verbal o con representaciones, como aporte a la actividad por fuera de la escuela.

2.2. AL ESPACIO

- 2.2.1. Tamaño: Referencias verbales que consideran la dimensión de los lugares por fuera de la escuela.
- 2.2.2. Diseño: Emisiones verbales en torno a la manera como se encuentran distribuidos los espacios por fuera de la escuela.
- 2.2.3. Valoración: Son las expresiones que remiten a dar un valor positivo o negativo a espacios por fuera de la escuela
- 2.2.4. Dotación: Palabras referidas a los materiales, enseres o insumos y, su estado que perciben, estando por fuera de la escuela.

3. ACTIVIDADES

Corresponde al conjunto de tareas que realiza la maestra y que ocupan un tiempo considerado dentro del salón para el desarrollo de su “clase”.

3.1 Materiales utilizados: Son los insumos fungibles y los de acceso libre para uso de las maestras y los niños por fuera de la escuela.

3.2. Organización: Corresponde a la manera como se dispone del espacio para las actividades con los niños y según los temas, por fuera de la escuela.

3.3. Tema: Se hace mención al contenido temático o idea principal, desde donde se planean y orientan las actividades a trabajar, por fuera de la escuela, planeadas por la maestra o por la entidad a cargo.

Anexo No. 3. Tablas de hallazgos

Tablas de relacionamiento de hallazgos

Grupo	INTERIOR			
	Ubicación en el espacio	Actividades	Referencias verbales	
	Al frente - En escritorio - Desplazamientos	Tema – Materiales - Organización	Niños	Espacio
A1				
A2				
A3				
B1				
B2				
B3				

Grupo	INTERMEDIO			
	Ubicación en el espacio	Actividades	Referencias verbales	
	Salas complementarias, Cancha/patio, Parque y Restaurante	Materiales – Organización	Niños	Espacio
A1				
A2				
A3				
B1				
B2				
B3				

Grupo	EXTERIOR			
	Ubicación en el espacio	Actividades	Referencias verbales	
	Parque	Materiales - Organización	Niños	Espacio
A1				
A2				
A3				
B1				
B2				
B3				