



Instituto de Formación Docente de Paysandú

“Ercilia Guidali de Pisano”

Tutora: Susana Subotin

Los límites en el aula de primera infancia

Vega Noble, Stefania Micaela

Noviembre 2021

Índice

Introducción

1 . Presentación del tema	4
2 . Justificación	4
3 . Objetivos	6
3.1 Objetivo general	6
3.2 Objetivos específicos	6
4 . Marco teórico	7
4.1 Antecedentes	7
4.2 ¿Qué es la infancia?	8
4.3 ¿Qué es la primera infancia?	8
4.4 Caracterización de los niños de tres, cuatro y cinco años	9
4.5 Educación Positiva	9
4.6 Importancia del vínculo positivo	11
4.7 Educar es comprender	12
4.8 Las emociones y la neurociencia	13
4.9 Cómo establecer los límites	16
4.9.1 No me hace caso	18
4.9.2 La penitencia	19
4.9.3 Los tiempos muertos	22
4.10 Rol de la familia	23
5 . Marco metodológico	24
6. Análisis de datos	25
7. Conclusiones.....	28
7.1 Posibles intervenciones desde la institución	31
8. Bibliografía referenciada	34
9. Anexo	37

Introducción

El presente trabajo monográfico, “Los límites en el aula de primera infancia” se realiza con el fin de obtener la titulación de grado de la carrera de Maestro de Primera Infancia.

Es un trabajo de recopilación bibliográfica donde se busca poner en diálogo lo que expresan distintos autores que han teorizado sobre este tema y la observación de las prácticas docentes. Para ello la recopilación bibliográfica es acompañada de un trabajo de análisis de documentos realizados por estudiantes de segundo año de la carrera de Maestras/os de Primera Infancia en su práctica preprofesional.¹ Estos documentos ponen de manifiesto de qué manera los docentes de educación inicial, de tres escuelas públicas de la ciudad de Paysandú, establecen los límites para lograr controlar a niños y niñas de primera infancia con el fin de poder realizar sus actividades de aula.

Los informes de las estudiantes corresponden a observaciones realizadas en siete grupos, de tres, cuatro y cinco años de nivel inicial durante el segundo semestre del año 2021 y se efectuaron en distintos espacios educativos: el salón de clase, los patios de recreo, los pasillos y otros espacios que ofician de aulas. Estos informes no han sido modificados, han sido transcritos textualmente.

De acuerdo a la Ley N° 18331 se reserva la identidad de los estudiantes, las instituciones y las maestras de aula donde se realizaron las observaciones.

¹ Debido a la situación sanitaria no fue posible el ingreso al aula para realizar las observaciones de manera directa.

1. Presentación del tema

La elección del tema “Los límites en el aula de primera infancia” parte desde lo que se pudo observar durante la práctica de formación pre-profesional, donde la teoría y las acciones concretas de las docentes sobre los modos de establecer vínculos con los niños, no se corresponden en su totalidad.

Lo anteriormente mencionado es relevante especialmente en el tramo de 0 a 5 años, pero en el presente trabajo se ha optado por focalizar la atención en la franja etaria de 3 a 5 años.

A través de este trabajo monográfico se busca comprender determinadas cuestiones:

- ¿Existe una relación entre la teoría y la práctica en cuanto al manejo del poder dentro del aula de primera infancia?
- ¿Qué clase de vínculos se establecen dentro de las instituciones educativas de primera infancia?
- ¿Cómo son planteados los límites en las aulas de niños² de tres, cuatro y cinco años?
- ¿Existen diferencias en cuanto a las formas de control de niños de diferentes edades?

2. Justificación

En un pasaje del documental “El comienzo de la vida” producido por UNICEF (2016) se expresa: “Si cambiamos el principio de la historia, cambiamos toda la historia”. Durante el documental se tratan diferentes aspectos del desarrollo del ser humano desde que nace y se invita a reflexionar sobre la importancia de la influencia que tiene el adulto, entre ellos los docentes, en los primeros años de vida de un niño o una niña. El film también plantea la

² Cuando se dice niños se hace referencia también a las niñas, implícitamente.

necesidad de una educación positiva de acompañamiento, de observación, de conexión, de comprensión y sobre todo de escucha. Por ello es necesario plantear si realmente, a nivel de la educación en primera infancia, se tiene conciencia y conocimiento de cuánto se puede ver afectada la vida de una persona si no se buscan las formas adecuadas para llevar adelante ese acompañamiento en la educación integral de los niños y niñas.

<https://www.youtube.com/watch?v=0OCT6rh3WQs>

Según José Pedro Varela, citado en el Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos, desde el nacimiento hasta los seis años “Un niño viene al mundo y desde entonces, empieza su educación [...]. Cada objeto que produce una sensación; cada deseo satisfecho o contrariado: cada acto, palabra, o mirada de afecto o de disgusto, produce su efecto, unas veces ligero e imperceptible otras obvio y permanente, en la construcción del ser humano [...]” (2014, p. 8). Por esta razón, los aprendizajes y vivencias deben estar basados en relaciones afectivas; de esta manera se promueve el desarrollo social y emocional de los niños y las niñas. Es fundamental que tanto la familia como la institución educativa trabajen de forma conjunta, en promoción del desarrollo integral de la niñez, teniendo como principio la tolerancia, la sensibilidad y el afecto.

En el Marco Curricular también se plantea que “el establecimiento de vínculos seguros y estables durante la primera infancia promueve desarrollos y genera aprendizajes.” (2014, p. 13).

El niño necesita ser escuchado, pide explicaciones, busca respuestas a sus preguntas y los docentes deben orientarlos, guiarlos, no necesariamente responder esas preguntas inmediatamente, pero sí deben demostrarle que están dispuestos a ayudarlo, a escucharlo, a dialogar. El niño necesita estar acompañado por un adulto que marque límites, pero que también dé explicaciones.

Respecto a la importancia de los límites, Alterman (2018) expresa que: “Los límites instituyen una falta, la prohibición indica que algo no está permitido, por tanto, señalan que TODO no es posible. Al igual que en la experiencia de satisfacción, la falta es constitutiva” (párr. 58). Cuando se dice que los límites son constitutivos, se hace referencia a que “...los límites dejan huellas en la constitución subjetiva y por lo tanto en el cerebro de los niños, huellas que se reflejan en desarrollo de nuevas sinapsis” (Alterman, 2018, párr. 59). Esas nuevas conexiones se verán reflejadas en las nuevas estrategias utilizadas para sobrellevar las situaciones que se les irán presentando, para que esto suceda, se necesita de un adulto que realice un andamiaje, esto quiere decir un adulto que acompañe al niño y la niña hasta que maduren sus funciones y puedan manejarse por sí solos.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general:

Analizar la relación entre la práctica docente diaria y lo que han escrito diversos investigadores, que se han ocupado sobre el tema, de cómo establecer los límites de manera efectiva en las aulas de primera infancia.

3.2 Objetivos específicos

- Reconocer las estrategias de control que se utilizan en diferentes espacios de las instituciones educativas de primera infancia.
- Indagar si los límites que se utilizan dentro de las aulas de tres, cuatro y cinco años son aplicados de acuerdo a las características correspondientes a la edad y adecuados al contexto.

4. Marco Teórico

4.1 Antecedentes

Al realizar un trabajo académico es de relevante importancia investigar sobre estudios realizados anteriormente acerca del tema a tratar; en este caso, cómo se establecen los límites dentro del aula de primera infancia.

En la búsqueda se encontraron dos trabajos realizados por estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República del Uruguay.

La estudiante Ana Paliwoda, presentó un trabajo de fin de grado en julio de 2020 denominado “Acerca de los límites en la primera infancia”, en él se abordan los límites desde una perspectiva integral, donde se hace énfasis en la función del adulto en la crianza responsable de niños y niñas y cómo estos se ven involucrados en el proceso de incorporación de normas. Allí plantea que:

La puesta de límites de forma adecuada, respetuosa y no violenta, colabora para que los niños/as internalicen las normas de forma consciente. Lo que favorece a futuro el desarrollo del niño son intervenciones asertivas ante situaciones sociales. Por tanto es necesaria la presencia de un ambiente relacional interactivo y un dialógico que acompaña, habilita y transmite orientaciones que forman y preparan a los niños/as para nuevos relacionamientos de manera apropiada, respetándose y respetando a los demás (p.15).

En 2017, la estudiante Sabrina Melgarejo Espiña en su trabajo final de grado, investiga sobre la puesta de límites y la internalización de normas en la infancia: una mirada al ámbito educativo y la familia. La estudiante allí menciona un apartado de UNICEF (2011) en el que se expresa:

La puesta de límites está relacionada con la exigencia hacia el niño, que implica que actúe de forma diferente a su impulso y es necesario por tal motivo, que los adultos planteen dichos límites de determinada manera. El límite debe ser presentado de forma simple y clara, y debe ser siempre el resultado de una decisión

premeditada. A su vez, no debe primar la ira y el enojo ya que esa postura no favorecerá el hecho de ser buenos modelos de referencia para los niños (p. 5).

Como antecedente internacional se encontró un trabajo de corte investigativo realizado por Andrea Bárcena (1988, México). En el libro *Ideología y pedagogía en el jardín de niños*, donde se publica su trabajo, la investigadora reseña sobre qué y cómo se enseña en el jardín de niños. Allí se realizan observaciones sobre la práctica pedagógica, especialmente se focaliza sobre la relación de la educadora con los niños. “La relación pedagógica puede definirse como el conjunto de reglas explícitas o implícitas relativas a los roles de los participantes en una situación de enseñanza donde se espera que haya aprendizajes”. Más adelante expresa: “La fuerza afectiva de la educadora es su principal medio de control”(p.33).

4.2 ¿Qué es la infancia?

“La infancia es una representación social, una construcción de significados, peculiar de cada momento histórico” (Ivaldi, p 23). Es hacia el final del siglo XIX cuando se comienza a elaborar una representación colectiva de la infancia: “del niño hijo -alumno al niño como sujeto de derechos” (Fraboni- 1986 citado por Ivaldi). Antes de esa época la niñez no era otra cosa que la fase inicial de las personas “maduras”.

4.3 ¿Qué es la primera infancia?

La primera infancia es un período de la vida que abarca desde el nacimiento a los seis años y que comprende dos ciclos con similitudes y especificidades. El primero de ellos se extiende desde el nacimiento a los 36 meses y el segundo desde los 3 a los 6 años de edad. La unicidad de la etapa se manifiesta en los aspectos que están presentes en ambos ciclos: los afectos, el cuerpo, el juego, las sensaciones, los gestos, la imaginación, la creatividad, la expresión, la acción, la simbolización, la representación y las palabras. La prevalencia que adquieren unos sobre otros dota de identidad a cada uno de los ciclos. (Marco Curricular para la Atención y Educación de niñas y niños uruguayos, 2014, p. 8).

A esta edad niños y niñas practican su autonomía con tenacidad. Están descubriendo su poder, por eso con frecuencia contradicen y se oponen a las propuestas de los adultos. Este

es un sano ejercicio de autonomía, aunque muchas veces a la familia y a los educadores les resulte agotador. “La desobediencia es normal y esperable. ¡Lo importante es saber manejarla! Nuestra responsabilidad como madres, padres o cuidadores es enseñarles a aceptar las reglas de convivencia social, de a poco y de buena manera” (UNICEF, año 2019, párr. 1).

4.4 Características de los niños de tres, cuatro y cinco años

Piaget (1966) divide al desarrollo del niño en etapas, y según la división que realiza, los niños de tres, cuatro y cinco años se encuentran en la etapa preoperacional que abarca de los dos a los siete años. Esta etapa se subdivide en dos subetapas: la primera va desde los dos a los cuatro años y se denomina etapa del pensamiento preconceptual o etapa del pensamiento simbólico y la segunda comienza a los cuatro y se extiende hasta los siete años, y se denomina etapa del pensamiento intuitivo.

En la etapa preoperacional el niño avanza considerablemente en la adquisición del lenguaje y la representación mental, hay una mayor estabilidad en los sentimientos, se logra observar la presencia de la obediencia y el respeto, es decir, de sentimientos morales. Comienza a aparecer la antipatía y la simpatía, así como también la autovaloración a través del surgimiento de sentimientos de inferioridad o superioridad.

4.5 Educación Positiva

Diariamente se escuchan en los jardines de infantes o escuelas preocupaciones acerca de cuestiones carentes de sentido, al menos en comparación con las problemáticas que viven los niños, las familias y los propios educadores: Juan rompió una planta o Selena arrugó su hoja de trabajo, o Gustavo le mostró la lengua a su compañero. Muchas veces estas situaciones casi triviales desbordan a los docentes y hacen que estos tomen determinaciones poco pensadas que, en ocasiones, contradicen lo que se va construyendo día a día en el aula tratando de educar al niño.

