

**VIVENCIAS DE LOS ESPACIOS DEL AULA EN GRADO TRANSICIÓN: UN
APORTE A LA COMPRENSIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE
MAESTRAS DE LOS MUNICIPIOS DE SALADOBLANCO Y ELÍAS- HUILA.**

KELLY YUBELLI RAMOS BRAVO

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

VIVENCIAS DE LOS ESPACIOS DEL AULA EN GRADO TRANSICIÓN: UN APORTE
A LA COMPRENSIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE MAESTRAS DE LOS
MUNICIPIOS DE SALADOBLANCO Y ELÍAS- HUILA.

(Informe Técnico Final de Investigación)

Maestrante:

KELLY YUBELLI RAMOS BRAVO

Tutor:

JHON FREDY ORREGO NOREÑA

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

2016

DEDICATORIA

Al mejor regalo de Dios, mi hijo Andrés.

A una gran mujer, Escilda Gonzáles.

AGRADECIMIENTOS

Desde luego, agradezco especialmente a mi Asesor Mg. Jhon Fredy Orrego Noreña, por su orientación, seguimiento, pero sobre todo por su motivación y apoyo constante en la realización de este trabajo.

También quiero hacer extensiva mi gratitud a la Institución Misael Pastrana Borrero (Saladoblanco – Huila) y las docentes de transición por su disposición, confianza y abrirme no solo las puertas de sus aulas, sino de su ser como maestras.

Un agradecimiento muy especial merece la comprensión, paciencia y ánimo recibido de mi familia y amigos. A todos ellos, muchas gracias.

TABLA DE CONTENIDO

| | Pág. |
|----------------------------------------------------------|-------------|
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 9 |
| Antecedentes | 9 |
| Delimitación del problema | 9 |
| Pregunta de Investigación | 13 |
| OBJETIVOS | 15 |
| General | 15 |
| Específicos | 15 |
| MARCO TEÓRICO | 17 |
| Antecedentes | 17 |
| Lugar del grado transición en Colombia | 17 |
| Acercamiento al término prácticas pedagógicas | 19 |
| El espacio, trascendiendo los muros | 24 |
| Vivencia del espacio | 28 |
| METODOLOGÍA | 33 |
| Metodología cualitativa | 33 |
| Método de investigación: Estudio de casos | 34 |
| Diseño de estudio | 35 |
| Técnicas e instrumentos de recolección de la información | 36 |
| Contexto de estudio | 38 |

| | |
|---------------------------------------------------------------|-----------|
| Participantes | 39 |
| ANÁLISIS | 40 |
| CATEGORÍA 1: UBICACIÓN DEL ESPACIO DE AULA | 43 |
| Ambientación | 44 |
| Fija | 44 |
| Mobiliario | 45 |
| Distribución del Espacio | 46 |
| Salas complementarias: Aula múltiple | 48 |
| Áreas Deportivas y Recreativas | 49 |
| Canchas y/o Parques | 49 |
| CATEGORÍA 2: REFERENCIAS VERBALES | 51 |
| Discursos Disciplinarios | 52 |
| Discursos Afectivos | 56 |
| Discurso desde la Participación de los niños | 57 |
| Discursos de orientación hacia el bienestar personal y social | 60 |
| Conflictos de los niños | 61 |
| CATEGORÍA 3: LÚDICA Y SU RELACIÓN CON EL ESPACIO | 61 |
| Actividades | 63 |
| RESULTADOS | 62 |
| RECOMENDACIONES | 66 |
| BIBLIOGRAFÍA | 70 |
| ANEXOS | 76 |

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo en Colombia comprende tres niveles: educación preescolar, educación básica y educación media. En cuanto a la educación preescolar, tiene inicios en Colombia desde la década de los 70 (1976) cuando el MEN establece el nivel de educación preescolar dentro de la educación formal, el cual comprende los grados de prejardín, jardín, y transición, siendo este último, un nivel escolar que hace parte de la oferta pública y es obligatorio para los niños de 5 a 6 años, dicha obligatoriedad es establecida en la Constitución Política de 1991, enmarcado en las disposiciones de la Ley 115 de 1994.

La educación preescolar es actualmente objeto de atención, preocupación e investigación en diferentes áreas de la educación, convirtiéndose en una exigencia de calidad educativa, atender la educación inicial. Es por ello que desde hace unas décadas ha sido objeto de interés investigativo, educativo y político, encontrándose que es un escenario poco indagado en cuanto a sus prácticas en el aula. En este sentido, esta investigación hace parte de un macro-proyecto adelantado desde el año 2013 en tres departamentos de Colombia: Cauca, Valle del Cauca y Huila, el cual tenía como objetivo la comprensión de las prácticas pedagógicas de maestras de Transición, a partir del reconocimiento de la vivencia del espacio en el salón de clase. Siendo el presente informe el caso particular del Huila.

Hablar de prácticas pedagógicas sugiere adentrarse a un concepto un tanto escurridizo debido a la plurisignificación que este término recibe. Las prácticas pedagógicas suelen interpretarse de manera similar a otros términos tales como prácticas de aula, práctica formativa, práctica de enseñanza, acción pedagógica, práctica de enseñanza, entre otras, sin

embargo, todas estas aluden a las actividades mediante las cuales el docente desarrolla su clase en los distintos niveles académicos de un aula en Colombia, en este caso, transición.

Del mismo modo el término espacios, puede relacionarse con ambientes escolares o espacio pedagógico, en esta investigación el término espacio se aborda desde lo físico y su importancia en el desarrollo de la clase. De manera que este trabajo investigativo pretende aportar a la comprensión de las prácticas pedagógicas en grado transición, desde el reconocimiento de las formas en que las maestras vivencian los espacios.

Una mirada fenomenológica hermenéutica que, desde las observaciones de clases y entrevista a las maestras, el reconocimiento de particularidades y generalidades, favorecen interpretaciones en torno a la relación entre la forma de vivenciar el espacio y la práctica pedagógica que se desarrolla en el día a día con los niños de grado transición.

Estudio que, a pesar de no ser comparativo, denota cómo en estos colegios del Huila, el espacio geográfico y el contexto, determinan la forma particular en que las maestras orientan sus clases. Los resultados demuestran que la consideración entorno al espacio físico de un aula de clase son aspectos secundarios al momento de pensarse la clase en un grado de transición. Así, se encuentra que es posible darle un sentido a las actividades, aún en espacios reducidos y en menos condiciones de lo que sería requerido para un grupo de niños de grado transición, logrando el desarrollo de actividades reflexionadas desde y con los niños. Con una plena consciencia del valor que los espacios tienen en el proceso de formación de los pequeños que requieren de una educación más pertinente y vivida desde lo que el contexto y su condición favorece.

Dado que esta es una investigación que se presenta para obtener el grado de Maestría, sugiero que se hagan algunos ajustes a la Introducción, por ejemplo: un párrafo que exponga la finalidad o propósito que tiene el estudio, presentar las partes o capítulos que tiene este informe.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Antecedentes

Desde hace décadas la educación ha ganado un fuerte protagonismo a nivel internacional y nacional, es por ello que la docencia se orienta al mejoramiento de la calidad de enseñanza dirigida a los estudiantes a partir del reconocimiento y comprensión de las prácticas pedagógicas. De acuerdo al tema central que desarrolla la presente investigación se encuentra un amplio y diverso campo de interpretación de las prácticas, usándose distintas denominaciones para lo que al parecer denota y connota lo mismo, tales denominaciones son: prácticas pedagógicas, prácticas de enseñanza, formas de enseñanza, modalidades pedagógicas, prácticas educativas, estrategias de formación, prácticas formativas o acción pedagógica. En el contexto europeo, Rodríguez (1998) en su trabajo investigativo que pretende rescatar el rol del docente como un profesional "práctico reflexivo", "investigador en el aula" o "profesional autónomo" y no como un "transmisor de conocimientos", plantea que dependiendo de "...la concepción de la práctica educativa que se sustente, así será la consideración que merezca tanto la función del profesorado como los procesos conducentes a su formación y desarrollo profesional" (p. 1); por lo tanto, la práctica, en este caso educativa, debe asumir la idea de un docente activo, mediador y promotor del aprendizaje de los alumnos, dejando a un lado la concepción de un docente pasivo, de corte tradicional, academicista, ya que las prácticas que dentro de la escuela se generen son responsables de la formación de un estudiantado crítico.

Igualmente, diferentes investigaciones europeas postulan que la formación del docente influye necesariamente en las prácticas pedagógicas que se generan dentro del aula, haciendo de esta un escenario de reflexión y mediación de la teoría y la práctica, donde se destacan los fundamentos teóricos, actitud crítica y reflexiva de los programas de formación de docente, radica el éxito en las prácticas de enseñanza reales.

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

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

También, llama la atención en este estudio la referencia a los espacios diferenciados de la escuela en general y el salón de clase, lo que acorde a nuestro interés investigativo, genera inquietud en tanto se concibe que si bien pueden ser diferentes las actividades fuera y dentro del salón, de alguna manera, la práctica pedagógica debe concebir la presencia del niño desde su ingreso al portal de la escuela durante el tiempo que en ella permanezca.

Desde este punto de vista, el docente es visto como un constructor y de-constructor

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

Tal como lo propone Díaz (s.f), la práctica pedagógica alude a aquellos “procedimientos, estrategias y prácticas que regula la interacción, la comunicación y el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión y de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos de las escuelas” (p.181). Sin embargo, no es un término estrictamente relacionado con el aula, por el contrario Díaz (ibíd.) hace una distinción entre práctica pedagógica primaria y práctica oficial o escolar. La primera, concebida como aquella que se desarrolla en espacios de socialización no formales, como la familia; y la segunda, aquella que alude a espacios más formales, como la escuela. En cada caso se llevan a cabo procesos sociales diferentes para el ser humano. En la práctica primaria, las costumbres, normas y modelos de comportamiento son particularidades que se logran en las interacciones de familia; mientras que en la escuela la interacción docente–estudiante implica un proceso más complejo en el que intervienen la recontextualización de lo logrado en las prácticas primarias (p.182).

De esta manera, se puede considerar que las prácticas pedagógicas hacen referencia a un tema amplio y complejo en donde no solo involucra a docentes y estudiantes, sino a otros actores que en definitiva contribuyen a una mejor comprensión del proceso formativo. De tal manera que la práctica pedagógica apunta a múltiples procesos de formación del ser humano,

donde lo cultural, social e histórico toma un papel relevante; como lo expresa Zambrano (2006) “las prácticas pedagógicas pueden ser entendidas como acciones fundadas y dotadas de sentido, significación y legitimidad, por los mismos ojos del autor que las realiza” (p.190).

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

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

Delimitación del problema

En las búsquedas sobre práctica pedagógica, es fácil encontrar alusión a las formas en que el docente desarrolla su clase, según sus discursos, los aspectos en los que se basa para su preparación y que, como resultado de esta, logre cumplir las exigencias institucionales, de la autoridad educativa y además, de los padres de familia y/o acudientes. Referirnos a dicha

práctica, conlleva a un abanico de definiciones que hacen perder a los sujetos quienes son la razón de ser de las maestras de grado transición, como son los niños. Quehacer docente que precisamente moviliza investigaciones como la que aquí se adelanta, porque vincula, permea y afecta el desarrollo integral de niños y niñas por todas y cada una de las experiencias y situaciones que se presentan en el salón de clase

En esta vía, la investigación se centra en las prácticas pedagógicas de maestras de grado transición, desde la vivencia de los espacios, aspecto que considero inherente a dicha práctica y por ende, al proceso formativo de los niños. Lo anterior, teniendo en cuenta que los niños en este grado escolar oscilan entre los 4 y los 6 años, edad en la que se encuentran explorando, vinculándose al mundo sociocultural, recibiendo nuevas orientaciones en espacios cuyas características y recursos son distintos hasta lo que al momento les ha sido habitual.

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

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

del espacio del aula de clase.

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

Pregunta de Investigación

¿En que medida el reconocimiento de las vivencias de los espacios del aula de clase aportan a la comprensión de las prácticas pedagógicas de maestras del grado de transición en los municipios de Saladoblanco y Elías del departamento del Huila?

OBJETIVOS

General

Comprender las prácticas pedagógicas de maestras de grado transición, a través del reconocimiento de la vivencia de los espacios del salón de clase, en los municipios de Saladoblanco y Elías del departamento del Huila.