La educación de los niños debe estar basada en la amabilidad, el cariño, el respeto, los límites, la libertad, la autonomía, entre otros. Se necesita de esto para que el alumno pueda aprender. El niño para aprender, necesita sentirse cómodo, en un clima afectivo, en un ambiente enriquecido, debe sentir que pertenece a ese lugar, si esto se cumple, asistirá a la institución educativa con ganas, con energía, con ideas nuevas para compartir con su educadora y pares.

Enriqueta Compte y Riqué expresa:

Esto significa, -les dije- que ustedes y yo estudiaremos todo lo que parezca extraño en la conducta del niño y que no tratemos de someterlo por medios coercitivos o estimulantes que no sean derivados del hecho mismo. No hagan más promesa que la del cariño ni más amenaza que la de perderlo, (citado por Demarchi, 2010, p. 270).

En el Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos (2014) se expresa que los niños deben ser “partícipes de su educación, de su formación como estudiantes, para que se integren y relacionen entre pares [...] con la comunidad y con el contexto” (p.16).

“Tal vez si los miramos y abrazamos más, nos detenemos afectivamente en ellos [los niños], y además no los ubicamos en un rol negativo, podrían ingresar con más deseos e integrarse a las propuestas sin tantas dificultades” (Pitluk, 2013, p. 107).

Los niños son la prioridad, pero la complejidad y las demandas de la tarea docente son las que determinan las decisiones y acciones de maestras/os y educadores/as. Sin embargo, es necesario detenerse y observar a los niños y niñas, escucharlos y sostenerlos, ubicarlos verdaderamente en los lugares prioritarios.

Estas personitas vulnerables y desprotegidas que nos miran con sus ojos ávidos por conocer e incorporarse en el mundo, que dependen de nosotros para sostenerse afectivamente, y que sin embargo se presentan como incansables seres que se mueven por el mundo sin darnos un respiro en la ardua tarea de protegerlos y

encontrar las mejores modalidades de acompañarlos sin avasallar; estas personitas nos necesitan para desarrollarse plenamente. (Pitluk, 2013. p. 46).

Los niños demandan atención y cuidados, ellos merecen que el docente se detenga a reflexionar y resignificar sus propuestas para que se enmarquen en una educación positiva con respeto a sus derechos.

“Todos y cada uno de nosotros tenemos una función que desempeñar para asegurar que todos los niños y niñas disfruten de su infancia”(Unicef, 2006, p.7).

La educación en la Primera Infancia integra niños desde los 45 días a los 6 años, niños muy pequeños que necesitan un “adulto atento o una propuesta que los convoque, son demasiado vulnerables para defenderse solos de las faltas de consideración y de respeto, y sin embargo, demasiado hábiles para comprender rápidamente cuando las normas se contradicen o es conveniente una respuesta determinada porque es la esperada por el adulto responsable” (Pitluk, 2013, p. 37).

4.6 Importancia del vínculo afectivo

La influencia de los otros es necesaria y relevante para la construcción de conocimientos. Esta influencia, por supuesto, descansa en el diálogo, la comunicación y la cooperación, es decir, el lenguaje y la acción compartida son claves en la relación de ayuda regulada que, por cierto, debe ser siempre provisional (Morán, 2003, párr. 6).

Para poder poner en práctica la pedagogía del afecto, se necesitan docentes comprometidos, que estén dispuestos a escuchar, a comprender a sus alumnos y puedan entender las necesidades individuales para lograr un vínculo real y genuino. Hay que considerar en todo momento el valor del saber mirar, saber escuchar a los alumnos, recordando siempre que ser docente es ejercer una tarea vincular porque “lo que importa no es llegar solos y pronto, sino juntos y a tiempo” (enunciado del poeta español León Felipe, 1950).

Las nuevas pedagogías conciben el aprendizaje como resultado del interés de los niños, de su sed natural de exploración y cooperación. La educación nueva asigna la misma importancia a la calidad de las relaciones sociales que al desarrollo de las facultades intelectuales, manuales, físicas y artísticas. Es una concepción emancipadora que confiere a niños y niñas el lugar central y se apoya en sus necesidades, en las leyes que gobiernan su desarrollo e intereses. Sin embargo, esta educación no se basa en un enfoque de *laissez faire* ni en un modelo individualista. Es un movimiento que tiene una nueva visión del objeto de la educación, no se trata de lograr que el niño obedezca a cualquier precio, sino de ayudarlo en su desarrollo para que toda la humanidad mejore. En este enfoque, el papel del adulto evoluciona acompañando al niño que necesita ser comprendido, en lugar de exigirle que quepa en un molde.

Basarse en la observación de las necesidades psíquicas de niñas y niños, considerar la educación como un proceder experimental y científico que debe velar por la adecuada higiene mental del ser en desarrollo, y alentar la alegría sin castigo ni recompensa es la visión que, a comienzos del siglo XX, causa una verdadera revolución. (Poussin, 2019, p. 32).

4.7 Educar es comprender

Según Moya (2019), todos los seres humanos necesitamos estar conectados, vinculados a un “otro” y esos “otros” permiten la supervivencia de la especie humana. “Si yo no logro pertenecer; si yo, como cría humana, no soy vista; si no soy atendida, si no soy cuidada, si no soy querida, ¿cómo voy a poder sobrevivir?” Además expresa que, como individuos sociales estamos en la continua búsqueda de la pertenencia. Sin embargo no es suficiente con lograr pertenecer, las personas necesitan desarrollar habilidades, necesitan sentirse valiosas, necesitan sentirse capaces, necesitan sentirse significativas, a esto Moya le llama “sentimiento de contribución”. Entonces, si se logra la conexión, se logra la

pertenencia, se logra ser visto, con lo que un individuo, “que es un sumatorio increíble de sentimientos de inferioridad, no le van a hacer tan gordos esos sentimientos de inferioridad” (Moya, 2019). Y si pensamos en un niño podemos afirmar que este necesita de un adulto educador que lo cuide, que lo proteja, que lo oriente, que lo guíe, que lo quiera, que lo comprenda. (<https://youtu.be/aBdyOgHFnnQ>)

“La presencia de un adulto para el desarrollo del niño es fundamental, esta presencia no es cualquiera, sino que debe ser de plena conexión” (Pintos, 2020, p. 47). Los niños deben sentir al educador cercano y disponible. Para educar a un niño, para que sea feliz, para que esté motivado, para que tenga creatividad debe estar acompañado y no es cualquier compañía, es una compañía afectuosa y comprensiva.

En la primera infancia el juego y la palabra son las piedras fundamentales, junto a la crianza amorosa y respetuosa brindada por adultos estables y sanos, para que cada niño pueda desarrollar sus capacidades y habilidades. El juego es el medio por excelencia de aprendizaje además de ser una vía muy eficiente para vincularse con los otros. Cuando un niño juega, aprende, se equivoca y vuelve a aprender, tanto sobre sí mismo como del mundo que lo rodea. El juego es importante como recurso que permite metabolizar las emociones y canalizarlas en forma positiva, es decir, “terminar de digerir todo aquello que se vivió a través de los sentidos o lo que se generó en el interior de la persona” (Pintos, 2020, p. 66).

4.8 Las emociones y la neurociencia

Cuando se habla de emociones es importante no pasar por alto la neurociencia, debido a que ayuda a comprender cómo es el desarrollo y funcionamiento cerebral, aportando al trabajo de recopilación bibliográfica sobre la importancia de los vínculos y las emociones en la primera infancia.

Las emociones son reguladas por el sistema límbico. La posibilidad de experimentar emociones es una función adaptativa muy importante. A través de esta función los seres humanos son capaces de establecer vínculos con los otros, estar atentos, ser receptivos, sentir con el otro y compartir emociones. “ Todos nuestros actos están teñidos de emociones, por lo tanto, el aprendizaje también está sujeto a ellas. Las emociones también activan la memoria, la atención y la motivación. Nos impulsan hacia algo o nos mueven a retirarnos”(Moreau, 2019, p. 58).

Las emociones están reguladas por las percepciones e interpretaciones del mundo inmediato, surgen automáticamente como respuestas del cuerpo y quedan grabadas en la memoria, asociadas a las experiencias que se viven. En 1872, Charles Darwin describió las cinco emociones básicas en el hombre y hoy en día todas las investigaciones utilizan esa teoría como base. Estas emociones son: la felicidad o alegría, la tristeza, el enojo, el miedo y el asco.

“La crianza, la socialización, las experiencias de vida y la educación van modelando nuestras emociones. El comportamiento humano está organizado e influenciado por factores culturales generales y del contexto específico donde transcurre la vida.” (Moreau, 2019, p. 59)

Es relevante saber que toda enseñanza que se le ofrece al niño, sea de contenidos cognitivos o sobre su conducta, tiene impacto en su cerebro, realizando conexiones neuronales que quedarán guardadas en su memoria. Por ello es importante que el adulto siempre piense antes de actuar o de emitir palabras, para que así el niño construya un adecuado concepto de lo que se le está enseñando. “La vinculación afectiva es crucial para que el niño siga desarrollando con normalidad otras estructuras y procesos de aprendizaje en el cerebro. Contar con vínculos afectivos seguros tempranos no solo es algo bonito para vivir una vida saludable y feliz, sino que es esencial” (Stamm, 2019. p. 21). Sentirse seguro,

protegido y amado es importante en todas las fases de la vida del niño. Pero la vinculación afectiva tiene que ocurrir desde el principio de la existencia humana, porque el sistema límbico se conecta casi por completo desde el nacimiento hasta los cinco años.

Es necesario tener en cuenta el poder que tiene el educador para influir en el desarrollo cerebral de cada niño. Las palabras, las experiencias son patrones de interacción y de emociones por ello las relaciones del adulto con los niños tendrán una repercusión importante en la futura trayectoria de la mente infantil.

Lo mejor para el desarrollo del cerebro del niño es que la seguridad, el amor y el confort siempre se encuentren presentes. [...] El sistema límbico (que contiene las estructuras centrales del cerebro que procesan las emociones, regulan las respuestas a los estímulos y controlan el entorno en busca de amenazas) se desarrolla en respuesta a las cualidades del entorno inmediato que domina. (Stamm, 2019. p. 72).

Según este teórico los entornos negativos, estresantes y caóticos pueden provocar un exceso de vigilancia (al estar siempre preocupado de que algo dañino pueda suceder) y contribuir no solo a comportamientos agresivos, sino también a que se produzcan emociones impulsivas y no reguladas. Los entornos positivos, reconfortantes y seguros, en los que las emociones positivas y el amor son la norma y lo habitual, conducen a una mejor autorregulación y a una auto concepción más positiva en los niños pequeños.

Probablemente, los patrones de comportamiento para toda la vida y la imagen de sí mismo se desarrollan a partir de lo que el niño ve y escucha en estos primeros años: ¡Te quiero! ¡Qué gracioso eres! ¡Vaya torre más guay que has hecho! ¡Qué trabajador eres! ¡Me encanta cómo te ríes!. Y si se acompañan las palabras positivas con abrazos, guiños y sonrisas, haremos que los niños sean más fuertes y les vaya mejor en la vida.(Stamm, 2019, p. 72).

Por ello es muy importante motivar al alumno, generar diálogos sinceros y positivos sobre él para que pueda ir creando confianza sobre sí mismo. “En cada fase del desarrollo, la motivación para seguir adelante y para seguir aprendiendo pone en juego respuestas cerebrales que activan el sistema de recompensas del cerebro. El placer psicológico se

vincula con las sensaciones de aprendizaje y esfuerzo. Así comienza el desarrollo, tan importante, de la autoestima positiva y de la motivación interna.” (Stamm, 2019. p. 83)

Para poder educar, los docentes deben tener claros cuáles son sus objetivos, cuáles son sus fines y metas a cumplir, que es lo que desea transmitirle al alumno y de qué manera, para que así no se desvíe del camino y le dé importancia a lo que realmente el niño necesita. Por esto es tan importante reflexionar sobre las prácticas de los docentes cuando se desea controlar a los niños, diferenciando las acciones que manifiestan coherencia con el encuadre teórico citado en este trabajo monográfico de aquellas que se realizan por inercia o facilidad. Eso implica detenerse a mirar y preguntar el por qué y el para qué de las decisiones y actitudes, definir cuáles son las adecuadas y cuáles hay que modificar. Si preguntamos a todos los docentes del mundo si es adecuado gritarles a los alumnos y amenazarlos con castigos imposibles de cumplir, responderán ¡NO! Sin embargo, tantas veces en la desesperación de volver a alcanzar la calma o ser escuchados, se eleva el tono de voz por demás o se deslizan amenazas del tipo: «nunca más iremos al patio» o «el que no se queda quieto no irá de visita a la granja». Esto le puede suceder a todos los educadores eventualmente, sin embargo, cuando sucede constantemente hay que detenerse a pensar en el modo de tomar decisiones y el compromiso que implica esa toma de decisiones.

4.9 Cómo establecer los límites

En primer lugar se definirá el término «límite». La palabra límite viene del latín *limes* cuyo genitivo es *limitis* que significa borde o frontera. Puede referirse a la extensión de un territorio o de un período en el tiempo. Etimológicamente, entonces, establecer límites es acotar, delimitar, circunscribir.