Específicos

Identificar las formas de vivenciar los espacios del salón de clase en las prácticas pedagógicas de las maestras de grado transición

Identificar las significaciones dadas por las docentes al espacio del aula en sus prácticas pedagógicas.

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

MARCO TEÓRICO

Lugar del grado transición en Colombia

En Colombia el grado transición corresponde a uno de los tres grados del nivel de preescolar, el cual es obligatorio en la escuela, reconocido en la Ley 115 de 1994, art. 17 “El nivel de educación preescolar comprende, como mínimo, un (1) grado obligatorio en los establecimientos educativos estatales para niños menores de seis (6) años de edad” (p.25).

Es de resaltar que las investigaciones en Latinoamérica y Europa, se refieren a los términos “preescolar” o a “primera infancia”, más no a “grado de transición” o “grado cero”, como se reconoce en nuestro país. De esta manera, los lineamientos que orientan el acompañamiento al grado transición o también llamado “grado cero” en Colombia, se fundamenta en políticas de primera infancia, bajo el marco legal general de la educación en los niveles preescolar, básica primaria y secundaria, y media vocacional. Es decir, hay que diferenciar el nivel preescolar que comprende tres grados: pre-jardín, jardín y transición, del mencionado grado transición que es el primer grado obligatorio en las escuelas, el cual comprende niños menores de 6 años.

Cabe anotar que la educación en Colombia está influenciada por normativas y lineamientos que se establecen desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a los cuales se hace seguimiento por medio de pruebas estandarizadas y estandarizantes, que buscan medir, por igual, competencias y desempeños de estudiantes y docentes. Aspecto que

de una u otra manera influye en las prácticas pedagógicas del docente, en mayor medida por los mecanismos de evaluación del Ministerio de Educación Nacional, que por los lineamientos, en los que se plantean desempeños propositivos, contextualizados, bajo marcos conceptuales integradores.

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

Asimismo, y con respecto al espacio, la normatividad parece descuidar y ser poco consecuente a las necesidades de los niños en grado transición, ya que en la sección primera de la normativa en educación Ley 115 de 1994, haciendo referencia a los “logros por conjunto de grados” (p. 269-272) se considera para nivel preescolar, las dimensiones: corporal, comunicativa, cognitiva, ética, actitudes y valores, y estética. En los objetivos para este nivel, el Art. 16 Ley 115 de 1994 se mencionan como algunos objetivos de la educación preescolar: el desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con las normas de respeto, solidaridad y convivencia, entre ellos, tiene también en cuenta, la ubicación espacio temporal y el ejercicio de la memoria”. En este artículo poco

reconocimiento se hace a la noción de espacio en las dimensiones (físico, representacional y significado par el niño). De esta manera, aunque no se hace referencia explícita al “espacio físico”, este se encuentra implícito cuando se considera importante establecer relaciones con el medio ambiente, la comprensión y exploración de su medio o entorno.

En el Documento Borrador de Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición (2014, p. 30), se hace referencia al espacio, en cuanto a que el grado de transición es un escenario que facilita el juego y la exploración, además es un aula enriquecida de elementos que garanticen el acompañamiento y el desarrollo de las dimensiones del niño. Sin embargo, dichos planteamientos y objetivos no son en general una realidad, pues muchos factores humanos y de infraestructura, alejan tal ideal y no facilitan la forma particular de ser y hacer de los participantes.

Es oportuno destacar que los niños entre los cuatro (4), cinco (5) y seis (6) años, edad en la que ingresan al grado transición, hayan o no recibido educación inicial en alguna de las modalidades del MEN, se encuentran en un momento crucial en el desarrollo de su autonomía y desprendimiento de las figuras paternas, especialmente de la madre, o quien haga las veces. De ahí, la relevancia de la presencia del docente en el acompañamiento de los niños, dado que en dicho momento se encuentran en una etapa de desarrollo de sus dimensiones: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio – afectiva y espiritual, y es su responsabilidad dotar al niño de experiencias que potencien su desarrollo, lo que amerita que las/os docentes trabajen en actividades intencionadas a dicho objetivo, ya que son ellos los encargados de generar estrategias de disfrute en el aula de transición que les permita establecer interacciones cada vez mas complejas.

Los niños que se encuentran en grado de transición experimentan una etapa en la que son más abiertos a las relaciones sociales de forma espontánea, consciente y enmarcada, especialmente, en situaciones de juego, razón por la que se ha reconocido incluso como un

derecho (Lester y Rusell, 2011). El juego en relación con el espacio marca directamente las formas de enseñanza, los cuales se puede o no convertir en un obstáculo para que se desarrollen actividades de juego. El juego en la infancia no se remite simplemente a descanso o a actividades programadas por un adulto, en edades de los niños de transición, el juego se manifiesta de manera espontánea, libre, lo que implica que haya una disposición del aula que permita el desarrollo de actividades entorno al juego. Es aquí donde el docente es facilitador y potenciador de los aprendizajes tomando como marco el aula de clase. De ahí que el espacio físico del aula y sus condiciones potencian ciertos tipos de enseñanza a partir del juego.

Acercamiento al término prácticas pedagógicas

Regularmente las investigaciones relacionadas con prácticas pedagógicas muestran una amplia conceptualización del término y en consecuencia, tiende a relacionarse con otros como: estrategias de formación, prácticas de enseñanza, prácticas educativas, prácticas de formación e incluso, como acción pedagógica.

Aun así se podría pensar que la práctica pedagógica hace referencia a un conjunto de actividades que el docente desarrolla en el aula con el fin de posibilitar un intercambio de conocimientos, experiencias y sentires que permitirán a la vez generar nuevas construcciones de saberes que enriquezcan las interpretaciones que el estudiante hace de su entorno.

La práctica pedagógica es un acontecimiento social que implica diferentes actores al interior del aula: docente y estudiantes. Sin embargo como plantean Duque, Vallejo y Rodríguez (2013) a parte de la preparación conceptual, el uso de estrategias y organización de la clase, el conocimiento no es lo único importante, pues:

El conocimiento es insuficiente para el desempeño en el aula y se pone en juego todo su ser, provoca al docente a estudiar y reflexionar la cotidianidad y la forma de intervenir los

conceptos teóricos, la forma de ponerlos en escena con el propósito de generar los nuevos saberes que deben adquirir los estudiantes (p.18).

Los constructos teóricos sobre pedagogía, son claves para comprender, específicamente, la referencia que se hace a práctica pedagógica. En este sentido, Zambrano (2006) frente al concepto pedagogía lo considera “como un discurso sobre la educación que vuelve inteligentes a los sujetos y les permite reflexionar las prácticas en el aula de clase, ver el sentido de la educación, subvertirse contra las contradicciones del proyecto educador y promover modos de actuación, siempre buscando equilibrar el decir y el hacer” (p.40). La práctica pedagógica no se limita a un conjunto de herramientas o actividades que permiten desarrollar un clase, por el contrario va más allá, es un momento crucial en el que docente desde sus conocimientos pedagógicos y didácticos pone en juego todo su ser para intencionar la clase y su quehacer, con el fin de generar en el estudiante a nuevas reflexiones de su propio entorno, nuevos saberes.

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

Las definiciones que sobre práctica pedagógica se logre encontrar, deviene de diferente puntos de vista, ideologías y/o contextos. De allí la tensiones que se libran en entorno a los planteamientos existentes, buscan destacar los procesos educativos en relación con la vida cotidiana de los sujetos, desde donde se contribuye al reconocimiento y fortalecimiento del papel de cada sujeto. En tal sentido, (ibíd), plantea la práctica pedagógica como “los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y

disposiciones de los sujetos en la escuela”; una definición enriquecida y cargada de posibilidades para los sujetos que intervienen en ella.

La práctica pedagógica pensada desde la reflexión de la clase, de los sujetos que en ella intervienen, de los conocimientos, de las estrategias didácticas, de las relaciones de comunicación, de los contextos, de los espacios permiten procesos con mejor calidad. Desimone (Ibid) así lo concibe, “las prácticas pedagógicas aluden a los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de la escuela y más específicamente al interior de la sala de clases. Estos procesos se relacionan con la gestión de calidad en el uso de metodologías y procedimientos didácticos como así también con la calidad de los resultados”. De esta manera la práctica pedagógica se plantea como una oportunidad para mejorar los procesos, ampliar la visión de los sujetos en cuanto a la enseñanza y los aprendizajes.

Sin embargo, esta situación referida anteriormente, se logra cuando los docentes no están moldeados o no cumplen linealmente con planteamientos teóricos preestablecidos o lo que se ha reconocido como mecanismos de control-poder (normatividad, reglamentos, exigencia de grado siguiente, estándares, etc.). Existen, situaciones que conllevan a resolver conflictos o aspectos particulares, que están fuera de lo preestablecido y son situaciones con la que los niños llegan al aula, ya sean desde su grupo familiar, social o de contexto (ausencia de padres, situación de discapacidad, sobreprotección, limitación económica, etc.).

Un grupo de docentes que participaron en la Expedición pedagógica, llevada a cabo por Unda, Orozco y Rodríguez (2001) una movilización de más de mil maestros del territorio colombiano: el Caribe, el Eje Cafetero, el Suroccidente, Bogotá, el Nororiente y Antioquia, donde se visitaron centros educativos y se reconocieron experiencias pedagógicas con el fin de “romper con la insularidad del maestro y conectarlo desde sus prácticas pedagógicas de aula o de área, no sólo con la institución escolar en su conjunto sino con lo local, lo regional y lo nacional, en la búsqueda de mayores articulaciones [...] entre las prácticas pedagógicas y

las políticas educativas, entre la investigación en educación y los procesos de innovación en y desde las escuelas” (p.5), allí dichos docentes reconocieron estar cansados e insatisfechos , pues se les identifica como responsables de mantener una escuela tradicional, monótona, juicios que muestran una práctica pasiva, en vez de una práctica en el que el maestro es constructor activo del conocimiento. El rol docente, su desempeño, actitudes y aptitudes, se encuentran siempre bajo la observación de quienes tienen que ver con ellos, padres, académicos, coordinadores y se podría decir que con más razón, cuando de niños se trata, en el caso de los docentes de transición quienes tienen a cargo a los pequeños.

En esa integración entre las disposiciones académicas, el tener en cuenta situaciones de contexto y saber sortear las particularidades de los niños, Mejía (2012: apuntes de clase) deja muy claro que “las prácticas pedagógicas cobran lugar en diferentes escenarios sociales” lo que ligado a la definiciones de prácticas pedagógicas, amplía el panorama en cuanto al lugar visible y no visible como se conciben y desarrollan estas prácticas e incluso, se podría pensar que igualmente se extiende a otros sujetos. En este sentido, Díaz (ibíd) menciona dos tipos de prácticas pedagógicas a tener en cuenta para su distinción, siendo estas primarias y oficiales/escolares: las prácticas pedagógicas primarias se ubican en espacios de socialización como es la familia donde los aprendizajes son mediados por modelos, costumbres, normas y muy particulares de la familia. La práctica pedagógica oficial se ubica en otro escenario como es la escuela, la cual tiene dos categorías que son fundamentales para el funcionamiento: el estudiante y el profesor. Esta práctica es más compleja puesto que implica procesos de recontextualización del conocimiento social.

El trascender de la práctica pedagógica del salón de clase a la familia, es una visión que amplía el papel del docente como agente educativo, una visión que no se queda solo en el aula y responsabiliza al docentes, sino que trasciende los muros de la escuela e incluye a la familia como primeros agentes educativos en el niño. Lo que resignifica la práctica

pedagógica, trascendiendo el espacio escolar y convirtiéndose en un escenario social.

Diferentes aspectos intervienen en la práctica pedagógica, en tal sentido Klaus (2013: apuntes de clases) señaló el tiempo, el espacio, los medios o recursos, los contenidos, las interacciones, los comportamientos, la disposición, como aspectos que configuran la práctica del docente en el aula. Esta investigación aborda tan solo uno de los aspectos mencionados, el espacio, específicamente desde el aula como espacio físico donde las docentes vivencian sus prácticas pedagógicas y que sirven o no de herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje para niños de grado transición y que a continuación se desarrolla.