Poner límites es enseñar a los niños y niñas qué es lo que está bien y qué es lo que está mal, y permitirles desarrollar la capacidad de ajustarse inteligentemente a las normas.

Cuando se “ponen bien” los límites, los niños se sienten más seguros, cuidados y valorados. Trenchi (2011) expresa que para poner los límites el adulto debe estar tranquilo y confiado, mostrar seguridad, para no confundir al niño.

Los límites son necesarios en los primeros años de vida porque representan un pilar en el que los niños se apoyan.

Queremos que aprendan a funcionar en un mundo que tiene exigencias y reglas, y que sepan ajustarse a ellas. No debe interesarnos que «se porten bien» si lo hacen por miedo al castigo. Lo que queremos es que, a través de la aceptación gradual de los límites, sean más fuertes y dueños de sí mismos cada día. (UNICEF, 2011, p. 25)

Muchos adultos no se atreven a poner los límites necesarios de manera clara y acuden a estrategias que enredan la vivencia de lo qué es tener límites, la vuelven borrosa, aparentemente la hacen más aceptable o la convierten en una lección.

Parece que esta estrategia de control es muy antigua en la institución preescolar, ya que en 1946 una de sus fundadoras escribió: Le dejamos en libertad [al niño] para que se manifieste, pero le imponemos normas que guían sus actos; imponiéndoselas en tal forma que no se percata de ello sino para aceptarlas gozoso por la bondad de las mismas. (Bárcena, 1988, p. 34).

Independientemente de qué es lo que motiva a los adultos para actuar de esta manera, su actitud básica sería con toda seguridad muy distinta si estuvieran plenamente convencidos de que los límites forman parte de la vida. Con los niños que aún se encuentran muy cerca del inicio de los procesos de vida, los adultos “pueden bregar mucho mejor con límites claros que con pretextos y explicaciones que al final acaban desgastando la membrana emocional y cognitiva y con el tiempo generan un malestar latente e inexplicable en el organismo.” (Wild, 2006, p. 46).

Los límites son por tanto imprescindibles para que cada persona pueda llegar a actuar con libertad. “Son los puntos de apoyo necesarios para que todo organismo, con su capacidad

de vivir gracias a sus propias membranas, pueda también orientarse en el mundo exterior.”
(Wild, 2006, p.58).

En la carta extraída del libro de UNICEF ¿Mucho, poquito o nada? Trenchi (2011) expresa la importancia del acompañamiento del adulto, el gran sostén que es, a la hora de una crisis o simplemente a la hora de tomar una decisión. El niño debe comprender el porqué de las cosas y saber cuáles son las opciones que se le presentan para luego sí poder enfrentarse solo a tomar una decisión. El adulto debe indicar las consecuencias que se deben asumir ya sea tomando un comportamiento correcto o el incorrecto, para pasar la gran responsabilidad al niño a fin de que reflexione y elija “el camino” que considere más adecuado. Por ello debemos enseñarles a negociar, a compartir y a esperar turnos desde muy pequeños.

4.9.1 No me hace caso

Si necesitamos que los niños nos hagan caso debemos buscar la manera de comunicarnos correctamente, de forma que ellos comprendan que para nosotros es importante que realicen determinada tarea.

Lo más conveniente para un niño o una niña es pedirles ayuda, que se sientan orgullosos por estar colaborando y no que estén obligados a realizar determinada tarea, siempre es mejor explicar las razones, para así convencerlos. Además es importante resaltar la felicidad cuando el niño realiza lo que se le había pedido.

Es importante tener en claro que no son necesarios los gritos o la violencia, para poder hablar con el niño, el adulto debe estar tranquilo y tener muy en claro las palabras que va a utilizar, “si a los niños les ponemos límites de manera saludable, los ayudamos a fortalecer el control de sus impulsos, a aprender a actuar de acuerdo a su voluntad y pensamiento, y no por imposición ajena.” (UNICEF, 2011. p. 32).

“Cada vez que escuchamos a un niño, que lo miramos, que lo ayudamos, que le explicamos que se debe y que no se debe hacer, estamos dejando huellas sobre su subjetividad” (Pitluk, 2013, p. 106). Esas huellas tendrán el poder de durar muchos años y por ello es necesario que cada una de las intervenciones del docente sea pensada, que pueda reconocer cuando se equivoca, para explicarlo y modificarlo. Es sabido que se cometen errores, poner mal un límite y poderlo percibir más tarde es frecuente. La actitud de explicar a los niños y justificar los por qué de ese accionar, también deja huellas.

...no es lo mismo gritarles que no debe tirar un juguete porque si se rompe tenemos que comprar uno nuevo, que explicarles que las cosas no se rompen porque después no tendrá con qué jugar. Siempre nuestras acciones deben estar acompañadas de justificaciones claras y coherentes, que les permitan a los niños ir incorporando a su mundo, distintos valores, que influyen en los modos de construir su personalidad. (Pitluk, 2013, p. 106).

Es fundamental sostener un encuadre claro, favoreciendo el desarrollo de la autonomía de los niños y del propio educador, estableciendo vínculos potentes y respetuosos, instalando una distribución equitativa y flexible de roles, sosteniendo una autoridad libre de autoritarismo, desterrando las sanciones por reciprocidad y los límites de los retos, amenazas, recompensas y castigos, incorporando modalidades alternativas de organizar la enseñanza.

“En cualquier contexto que vayamos transitando a lo largo de nuestra vida siempre va a haber una zona de lo permitido y una de lo prohibido...” (Harf, 2007, párr. 4). Entonces, cuando se habla de “poner límites” se plantea “cómo hacer para indicarle a un niño qué es lo permitido y qué es lo no permitido dentro de cierto ámbito, en este caso, el ámbito del jardín” (Harf, 2007, párr. 7) o de la escuela.

4.9.2 La penitencia

“El castigo no es una estrategia educativa, es una inseguridad adulta”. (Moya, 2019).

Es el miedo a no saber manejar determinadas situaciones y que en un tiempo pasen a ser señalados por no saber sobrellevar situaciones con los menores y los juzguen, señalen o etiqueten de malos educadores.

“... la capacidad de la educadora para controlar al grupo es lo que la define principalmente como buena o mala educadora, desde el punto de vista institucional. Define su eficiencia profesional” (Bárcena, 1988, p.32).

Uno de los más claros referentes negativos concretos “de poner límites” es la penitencia. Históricamente hubo, y a veces continúan, penitencias arquetípicas: Poner a los niños de pie en la puerta o del lado de afuera de la sala. Sacarles el juguete preferido, o el que trajo de la casa. Mandar a los niños a otra sala de un grado inferior para descalificarlos o sentarlos en un rincón a “pensar”. En realidad con esta penitencia se estaría expresando: “Te saco de la situación de juego o de la actividad porque estás perturbando con tu comportamiento. Sería conveniente que esta frase se cambie por: juntos vamos a pensar qué fue lo que pasó, por qué esto o por qué lo otro. Ese, juntos vamos a pensar, resulta muy importante” (Harf, 2007, párr. 23), pero lo mejor es sentarse a hablar con el niño y hacerle entender por qué su comportamiento es inadecuado. De forma contraria se puede terminar por provocar un sentimiento de rechazo hacia el educador o peor aún hacia la institución educativa por parte del niño, que en realidad necesita a alguien que lo guíe en esta confusión. “Paulatinamente esas modalidades o castigos se fueron o se van dejando de lado; especialmente cuando la variable ético-ideológica comienza a incidir en el análisis de estas modalidades de disciplinamiento.”(Harf, 2007, párr. 19). De a poco se va comprendiendo que estas acciones no son pertinentes ni adecuadas. Entonces, evidentemente un docente necesita algún instrumento con el cual indicarle al niño que una conducta no es la correcta y lograr lo más importante: que el niño salga de la zona de lo prohibido y vuelva a la zona de lo permitido

Se debe diferenciar entre cuidar y evitar conductas de los niños que puedan poner en peligro la seguridad de ellos mismos y de los otros y prohibir directamente aquellas conductas que en nuestra sociedad son consideradas no válidas. O sea, que además de cuidar la integridad física de los alumnos hay que impulsar conductas socialmente aceptadas. Está dentro de lo permitido que un niño sienta enojo porque otro le quita su juguete, lo que no está permitido es que ponga de manifiesto ese enojo golpeándolo por esa razón.

Se debe manifestar también que cuando el docente pone límites utilizando algunas de las estrategias mencionadas lo que quiere hacer es controlar alguna situación que puede tener consecuencias negativas para los niños, es decir, se asusta y controla y entonces viene la humillación, viene el hacer sentir miedo, viene la etiqueta, pero es el adulto el que tiene el cerebro pensante, el niño recién está realizando las conexiones de sinapsis, por ello el adulto no debe reaccionar de inmediato, el adulto es el que espera, piensa y luego actúa. Es importante saber que también se enseña con el ejemplo, al niño le gusta mucho imitar.

Moya (2019) expresa que el adulto debe ser seguro de sí mismo para poder aplicar esa “disciplina positiva” y que el niño debe de ser educado y preparado para una vida feliz, para una vida donde se puedan crear conexiones sociales.

“Los niños están creando su autoconcepto, su autoestima, su visión y concepción del mundo y todo esto tiene mucho que ver con la influencia de lo que nosotros (los adultos) pensamos, sentimos y decidimos” (Moya, 2019).

La palabra NO, es una palabra que debe ser utilizada como límite solo frente a situaciones o acciones que no están permitidas, es fundamental no abusar de ella para que en el momento de ser dicha tenga trascendencia. Decir NO en un tono firme, pero sin gritar y desde una actitud adulta y no de desborde. Usar el NO en situaciones que fueron acordadas con el niño, donde los límites ya se negociaron y son claros y pertinentes. No se debe usar en

cualquier situación, porque los niños se acostumbran a esa prohibición, y luego es algo normal y ya no responden de la manera que espera el docente. También es importante demostrar al niño que si nos decepcionó alguna actitud o acción que tuvo, eso no va a interferir en el cariño y la confianza, pero manifestarle cómo se siente el otro cuando no se respetan las reglas estipuladas. “Limitar los NO a lo mínimo indispensable, nunca amenazar, así como también aprender a poner los NO que sean realmente necesarios, en el momento preciso, y sostenerlos”. (Pintos, 2020 p. 89).

4.9.3 Los tiempos muertos

Pitluk (2012) utiliza la expresión “tiempos muertos” haciendo referencia a algunos rituales que se utilizaban casi desde el surgimiento de la educación inicial y que aún siguen vigentes, son esos recursos que ayudan a “hacer callar”, a “mantener el orden” o a “finalizar con el desorden” que se mantienen con el tiempo porque con ellos se obtienen respuestas inmediatas, pero que en realidad solo funcionan en un momento determinado, recursos que la autora denomina “salvavidas” y que lo único que hacen es “malgastar” el tiempo de enseñanza. Los más frecuentes son: El uso de los trenes para mantener el orden en los desplazamientos. “¿Realmente se mantiene a través de los trenes o los mismos generan más desorden? ¿Qué tipo de “orden” queremos generar? ¿No colaboran mucho más los desplazamientos conjuntos y agrupados sin necesidad de mantenerse uno detrás del otro?” (Pitluk, 2012, p.68) Si es verdad que en las instituciones se forman los ciudadanos del mundo hay que buscar que las actividades cotidianas no se alejen demasiado de las actividades reales del mundo. Fuera de los centros educativos las personas no se desplazan “formando trenes.” Al “uso de trenes” se agrega un estereotipo también muy habitual en la educación de niños pequeños: “el tren de nenas y el de nenes”. Esto “¿se basa en la idea de que las nenas se portan mejor que los nenes?” (Pitluk, 2012, p.69). Esto no implica aceptar

traslados desordenados, muy ruidosos o desorganizados sino la posibilidad de organizarlos de manera apropiada y disfrutable.

El uso de rondas. “¿Es necesaria la ronda estricta para escuchar un cuento...?” (Pitluk, 2012, p.69).

Para mejorar la utilización del tiempo de enseñanza y alejarse de estos estereotipos, se necesita respetar la educación inicial desde una mirada enfocada en el compromiso, y también en el reforzamiento de una educación crítica. Se necesitan propuestas creativas para así terminar con los tiempos muertos, actividades sin sentido, tiempo escolar poco significativo. Para ello se sugiere la incorporación de propuestas creativas y la inclusión de las familias en acciones diversas. Esto es solo algo de lo que puede hacer un educador para regalarle una sonrisa a un niño, para que ese niño quiera volver al otro día para estar en ese ambiente que promueve aprendizajes no solo cognitivos sino también aprendizajes sociales.

4.10 Rol de la familia

En el actual marco social, los docentes responsabilizan de las dificultades [en el control de los niños] a los padres y a los directivos, los directivos a los docentes, las familias a la escuela y las escuelas a las familias, el Nivel Primario al Nivel Inicial, y ambos a los Institutos de Formación Docente, los Institutos de Formación Docente al Nivel Medio, y así sucesivamente. Mientras tanto, los niños, desamparados, en el medio de luchas sin sentidos en las cuales la humanidad se pierde ocupándose de cosas sin importancia, piden «a gritos» y como pueden, que los adultos se detengan a mirarlos y les brinden un encuadre claro desde el cual desenvolverse y crecer. (Pitluk, 2013, p. 47).

“La familia tiene la responsabilidad directa de asegurar la crianza y educación de sus hijos en el marco de la comunidad, el barrio y la ciudad. La escuela es la institución que comparte con las familias esta educación y crianza. Especialmente hoy en día cuando la escolarización se inicia ya en la primera infancia”(Martinez, 2012), (Cabrera, Funes y Brullet. 2004, p. 71).

Lo importante será cómo la escuela encuentra diversos mecanismos, estrategias y canales para establecer relaciones fluidas, cordiales y positivas con las familias. Para ello, será necesario partir del respeto, la escucha, la confianza, la comunicación y el entendimiento entre todas las personas que componen la comunidad educativa.

Ambas instituciones no deben ser consideradas como entidades separadas, ya que el niño está insertado en ambas; sino que estos dos sistemas siempre deben estar en constante interacción. Los componentes de las familias son las personas que mejor conocen a los niños y estas pueden ser un gran recurso de información para el docente. Se podría además “crear alianzas de expertos, partiendo de la escuela activa, y buscando el tiempo y el momento de encuentro más allá de los establecidos por la institución” (Martinez, 2012, p. 91).

Es de suma importancia que la familia esté enterada de las estrategias que el docente desea utilizar para poder crear vínculos positivos con los alumnos, de este modo la familia podrá proporcionar datos relevantes que debe saber ese docente y compartir en el hogar, a la hora de poner límites, las estrategias que utiliza el docente. Si se logra esa comunicación y confianza será mucho más fácil que ese niño o niña se sienta protegido y no juzgado.

5. Marco metodológico

Este trabajo monográfico tiene un enfoque cualitativo debido a que se estudian diferentes fuentes teóricas, de distintos autores, buscando respuestas al problema planteado. Los resultados de esas investigaciones se cotejan con los documentos que aportan las estudiantes de segundo año de la carrera de MPI del IFD de Paysandú, en tres escuelas públicas de esta ciudad.

Ray Rist (1977), citado por Taylor y Bogdan, (1987) expresa que la metodología cualitativa consiste en recoger datos descriptivos, es decir, palabras y conductas de las

personas sometidas a la investigación. Comprende las conductas observables focalizadas en el estudio de la realidad en su contexto natural y en el comportamiento humano. Este método se focaliza en comprender a la persona, debido a que la metodología cualitativa es inductiva y humanista, sensible a los efectos contextuales.

Es un estudio retrospectivo (las observaciones en el aula se realizaron en agosto de 2021), se toman datos de fuentes ya existentes, no diseñadas específicamente para este trabajo monográfico, lo que garantiza de alguna manera la objetividad del estudio, ya que los observadores no tienen conocimiento de las preguntas de las que se parte para arribar a ciertas conclusiones.

6. Análisis de datos

Se diseñaron las siguientes categorías de análisis atendiendo a los objetivos de este trabajo monográfico.

Demostraciones de afecto: Se consideran demostraciones de afecto: Abrazos, caricias, besos, aupar o sentar a los niños en la falda.

Conversaciones: Diálogos con el niño preguntando qué le sucede y haciéndolo reflexionar sobre su conducta.

Distribución física del mobiliario: Organización de los niños en sillitas alrededor de las mesitas o en círculo.

Rutinización de tareas: Uso de canciones para silenciar a los niños, pasar la lista siempre de igual manera, uso de trenes para desplazarse.

Pérdidas de derecho: Impedir al niño a salir al recreo, dejarlo sin jugar a la hora del recreo, no poder jugar en los rincones de juego-trabajo, separarlo del resto del grupo en las actividades de aula.

Levantar la voz: Gritar o cantar una canción muy fuerte.

Amenazas: Con “hablar con mamá o papá” o “el doctor” o “la policía”.

Chantajes: Frases como: Si te portas o se portan bien... harán . o tendrán..., prometiendo golosinas o tareas especiales o regalos o más tiempo en el recreo.

Penitencias: Poner al niño “a pensar” en una sillita mientras los demás niños juegan o trabajan.

Tiempos muertos: Mantener a los niños callados y sin actividad para que “piensen”. Cantar muchas canciones para que se callen u obedezcan.

Encuentros con las familias: Conversaciones informales, reuniones, talleres.

Tabla 1. Procesamientos de la información extraída de los informes elaborados por las estudiantes de segundo año.

Categorías de análisis	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
Demostraciones de afecto					X		X
Conversaciones	X					X	
Distribución física del mobiliario	X	X		X	X	X	
Rutinización de tareas	X			X	X	X	X
Pérdidas de derechos			X	X	X		
Levantar la voz		X				X	
Amenazas							
Chantajes		X					
Penitencias			X	X	X		
Tiempos muertos					X		
Encuentros con las familias				X			

Nota: Elaboración propia. M5 nivel 3 años, M1, M4 y M6 nivel 4 años y M2, M3 y M7 nivel 5 años.

Luego de leer los informes realizados por las alumnas de segundo año de la carrera MPI en su práctica preprofesional se observa que:

El universo donde se realizaron las observaciones es muy diverso, comprende una escuela del centro de la ciudad, una escuela de un barrio cooperativo y una escuela APRENDER. También la formación de las maestras que tienen a su cargo los grupos de educación inicial es diverso, dos son maestras que se inician en su actividad docente con el título de Maestras de Primera Infancia, tres son maestras ya con varios años de trabajo, con el título de Maestras en Educación Inicial y dos maestras tienen el título de Maestras de Educación Común con certificación en Educación Inicial.

Con respecto a cómo las maestras controlan al grupo de niños se visualiza que las demostraciones de afecto para establecer límites se dan solamente en una escuela (E3).

Las estrategias más utilizadas, para tener dominio del grupo, son: la distribución fija del mobiliario y la rutinización de tareas.

La pérdida de derechos de los niños y las penitencias como formas de control aparecen en las tres escuelas.

Algunas maestras ejercen el control del grupo utilizando siempre las mismas estrategias y las mantienen en el tiempo, en cambio otras cambian las estrategias según la situación planteada en el aula. En dos aulas se utiliza la canción de “la lechuza” para que los niños hagan silencio.

Las docentes con el título de Maestras en Primera Infancia coinciden en cuanto a las estrategias que utilizan para controlar el grupo.

Si se analizan los datos por nivel, en los niveles de cinco años, sin importar la escuela, la utilización de estrategias de control es menor, aumentan en los grupos de cuatro y es aún mayor en los de tres años.

No se observan diferencias en el uso de estrategias de control de grupo en las distintas escuelas observadas, pese a pertenecer a contextos muy distintos.

7. Conclusiones

En educación no interesa tanto la definición nominal, sino la definición “real” que transmite la naturaleza y las características de «poner límites». En el campo educativo no existe un término específico para expresar la acción de «amoldar» o «moldear» las conductas de los niños para que se ajusten a las lógicas institucionales y es por ello que se ha tomado este término desde las ciencias sociales. Por lo tanto “poner límites” o “establecer límites” no solo es controlar al niño, es circunscribir sus espacios físicos, pero también psicológicos y simbólicos.

Si bien existe una vasta bibliografía que recomienda la utilización de estrategias que involucren el afecto y el diálogo para establecer límites, estas estrategias son escasamente utilizadas en las escuelas donde se realizaron las observaciones. Posiblemente esto se deba a que “el control del grupo implica lograr [...] que los niños hagan -de acuerdo con las consignas institucionales- lo que la educadora necesita que hagan y en la forma que “debe hacerse””. (Bárcena, 1988, p.32) de lo contrario la docente puede ser catalogada de “mala maestra” por no poder controlar la “disciplina” del grupo.

El temor de perder el dominio del grupo se manifiesta hasta en los desplazamientos de los niños desde y hacia la sala de clases. Todos los grupos utilizan “el trencito” o “la ronda” para desplazarse, ambos muy incómodos a la hora de caminar.

Las maestras se sienten más seguras si “fijan” a los niños a determinados espacios con una distribución inamovible del mobiliario (acomodar las sillas para que cada niño tenga su lugar y no haya circulación que se cree innecesaria dentro del aula), o con la organización de rondas de niños sentados en el piso. Estas estrategias le permiten al docente tener a los niños quietos en un lugar determinado, ignorando la necesidad de movimiento de estos en esta franja etaria. Es la estrategia más utilizada para el control de los niños, en las tres instituciones.

Otra estrategia muy utilizada es la rutinización de tareas. Hacer todos los días las mismas actividades parece ser una forma válida para generar el “orden en la sala”. Entrar, saludar, pasar la asistencia colocando los nombres de los niños en el pizarrón, jugar con maderitas o juegos para encastrar ocupan gran parte de la jornada escolar. Esas rutinas enlazadas entre sí resultan ser una serie de actos mecánicos. Según Bárcena (1988) “Aprender la lógica de la institución no es un proceso receptivo y pasivo de parte del niño, sino una interacción de él con lo institucional, en el que despliega sus características de sujeto cognoscitivo y social activo” (p.34). Por lo que fijar los niños a espacios físicos y rutinizar las actividades diarias, no sería en la educación en la primera infancia, estrategias muy recomendables.

Se evidencia la necesidad que tienen las maestras de insertar tempranamente al niño en la lógica institucional utilizando más estrategias de control cuando el niño es más pequeño. A medida que este se adapta a las normas institucionales se recurre menos a esas estrategias. Parecería que el niño se amolda a las normas de los centros educativos perdiendo su espontaneidad. Además según Bárcena (1988) el niño aprende rápidamente a reaccionar entre las expresiones no verbales de la educadora: miradas y gesticulaciones que implican aprobación, rechazo, amenaza (p. 35).

Otra idea que subyace en el imaginario de las maestras, aunque sea de manera inconsciente, tiene que ver con los mandatos sociales referidos al género y es sobre el comportamiento de sus alumnos. Es común que se escuchen estos comentarios: Las niñas desde chiquitas, son mucho más atentas, tienen más ganas de aprender, son persistentes, empáticas, flexibles y más independientes que los niños. También, se comportan mejor. Posiblemente esto hace que las docentes ubiquen en sillitas de manera alternada, un niño, una niña y así sucesivamente, buscando neutralizar en algo el comportamiento de los “varones”.

Si bien en la formación de las maestras, estas han podido acceder a fuentes bibliográficas, que expresan la necesidad de negociar con los niños las normas de convivencia, se recurre frecuentemente a estrategias contraindicadas para el establecimiento de vínculos positivos como lo son levantar la voz o “poner” a los niños en penitencia. La penitencia es una forma de castigo donde el niño es expuesto frente a los otros niños y a los adultos que interactúan con él en la sala de clase y por lo tanto es contraproducente para el afianzamiento de su autoestima.

El tiempo de trabajo en la docencia parecería incidir en la forma de vincularse con los niños. Las maestras que tienen menos tiempo de trabajo recurren con menor frecuencia a estrategias punitivas para controlar al grupo. Posiblemente esto se deba a que aún no han sufrido el desgaste emocional que implica trabajar con niños pequeños que demandan una atención constante del educador.(Anexo, p.37)

El trabajo con las familias de los niños ha sido reducido a algunas comunicaciones por whatsApp debido a la situación sanitaria en este tiempo de pandemia. Se ha explicitado en este trabajo sobre la importancia del trabajo conjunto de las instituciones educativas y la familia para un mejor desarrollo integral del niño.

Otro aspecto que se quiere mencionar es que las docentes manejan a diario un documento que es base en la planificación de las actividades de aula, el Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos, desde el nacimiento a los seis años y que fuera mencionado en varias ocasiones en este trabajo monográfico. Este documento, de conocimiento de las maestras, entre sus principios establece la necesidad de una relación vincular positiva, acorde a cada niño, una relación pedagógica basada en el respeto y la comprensión.

“Volvemos a destacar la necesidad de reflexionar constantemente sobre las prácticas educativas que ponemos en juego en cada acción y en cada decisión, porque dejan huellas fundamentales en el desarrollo y aprendizaje infantil.” (Pitluk, 2013. p. 275)

7.1 Posibles intervenciones desde la institución

Para aplicar una disciplina positiva, se requiere de una educación donde el niño tenga un bienestar emocional, personal y social. Se enumeran las estrategias que se consideran más adecuadas y efectivas para el trabajo con niños de primera infancia.