El espacio, trascendiendo los muros

Desde hace varios años la concepción y el reconocimiento del espacio se ha convertido en referente de diferentes discusiones y objeto de diversas disciplinas y enfoques, especialmente en la sociología (Bourdieu y Wacquant, 2005), la educación y la pedagogía, la geografía y la antropología. En el caso de la sociología hay una tendencia a reconocer el espacio más allá de lo físico, término inclinado a recibir otras nominaciones como ambiente, escenario, sector, ente otros. En lo educativo se centra en la valoración geográfica, organización espacio-material, (Loughlin y Suina, 1995) (Castillo, Flores, Yubero y Muñiz, 1983) y espacio –temporal, admitiendo o no la transformación del mismo, según sea experiencias, definiciones, representaciones y significaciones que se tenga sobre éste. Por lo tanto, atender a la idea del espacio tiene una mayor connotación de la comúnmente otorgada. De tal manera, considerar la dimensión “espacio” en la presente investigación, surge de la necesidad de reconocerlo y valorarlo como oportunidad para enriquecer y potenciar las prácticas pedagógicas.

Es así como en primera instancia vale rescatar los aportes de Ruíz (1994) en cuanto a la influencia del espacio en los inicios del desarrollo del ser humano, en donde plantea que

“el hombre es un ser espacial, inmerso no solo en lugares físicos, sino psicológicos y sociales”. (p.94) de tal manera, continua Ruíz (ibíd.), desde el vientre somos seres condicionados por el espacio, que con el tiempo determinan lo afectivo, emocional, motriz, psicológico y sensorial, de ahí la importancia de los espacios del aula de clase en el niño, dado que son estos donde pasa gran parte de su tiempo escolar, recontextualizan los significados construidos en un primer escenario pedagógico que es la familia, construye y de-construye saberes, genera intercambio de conocimientos y lazos sociales, estos como algunos de los muchos procesos experimentados en un aula de clase.

Por consiguiente, desde la psicología ambiental, se planteó “la relación recíproca entre la conducta de las personas y el ambiente socio-físico tanto natural como construido” (Aragón & Américo, 1998: 24; citado por Marambio y Guzmán, 2012: 35). Existe una interdependencia entre la persona, sus actos y los espacios donde estos se producen, por lo que los significados que se construyen y re-construyen socialmente mantienen una estrecha relación con los espacios que nos rodean y habitamos diariamente, tanto así que un determinado espacio pasa de significar una construcción de muros a simbolizar emociones, memorias y concepciones de un mundo. Haciendo referencia al contexto escolar, el aula es un escenario lleno de significaciones, donde se construyen lazos afectivos, donde se generan nuevos saberes y se afianzan otros, un espacio de construcción social – cultural que da testimonio de quienes lo habitan y que a su vez define el sentir, el pensar y actuar de quienes lo habita. El aula pasa de ser un espacio a convertirse en un lugar que deja huella en quien lo ocupa.

Lo anterior conduce a los planteamientos sociales que establecen una distinción entre el concepto de espacio y lugar. Es así como (Yi-Fu Tuan, 2007; citado por Kuri, 2013:20) identifica espacio como aquel “terreno abstracto, indiferenciado, ilimitado, que cobrará forma y será acotado, conocido, significado y valorado por los individuos, gestándose de esa forma

la transfiguración de un espacio a un lugar”, es decir en la medida en que el hombre define y dota de significados el espacio, este se convierte en lugar. El lugar se encuentra cargado de emociones, memorias, interrelaciones sociales, es un terreno dotado de sentido, producto de la acción social. Para Yi-Fu Tuan (1974) existen cuatro categorías en relación al concepto de lugar, las cuales son topofilia (simpatía), topolatría (reverencia), topofobia (rechazo) y toponegligencia (descuido -desinterés), las cuales determinan los modos afectivos o no que tiene la persona con un lugar. Cada persona dota de “sentido de lugar” un determinado espacio como respuesta a las experiencias vividas en él.

En este punto, son muchos los fundamentos teóricos que desde la pedagogía infantil, intentan pensar de que manera pueden y/o deben vivenciar los niños de transición los espacios, se destacan aquellos que van más allá del salón de clase. Froebel (citado por Ruiz 1994: 96-97), apostó a la construcción de espacios abiertos, armónicos y conectados a la naturaleza, al igual que Repulles (citado por Ruiz 1994: 96-97) destacó la importancia del patio, jardines y huertos como complemento en el proceso educativo. Nociones sobre espacio escolar que trascienden los muros de un aula y apuestan a la creaciones de otros espacios en el que el niño genere nuevos saberes y formas de concebir el espacio escolar, lugares que invitan a que la clase traspase los muros del aula.

Es así como el uso, la valoración, el significado dado al espacio, marca y condiciona un determinado comportamiento o pensamiento de la persona, lo que se convierte en un reto para el docente, participar de manera activa en la configuración de significados que le otorga al aula, en conjunto con sus estudiantes. Por dichas razones, García y Muñoz (2004) sugieren reconocer que:

Estamos en una época de cambios espaciales, tanto en lo que se refiere a la exploración y creación de nuevos espacios como en lo relativo a la ruptura de los espacios tradicionales, afectando de lleno a las estructuras primarias de formación de

las personas y, por ende, al mundo de la educación, en cuanto que en esos nuevos espacios se construye y reconstruye la cultura (p.228).

La labor del docente, desde su práctica pedagógica en el aula, no pretende ser un proceso estático, aislado y uni-funcional, aunque existe un modelo educativo institucional y normativo, que algunas veces lo condiciona. Las actividades internas o externas al salón o a la escuela, provocan una serie de reacciones/respuestas de los sujetos involucrados que de alguna forma generan un impacto positivo o negativo, entre ellos, de manera consciente o no. Es por ello que valerse de estrategias pedagógicas que impriman un nuevo valor y reconocimiento del espacio en el aula, permite generar mejores respuestas a los procesos educativos que allí se desarrollan, además de resignificar las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por el docente.

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

De nada serviría si un espacio se modifica introduciendo innovaciones en sus materiales, si se mantienen inalterables unas acciones y prácticas educativas cerradas, verticales, meramente instruccionales. Por ello el papel real transformador del aula está en manos del maestro, de la toma de decisiones y de la apertura y coherencia entre su discurso democrático y sus actuaciones, y de la problematización y reflexión crítica que él realice de su práctica y de su lugar frente a los otros, en tanto representante de la cultura y de la norma (p.8).

En consecuencia, es evidente que en su práctica pedagógica, el docente no es un sujeto que pasa a un segundo plano, sino que de forma horizontal, junto a los estudiantes y otros actores, tiene un papel determinante, que si bien depende de asuntos externos al aula, también es primordial el sello, la huella que con su labor quiera dejar, no solo al intercambio de aprendizajes y enseñanzas sino también, para su satisfacción personal. El espacio entonces

se presta, como esa buena excusa para desestructurar dichas prácticas pedagógicas, que se mantienen en la linealidad, el convencionalismo e introduzcan a los niños a nuevas formas de vivenciar su propio proceso de formación.

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

Vivencia del espacio

Como los actores que intervienen en la práctica pedagógica vivencian el aula y dotan de sentido este espacio, pues desde la fenomenología se busca indagar con el fin de comprender aquellos fenómenos que despiertan sentidos, emociones, sensaciones, significaciones en la medida que son vivenciados por una persona. Cabe precisar que el concepto de vivencias, en esta investigación fue tomado desde Bollnow (1969) quien expresa que los actores partícipes de un espacio, en este caso las docentes y los estudiantes, dan sentido a ese mismo espacio en tanto son vividos, interpretados, comprendidos, significados por ellos.

En la formación de niños de grado transición, vivenciar se extiende al acompañamiento que la maestra da a los niños para comprender la diversidad de espacios que

existen y las formas en que pueden vivirlos, sentirlos, compartirlos, de tal manera que contribuya al reconocimiento y comprensión del mundo que habitan, desde el espacio inmediato del salón de clase en este grado, hasta los espacios que trascienden los muros y lo físico, ubicado en un contexto y una realidad social.

Para Malaguzzi el objetivo principal de la escuela, según Riera (2005) consiste en “pensar en una escuela que no prepare para la vida sino que se viva” (p.27), la vida cotidiana no separada de la escuela, es clave en las escuelas de Reggio Emilia en Italia y en aquellos otros países en los que se ha adoptado tal filosofía. Y de aquí, se parte para hablar de la vivencia de los espacios, que no solo signifique estar en un lugar o rotar con los niños hacia puntos distintos de la escuela sin que la maestra se percate y logre, de alguna manera, darle sentido a esos momentos y esos lugares.

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

Los espacios transmiten un mensaje silencioso en el sentido de que cada espacio suscita y promueve conductas, acciones, relaciones y sensaciones diversas. (...) hablar de espacio-ambiente en el ámbito escolar es también hablar de los valores, de la imagen del niño, de los aprendizajes que quieren promover y de las relaciones que se van a establecer (p.28).

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

Por otro lado, llamando a la “reflexión colectiva”, Zabalza (1996:1) lista a manera de sugerencia, 10 pasos para una educación infantil de calidad. Como primer paso reconoce el espacio, desde su organización y las posibles formas de transformarlo, en complemento con: involucrar las maneras en que las profesoras abordan a los niños y como estos responden, la personalización, los recursos o medios y entre otros, la participación de los padres y del entorno como aspectos clave en la formación de los niños.

Como lo anterior, existen otros planteamientos y sugerencias dadas por pedagogos, psicólogos y arquitectos en función de lo que se quiere para los niños con la orientación del maestro, mientras se está en la escuela. Sin embargo, con las orientaciones del Ministerio de Educación en Colombia, con respecto al espacio, algunas maestras, manifiestan no tener injerencia sobre la forma y disposición de los mismos.

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

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

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

hipótesis, resolver problemas y buscar estrategias de acción diversas (p.32).

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

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

Muy pocas aulas tienen extensión hacia el exterior, que sus plantas son rectangulares o cuadradas, con direccionalidad hacia el tablero; muchos de los colegios no tienen en cuenta bibliotecas dentro de las aulas, y estas últimas no tienen diversidad espacial que permita el trabajo en grupo o el individual; además, muchos colegios están encerrados y no se abren hacia la ciudad, lo que se funda en la idea de resolver un problema de seguridad y no de pedagogía. Estos ejemplos ponen de manifiesto que el concepto pedagógico es caduco, es decir, todo está encerrado, las aulas, el colegio y el estudiante (p.162).

Nótese que, en las ciudades o periferia, las escuelas y colegios responden al lugar que encuentran o asignan para su construcción, sobre todo en el caso de instituciones públicas, pues las instituciones privadas son pensadas desde el interés de quienes las crean, que si bien responden a los aspectos básicos del Ministerio, son ellos mismos quienes definen dónde y cómo construir la institución. El resultado depende, como se dijo, del interés con el cual se

gesta la propuesta, del modelo pedagógico definido o no, de la población estudiantil con la que piensan contar e incluso, del presupuesto pensado para ello.

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

De esta manera, el espacio y la forma de vivenciarlo pueden estar condicionados por estos aspectos, pero, el ajustarse a tales exigencias depende del/la docente, su carácter, actitud, interés, sin ir en detrimento de dichos parámetros institucionales preestablecidos. Como dice Abad (2007):

Es importante que el adulto ofrezca “sentido del espacio” para ayudar al niño y a la niña a comprenderse y comprender sus acciones a través del reconocimiento. Introducir a los niños en espacios nuevos, sugerentes y llenos de posibilidades es un estímulo para el juego simbólico y la acción, para los discursos narrativos en los que su atención se fija y en los que ellos se convierten en los protagonistas dentro de una historia totalmente nueva (p.8).

Así las maestras van a trascender de la queja sobre lo que no hay, a crear desde lo que hay en el salón de clase y contexto escolar donde se está con los niños.

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

De tal manera los espacios del aula han de buscar promover el aprendizaje de los niños, por ellos atender a espacios acorde a la edad de los niños, a sus intereses y gustos, espacios abiertos, amplios, con colores que llenen de vida y despierten emociones de topofilia, como los plantea Yi-Fu Tuan (Ibid), un aula con mobiliario en continua relación de sus procesos académicos, que sea la continuidad del hogar.

METODOLOGÍA

Metodología cualitativa

El objetivo de la presente investigación es indagar acerca de la vivencia de los espacios del aula en las prácticas pedagógicas de maestras de transición. Así pues, lo que se intenta es comprender las prácticas pedagógicas de las maestras a la luz de la formas de vivencias en el salón de clase.