A nivel institucional una posible forma de cambiar las rutinas que se evidencian en el aula, es el trabajo en proyectos donde entren en diálogo los actores institucionales que educan a los niños y las familias. Trabajar por proyectos permite al docente salirse de los convencionalismos diseñando nuevas formas de hacer, conocer, estar y mimar. Los proyectos permiten a la familia implicarse en la educación de sus hijos de manera constructiva, acercándose al aula en calidad de expertos o de ayudantes. El trabajo por proyectos intenta incluir la vida cotidiana en el aprendizaje del niño. Al niño le gusta compartir lo que sabe, lo que está aprendiendo con todos sus familiares, por ello es de suma importancia que exista una

buena relación entre la familia y la escuela. Estas instancias abiertas donde existe una interacción entre todos, no solo es rica para el alumno, sino también para sus familias, muchas veces pueden observar las maneras de trabajo de los docentes y cómo estos se relacionan con los niños y pueden llevarse algunas de esas estrategias para ponerlas en práctica en sus hogares.

El cumplimiento del programa escolar es una cuestión que preocupa a los maestros y muchas veces no permite escuchar al niño. El docente debe aprender a escuchar, no solo lo que dicen sus palabras, escuchar es prestar atención a lo que hace, a sus gestos. El maestro/a debe aprender a leer lo que dicen las miradas de los niños y niñas de su grupo. En la conferencia ``La educación que emociona'' Maturana (2016) expresa que "los seres humanos, somos seres emocionales, racionales e inteligentes y necesitamos que nuestros tiempos sean respetados." Agrega que si bien se debe seguir con las exigencias de un currículum, también hay que tener en cuenta que estamos en un mundo cambiante donde es necesario una elasticidad, una plasticidad conductual que nos haga igualmente inteligentes.

(<https://www.youtube.com/watch?v=uc-Sybj6HKw>)

Una estrategia dentro del aula, que puede ser efectiva para el encuentro con los niños es el juego de roles. A través del juego de roles quizás el niño demuestre lo que siente, lo que piensa o incluso lo que vive. Si el docente se detiene a observar podrá conocer mejor al niño jugando con él, el niño lo va a saber aprovechar muy bien y lo va a disfrutar, en tanto el docente tendrá información valiosa para conocerlo mejor y desplegar estrategias personalizadas para mejorar el vínculo con ese niño.

Es muy importante desde un comienzo dejar las reglas claras tanto para dentro como fuera del aula, así se pueden evitar los conflictos. Siempre tener esas reglas presentes, para volver a

trabajar sobre ellas las veces que sean necesarias y mantenerlas siempre, eso permitirá generar un clima de confianza y seguridad.

"No hay causa que merezca más alta prioridad que la protección y el desarrollo del niño, de quien dependen la supervivencia, la estabilidad y el progreso de todas las naciones y, de hecho, de la civilización humana". (Plan de Acción de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, 30 de septiembre de 1990).

8. Bibliografía referenciada

- ALTERMAN, R. (2018). *Límites. La función de la crianza en la modulación de la respuesta impulsiva. Una aproximación interdisciplinaria*. Revista Diagnósis. Argentina, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.revistadiagnosis.org.ar/index.php/diagnosis/article/view/43>
- ANEP-CODICEN (2010) *Maestra militante de la vida. Enriqueta Compte y Riqué*. Compilado por Demarchi, M., Uruguay.
- Bárcena, A. (1988) *Ideología y pedagogía en el jardín de niños*. Ed. Océano. México
- Bisquerra, R., Hernández, S. (2017). *Psicología positiva, educación emocional y el programa de aulas felices*. Papeles del Psicólogo , 58-65. Universidad de Barcelona
- Consejo Coordinador de Educación de la Primera Infancia (CCEPI) (2014) Revista N°1 *Primera Infancia. Análisis y perspectivas de la educación en la Primera Infancia*. Uruguay. Recuperado de: <http://repositorio.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/324/Ministerio%20de%20Educacion%20y%20Cultura%2C%20Revista%20Primera%20Infancia%20Nro1-Nov2014.pdf>
- CCEPI (2014) *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*. Montevideo. Recuperado de https://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/bibliotecaweb/marco_curricular_primera_infancia_digital_opti.pdf

Harf, R. (2007) *¿Qué pasa con los límites en la educación inicial?*. Argentina. Buenos Aires.

Ed. Hola chicos. Recuperado de:

https://books.google.com.uy/books/about/Qu%C3%A9_pasa_con_los_l%C3%ADmites_en_la_educaci.html?id=mDSuPQAACAAJ&redir_esc=y

Ivaldi, E. (2014) *La educación inicial del Uruguay: su origen como política estatal*

1870-1900. Montevideo. Ed. CEIP.

Martínez, S. (2012). *La relación familia escuela. La representación de un espacio*

compartido. España, Universidad de Barcelona

Maturana, H (2016) Conferencia "La educación que emociona". Colombia, Bogotá.

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=nGelXaLivVM>

Montero, D. (2017). *Hacer familia*. España. Recuperado de:

<https://www.hacerfamilia.com/ninos/errores-cometen-hora-mandar-nino-rincon-pensar-20170517103646.html>

Morán, P. (2003) *La relación pedagógica, eje para transformar la docencia*. Universidad

Nacional Autónoma de México. Revista electrónica de investigación educativa,

Vol.5, N°1.

Moya, M. (2019). *El castigo no es educativo, es inseguridad adulta*. Uruguay. (M. Cerrada,

Entrevistador) <https://youtu.be/aBdyQgHFnnQ>

Piaget, J., Inherder, B. (1966) *Psicología del niño*. Madrid, España. Ed. Morata.

Pintos, K. (2020). *Herramientas de crianza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ed.

Planeta.

Pitluk, L. (2013). *Las prácticas actuales en la educación inicial*. Argentina. Ed. Homo Sapiens.

Poussin, C. (2019). *La pedagogía Montessori*. Argentina. Ed. Siglo XXI.

Stamm, J. (2019). *Neurociencia Infantil el desarrollo de la mente y el poder del cerebro de 0 a 6 años* . España. Ed. Narcea .

Taylor, S., Bodgan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós, SAICF.

Trenchi, N. (2011). *Mucho, poquito o nada* . Uruguay. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia .

UNICEF (2006) *Convención sobre los derechos del niño*. Unicef, Comité español, Madrid
Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

UNICEF (2019) *Uruguay*. Recuperado de:

<https://www.unicef.org/uruguay/historias/como-poner-limites-ninos-de-3-5-anos-sin-violencia>

Wild, R. (2006). *Libertad y límites - Amor y respeto, lo que los niños necesitan de nosotros*.
Barcelona: Ed. Herder

9. Anexos

Tabla 1

Escuelas y maestras dónde se realizaron las observaciones en el aula.

ESCUELAS	MAESTRAS
E1 (Escuela común ubicada en el centro de la ciudad de Paysandú)	M1, M2 y M3
E2 (Escuela con el Programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas, A.PR.EN.D.E.R)	M4
E3 (Escuela común en zona de viviendas cooperativas)	M5, M6, M7

Nota: Se designa con la letra E a la escuela y están numeradas: 1, 2 y 3 y con las letra M a las maestras de aula, numeradas con 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7.

Tabla 2:

Formación de las maestras donde se realizaron las observaciones.

Maestras	Nivel a cargo	Formación	Años de trabajo
M1	4 años	Maestra de Primera Infancia	1 año
M2	5 año	Maestra de Educación Común, Certificación en Educación Inicial en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores. (IPES)	6 años
M3	5 años	Maestra de Educación Inicial	13 años

M4	4 Años	Maestra de Educación Común, Certificación en Educación Inicial (IPES)	7 años
M5	3 Años	Maestra de Educación Inicial	10 años
M6	4 Años	Maestra de primera infancia	Primer año
M7	5 Años	Maestra de Educación Inicial	16 años

Registro de observaciones de clase en diferentes espacios y momentos de la jornada escolar, en la primera semana de práctica

Dupla B-M E1 M1 Nivel 4 años

En el presente trabajo describiremos diversas observaciones realizadas en la institución educativa (E1) Se observan los diferentes momentos de una jornada (entrada, el momento de las actividades, higiene, merienda y el recreo) donde nuestro objetivo es ampliar diferentes conocimientos que se van dando en el ámbito educativo, aprender observando e integrándonos en el curso junto a las docentes y alumnos. Los métodos y herramientas utilizadas para obtener toda la información posible fueron desde lo visual y auditivo.

Desarrollo: Comenzaremos detallando sobre los primeros momentos observados en la institución educativa.

Entrada: En primera instancia los niños son llevados por sus padres y adultos referentes se aprecia el vínculo entre docentes-alumnos y familias, ofreciéndoles a los niños confianza para que ingresen al aula generando seguridad hacia las familias. Entran en fila, se observa como a la entrada, niños y niñas forman uno atrás de otro, para luego desplazarse por una línea blanca, de modo que esto no les permite desordenarse. A esto, la maestra, al ver que algún niño se sale del formato de la fila expresa “este amigo no va por la línea blanca, uno atrás de otro, ¡vamos!”.

La docente les da la bienvenida, brindándoles acogimiento de parte de esta. Al ingresar al aula se sientan en las sillas y cantan canciones.

La docente comienza a trabajar por el mes, y la fecha escribiéndola en el pizarrón con la participación de los niños, se tiende a reproducir ciertos estigmas sociales, sobre todo al realizar el conteo de los niños y niñas que han asistido a la fecha, para ello, la maestra coloca dos figuras, una de un niño con pantalón azul, y una niña con vestido rosa, a continuación, le asigna a un niño que se pare y cuente los niños que han asistido, del mismo modo lo hace con las niñas.

Se destaca buena organización de espacios, cuentan con los elementos que necesitan, tienen el baño dentro del salón. Los materiales como por ejemplo el pizarrón, percheros para colgar sus pertenencias se encuentran al alcance de los niños. El espacio cuenta con carteleras y afiches para los cumpleaños, hay dos pequeñas bibliotecas y un espacio de juegos. El clima es armónico y hay compañerismo, se pudo observar niños atentos donde demostraron interés y curiosidad, jugando en distintos rincones y participando de las actividades.

Las rutinas de la maestra varían, pasa lista, elabora la agenda, plantea varias actividades, donde aprenden el conteo de números, letras, ciencias, cuentos, las mismas duran entre 5-10 minutos, dedicando 20 minutos para los rincones, en ciertas actividades el grupo es dividido ya que es un grupo numeroso, participan de manera de forma muy acertada en las actividades, donde se aprecia la interacción entre niños y niñas, docente y niño, las actividades abordadas fueron de interés para los educandos, cada niño tiene su proceso de apropiación de los diversos trabajos que se van dando en el aula. Las docentes (este grupo tiene asistente) dividen el trabajo, donde una de ellas mientras da las clases, la otra compañera se encarga de armar los cuadernos viajeros de los alumnos, donde los mismos contenían actividades sencillas para poder trabajar en su hogar.

La docente deja libertad para que los niños se puedan desplazar en el aula, excepto cuando marca las actividades que requieren de atención. Cuando cree que el grupo se va a desorganizar hace una ronda en la alfombra o sienta a los niños en sillitas en ronda.

Higiene y Merienda: Los niños tienen una rutina que es ir a lavarse las manos antes de merendar, la maestra es quien va nombrando por mesa.

Los niños comparten la merienda entre ellos, interactúan siempre y cuando no se genere el desorden, haciendo que la maestra intervenga, los alumnos disfrutan de ese espacio.

Las intervenciones por parte de la docente son afectivas, atenta y se les brinda alimentos para aquellos niños que no llevaron, así como también se les da una taza de leche. No se les permite llevar golosinas a la escuela.

En el recreo los niños juegan con materiales como (globos) que fueron brindados por la maestra y la asistente, compartiendo entre todos, se los deja ser autónomos para que los niños corran y jueguen con sus compañeros, los niños se integran, algunos juegan individual y otros de forma colectiva. Tiene determinado horario para salir del patio sin los niños de primaria ya que pueden correr el riesgo de lastimarse.

Los niños suelen llevar juguetes, a la hora del recreo la maestra se los da para que puedan disfrutar, se puede ver que entre niños/as los comparten.

Dupla C-J E2 M4 Nivel 4 años

Primer momento: Entrada. Por protocolo la maestra espera en el portón a que los niños entren a la escuela y los padres se quedan en el portón. Al entrar a la escuela cada persona del centro; niños, padres, personal no docente y docentes deben colocarse alcohol en gel como parte del protocolo durante esta emergencia sanitaria.

Al momento de la entrada la docente los recibe con un saludo ‘choque de puño’ por protocolo.

La comunicación maestra-familia no es presencial, sino con un previo aviso de un caso en particular por difusión de grupo de WhatsApp.

Para organizar la entrada de los niños al aula se realiza un tren de dos filas uno de niñas y otra de niños, acompañado con la canción ‘sale el trencito’, una secuencia totalmente mecanizada por los niños y niñas. Claramente el uso de los trenes para el desplazamiento va de la mano del orden, “todos juntitos”, creemos que esto puede ser llevado a cabo por el hecho de no molestar a los demás grupos, “Inicial por este lado” “primaria por el otro”.

Llegando al aula cada uno de los niños/as dejan sus mochilas en la entrada del salón por poco espacio y sus abrigos en el perchero dentro del aula.