Por tal razón, el estudio se realiza es de tipo cualitativo ya que intenta comprender a la luz de los espacios del aula de clase, las prácticas pedagógicas de unas maestras. La investigación de corte cualitativo pretende entender un fenómeno social, desde los autores que en ella intervienen, así Lerner (1996), establece que la investigación cualitativa es:

conocer e interpretar la “subjetividad de los sujetos”, buscan comprender el punto de vista de los actores de acuerdo con el sistema de representaciones simbólicas y significados en su contexto particular. Por ello, estos acercamientos privilegian el conocimiento y comprensión del sentido que los individuos atribuyen a sus propias vivencias, prácticas y acciones (p.13).

Comprender las prácticas pedagógicas de maestras de grado transición desde las vivencias de los espacios del aula, se asume con el fin de orientar las interpretaciones de la información recogida en campo. Estas regularidades, más que buscar recetas o considerarse como factores determinantes en el quehacer de las maestras, se conciben como relaciones que surgen de la organización, categorización de la información y datos relevantes.

Es a través de la visibilización de los encuentros y desencuentros entre las maneras de mostrarse en su ser maestra de transición, su sensibilidad y sentido, que vamos a lograr aportar a la comprensión de la práctica pedagógica en este grado escolar. Posibles interpretaciones, arriesgadas consideraciones de lo evidenciado en las cotidianidades de lo observado en los diferentes espacios; espacios vividos, utilizados o usados, no solo en los actos sino en el discurso.

En este proceso, más que hacer comparaciones (Coria, 2013), se trata de reconocer singularidades en un contexto ampliado, de ahí que nuestros casos sean las maestras; cada una de ellas tiene una forma particular que nos aporta a la comprensión de lo que sucede en este grado escolar en torno a la vivencia del espacio. Aspecto fundamental en la comprensión de las prácticas pedagógicas.

Método de investigación: Estudio de casos

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

Según Martínez (2006; Citando a Yin, 1989) “la mayor fortaleza del estudio de caso radica en que, a través del mismo se mide y registra las conductas de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (p.167) y que este se vale de varias técnicas como la observación, las entrevistas, los cuestionarios, entre otros (citando a Chetty, 1989).

Es así como el fenómeno estudiado a profundidad para la presente investigación y con

base a este método es la vivencia de los espacios, los cuales pueden considerarse inherentes a las prácticas pedagógicas de maestras, para el grado transición. En Pérez (1994), se reconocen tres formas en las que se toma el estudio de casos que, para esta investigación, se toma claramente como modalidad de investigación educativa y no como medio de formación, como también suele utilizarse. Se trata además de casos en grupos de grado transición que fueron seleccionados en los municipios de Saladoblanco y Elías del departamento del Huila en Colombia, por lo que sus aspectos comunes y distintos podrán verse más adelante.

Diseño del Estudio

Este estudio es de carácter cualitativo y aborda a las maestras como sujetos de estudio con observaciones no participantes en la cotidianidad de sus clases, evidenciando la regularidad de las acciones, tiempos y momentos de los encuentros en el salón (entre 5 y 8 observaciones) categorías que se van delimitando desde el objeto de estudio y se sigue el curso de los acontecimientos en función de los hallazgos en las actuaciones, concepciones y verbalizaciones de las maestras de transición.

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

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

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

Igualmente se recurre a la entrevista semiestructurada, que guiada con una serie de preguntas provocadoras de la exposición de sus prácticas pedagógicas, del reconocimiento y consciencia de la manera de realizar sus quehaceres cotidianos, lo que considera a favor o en contra para este quehacer, y por supuesto la consciencia y valoración que hay del espacio. Una manera de develar el fenómeno teniendo en cuenta un marco de referencia desde las preguntas. Dos maneras que Morse (Ibíd), expone como reconocimiento de lo pertinente en el enfoque de la fenomenología hermenéutica.

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

La observación no participante: El uso de esta técnica, a diferencia de la observación participante, refiere a una observación en la que el observador no se involucra o hace parte de

dicho proceso, pues en este caso guarda distancia, pero lleva definido lo que quiere ver, sin dejar de lado factores o situaciones que le aporten, según criterio del observador y demás autores, a su investigación. Para el caso particular de esta investigación, se planearon un mínimo de 5 observaciones, hasta que se reconocieron las regularidades y se hizo la entrevista.

La entrevista semi-estructurada: Al tratarse de una entrevista de este tipo, el interés de la investigación se centra, precisamente en generar un ambiente de conversación en el que la docente, sin marcos, ni preguntas dicotómicas ni de opción múltiple y con el respeto del entrevistador, manifieste desde su sentir, con tranquilidad y sin presiones, el tema a tratar en la entrevista. Al respecto, Sabino (1996) hace referencia a la entrevista definiéndola como menos estructurada o informal, resaltando que:

Lo importante no es aquí definir los límites de lo tratado ni ceñirse a algún esquema previo, sino hacer hablar al entrevistado, de modo de obtener un panorama de los problemas más salientes, de los mecanismos lógicos y mentales del respondiente, de los temas que para él resultan de importancia (p.85).

Se toma también como un diálogo o como lo define Geilfus (2002) diálogo semi-estructurado que “busca evitar algunos efectos negativos de los cuestionarios formales, como son: temas cerrados (...), falta de diálogo, falta de adecuación a las percepciones de la personas” (p.25). Afirma además el autor, que la aplicación de esta técnica abarca también los estudios de caso, como trata esta investigación. Y aunque resalta que marca una diferencia la entrevista con el diálogo semi-estructurado, en cuanto hay un intercambio, consideramos que, al separar un espacio-tiempo, y realizar preguntas a una persona, las maestras en este caso, ya generan un proceso de transformación, para regresar la mirada o repensar su práctica.

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

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

Contexto de estudio

La presente investigación se realiza en dos sedes del municipio Saladoblanco y una sede del municipio de Elías en el Huila. Saladoblanco es un municipio que cuenta con una población mestiza de aproximadamente 10.262 habitantes; la economía se basa en el cultivo del café, principalmente, y algunas pequeñas producciones de Caña de azúcar, lulo, plátano, cacao y ganadería. Cuenta con una sola institución educativa con niveles de básica primaria, secundaria y media: Institución Educativa Misael Pastrana Borrero.

El municipio de Elías esta ubicado al sur del huila, entre los ríos Magdalena y Timaná. Limita al norte con el municipio de Tarquí y Oporapa; al sur con los municipios de Pitalito y Timaná, al oriente con el municipio de Timaná y al occidente con los municipios de Oporapa y Saladoblanco. Su actividad económica se basa especialmente en la agricultura, el comercio, la artesanía y la carpintería. Cuenta con una sola institución educativa con niveles de básica primaria, secundaria y media: Institución Educativa María Auxiliadora.

Participantes

Las instituciones donde laboran las maestras participantes se encuentran en el departamento de origen de la investigadora. De esta manera se estableció los siguientes criterios para la participación de las maestras:

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

El reconocimiento a las particularidades de las maestras en cuanto a las formas de vivenciar los espacios y las generalidades en las que coinciden, conllevan a la comprensión de su práctica pedagógica. A continuación se muestran los datos principales (tabla 1) de las características de las sedes y su respectiva codificación, su nomenclatura distintiva e información sobre la ubicación de la escuela, de los salones y grupos de transición.

Tabla No 1: caracterización de los grupos participantes

| Maestra | No de niños por aula | Ubicación | Jornada | Dimensión del salón de clase |
|---------|----------------------|------------|---------|------------------------------|
| S1 | 32 | Zona | | 7 x 9m |
| S2 | 30 | Urbana | Mañana | 5 x 9m |
| S3 | 25 | Zona Rural | | 5 x 8m |

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En primera instancia se realizaron las observaciones con las cuales se obtuvo unos primeros datos de los establecimientos educativos; dichas observaciones permitieron acercarse al espacio escolar, especialmente al aula de clase y así, a través del diario de campo registrar con objetividad las diferentes prácticas pedagógicas de cada docente de cada docente, lo que permitió realizar una descripción del aula y así dilucidar algunos puntos claves a tratar en las entrevistas.

Las entrevistas fueron realizadas después de hacer las observaciones en clase. Se abordaron temas como: la formación profesional de la docente, la descripción de una clase, los factores que tiene en cuenta para preparar una clase, los factores que intervienen de manera favorable o no una clase, el valor asignado a los espacios, el uso que hace de los espacio y del aula, el manejo del espacio como medio para favorecer o no el desarrollo de la clase y concepciones de práctica pedagógica. (anexo 2)

A continuación se exponen con detalle los resultados en torno a la vivencia de los espacios del grado transición como medio a la comprensión de las prácticas pedagógicas de las maestras participantes en esta investigación.

Con base en los resultados obtenidos, los hallazgos se dividen en diferentes categorías: ubicación en el espacio, Referencias verbales y lúdica y su relación con el espacio. Las cuales a su vez tienen unas subcategorías que son necesarias describir y analizar porque permiten una comprensión amplia de la categoría principal.

Categoría 1 Ubicación en el espacio: hace referencia a la disposición, ubicación, ambientación del aula de clase de los grados de transición. Teniendo como subcategorías: ambientación, la cual intenta analizar la ubicación fija del aula, sus medidas, su arquitectura. Como segunda categoría, mobiliario, que intenta describir los elementos presentes en el aula de clase, ya sean fijos o móviles. La subcategoría distribución de los espacios, que explica y analiza la distribución y organización de dichos elementos en el aula de clase. Otra subcategoría acerca de las salas complementarias: Aula múltiple, sala de informática y restaurante: como otros posibles escenarios o espacio dentro del contexto escolar, que permitirá hacer contraste con el espacio del aula de clase. Y por último, las áreas deportivas o recreativas con que cuentan los niños.

Categoría 2 Referencias Verbales: hace referencia a aquellas intervenciones o diálogos que establecen los actores entre sí, dentro del aula: docente y estudiantes. Los cuales dan una visión sobre la práctica pedagógica de las docentes a la luz de los espacios. Dentro de dicha categoría se establecen algunas subcategorías que permitirán apreciar los diferentes diálogos que se establecen entorno a un tema en particular, pero que de una u otra manera permiten comprender la práctica pedagógica de las maestras. Estas Subcategorías son: discursos disciplinarios, discursos afectivos, discursos participativos, discursos orientadores y conflictos entre los niños.

Categoría 3 Lúdica y su relación con el espacio. Registra, analiza las actividades lúdicas que se llevan en el aula con los estudiantes y que mantiene una relación con el uso del espacio del aula, ya sea como factor positivo o negativos para que la lúdica se emplee en la clase.

CATEGORÍA 1: UBICACIÓN EN EL ESPACIO

El aula de transición es el lugar donde los estudiantes transcurren la mayor parte del tiempo en la escuela, es ese espacio donde no sólo se lleva a cabo una clase, sino el lugar donde construyen sus imaginarios, desempeñan roles, un lugar donde pueden ser en relación con otros. Por ello, detenerse en la observación de la organización y distribución del aula de clase no es un tema soso, por el contrario, merece atención estudiar la trascendencia que estos factores tienen en la práctica pedagógica.

Es claro que los niños del grado de transición merecen más atención, por la vulnerabilidad que representa su edad, y más el espacio donde puedan derrochar toda su energía a través de la actividad física. Sin embargo, en el proceso de interacción con otros, el niño afianza la construcción de su propia imagen y comprende la importancia de ser tenido en cuenta por otros como un sujeto igual de importante en la familia que representa la institución educativa. En un espacio de integración con estudiantes de otros grados, el niño no sólo juega, se comunica y se integra, sino que reafirma su propio Ser, en una construcción colectiva en la que todos, transición y otros grados, comprenden la magnitud del respeto y aceptación por el Otro en base a unas normas sociales que sustentan sus acciones.

Desde esta perspectiva, un aula aislada impide que dicha interacción social se lleve a cabo con diferentes actores en ámbito escolar,. Es importante que la ubicación del aula de transición, no sólo se enfoque en favorecer el bienestar físico, sino también en permitir el desarrollo de otros procesos pedagógicos. Aun así, dos de las aulas observadas poco favorecen el bienestar de ellos, ya que ponen en riesgo la integridad del niño cuando en el afán de buscar un espacio de recreación, cruzan la calle con o sin el cuidado de la docente, o cuando encuentran en el cafetal un lugar más atractivo que la cancha o el parque en

detrimento. Entonces, el patio va perdiendo el valor como lugar de socialización y juego, para convertirse en un espacio reducido y poco pensado para estos fines.

En este orden de ideas, las docentes de transición, conocen acerca de la relevancia del juego y la recreación de los niños, de ello dan cuenta cuando manifiestan su preocupación por la necesidad de implementar el juego en sus clases, pero es un aspecto que poco pueden trabajar debido a los pocos recursos y disponibilidad de otros espacios, factores que no hacen posible, en la mayoría de los casos, que la clase sea distinta, innovadora, impactante.

En cuanto a la distribución y organización del aula de clase, el salón representa el lugar central de encuentro, es el punto principal donde se desarrollan los procesos de aprendizaje, a falta de otros espacios: en él se concretiza la práctica pedagógica o acto educativo. El salón de clase se encuentra saturado de funciones, algunas veces sirve de bodega, lugar de recreo o sitio de reuniones; es un espacio reducido en relación con el número de niños que allí conviven a diario, a lo que se le suma que el mayor espacio lo ocupan las mesas y otros enseres que no tienen una relación directa en el proceso de aprendizaje del estudiante, pues sirven de armario para guardar materiales o trabajos hechos por el estudiante. Todo lo anterior, genera “hacinamiento”, según las docentes, situación aquella que entorpece la labor diaria de la docente y termina por generar un ambiente de riñas y estrés en los niños. A pesar de esto, los estudiantes han generado un sentido de compromiso con su salón de clase: cuidan de él y los elementos allí presentes, se esmeran por la limpieza y el orden.

Por lo que se refiere a las salas complementarias, vale decir que las docentes están muy interesadas en buscar nuevos espacios a donde trasladar el saber, aunque los medios y la disponibilidad, algunas veces no se los permita. Existe una clara comprensión de la importancia de aprender en otros espacios para ampliar visiones, reafirmar saberes, compartir, jugar, estar en libertad. Por eso, son muy creativas a la hora de buscarlos, ya sea reservando

una sala, programando una salida, transformando espacio simples, en espacios que aumenten las posibilidades de aprendizaje, juego y socialización. No obstante, algunos factores influyen de manera negativa, como lo es el alto número de estudiantes, éste hace que el grado de accidentalidad aumente, ya que una sola persona no es suficiente para cuidar y hacerse responsable de tantos niños. A esto se suma, el limitado número de escenarios con los que cuentan para visitar y que los pocos que existen, se encuentran en deterioro.

Ambientación

Fija

El aula de transición es un espacio por lo general rectangular, cerrado, que goza de una regular ventilación, en particular se presenta aislada de los demás grados, esto con el fin de brindarles seguridad y más atención a los niños.

Es un grado escolar donde el juego, la actividad lúdica y recreativa ganan relevancia, no obstante en los grupos observados, se carece de espacios de recreación, ya que el parque, único escenario de juego, se encuentra en abandono, deteriorado o simplemente no existe. Una cancha improvisada, en el mayor de los casos, es ese otro espacio distinto al aula, pero con el que se cuenta o no, dependiendo de diferentes factores.

S1 (O1)¹: El aula del grado de transición está ubicada en un espacio alejado de los bloques donde se encuentran los demás grados. Es un aula con forma rectangular de aproximadamente 5mx 9m. Una sola ventana, piso en buen estado (cerámica) y dos

¹ En adelante las observaciones y las entrevistas se codificaran de la siguiente manera: “S”: Salón acompañado del número del grupo “1, 2 ó 3” seguido en paréntesis el número de la observación realizada en ese salón (O#), en ese sentido el presente texto se extrajo de la observación 1 del salón 1. Por su otro lado, las entrevistas se identificaron con la letra “E” seguido de la letra “S” de salón y el número correspondiente, en ese sentido si el testimonio se extrae de la docente del salón uno, la codificación correspondiente sería “E/S1”

portones laterales. El patio de descanso es un potrero adecuado para los fines recreativos de los niños, con una minicancha de fútbol, unos columpios, pasamanos, llantas incrustadas en la arena, algunos en regular estado.

S2 (O1): el aula de transición está ubicada en un espacio alejado de los bloques donde se encuentran los demás grados, es cuadrado, aproximadamente 7x7, un salón amplio. No posee ventanas, sólo un portón, piso en cerámica. No posee un patio, ya que se encuentra en otro bloque, el cual queda pasando la calle. El salón se encuentra cercado por una valla.

E/S2: “Jum... pues ya hemos estado en dos salones y en los dos hemos quedado apretados... entonces si se va a levantar... el espacio... los salones son pequeños para uno estar con preescolar” [...] “Empezando que los niños no van a estar como unos encima de otros. Ellos van a tener más libertad de expresarse, porque no van a estar ahí pegaditos del otro compañero [...]”.

S3 (O1): el aula de transición queda en medio del salón de segundo y primero, mide aproximadamente 5mx9m, un salón pequeño para el número de estudiantes. Posee un ventanal grande que ocupa toda una pared del salón, este no posee vidrios, y colinda con la maleza. El piso es en cemento.

(O4) A los estudiantes de transición los han reubicado, los trasladaron a un salón más pequeño, un salón igual a los de otros grados. El salón anterior lo destinaron a las reuniones de docentes que se realizan cada 15 días o una vez cada mes. Los niños y las docentes se movilizan con dificultad.

Móbiliario

Las dimensiones del aula parecen poco para un grupo de estudiantes tan numeroso,

especialmente si se tiene en cuenta que en transición impera el impulso y la necesidad por la actividad física, a esto se le suma que el mobiliario ocupa gran parte del espacio del aula, la mesas, sillas y diversa estantería ganan protagonismo en la distribución del espacio, de manera que las aulas de clase anteriormente descritas se reducen al punto de no permitir un espacio donde el estudiante se pueda movilizar con más libertad.

Sin embargo, es importante rescatar que a pesar de la insuficiencia de espacio, se apuesta a una organización espacial activa de las aulas, favoreciendo el trabajo en equipo, la colaboración entre pares que genera en los estudiantes un ambiente más dinámico.

S1 (O1): cinco mesa hexagonales, con sus seis sillas, para un total de 30 sillas. Existen tres pupitres individuales, tipo universitario, los cuales son usados por aquellos estudiantes con mal comportamiento durante la clase; silla y escritorio para el docente; estantería para libros o juguetes; un titiritero y tablero acrílico frente a los estudiantes.

S2 (O1): cinco mesas hexagonales, cada una con seis sillas, para un total de 30 sillas. Silla y escritorio del docente, estantería para los trabajos que hacen los estudiantes.

S3 (O1): mesas individuales, las cuales son agrupadas en grupos de cuatro. Escritorio y silla del docente. Estantería con algunos materiales para ser usados en clase.

Distribución del Espacio

La organización espacial de las mesas en el aula favorece el trabajo en grupo, aun así, algunas características del espacio colindan más con una distribución tradicional del espacio, por ejemplo, el tablero en el centro del salón, la ubicación de la mesa de la docente al frente

de los demás sillas, manteniendo una organización de jerarquía. El mobiliario gana importancia, la estantería ocupa gran espacio y no son en la mayoría de los casos aprovechados por los estudiantes.

S1 (O1): escritorio y sillas del docente frente a las demás mesas que se encuentran en el centro del salón. Estantería pegada a una de las paredes del salón, titiritero en un rincón, detrás del escritorio docente.

E/S1: “[...] Todas las paredes eran amarillas, yo detestaba esas paredes, las hicimos pintar de color crema. [...] yo qué quisiera tener... fuera de mi plata, lo mandarían a hacer... un sitio de arena, un arenero para que ellos puedan jugar allá. Un quiosco donde ellos puedan llevar sus juguetes, su muñeca, su carro, su avión, su pelota, sus juguetes y jueguen allá, para que sea la continuidad de la casa, porque transición es la continuidad, es dejar la casa y entrar a la escuela...”

“Hay muchas mesas pegadas y ellos no tienen espacio para moverse entre ellos, sino que se mueven y tropiezan, entonces quedan muy cerquita, se presenta para el desorden. Seis niños en una mesa a duras penas riegan los colores, riegan las cosas y se ocupó las mesas. No hay espacio para más. Entonces sería ideal... al sacar todas las cosas habría más atención, aspiro a que haya más atención de parte de ellos, que tengan ese espacio de movilidad también, porque cuando llueve, el espacio de juego es ahí en el salón, porque no hay más espacio [...] En este caso el salón es todo. Cuando llueve, ahí mismo comen la lonchera, juegan... es que es aterrador porque los niños... uno siente que... o sea, no se genera ese espacio”.

S2 (O1): las mesas de los estudiantes se encuentran en el centro del aula, el escritorio docente frente a las mesas, la estantería se encuentra en la pared del fondo. Tablero acrílico en la pared del frente.

S3 (O1): los grupos de mesas están alrededor del salón dejando, un espacio en

el centro. El tablero se encuentra frente a los estudiantes, al igual que el escritorio docente. La estantería ocupa el rincón detrás del docente.

E/S3: “Esto lo favorecería mucho... la cantidad, la cantidad. Definitivamente, menos estudiantes, sería menos caótico, más espacio, más libertad... pero eso es imposible. Hay que tratar, al menos de tener todo ordenado, para que se vea orden, para que puedan caminar”.

Salas complementarias: Aula múltiple, sala de informática y restaurante.

Los estudiantes de transición no cuentan con espacio distintos al salón de clase al que puedan acceder con facilidad y, en algunos casos, con seguridad. Una situación que no es sólo del grado mencionado, sino de la institución en general, ya que las aulas son comunes y se deben reservar, haciendo las visitas a ésta muy distantes la una de la otra. Además, una sala distinta al aula de clase, sirve a distintos intereses: restaurante, salón de reuniones o auditorio.

S1 (O1): cuenta con restaurante, que también funciona como aula múltiple cuando es necesario en celebraciones especiales.

S2 (O1): cuenta con restaurante escolar, sin embargo hay que trasladarse al bloque principal de la sede, el cual queda pasando la calle. Cuenta además con sala de informática, aunque es mínimo el número de veces que durante el año son llevados allí.

E2: “...los lugares donde yo puedo sacar los niños, que la cancha, el restaurante [...] tengo que tener en cuenta el horario de los otros compañeros de los otros grados. Entonces tenemos que organizarnos, que cada día va un grupo...”

entonces tengo que también mirar esas cosas”.

S3 (O1): cuenta con restaurante escolar.

Áreas Deportivas y Recreativas

Canchas y/o Parques

En cuanto a los espacios deportivos suele limitarse a una cancha de cemento o tierra que en la mayoría de los casos ha de ser compartida con niños de grados superiores, lo que pone en desventaja a los de transición pues por ser más pequeños pierden territorio de juego, ya que los más grandes se apropian de la cancha. En el peor de los casos, no hay cancha, se trata de un espacio de tierra para que allí jueguen los niños.

En lo referente a los espacios recreativos, como el parque, parecen estar olvidados. Sólo un grupo lo tiene, pero se encuentra en deterioro, lo que hace que sea poco atractivo y pone en riesgo el bienestar del niño. A esto se le suma, la poca frecuencia con la que los estudiantes pueden visitar otros espacios recreativos lejanos a la institución, debido a que algunas docentes requieren acompañamiento en estas salidas, pues una sola docente no es suficiente para responsabilizarse de todos niños.

S1 y S3, cuentan con cancha deportiva. En el caso de **S1**, la cancha es un potrero, el cual ha sido adaptado como minicancha; este no se comparte con otros grupos, en la mayoría de los casos, ya que transición se encuentra en un espacio alejado del resto de grados.

S1 (O3) Debido a que en días anteriores ha llovido, la cancha se encuentra inundada, convertida en un barrial, los niños no tiene donde jugar en el descanso.

En el caso de **S3**, dicha cancha es compartida con todos lo demás grados, lo que hace

difícil que los estudiantes de transición hagan uso de ella durante los descansos.

Por último, el grupo **S2**, no cuenta con este espacio, ya que para hacer uso de ellos, los estudiantes deben por su cuenta pasar la calle y dirigirse a bloque del resto de grupos, aún así, cuando lo hacen no puede hacer uso de ella, debido a que es ocupada por grados superiores.