Segundo momento: Actividades de rutinas y didácticas. El espacio: La organización del espacio no es adecuada para los niños y niñas, ya que el aula es compartida con alumnos de quinto año matutino, por ese motivo los elementos no están a su alcance.

El aula no cuenta con rincones fijos, sino que la maestra para la actividad del momento utiliza materiales de la biblioteca o del salón contenedor. El clima del aula es acogedor, grato y armónico. El tiempo destinado para las actividades dirigidas son de 30 minutos.

Las actividades: La maestra tiene una rutina para realizar ciertas actividades, como el pasar lista en la tablet gigante, en este caso hay circunstancias en donde varía la actividad del pasado de lista, realizando un conteo del total de niñas y total de niños y luego total entre niños y niñas, donde utilizan la banda numérica y luego marcan el día en la agenda semanal y la fecha en la agenda del mes.

Las actividades que la maestra plantea durante la jornada mayormente son realizadas en grupos en las mesas.

El niño para desempeñar las actividades tiene restricciones, con lo cual los niños responden a la propuesta de la maestra.

La comunicación dentro del grupo, tanto la verbal como la no verbal para ambos casos: niño-niña y maestra-niño/a es grata. Si un niño se aparta de lo que indica la maestra, esta le dice: ¿Querés que te siente acá conmigo? Existe un diálogo rutinizado, la maestra pregunta, el niño contesta, que se fue construyendo en todo este tiempo de presencialidad.

La maestra atiende a todos los niños y niñas por igualdad, cuidando particularidades.

Al momento de ir al baño la maestra los manda de a dos, en caso de urgencia hace excepciones

Utiliza alcohol en gel por el motivo de que el baño está en el patio, afuera del salón de clase.

Durante la merienda se permite la interacción entre niños y niñas.

La vinculación entre pares es buena. Cada niño que lleva juguetes personales a la hora del recreo lo comparte con niños de su propia clase como también con los de otra clase.

En el caso de un conflicto entre niños/as, la maestra lo sienta a pensar en lo que hizo el niño/a para resolverlo.

Dupla P-L E3 M5 Nivel 3 años

En nuestra observación como practicantes en la escuela (E3) de Paysandú destacamos los siguientes momentos:

En primer lugar 13:10 la maestra los recibió en la puerta de entrada, el saludo fue “codo a codo”, siguió con la pregunta “¿Cómo están?”. Su rutina cotidiana es ingresar al aula en ronda y agarrados de la mano cantando una canción. Al llegar al salón de clases cada uno deja su mochila colgada en percheros, luego cada uno con una silla se dirige al frente del pizarrón, donde se canta la canción de bienvenida “pico pico tero”, luego la maestra elige a dos niños, a uno para contar las niñas y a otro para contar los niños, se prosigue para elegir otro niño quien va ser el que escriba el número de niñas, y el mismo procedimiento con los niños, es así como la maestra toma el control de la lista y a su misma vez trabaja el sistema numérico. Lo siguiente que hacen es utilizar un dado de tamaño mediano, el cual cada cara del dado tiene un tema y en base a ese tema dialogan entre todos. De esta forma se trabaja la comunicación verbal. Los lunes al regresar a la institución el tema de conversación es que hicieron el fin de semana, que comieron, a que jugaron y con quien.

El espacio del salón de clases está ambientado por mesas y sillas, de tamaño pequeño acorde a su edad, cuentan también con carteleras, bibliotecas, una estantería con juegos de mesa, pequeña alfombra de goma, abecedario, línea numérica, pizarrón; predominan mucho los colores. El clima es bastante tranquilo, sereno, acogedor y llamativo.

En cuanto a las actividades, el lunes la maestra leyó un cuento, en donde junto con los niños nos sentamos frente del pizarrón con sus sillas, el momento antes de iniciar la lectura la maestra hacía como que sacaba “polvo mágico” del bolsillo y decía “polvo mágico para las orejas para escuchar, polvo mágico para la boca para no hablar y polvo mágico para la cola y piernas para no movernos”, en el momento de estar leyendo el cuento la maestra indaga qué es lo que se observa en cada dibujo de las páginas.. Ese mismo día se dirigieron cada uno con sus sillas a las mesas agrupados de dos o tres niños, donde en hojas de dibujo debían dibujar la ronda que se hizo en el patio antes de ingresar a clases, antes de comenzar con la jornada las tres clases de inicial junto con las maestras y practicantes nos dirigimos hacia el patio a cantar y bailar. El día viernes pintaron un pollito, los cuales fueron pegados en vinchas de

tenete para llevarse para sus casas. Una actividad que hacen siempre cuando les queda un tiempo libre o cuando concurren pocos niños a la institución, son diversos juegos de encastre, armar, construcción, donde se los divide en grupo en diferentes mesas y juegan libremente, luego van rotando de juego. Deben estar cada uno en su mesa, no pueden desplazarse libremente por el salón. La comunicación es muy fluida para ambos casos niño-niño y maestra-niño. Se atiende a todos los niños por igual. Los niños responden a la propuesta de la maestra muy entusiastas. Un punto para destacar, cada vez que se usan materiales como juegos, fibras, etc. luego de ser utilizados se dejan todos en una mesa y se les rocía con alcohol.

En el momento de la merienda, en primer lugar, cada uno va por su toalla en la mochila, luego se organizan para ir al baño y lo hacen en fila, cada uno con su toalla con elástico colgada al cuello, van camino al baño en fila cantando una canción, al llegar al baño se compone por dos lugares para hacer sus necesidades, por eso van pasando de a dos niños, cuando estos niños terminan se les pone jabón líquido en sus manos, al finalizar de higienizarse van saliendo para afuera a la espera de sus demás compañeros.

Cuando todos están listos se vuelve al salón en fila contando otra canción.

Sacan sus pertenencias para la merienda y con que van acompañar de merienda a la leche que se les otorga. Se comienza luego de una canción con las manos atrás, durante la merienda se permite la interacción entre los niños y se les prende la televisión para mirar dibujos animados.

La maestra no asiste a los niños durante la ingesta, los asiste la asistente.

Por último, el recreo, momento del día donde los niños juegan libremente e interactúan con compañeros de otros grados. Cuando surgen problemas entre ellos (como peleas o insultos) la maestra lo sienta al lado de ella, al niño que comenzó el problema.

Dupla T-B E3 M6 Nivel 4 años

El presente trabajo tiene como propósito, detallar concretamente las observaciones realizadas en la primera semana de práctica. Cabe destacar, que el inicio de la jornada escolar del turno vespertino se extiende desde la hora 13:00 hasta las 17:00.

El tema a tratar consiste en describir los hechos observados, con el objetivo de comenzar a conocer e integrarse a la vida dentro del aula de inicial 4 años, y con el fin de cotejar la teoría previamente adquirida respecto a la práctica, para hacerse de experiencia.

La maestra de este nivel se integraba al cargo el mismo día que comenzaban las prácticas.

En el presente apartado, se describen los datos recabados durante la primera semana de observación, la organización de estos se encuentra estructurada en subapartados correspondiéndose con los distintos momentos de la jornada que se iban a observar: acogida, actividades de rutina, lavado de manos y merienda, y por último el recreo.

Primer día de la jornada de observación Primer momento: acogida

El ingreso de niños y niñas al centro educativo, se realizó por la puerta principal. Previo a su entrada, la asistente de nivel familiar les colocó alcohol en gel, permitiéndole así pasar de a un niño por vez al aula en donde se realizaría la bienvenida y posterior retirada a los salones correspondientes. En este momento es preciso destacar que no hubo comunicación directa entre padres y maestra.

Segundo momento: espacio de actividades

El espacio: Se observó que tanto el mobiliario como los demás materiales y recursos fijos, es decir las sillas, mesas, pizarrón, estanterías, carteleras, papelógrafos, organizador de libros estaban al alcance de todos los niños/as.

En cuanto al clima, se pudo registrar que era acogedor, se observó que niños y niñas se podían desplazar con seguridad por toda el aula, ya que se conocían entre ellos y sostenían un vínculo grupal.

Las actividades: Luego de la entrada al aula, la maestra sugirió que se dispusiera el grupo en sillas, formando un círculo, en ese momento se presentó y propuso que de la misma forma lo hiciera cada uno de los niños/as y las practicantes. En esta instancia, se observó que algunos niños no tenían confianza suficiente para presentarse, es así como la maestra empleó una estrategia para que pudieran animarse a hacerlo: “A este amigo le comieron la lengua los ratones”.

Durante la bienvenida, se unieron todos los grupos de 3, 4 y 5 años. La consigna consistió en formar una ronda grande, tomarse de las manos, cantar y bailar al ritmo de canciones infantiles. Se observó que a algunos niños les generaba cierta timidez expresarse corporalmente, o tomar de la mano a otros compañeros, en este marco, las practicantes los motivaron a participar, acercándose a ellos y poniéndose a su altura para poder cantar y bailar. El tiempo de duración de esta actividad fue de unos diez o quince minutos aproximadamente.

Posteriormente, se retornó al salón, para volver a salir, esta vez al patio trasero del centro, donde se realizó la actividad de educación física. Esta actividad consistía en un circuito conformado por tres ejercicios de distinta finalidad: El primero consistió en que los niños formaran una fila, delante de ellos se habían colocado conos de colores dispuestos en línea. La consigna consistía en que imitaran el salto de la rana. Al inicio de esta actividad, se pudo observar que niños y niñas respetaron las reglas del juego, para luego dispersarse y comenzar a hacer sus propias variaciones del ejercicio.

En el segundo ejercicio rodeaban uno de los conos, a medida que transcurría la actividad, niños/as se saltan esta parte para pasar directamente al tercer ejercicio.

El tercer ejercicio consistía en un puente construido por dos piolas, por donde ellos debían cruzar apoyando sus pies en la piola inferior y tomándose de la piola superior. En este tramo del circuito se pudo visualizar que no todos los niños podían atravesar el puente. Sin embargo, no se visualizó frustración en sus rostros, sino que retomaban la actividad desde el inicio.

Durante la instancia de ejercicios, niños y niñas se mostraron dispuestos, entusiasmados, contentos, siempre sonriendo, e interactuando entre sí. Terminada esta actividad, la docente de educación física realizó un momento más tranquilo, que implicaba una mayor concentración, esta consistió en disponer a los niños frente a la pared de manera que pudieran rebotar la pelota contra la pared, para que volviera a ellos. En este momento, se percibió que algunos niños no lograban el objetivo de la consigna, pero sin embargo no mostraron desinterés, volviéndolo a intentar.

Para dar finalización a esta actividad, se procedió a dialogar dentro del aula sobre lo realizado. La maestra sugirió que cada uno de los niños/as contara a sus familias sobre esta actividad. Para esto, la maestra recordó verbalmente los ejercicios realizados, dando la

palabra a quienes quisieran participar. En este momento se observó que la mayoría de los niños querían contar su propia experiencia y destacar sus destrezas, estos comentarios se llevaron a cabo al unísono.

En este subapartado, es preciso mencionar que, para entrar y salir del aula, la maestra propone que se forme un trencito, al mismo tiempo que se entona la canción de “La vaca Lola” o de “La gallina turuleca”.

Respecto a la comunicación y circulación del poder, se observó que la maestra se refería a cada niño y niña como “amigo” o a todo el grupo como “amigos”, ya que aun no conocía sus nombres.

En las instancias de oralidad, la maestra remarcaba que debían respetar los turnos para hablar, de manera que no hablaran a la misma vez y se puedan escuchar todas las intervenciones.

Tercer momento: Lavado de manos y merienda. Para realizar el lavado de manos, se organizaron pequeños grupos, primeramente, se les colocó jabón en las manos y luego procedieron con el lavado. Algunos niños que necesitaban hacer sus necesidades pedían papel higiénico a la maestra. Cabe destacar que es una instancia en la que se observó plena autonomía y organización por parte de los niños.

Durante la ingesta de los alimentos, se dispusieron cinco mesas, para que se sentara un niño de cada lado de esta, de modo que el espacio fuera suficiente para colocar los platos y vasos. Los alimentos no fueron ingeridos sin antes cantar la canción de “Los enanitos en el bosque están”, luego, la maestra les indicó que podían comenzar a comer la merienda. En el transcurso de este momento, la maestra permitió que interactuaran libremente. Se observó que algunos niños interactuaban más que otros e incluso lo hacían con las practicantes. Tanto en el lavado de manos, como en la ingesta de la merienda, la maestra les permitió desenvolverse solos.

Cuarto momento: el recreo. A la hora del recreo, la maestra sugirió llevar dos cajones uno con maderas de distintas formas, y otro con bloques de encastre. Asimismo, expresó que este momento sería de juego libre, sin intervención. En este momento, se observó que niños y niñas elegían con quien interactuar, en pequeños grupos, así como había niños que preferían jugar solos y alejados de los demás, o solo mirar. Especialmente en el recreo se pudo

visualizar que algunos niños estaban más dispuestos a compartir los materiales con sus pares más que otros, o como en algunos casos un niño le quitaba los juguetes a otro.