S1 y **S2**, tienen un pequeño parque con columpio, pasamanos, deslizadero y llantas de caucho incrustadas en la tierra, sin embargo, el primer grupo la posee en malas condiciones, deteriorada y el segundo grupo, debe atravesar la calle, algunas veces sin compañía de la docente para hacer uso de ella. **S3**, no posee este espacio.

E/S1: “Cuando está haciendo sol, aprovecho afuera el patio, entonces en vez de cantar adentro, cantamos afuera. En el momento que quiero hacer algo práctico, pues adentro es imposible. [...] Cuando vamos a hacer algo de movimiento, lo hacemos afuera porque hay más espacio, no hay calor, no están las sillas ni las mesas [...]”

E/S2: “En los espacios más externos, está... el parque. La cancha de fútbol si les quiere uno llevar hasta allá, y... no pues cada seis meses, no con tanta frecuencia. Por lo menos, si uno va al parque, cuando mandan uno de INDER, un asesor... una persona licenciada en educación física para que nos hagan un acompañamiento en las horas de educación física. Cuando llega esa persona, entonces si puede irse con ellos a un parque, subir las gradas, ir al templo... puede uno ir a la cancha de fútbol, porque tiene uno otra compañía, otro acompañante, pero uno solo... no. Yo por lo menos sola... casi no. Entonces la frecuencia, qué es... como cada cuatro meses”.

CATEGORÍA 2: REFERENCIAS VERBALES

Es común durante las observaciones hechas a las prácticas en el aula, el alto interés que manifiestan las docentes en el mejoramiento de la convivencia de los estudiantes tanto en el aula, como fuera de ella. La calidad de la práctica pedagógica se mide en el tipo de convivencia que exista entre los estudiantes, caracterizada por un aula donde haya respeto por el otro, participación, trabajo oportuno y eficiente, silencio, escucha y atención a la clase, es decir, donde haya disciplina. De tal manera que la disciplina es la herramienta que permite medir la calidad de la práctica pedagógica dentro del aula. Una disciplina que se concentra en la corrección de actitudes poco favorables para el resto del grupo, convirtiendo los espacios de corrección en un conjunto de regaños dados al estudiante, en caso de no atender a los llamados de atención que buscan recuperar el normal desarrollo de las actividades de la clase. Este tipo de intervenciones que se vuelven constantes en el aula, hace que se convierta en costumbre escolar, la actitud “desobediente” del estudiante que espera ser corregido, en vez de una actitud de comprensión de que una buena y libre participación y conducta, aporta de manera positiva al desarrollo de la clase. Es así como el aula se convierte en la expresión de una práctica que observa el espacio del aula de clase como una zona de control.

Esa existencia de normas que rigen el espacio escolar son indispensables para que haya un excelente clima escolar, pero no es este un tema que sólo aplique a los escenarios educativos, sino a todos los demás escenarios sociales. Por lo tanto, el niño de transición apenas empieza el recorrido de regulaciones de su conducta que lo llevarán a comprender la importancia de éstas en pro de una comunidad, en su caso del salón de clase.

De modo que las docentes de transición hacen un excelente trabajo al apostar desde la organización del mismo espacio, a generar un ambiente tranquilo, ordenado y cooperativo. El

respeto e interés por la limpieza y orden del aula, fomenta compromiso y apropiación por el mismo espacio. El trabajo por equipos conlleva a incentivar, estrechar, mejorar las relaciones personales que diariamente se entretienen en los estudiantes. No cabe duda que el desarrollo positivo de la clase depende en gran medida de una buena organización del espacio y de cómo se trabaje en él. Por ende, arriesgarse por la organización de un aula activa, en vez de una tradicional, permite que el niño comprenda que hace parte de un grupo y su participación activa favorece a su equipo de trabajo. La integración de los estudiantes favorece un constante intercambio de saberes y experiencias que enriquecen la particularidad de cada niño. Por ello, en las manifestaciones verbales afectivas que ellos realizan diariamente, demuestran que al compartir con otros, aumenta su responsabilidad, creatividad y participación.

Discursos Disciplinarios

Es importante resaltar que las intervenciones disciplinarias son en su mayoría instructivas, les indican qué hacer o qué no hacer a los niños, con el fin de preservar el orden y la limpieza del salón, el bienestar de ellos, la responsabilidad con sus quehaceres, el respeto hacia otros, todo en pro de un buen clima escolar. También vale destacar, que muchas de aquellas observaciones, se hace elevando la voz y los niños obedecen con prontitud.

Los discursos disciplinarios observados tienden a ser preventivos o correctivos, condición indispensable para mantener una práctica pedagógica tranquila. Dichas intervenciones demuestran una relación de poder unidireccional, en donde la docente es quien los guía y el estudiante obedece, aceptando la norma en pro del bienestar de todos. Las docentes apuntan a la resolución de conflictos menores, en aras de cultivar valores en los niños y a la vez, conservar la disciplina. En este sentido, la disciplina es el instrumento que

permite medir un clima escolar favorable en sus prácticas y que los niños aceptan como importante, pues ellos mismos se convierten en portadores de discursos correctivos hacia sus demás compañeros.

Por otra parte, se infiere a partir de algunas intervenciones correctivas hechas por la docente, la necesidad que tienen los niños de hallar en el espacio escolar un lugar que le brinde a todos la oportunidad de recrearse, que el salón se transforme en un lugar de juego también y no sólo represente un sitio de actividad académica, más ortodoxo, en el que se debe ser disciplinado.

S1 (O1): la docente le recuerda a los niños durante el descanso que el sitio para jugar es el patio y no el salón. Mientras los niños están en descanso, la docente pega en cada cuaderno la copia de la actividad siguiente al descanso. Aun así, algunos niños entran y salen de salón, entre saltos y carcajadas. La docente detiene a unos de los niños, diciéndole: “*¿recuerda lo que le dije de jugar en el salón?*”, los niños afirman con la cabeza y salen corriendo de nuevo.

Minutos antes de tocar el timbre para ingresar de nuevo al salón, la docente informa a los que están con juguetes: “*empecemos a guardar*”. Los niños algo aburridos empiezan a guardar, manifestando: “*ah, se acabó el recreo*”

Cada estudiante trabaja de manera individual en la actividad. Quienes van terminando, reciben como premio poder salir del salón: “*aquel que va terminando, guarda y puede salir al patio*”, es así como la mayoría de los niños trabajan con ahínco en la actividad.

(O2) El titiritero que se encuentra en un rincón del salón, cae de repente, los niños se asustan. A las 10:35 am la docente indica que el descanso ha acabado. Algunos estudiantes ingresan, otros continúan en el patio. La docente desde la puerta del salón llama a los que aún permanecen jugando en la cancha, cuando van entrando

le recuerda: S1 (O2): *“hombres de buzo por dentro... por favor nos sentamos.”*. Una vez todos sentados en sus respectivos asientos: *“a ver chiquitos, pónganme cuidado. Este cosito de los títeres, estaba o está porque los niños del año pasado lo ¡cuidaron! Así que por favor ustedes van a cuidarlo. Si quieren van a jugar aquí... pueden jugar, pero cuidándolo”*

Dos estudiantes se encuentran ocupando las sillas individuales: *“ustedes no se comportan bien, en la mesa que se les coloque, pelean; le pegan a los demás, entonces les toca hacerse solitos”*, menciona la docente frente a los demás niños.

(O4) En hora de descanso la docente advierte a los niños que intentan entrar al cafetal a jugar: *“no se me vayan a ir por allá caballeros”*. Pasados unos segundos, los niños ingresan y empiezan a correr. La docente se ve obligada a ingresar por ellos y sacarlos de allí.

S2, (O1): La docente indica: *“en cinco minutos salimos a tomar lonchera... ¿ya terminaron?-no-* responden los niños - *“pues terminen”* responde la docente.

(O2): Uno de los niños llega al salón 15 minutos después del timbre, no quiere entrar a clase. *“Venga Diego y hablamos con usted. Venga, venga”*, pero Diego no quiere entrar. La docente insiste, - *“¿por qué estaban corriendo por allá y no querían entrar? -Diego la evade. “Venga Diego López, usted tiene que aprender a obedecer, póngase y me recoge todos los papeles del piso”*- el estudiante decide sentarse en su mesa de trabajo, pero no recoge papeles. La actividad consiste en pintar una zanahoria con vinilo, pero los estudiantes empiezan a regar la pintura y en diferentes ocasiones la docente eleva el tono de voz, con el fin de lograr que los niños hagan silencio.

(O3): Los estudiantes en el restaurante escolar. *“A ellos hay que cucharearles”*, menciona la docente. Muchos juegan con la comida, ella les llama la atención reiterativamente. A un niño, *“¡a ver!, ahí en el video quedó comiendo así, le vamos a*

mostrar a su mamá y a su papá.”

(O5): *“¡Duván, no Duván! La profesora quiere mirarlos trabajar. Siéntese para que quede bien bonito en la grabación.”*

S3 (O1): la docente indica a los estudiantes: *“cierren todo los cuadernos, organicen todo, saldremos al patio, ya que los grandes desocuparon la cancha”* lo niños gritan de alegría, guardan los útiles y salen corriendo del salón. Ya en la cancha de microfútbol, la docente se ve obligada a llamar varias veces a los niños para que formen un círculo. Los niños no obedecen, pues se encuentran corriendo y gritando por la cancha. Pasados unos minutos acceden a formar el círculo, la docente empieza a cantar una canción en inglés sobre las partes del cuerpo, ellos imitan sus movimientos

(O2) Los niños se encuentran haciendo bolas de papel de colores y relleno. La docente reprende: *“María Camila, otra vez desobedeciendo. Estamos haciendo bolitas de papel, así (indica con sus dedos) y usted en otras cosas.”* Terminada la actividad: *“no olviden dejar el salón como debe ser, bien, en filitas, recojamos papeles porque aquí no somos cochinos”* los estudiantes siguen las instrucciones.

(O3) En el restaurante escolar, muy temprano, ya que son los primeros en ir almorzar por ser los más pequeños, el docente encargado de la disciplina, quien los acompaña, les dice: *“recuerden que la verduras los hace crecer, nadie me deja las verduras, me dejan el plato limpio”* En otro momento, llamándole la atención a un estudiante: *“Miguel Ángel, ya se me hacía raro que no diera lora, ¿será que al menos puede comer juicioso?, siéntese bien y coma rápido.”*

Discursos Afectivos

Los discursos afectivos presentes en el aula de clase son pocos, éstos están más presentes entre estudiantes, que de docente a estudiante o viceversa. Aunque la actitud de un gran número de niños es la apatía frente al otro, especialmente en los momentos de la lonchera, algunos niños manifiestan en diferentes ocasiones el interés y preocupación por su compañero, brindándole compañía, compartiendo algo de comer o repitiendo palabras dichas por la profesora para su bienestar. Los niños siempre intentan estar en compañía, jugar y socializar con otros. Lo anterior no indica que la docente no sea afectiva con los estudiantes, simplemente que es más común la manifestación de cariño entre estudiantes, mientras que con la docente los diálogos son más disciplinarios.

S1 (O1) Una niña invita a una compañera que está sola: *“venga esta, venga para acá para que no quede solita por allá”*, y así mismo, invita a otras: *“vengan para acá, cualquiera venga y se hace acá.”*

Los niños especialmente a la hora de la lonchera, no comparten, cada uno come lo que tiene. Algunos se apartan para comer solos.

S3 (O1) En la actividad en la cancha, uno de los niños me invita a que juegue: *“señora venga, nosotros la invitamos, no se quede allá.”*

(O2) En el restaurante escolar, una estudiante dirigiéndose a otra: *“venga y si cambiamos, a usted le gusta el huevo, yo se lo doy, ¿quiere?”*. Otro niño: *“Kevin cómase la sopa para que crezca más... ¿le ayudo?”*

(O4) En el descanso, pocos comparten entre sí, sin embargo unas de las niñas, le da de su paquete de papas a otra: *“esta niña, ¿quiere?”*- la niña se acerca y saca algunas papas.

Discurso desde la Participación de los niños

La necesidad de comunicar es inherente al ser humano, pero en los niños, el estar y compartir con otros de su misma edad, es indispensable. En tal sentido, la organización que las docentes han dado a las aulas, permiten no sólo fomentar el trabajo cooperativo, sino que estimula en los niños su ilimitable capacidad comunicativa, lo que a su vez desarrolla tanto su personalidad como creatividad, a través del simple ejercicios de narrar a sus amigos, las experiencias cotidianas de su vida.