Por otra parte, se observó una situación breve de intervención de la maestra cuando unos niños se peleaban por un bloque. La estrategia para llamar su atención e indicarles lo que hacían fue golpear las manos y decir con voz alta “¡así no!”.

Segundo día de la jornada de observación

Primer momento: acogida. La entrada de los niños y niñas fue por la puerta lateral, cabe destacar que los niños de 3, 4 y 5 años comienzan su jornada a las 13:10. Entran siempre por esta puerta (salvo casos especiales). La maestra se posicionó cerca de la puerta esperando a que de apoco entraran los niños, que previamente una asistente les colocaba alcohol en gel. No se observó una comunicación directa con los padres, madres, o referentes ya que los dejaban antes de entrar. Les indicó a los niños que formaran una fila para poder entrar juntos al salón.

Segundo momento: espacio de actividades. La maestra sugirió que se organizaran las sillas en semicírculo mirando al pizarrón. Los niños se sentaron y ella indicó que iban a organizar juntos la agenda de la jornada. De esta manera, fue llamando al que quisiera participar, para colocar imágenes que representaban cada uno de los momentos y actividades a realizar. Asimismo, comunicó a las practicantes que esto se hacía siempre para anticipar a los niños/as lo que se planificó para la jornada.

La agenda de ese día consistió en: Diálogo y cuento

Esta actividad comenzó a partir de la presentación de un libro de cuento del autor Serafín J. García titulado “La gallina mágica de las aventuras de Juan el Zorro”. Se observó que la maestra llevó el libro con la imagen principal cubierta con un papel. De ese modo comenzó a hacer preguntas sobre qué se encontraba escrito en la tapa, en la contratapa, y demás partes del libro, asimismo se hicieron inferencias. Por ej.: hizo preguntas sobre el título, a lo que los niños se mostraron entusiasmados porque la gallina era mágica diciendo “es mágica porque tiene una varita”. Al finalizar la lectura del cuento, se hizo énfasis nuevamente en la gallina, ya que esta nunca apareció en el cuento, de manera que los niños sacaron la conclusión de que esto se debía a que era mágica.

Rincones. Para la actividad en rincones la maestra distribuyó a los niños/as en tres grupos, de matemáticas (conteo), modelado de sus nombres con masas y juegos con cubos de madera. Asignó a las practicantes los rincones de modelado y de juego, ella fue al rincón de matemáticas.

En cuanto al rincón de modelado, se observó que algunos niños conseguían lograr la consigna más rápidamente, mientras que otros requerían de un poco más de tiempo o motivación para poder modelar su nombre.

En cuanto al rincón de juegos con cubos de madera, se observó que algunos niños estaban más dispuestos a compartir el material con sus compañeros, y otros no tanto. Asimismo, se observó que eran críticos con sus pares, y también anticipaban lo que iban a construir.

La duración del momento de rincones tuvo una duración aproximada de unos 15 minutos, para luego pasar a la siguiente.

Expresión plástica: pintar un dibujo con crayones.

Para esta actividad la maestra organizó a los niños en mesas, de a dos o tres compañeros. Para ello, les entregó dibujos que ya habían realizado con anterioridad con otra maestra, para que pudieran pintarlos. Los niños que no tenían su dibujo, lo realizaron en ese momento.

La maestra circulaba por cada mesa, y particularmente le indicó a un niño que dibujara más en la hoja, que usara más espacio, a otros niños les decía que emplearan otros colores para su dibujo. Esta propuesta fue aceptada por cada niño con motivación.

En cuanto a la comunicación, es fluida, los niños reconocían a su maestra a poco tiempo de conocerla, en instantes algunos no se animaban a expresarse tanto, mientras que otros demandaban más la atención personalizada por parte de esta. Es preciso mencionar que se observó que la maestra generalmente no estaba a la altura de los niños al momento de comunicarse con ellos, siempre estaba de pie.

Durante las actividades como el diálogo o la lectura de un cuento la maestra permitía turnos para hablar, de modo de escuchar a todos, asimismo estas actividades tenían un tiempo determinado para realizarse. En el caso de la actividad de la lectura del cuento, hizo uso de una fórmula de cierre, pero en otras actividades el cierre era la actividad en sí misma.

Es relevante mencionar, que ese día la jornada prosiguió con el lavado de manos, merienda, recreo, destacando que estas actividades de rutina se realizan de la misma manera.

Conclusiones: A partir de la experiencia de la primera semana, se puede decir que en cuanto a lo que compete a las jornadas de la primera semana, se observó poca comunicación maestra-niño/a. Es decir, las respuestas de la maestra cuando algunos niños le comentaban algo o buscaban el diálogo, eran en su mayoría monosílabas o muy concisas.

En cuanto a la interacción niño-niño, se observó que cuando uno de ellos traía algún juguete personal, no se mostraba disponible a compartirlo, de modo que se generaba cierto desacuerdo entre ellos. Asimismo, en algunas ocasiones reaccionaban con cierto enojo hacia sus compañeros, sobre todo en instancias donde tenían que compartir los materiales (crayones, cubos, legos, etc.). En cuanto a las propuestas que traía la maestra, los niños reaccionaron positivamente, sobre todo en actividades de lectura de cuentos, plástica o canciones, apropiándose con motivación y entusiasmo, lo que pudo visualizarse en sus expresiones no verbales.

Dupla G-M E3 M7 Nivel 5 años

Día 1

En el primer momento de la entrada, la asistente de 3 años recibió a los niños de nivel 3, 4 y 5 años. Los espera con el alcohol para así poder ingresar a la institución, luego cada maestra lo llama por su nivel para que ellos vayan a formar filas y después se van para su salón cantando una canción.

En el segundo momento entran al salón, dejan sus mochilas en el perchero y después cada uno va a buscar sus sillas para sentarse en ronda junto a su maestra. La maestra les canta una canción sobre los días de la semana, y un compañerito pasa a marcar el día correcto; a continuación la docente trae varias tarjetitas que contiene imágenes y el nombre de cada área que van a trabajar para así poder armar la agenda del día, entre todos leían esas tarjetitas para luego colgarlas al costado del pizarrón. El espacio del aula es muy lindo, colorido y acogedor lo cual ellos se sienten cómodos.

Luego la maestra trae un dado mágico que contaba con dibujos y con el respectivo nombre, como: mascotas, educación física, familia, higiene, etc. Ella lo eleva y justo cae en el lado

donde decía mascota, allí ellos tenían que comentarle a la maestra si tenían mascotas en sus casas, cuántas tenían y cómo se llamaban. Después que cada uno contó lo de sus mascotas, pasaron al área de plástica, lo cual tuvieron que dibujarse ellos con sus respectivas mascotas, la docente los ordenó en la mesa, donde le brindó el material, y nosotras como practicantes brindamos ayuda.

En el momento de la merienda e higiene, la maestra hace pasar primero a las niñas al baño, a lavarse sus manos y después que vuelvan ellas van los varones. A continuación, ellos arman su espacio en la mesa para colocar su servilleta, platos, vasos y la institución les brinda refrescos para cada niño; pero antes de comenzar la merienda la maestra les canta una canción, y le da el permiso para que puedan merendar.

Antes de salir al recreo ellos deben juntar sus sillas y guardarlas en un rincón, y después la maestra los invitó a cantar 4 canciones. Luego los ordena en filas para poder salir todos juntos al patio.

Día 2

Al inicio de la entrada, la maestra recibe a los alumnos en la puerta de la escuela, como ya es de costumbre para ella, un niño llora porque no se quiere despedir de su madre, por esto la docente lo carga en sus brazos, para formar la fila con sus compañeros e ir al salón.

Al entrar al aula de clase, estaba organizado con sillas y mesas adaptadas a los niños.

El ambiente era agradable, con espacio libre para que los niños se desplacen.

La disposición de los elementos, se encuentra al alcance de los niños, donde en varias ocasiones, tocan los objetos y los manipulan, demostrando agrado y conocimiento acerca de los mismos.

Cada niño trajo de su casa, ropa grande (la mayoría de los padres), para realizar un baúl de disfraces, la maestra trajo un disfraz de indio extraído de su casa.

Como todos los días la rutina de actividades es la misma, al inicio cantan una canción de saludo: “Hola, hola qué tal ¿cómo les va ?”

Luego la maestra propone a un niño, que pase al pizarrón para indicar en el calendario el día de la semana que corresponde, mientras que otro alumno mira hacia afuera como está el clima y luego todos cantan una canción de la semana.

La maestra les propone a los niños, realizar una actividad de rincones, los que quieren pueden disfrazarse, otros juegan a los bebés y a los bloques para armar o jugar a la cocinita, dicha actividad es muy satisfactoria para ellos, piden que la maestra los deje jugar un rato más.

Otra actividad propuesta fue una del área de matemáticas, consiste en juntar equipos de 4 a 5 niños por mesa, y en el centro de la misma colocar un maple de huevo, en el pizarrón colocó una imagen de una gallina, que venían trabajando en la semana, y en el medio del salón y a la vista de los niños, colocó una canasta de huevos, hecha de papel. La actividad consistía en tirar un dado por equipo y según el número que sacará, sería la cantidad de huevos que llevaría del canasto para completar su maple, ganando quien más huevos tenía.

Luego de realizar esta actividad llegó el momento de higiene y merienda, los niños salen de manera ordenada al baño, primero las niñas y luego los varones.

La maestra pide a todos que se sienten y les sirve la merienda, cantando una canción, los niños disfrutaban de la merienda, cantando anécdotas de su vida.

A la hora del recreo, los niños disfrutaban al sol, jugando en el patio, las maestras se sientan a observarlos, mientras se divierten interactuando con los de más niños, la mayoría juega agarrarse otros al tobogán.

Las maestras se muestran cariñosas con los niños, algunos los tienen sentados en su falda.

Día 3

Primer momento:

En el momento de la entrada la maestra recibe a los niños con un abrazo y un beso, ellos se sienten felices de verla, y se visualiza claramente el afecto de ellos hacia la docente.

Al llegar al salón de clase, lo hacen en fila de manera ordenada, dejan sus mochilas en el perchero y se sientan en sus lugares. Este día asistieron 2 niñas y 2 niños por el clima que estaba lluvioso.

Segundo momento:

Se observa el salón de clase, en un ambiente acogedor, con los recursos necesarios para esta franja de edad, como por ejemplo: muñecos, ladrillos, cocinas, etc. donde cuentan con rincones de juegos con recursos muy lindos.

Actividades:

La maestra tiene una rutina para realizar las actividades, como elaborar una agenda, y en una cartelera con los días de la semana, un niño voluntario pasa y coloca un caballito en el día correspondiente, mientras otro niño visualiza por la ventana como está el tiempo: soleado, lluvioso o nublado.

Algunas actividades de la maestra variaron en este día lluvioso al cual asistieron pocos niños. la maestra los dejó jugar en los rincones de cocina, disfraces, ladrillos, otros de arma palabra, bebotes, etc.

En la segunda actividad la docente colocó en el centro de la mesa un recipiente que contenía ladrillos de juguetes, para armar y construir, esta consistía en que cada niño y niña, tirara el dado y el número que le tocara correspondía a la cantidad de ladrillos que debían agarrar. Al finalizar la actividad cada niño debía contar cuantos ladrillos tenían, y el ganador era el que más ladrillos juntó.

Tercer momento: higiene y merienda

En la primera instancia van las niñas a lavarse las manos, recogiendo su toallita de mano, mientras los varones esperan sentados esperando su turno para hacer lo mismo que las niñas.

La maestra juntó las dos mesas, para que se sienten los niños, para luego dar paso a la merienda, donde interactúan entre ellos y la maestra. La docente le sirve la leche a cada niño y les canta una canción: “Mi merienda, mi merienda comeré, para ser más grande y crecer”, y después que cantan les indica que se pueden servir.

Registros sobre las interacciones en el aula: relación maestra- niños y niñas

Este documento tiene la finalidad de registrar las observaciones realizadas por parte de las practicantes, quienes focalizaron su mirada en la relación vincular que tiene lugar dentro de la institución, en los diferentes escenarios.

Dupla A-B E1 M1 Nivel 4 años

La interacción de la maestra hacia los niños es muy buena, la maestra recibe a los niños al costado del salón, que es por donde ingresan todos los niños de 4 años y la maestra recibe a los niños que están con su familia muy amablemente. Los niños tienen una asistente, ella también tiene una interacción buena con los niños, cuando están dispersos les llaman la atención en su adecuado momento, a pesar de que es un grupo numeroso la maestra se maneja y se comunica bien con los niños.

Es buena la comunicación tanto en la entrada como en la merienda o en el momento de la actividad. Existe una comunicación que es muy importante en la etapa donde ellos se encuentran. En el momento de la merienda la maestra les indica que se deben lavar las manos para poder comer la merienda.

Esa comunicación hace que los niños sientan confianza, hace que los niños puedan trabajar de forma autónoma y respeten lo que indica la maestra en el momento que lo indica.

En el momento de las actividades la docente les pregunta y se genera un diálogo muy lindo, los niños levantan la mano para participar, si hablan muchos a la vez la maestra canta “la lechuza” o chista y los niños se callan.

En la vivencia dentro de la escuela se puede destacar el recurrente llamado al orden de todas las maestras.

Todos los niños deben comenzar las actividades a la misma vez para que logren terminar ordenadamente a la misma vez.

El hecho de generar una planificación diaria con muchas actividades sin llevarse a cabo la conclusión o la finalidad de las mismas no es enriquecedor.

Dupla B-M E1 M2 Nivel 5 años

El día viernes 3 de setiembre rotamos a nivel 5 años. El grupo se encuentra con suplente por el momento, se pudo observar que los niños en el momento de la entrada interactúan entre ellos, hasta que fueron llamados por la docente para ingresar al salón, pero la misma no hizo entrada de bienvenida, eso llevó a cierta desorganización en el grupo. Se ordena el grupo sentando a los niños alrededor de las mesitas.

La primera actividad del día fue trabajar con el proyecto sobre “El oso quiere volar”, donde se tuvo que convocar para poder llevar a los niños al patio, para relacionarse con los otros niveles, cada niño tenía que ser distribuido por las docentes y ubicarlos en cada equipo, algunos niños se sentían perdidos, otros estaban contentos con la propuesta de juego, lo que llevó a una participación satisfactoria, finalizado la actividad se los invita a volver a sus salones, desplazándose en trenes.

La jornada siguió con actividades en rincones, planteadas por la maestra suplente. Trabajaron en grupos con actividades de grafo motricidad y coordinación óculo-manual, donde debían realizar todas las dos actividades, se pudo observar diversos procesos en los cuales algunos necesitaron de ayuda para poder recortar líneas onduladas y rectas, algunos niños tenían cierta frustración porque no podían hacer la actividad, se buscaron estrategias e incentivos diciendo “qué lindo tu trabajo” o “lo estás haciendo muy bien” para que ellos lograran trabajar tranquilos, en algunos casos los niños mencionaron comentarios como “vos no puedes porque sos un burro”, en algunos compañeros hay ciertos diálogos tanto positivos como negativos, pero queremos mencionar que falta trabajar por el respeto hacia los demás, la maestra interviene pero no parece tener el control ya que no conoce del todo al grupo, y se distorsiona fácilmente, es un grupo numeroso, cuentan con un espacio amplio, y recursos necesarios. En el momento de la merienda los niños colaboran, pero hay otros compañeros que no dejan merendar a los demás niños tranquilos, porque se encontraban parados o empujando. En el recreo juegan en grupos o individualmente, ya que corrían riesgo de caerse y lastimarse, la docente hizo varios llamados de atención golpeando las manos y alzando la voz, se ve ese respeto por la docente, pero no entre ellos. Pudimos ver ciertos desequilibrios anteriormente por el cambio constante de las suplentes.

El día 6 de setiembre se reintegra la maestra del grupo a cargo.

Se pudo apreciar un mejor vínculo entre los niños colaborando con los compañeros.

Al integrarse con su maestra se puede ver el grupo más armonioso, y dedicación a sus trabajos, entradas y salidas organizadas, generando instancias de disfrute junto al grupo, no asisten todos los niños ya que son 29, suelen concurrir entre 10 a 18 niños.

Los niños se desenvuelven con confianza y comparten momentos entre ellos ayudándose, en la jornada de la tarde vemos juegos, donde van adquiriendo nuevos conocimientos, cantan

canciones para volver a la calma, se les pide que levanten la mano así poder escucharse entre todos y poder participar.

También se puede escuchar a la docente anticipar sorpresas cuando el grupo se encuentra “descontrolado”, logrando que algunos niños/as se mantengan en orden y expectantes, despertando curiosidades por saber que es.

La docente organiza rondas para cantar canciones o cuando trabaja con determinados juegos, hacemos hipótesis que es para poder trabajar mejor y que todos se miren entre todos y aprecien la actividad, las rondan en ocasiones colaboran, pero no en todas.

Se usa el semicírculo de sillitas frente al pizarrón, con una alfombra de goma debajo de sus pies, donde perfectamente se podrían sentar en el piso sobre esa alfombra, pero el hecho de sentarse sobre las sillas hace que no se toquen entre ellos y estén atentos a la consigna que plantea la docente, también es reiterado el llamado de atención de “dejar las piernas quietas” y “no patear la alfombra”.

En otras actividades cabe mencionar también la estricta organización que la docente lleva a cabo y el reiterado llamado de atención por “poner la cola en el piso” fue recurrente.

Dupla C-U E1 M3 Nivel 5 años

1- Al momento de la entrada, los niños llegan y se saludan con los compañeros, se invitan a jugar, corren, saltan, se toman de la mano, recorren el pasillo. Hasta que la maestra ordena el salón.

Los niños en el aula, organizados en rincones, dialogan entre sí, se ayudan uno a otro en la realización de la actividad.

No se observan conflictos en las relaciones entre pares, por ejemplo, se desplazan en el rincón de construcción o en el de cocina o en el de masa, compartiendo los materiales, dando ideas uno a otro de cómo hacer o qué hacer.

En Matemática trabajan en forma autónoma, la Maestra les entrega el libro de matemática, explica las consignas de trabajo, luego cada uno resuelve, en este caso se observa que los niños se ayudan entre sí, por ejemplo, un niño dice a otro “tenés que hacer el ejercicio usando un color diferente”.

En el momento de la merienda, se observa que comparten con aquellos compañeros que no llevan merienda, dialogan entre ellos, se ríen, disfrutan estando en compañía del compañero/a. Cada niño ordena sus objetos personales y luego van al patio.

En el patio juegan entre ellos, se los ve cariñosos, compañeros, solidarios, organizan juegos en grupo, llevan juguetes y comparten sin mayores problemas.

Se integran sin importar que sea nena o nene, por el contrario, juegan sin prejuicios. Juegan a la escondida, a la mancha, rondas, cantan, bailan, se lo observa divertidos, alegres, muy compañeros unos con otros, se solidarizan cuando un compañero se cae o se lastima.

En el vínculo maestra- niños se observa que se expresan con cariño, ella habla con los niños para que ellos entren en un clima de trabajo, los tranquiliza, y divide el grupo en rincones.

Les plantea actividades variadas con el interés que los niños se pongan en un clima de armonía para trabajar, escuchar y aprender.

Cuando los niños salen del clima de trabajo y hablan todos a la vez o fuerte, la Maestra les habla diciendo “por favor, estamos trabajando, vamos a concentrarnos” y los niños vuelven al clima de armonía.

Finalizados los rincones, se re- acondicionaron las mesas para que todos estuvieran juntos y explicó la consigna de la actividad en el área de la Matemática, Geometría, donde trabajaron curvas, líneas rectas.

Finalizada la actividad los organiza para la merienda, previo lavado de manos en la pileta del salón, coloca a cada niño jabón en las manos.

Al inicio de la merienda cantan “mi merienda mi merienda”, y les da el tiempo adecuado para merendar. Cuando terminan la merienda se sientan en sillas dispuestas en ronda para ella ocuparse de arreglar las mesas y barrer el salón. Cuando un niño dice “Maestra no quiero más merienda” ella le dice “ofrécele a un compañerito”.

Finalizada la merienda van al patio, les da indicaciones “no pueden ir al patio de arriba”, deben permanecer cerca de ella y los deja jugar libremente siempre observando que los niños estén bien y no se lastimen o vayan para un lugar que no es adecuado para ellos.

La comunicación de la Maestra con los niños es un tono cariñoso, de respeto, esto hace que los niños la consulten antes de hacer algo, por ejemplo “Maestra puedo ir al baño”, “Maestra me puedo cambiar a jugar con otro compañero”.

Cantan “la lechuza la lechuza hace Chist” para que los niños hagan silencio o cantan “a guardar a guardar” cuando se busca que el espacio del salón quede prolijo sin nada fuera del lugar.

En las actividades cuando se pone límites a los niños les dice: “no vayan para allá”, “jueguen acá”, y cuando un niño peleó con su compañero por algo puntual se lo sienta en la “silla de pensar” para que recapacite y aprenda que no se pelea y que se arrepienta y la maestra le dice “pedile perdón al compañero/a”.

También se genera en el aula, “el/la que no tenga la cola en el piso se queda sin recreo” amenaza insostenible como “no van más al patio”, se tornan en amenazas sin sentido, porque es muy rara la vez que llega a cumplirse.

Dupla B-T E3 M5 Nivel 3 años

En la clase al inicio de la jornada los niños interactúan entre sí, algunos se saludan, otros se ignoran, algunos eligen con quien quieren sentarse, otros se sientan solos.

En los rincones suelen agruparse, a veces uno llama la atención de la maestra, por peleas con su compañero, pero al rato se los observa jugando juntos.

En diferentes ocasiones, la maestra se presenta hacia sus alumnos de manera afectuosa, como cuando una niña llora, porque extraña a su madre, la docente la sienta en su falda, y le dice: “no te preocupes, que todo va estar bien”, intentando calmar el llanto de la niña, y cuando se le pasa, ella la invita a continuar la clase.

La maestra presenta distintas situaciones para tener el control del grupo como, cantar una canción, cuando los niños no están escuchando.

A la hora de la entrada, ella los recibe en la puerta de la Escuela, armando un trencito y tomándolos de las manos, junto con la educadora, los lleva al salón, cantándoles una canción

diferente al día anterior, y le pregunta: ¿Qué canción quieren cantar hoy?, logrando captar la atención de cada niño y niña.

La maestra utiliza distintos tipos de voz, en ocasiones cuando son muchos niños y no están prestando atención, ella levanta la voz, a veces habla bajito para generar tranquilidad, pero el tono que usa casi siempre es suave.

En cuanto a la interacción maestra-niños se ha observado que el vínculo es sólido y de confianza, en tanto la reconocen como su maestra, al verla la abrazan, le llevan detalles como flores que ellos mismos recogen antes de entrar a la escuela, y a veces traen algo significativo desde su hogar para entregarle. En este sentido la confianza que maestra-niños tienen mutuamente llevan a que la comunicación sea fluida, mediada por una escucha activa por parte de la docente. Con relación a lo anterior, al realizar alguna actividad dentro de la jornada, se presentan situaciones en las que los niños se acercan a ella queriendo contar alguna vivencia cotidiana, es así que la maestra actúa con naturalidad, permitiendo que esta instancia sea un momento más dentro de la actividad. Cabe destacar que esta comunicación es efectiva y respetuosa para con los niños/as, desde lo verbal y gestual, en particular cuando les indica que deben tomar su silla y volver a las mesas, menciona “Frutilla” y cada niño vuelve en orden a su lugar. Sin embargo, se puede observar que la maestra no siempre utiliza este tipo de recursos para indicar una acción, sino que sin necesidad de elevar la voz, de ser reiterativa, o de recurrir a amenazas explícitas o implícitas, se dirige a ellos forma clara y directa “Amigos, bajen la voz” o “Sentate, Camila”.

Con respecto al control que la maestra tiene sobre el grupo, se puede decir que ha logrado mediante la sistematización, que niñas y niños incorporen de tal manera los hábitos de convivencia, siendo innecesario recurrir al uso de canciones que tengan mensajes implícitos como “La lechuza” para hacer silencio, u otras para lograr la atención durante una actividad. En este sentido, se puede considerar que, contrario a lo estigmatizado dentro de un aula de inicial, la maestra no considera que el silencio sea sinónimo de control, sino que les permite a niños y niñas apropiarse del aula, aunque esta libertad no esté exenta de límites. En este sentido se observa el reconocimiento y respeto que los niños tienen hacia ella.

En cuanto a la participación que la maestra le da a cada niño es fundamental destacar que los incluye en cada actividad, los llama por sus nombres, asimismo respeta los tiempos y el proceso individual para cada caso. Un ejemplo de esto se pudo visualizar en una actividad de

motricidad específica, en la que una niña se tomó más tiempo que sus compañeros para terminar de pegar las tiras de papel en el soporte, la maestra por su parte solicitó a sus compañeros que respetaran su espacio y tiempo para terminar la actividad. A su vez, es preciso destacar que la inclusión y el respeto por parte de la maestra se ve reflejada en el momento que toma las intervenciones de todos, y no solo se centra en los que participan activamente, sino que motiva a aquellos niños que no logran expresarse naturalmente. A su vez, es esencial destacar que en el grupo hay dos niños con trastorno del espectro autista, que requieren una atención individualizada por parte de la maestra, de manera que esta ha tomado la precaución de no reproducir música alta o respetarlos en determinadas ocasiones cuando no desean participar de una actividad.

El uso de una comunicación efectiva y respetuosa, se ve atravesada algunos días por el uso de canciones o de “fórmulas mágicas” para indicarles que deben comportarse de una manera determinada al escuchar un cuento, por ejemplo, el uso del “polvo mágico” para dejar los pies inmóviles, la boca cerrada y los oídos bien atentos para escuchar.