Los diálogos de los estudiantes entre sí, se caracteriza por un constante intercambio de experiencias personales y cotidianas, en donde ponen en contexto los temas vistos en la clase o situaciones ajenas al contexto escolar que les apremia compartir. La clase no sólo es el lugar donde se aprende, se trabaja, sino el lugar perfecto para compartir su vida con otros. En el aula de clase el niño aparte de aprender, se permite construir cultura, valorar la diferencia, la convivencia y aprendizaje a partir del diálogo de experiencias propias y ajenas, por lo tanto, en el aula el niño no sólo aprende, también que construye y reconstruye su propia cultura y experiencia como ser humano.

S1 (O1) Al salón llegan cuatro estudiantes de quinto grado, vienen a hacer campaña de personería estudiantil, leen una cartela y les dicen a los niños que no vayan a olvidar el nombre del candidato y el número que deben marcar. La docente se pone de pie y pregunta, “¿cómo es el nombre del niño por el que hay que votar?” Los niños responden, “Mauricio” “y ¿cuál es el número?” pregunta la profesora, “el uno” responden a coro.

(O2) Presentación ante los estudiantes: “*bueno mis chiquitos, ¿chiquitos?... la que está ahí en la ventana es la profesora Kelly, ella enseña en el colegio, entonces ella va a estar ahí mirándolos.*” Un niño, agrega: “¿dónde están los niños más grandes? ¿cómo Yensi, que vive con mi tía Tulia ? La profe responde –“*eso como tu*

amigo”

(O4) Los niños, están en el patio realizando ejercicios de estiramiento, entonando canciones, tomados de la mano. Un chico sugiere: *“ole por qué no jugamos todos al lobo”*-responde otro niño- *“pero hay mucho barro”*. La docente empieza los ejercicios y los niños la imitan.

Ya en hora de descanso los niños se ponen de acuerdo para jugar a “pesca”, se trata de lanzar un lazo al cafetal, sosteniéndolo de los extremos. Luego lo halan para ver que atraparon. Por su parte, las niñas juegan a la cocina, unas hacen el papel de mamá y otras de hijas. Las “mamas” deben hacer la sopa; las “hijas”, conseguir los ingredientes para la sopa (palos, piedritas, hojas, etc.)

S2 (O2) Los estudiantes se emocionan al ver la Tablet de la persona que los está grabando *“eso es una chimba”*, menciona uno de ellos, *“no lo vaya a tocar porque se daña”*, dice una niña. Una vez empezada en la clase, un estudiante levanta la mano: *“jyo no traje mi delantal! –Pregunta la profesora - “¿por qué no trajiste el delantal? – porque anoche me fui a hacer una tarea y no lo metí en el bolso”*.

Mientras los niños pintan con sus pinceles y tempera de color naranja, la profesora les recuerda, *“debemos comer mucha zanahoria para que no nos duela los... los ojos, ¿quién come zanahorias? todos gritan- ¡yo! - ¿y aparte de ustedes quién más, quién? Los conejos-* responden los niños y agrega la maestra – *por eso los conejos miran desde lejos porque ellos comen mucha zanahoria”* *“pa’ crecer”*, grita una niña. *“no, la zanahoria no es tanto para crecer, sino para que la vista no se nos dañe”* los estudiantes continúan pintando.

Ya en los grupos de trabajo se observa que mientras trabajan en la actividad van contándose historias. En unos de las mesas, un chico cuenta: *“a mí me gusta la zanahoria” a mí no”*, responde otro. *“Mi mamá compró zanahorias mañana”* *“los*

conejos siempre comen zanahoria, yo una vez vi a un conejo”

(O3) Durante el descanso son pocos los que intercambian palabras, unos se van a jugar al otro lado de la sede, pasando la calle. Otros, comen su lonchera, muy alejados de los demás. Algunos, muy pocos, mientras comen se cuentan lo que hicieron antes.

(O4) 10:40, la docente se encuentra al otro lado de la calle, junto con otros profesores, los niños están fuera del salón esperando su llegada. Uno de los chicos decide atravesar la calle y buscar a la profesora, cuando llega le dice: *“profe como usted no llegaba rápido... el salón está cerrado.”* La docente les informa que deben lavarse las manos porque van a salón de informática, los chicos obedecen. Una vez ubicados frente a los computadores, empiezan a compartir lo que observan: *“José, venga y mire esto”*. Otro estudiante: *“aquí está la canción del pollito pío, que chévere, vengan y miren”*

(O5) Uno de los niños sale del salón y vuelve con una silla, *“siéntese”*, me dice, ofreciéndome la silla. Durante el descanso uno de los niños, quien ha llevado un afiche y lo tiende en el suelo, señala: *“yo vivo aquí”* señalando el desierto del Sahara. Los demás niños hacen lo mismo, señalando algún lugar en el mapa.

S3 (O1) Son pocas las intervenciones que hacen los niños, mientras trabajan o imitan a la docente, ellos hacen silencio para que no los pongan a trabajar en el recreo. Uno de los estudiantes pregunta: *“profe, ¿si hacemos caso, nos deja jugar a la lleva después de hacer ejercicios?”*- la docente: *“para eso tienen el recreo, ahora vamos a trabajar juiciosos”*. *¡A ver niños!”*

(O2) En el restaurante: *“Profesor, puedo dejar un poquito de sopa, a mí no me gusta la sopa”*. -El docente- *“a mí no me gusta la guayaba, pero debo comerla para que no me dé gripa”*.- responde el niño- *“a mí sí me gusta la guayaba, mi mamá hace*

dulce de guayaba y me lo como con galleta”.

Discursos de orientación hacia el bienestar personal y social

Hay un marcado interés en las docentes en atender desde la reflexión y orientación disciplinaria, la conducta de los estudiantes en todos los momentos de la jornada escolar y no sólo en aquellos en los que está en aula, con el fin de inculcar, fomentar y desarrollar los valores en los estudiantes. De tal manera que los niños comprenden que existen unas normas mínimas que se deben cumplir para que haya un buen ambiente escolar.

Los momentos de orientación de las docentes hacia los estudiantes, suelen estar enmarcados en el cuidado de su bienestar físico y social. Hay un claro interés por parte de las docentes en corregir conductas que afecten de manera negativa al grupo.

S1 (O1) Luego de llamarles la atención a dos estudiantes que juegan en el salón, otros dos niños ingresan llorando, uno de ellos indica que un compañero lo ha golpeado. Entra el niño que agredió a los otros e interviene la profesora: *“qué fue lo que pasó? ¿Por qué estás de pelión con tus compañeros?”*- el niño niega con la cabeza – *ve y buscas a tus compañeros y vienes y les pide disculpas*. Minutos después ingresan los tres niños y Juan, quien los golpeo, dice: *“me disculpo”*- interviene la profesora- *¿por qué tienen que pegarle a los compañeros, háganme el favor y juegan bien”*

(O3) En el restaurante escolar, la docente: *“bueno a comerse las verduras, que son bien ricas y los hace crecer”*. Los niños son muy organizados, la docente los acompaña, de vez en cuando, se acerca a alguno y le recuerda que debe comerse todo. No pide silencio mientras comen, los niños hablan de distintos temas.

S2 (O1) Después de hacer el recorrido por los alrededores del salón y ubicarse por mesas, la docente les orienta donde deben ir los trabajos, bolsos, loncheras, etc.; además que deben ser aseados y querer el salón. Mientras organiza los materiales que

han llevado los niños, les dice: *“tiene que aprender que los colores van en la cartuchera de cada uno, no vayan a salir a decir que se los envoltaron... y cada uno en su hoja porque van a hacer bien su trabajo.”*

Durante el descanso, la profesora: *“no me vayan a dejar basura de la que hemos tirado por ahí... botadita. En el salón tenemos unos bolsas para botar basura”*

(O2) La docente llega al salón con algunos niños que aún permanecían afuera y les indica a todos: *“cada uno se agacha y recoge un papelito, recojamos los papelitos que están debajo de la mesa.”*

(O3) Un grupo de niños juega con la comida, se la arrojan. Uno de los niños grita: *“profe, profe, mire que Liliana botó la comida... botó la comida y no se la comió”*. Otro niño se acerca y le dice a la profesora: *“profe, mire que Camilo está jodiendo encima del asiento- la profesora corrige- ¿molestando?... ¡Andrés Camilo, pórtese bien!”*

(O4) *“¿Qué día es hoy que ya se me olvido?-la profesora pregunta- ¡Lunes!* responden los niños- *“y los lunes nos vamos a la sala de informática, pero como veo las manos sucias, van a ir al baño y se las van a lavar.”*

Conflictos de los niños

La mayoría de situaciones conflictivas entre estudiantes están relacionadas con el uso del espacio, especialmente por la falta de disposición de un espacio donde puedan ejercitarse o recrearse en los momentos de descanso. También por la falta de espacio para movilizarse sin chocar con sus demás compañeros

S1 (O1) Agresiones físicas durante el descanso entre los niños, la docente se encuentra en el salón y los niños en el patio.

S2 (O4) Los estudiantes se empujan debido a malentendido, estos son

ocasionados por la falta de espacio para movilizarse, entonces algunos niños se sienten empujados por otros.

S3 (O1) Algunos niños de transición acuden con lágrimas a la profesora porque los niños de otros grados los han sacado de la cancha. Lo que los obliga a desplazarse a la parte trasera de su aula, allí se sientan en una piedra “juiciosos”, como la docente indicó.

CATEGORÍA 3: LÚDICA Y SU RELACIÓN CON EL ESPACIO

La lúdica entendida no sólo como el juego libre, sino como aquellas actividades placenteras que le permiten al niño aprender mientras socializa con otros, es uno de los temas que más preocupa a las docentes, dado que desde su experiencia en transición, este ha sido uno de los temas en el que más les han insistido, más no apoyado.

La institución educativa y otros entes poca atención prestan a hacer acompañamiento de dichas actividades que mejoran y enriquecen la práctica. Con la escases de recursos lúdicos, falta de espacios que propicien el juego, el movimiento, la saturación de funciones asignadas al aula y el atiborramiento de estanterías en ella, es poco lo que pueden hacer para poner en práctica las exigencias que constantemente les hacen desde los lineamientos, administrativas, Ministerio.

Sin embargo, es de exaltar el gran esfuerzo que realizan para transformar la práctica pedagógica en un momento significativo para sus estudiantes, porque no conformes con lo poco que les brindan, hacen uso de toda su creatividad, capacidades y disposición para hacer del aula un lugar propicio para el movimiento, las risas, el juego, el aprendizaje, en la medida

que les es posible. Un espacio ameno, motivador y potencializador del aprendizaje en el niño. Actividades pensadas desde las necesidades del niño: reforzar temas vistos, generar nuevos lazos afectivos, afianzar los ya existentes, promover la buena comunicación entre los estudiantes y la docente, alivianar conflictos entre los niños (generados en la mayoría de los casos, a causa del poco espacio que poseen), integrar a aquellos que poco desean hacerlo, canalizar comportamientos negativos para el grupo, mejorar la convivencia, romper con la rutina y tedio que despierta a veces el aula, en última, hacerlos más felices, mientras aprenden.

Actividades

Aunque las actividades lúdicas no están presentes con el mismo interés y frecuencia en todas las aulas, las docentes se esmeran porque este tipo de actividades se realicen de vez en cuando, pues saben que a través de ellas logran despertar más interés en los niños. Para las docentes la lúdica fuera del aula, es la herramienta que les permite continuar o reforzar un tema visto en clase, eso si las condiciones lo permiten, de lo contrario el salón ofrece muy poco espacio para movilizarse. Se puede observar que en las actividades donde se combina juego y espacios diferentes al aula, motivan más a los niños, mejoran su atención, aprenden más, son más participativos, creativos, son más felices, en comparación con aquellas actividades que realizan dentro del aula.

S1 (O1) actividades lúdicas dirigidas por la profesora durante el descanso, no hubo.

Los niños juegan diferentes cosas en diferentes espacios, excepto el salón, allí no se puede jugar mientras están en descanso.

(O2) Ubican en un dibujo las vocales mayúsculas. Luego con plastilina realizan las vocales minúsculas.

(O3) Una vez el estudiante termine el ejercicio de la suma, la docente entrega una bomba a quienes lo hagan rápido y bien, pueden salir de salón a jugar.

(O4) Entonan canciones en inglés y van haciendo los movimientos que la letra de la canción sugiere: saltar, tocar la cabeza, hombro, la nariz, ojos, pies. Cada vez lo hacen más rápido. Luego cantan en español.

S2 (O1) La docente permite que cada uno escoja el grupo o mesa donde va a trabajar. Luego forman un círculo cerca de la puerta para darles la bienvenida y empieza un recorrido por los alrededores del salón.

(O4) No hay actividades lúdicas dirigidas por la docente. El espacio que dedican al juego libre lo hacen en descanso. En el descanso los niños atraviesan la calle, en la mayoría de los casos sin la docente, hacia donde están los otros salones y donde está el parque infantil. Allí los niños juegan en los columpios, pasamanos, deslizadores, llantas. Algunos niños de grados superiores, cuidan a sus hermanos, los más pequeños. Los docentes se ubican en el pasillo destinado a restaurante escolar, el cual es un lugar alto y desde allí observan a los niños.

S3 (O1) La mayoría de días empiezan la jornada haciendo un círculo en la cancha, aprovechando que los niños de otros grados están en clase y entonando canciones van haciendo ejercicios de estiramiento.

RESULTADOS

Hablar de espacios en el aula, tal como ya se ha señalado anteriormente, no es un tema que se limite a la descripción de la organización y distribución de los espacios físicos en el ámbito escolar, sino cómo estos desde sus formas y contenidos dan cuenta de la misma práctica pedagógica, reflejando los procesos que allí se viven. Desconocer la importancia e influencia de estos, es imposible, el hombre desde la concepción y gestación es un ser espacial, un ser dependiente de factores externos y ajenos, que en gran medida influyen en su sentir, pensar y actuar (Ruiz, 1994) por tal razón, ignorar la trascendencia de los espacios, es ignorar el valor que imprimen al sentido de la propia existencia y la calidad de educación que se aspira.

Siendo así, los resultados obtenidos en las observaciones demuestran en primer lugar, que hablar de espacios en el aula siempre será un tema interesante e ilimitado, aunque de ello parezca haberse dicho todo. Se encontró como factor relevante que aunque es un tema muy tratado, especialmente en el grado de transición, debido a la influencia que estos ejercen en el estado de ánimo de los niños y en los imaginarios que construye acerca de espacio educativos y su relación con ellos, la tendencia permanece en mantener una práctica pedagógica que linda con lo tradicional en algunos aspectos en relación al espacio. Uno de ellos es la relación unilateral entre estudiante y docente, donde el docente desde su posición en el aula (frente a los estudiantes y no con los estudiantes) ocupa una relación de Poder, situación que es común en todos los niveles educativos.

En consecuencia, el estudiante se caracteriza por tener una actitud pasiva frente al

trabajo que realiza en la clase. Por otro lado, el aspecto comunicativo entre estudiante y docente, refleja en la mayoría de los casos, aspectos como el control y la obediencia. El docente presenta indicaciones que el estudiante debe seguir, actividades que poco permiten una competencia propositiva en el aula. No obstante, en espacios distintos al aula, los niños son más propositivos, afectivos y creativos, lo que conlleva a concluir que el aula constituye un espacio donde impera el orden, el trabajo, la atención, la disciplina, a este último aspecto, las docentes le asignan gran importancia, ya que le consideran como instrumento para medir la efectividad de su práctica: si hay disciplina en el aula, hay una excelente clase.

Por ello, cuando el niño no se encuentra bajo la vigilancia, cuando está en un espacio donde no impera el orden, como lo es el patio, es más enérgico, propositivo, comunicativo. Los espacios abiertos se presentan como una oportunidad al juego, a la libertad de sus expresiones y al movimiento, un escape a la rutina del aula. Caso contrario al aula, donde el espacio es limitado, saturado de objetos y enseres, el lugar de trabajo y no de juego, donde deben permanecer solo en hora de clase.

Aun así, conviene subrayar que las docentes hacen una gran apuesta a la organización de un aula más activa, es decir empleando los grupos y no filas como solía y aún suele hacerse, lo que posibilita desarrollar un trabajo cooperativo, en el que todos aprenden en comunidad desde su aporte individual y permiten que el sujeto (estudiante) se construya y reconstruya en un continuo intercambio de experiencias, saberes y sentires. Aunque el espacio es reducido, trabajar en grupo les proporciona diversos momentos de interacción, tejer lazos afectivos entre compañeros, comprometerse con el trabajo de la clase, hacer del salón un lugar ameno, situación que no se lograría, si ésta estuviera organizada en filas, como tradicionalmente se hace.

Ha de resaltarse además, cómo las docentes pasan de estar en una posición directiva a una más afectiva y orientadora. Durante la clase, es más común las interacciones verbales

disciplinarias que se hacen con el fin de conservar y mejorar el clima escolar en el aula, pero las docentes también hacen un llamado a los valores, generando en los estudiantes la reflexión como medio de transformación de su actuar. No permanecer en el aula durante las horas de descanso, no jugar en ella, no gritar ni pelear, tiene como finalidad promover el respeto y sentido de pertenencia en el aula, cuidar de ella. Es posible evidenciar en todas las docentes, el interés de potenciar a los niños de autonomía.

Si bien fue posible evidenciar que las docentes se concentran más en usar el espacio del aula, que otros espacios, es en la mayoría de los casos por razones ajenas a sus intereses: falta de espacios distintos al aula, falta de acompañamiento por parte de las directivas, olvido y deterioro de los espacios de juego, localización del aula de transición, exigencias del sistema educativo. Las docentes con lo poco que tienen en el aula, implementan actividades que les permita al máximo usar de la mejor manera posible los espacios de los que disponen, aun cuando las razones anteriormente mencionadas no les favorezcan e intenten entorpecer su práctica pedagógica.

Es realmente importante apostarle a ambientes dinámicos, recreativos, donde proliferen escenarios diferentes que se conviertan en una extensión del aula, en la continuidad del aprendizaje y no en el limitante. Atender desde la infancia, la exploración, creación y uso consciente de los espacios, es permitir que el ser humano desde niño construya nuevas configuraciones mentales de su mundo, de la educación, de la escuela, del aula, esa pequeña sociedad que allí se está formando. Por lo tanto, la atención a los espacios no es un tema menos relevante, no es coherente hablar de innovación en concepciones de educación infantil, si la trascendencia de los espacios permanece anclada a la tradicional aula. Los espacios escolares, especialmente el aula, debe ser ese rincón dedicado al niño, que no se limite a la pared, sino un lugar donde él puede ser.

De tal manera no se puede limitar el tema de los espacios a asuntos de organización,

dotación, distribución y uso de ellos, sino trascender a las interacciones que allí fluctúan, las cuales no pueden seguir siendo transmisionistas. Vale aventurarse a una revaloración de los espacios educativos, que empiece por considerar los espacios fuera del aula como extensión de la misma y no cómo algo ajeno a ella, pues la escuela es un todo, un conjunto de espacios, cargados de identidad que configuran la práctica pedagógica y la conducta de sus miembros.

Comprender las prácticas pedagógicas no es un tema que solo merezca ser abordado desde la reflexión del currículo, estrategias, actores, lineamientos, sino también desde el lugar donde los procesos educativos toman sentido, el terreno mismo, ese que permite que la práctica pedagógica se concrete. Porque los lugares educan, es indispensable rescatar la importancia de los espacios como una herramienta que permite encontrar nuevos significados a los procesos educativos en la educación preescolar.

Es fundamental incluir en las conclusiones la evaluación y confrontación de los resultados con la pregunta de investigación y cada uno de los objetivos, esto permite validar el proceso investigativo, descubrir los logros, aciertos, vacíos, desafíos, dificultades, fortalezas, nuevos conocimientos, etc.

Finalmente, exponer más ampliamente la relación de la vivencia de los espacios con las prácticas pedagógicas, como aporte a las maestras, tema de este estudio.

RECOMENDACIONES

Después de este trabajo investigativo en la población de transición, se espera que a muchos sea de su agrado e interés para que puedan explorar, ampliar y mejorar los hallazgos presentes en cuanto a los espacios educativos; por ello, se recomienda a quienes se interesen en este proceso, extender esta investigación a diferentes niveles educativos, con el fin de complementar, ampliar y comparar diferentes escenarios y las comprensiones entorno a las prácticas educativas desde los espacios.

Se recomienda además, investigar las perspectivas que tiene los diferentes actores del escenario escolar frente a los espacios escolares, es decir, no sólo conocer las opiniones de los docentes, sino también de los estudiantes, como uno de los principales protagonistas de las prácticas pedagógicas. Se puede también, incluir al resto de la comunidad educativa: padres de familia y directivos.

Por último, implementar estrategias de trabajo cooperativo entre docentes, para que a partir de la observación, análisis y relato de sus propias prácticas en el aula, otros y ellos mismos, puedan transformar y mejorar sus prácticas en clase. Actividad que, en este caso, podría empezarse en transición, para luego desplegarlo a otros docentes de diferentes niveles y áreas, pues no hay estrategia sobrante, si es en aras de transformar para mejorar la educación en Colombia.

BIBLIOGRAFÍA

- ABAD, Javier. (2007). El caos y el orden: Transformación del espacio de la escuela mediante la acción. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, No 8. La Salle centro universitario. Madrid España. pp 261-277. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100818>. Tomado el 21 de noviembre de 2013.
- BACHELARD, G. (1997). Los rincones, Cap. VI. En *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica (pp. 171-182)
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina Siglo XXI Editores.
- CARDONA P., K., Plata Vanegas y Vieco Reyes S. (1997). Descripción de las creencias de los docentes de pre-jardín y jardín, del nivel preescolar del Núcleo 19 acerca de la concepción de infancia. Trabajo de investigación no publicada. Universidad del Norte. Barranquilla- Colombia.
- CARRILLO, S., AMARILES, A., y LONDOÑO, S. (2013). *Pedagogía infantil, espacios escolares y formas de subjetivización: hacia un análisis hermenéutico – fenomenográfico de la vivencia del espacio por parte de niños y niñas de 5 a 6 años de edad en tres instituciones educativas de la ciudad de Medellín. Colombia*. (Proyecto de Investigación) Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- CASTILLO, C. C., FLORES Z., M.C., YUBERO, F. R. y MUÑIZ, M. L. (1983). *Educación preescolar, métodos, técnicas y organización*. España: Ediciones Ceac.

COLOMBIA. Estatuto de profesionalización docente. Decreto 1278 del 19 de junio de 2002.

Recuperado el 30 de junio de 2013, de

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

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

CORIA, K. Estudio de casos. Documento de cátedra 10. Recuperado 21 de diciembre de

2013. En: http://www.sai.com.ar/kucoria/estudio_casos.html.

DEPARTAMENTO DANE. Recuperado 4 de marzo de 2013. En:

<http://www.dane.gov.co/index.php/poblacion-y-demografia/censos>

DESIMONE FIORUCCI, Patricia, (2007). análisis de las prácticas pedagógicas y su efecto en la calidad de los ambientes de aprendizajes de los párvulos, en el 2° nivel de

transición de la educación parvularia, en la comuna de curicó, vii región, chilereice.

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Disponible

en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025006>

DÍAZ, M. (s.f). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. Recuperado el 05 de mayo de

2012. Digitalizado por Red Académica, disponible en:

http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_05arti.pdf.

DUARTE D., J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. Estudios Pedagógicos, No 29: 97-113, 2003.

DUQUE, P., VALLEJO, S., y Rodríguez, J. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

GAGGIOTTI, H. (2009). Los textos de lo local. Una metodología aplicada a los ámbitos, los

discursos y las prácticas sociales. *Revista educación y pedagogía* vol. XIV. No. 34

(pp. 137-147).

- GALLARDO de P., Y. y MORENO G., A. (1999). Serie aprender a investigar: Modulo 3
Recolección de la información. ICFES (3 ed.).
- GARCÍA, A y MUÑOZ, J. (2004). Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte
educativo para el siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*, vol LXII, núm. 228,
mayo- agosto.
- GARCÍA, T., AYASO, M. y RAMÍREZ, M. G. (2008) El patio de recreo en el preescolar: un
espacio de socialización diferencial de las niñas y niños. *Revista Venezolana de
Estudios de la Mujer*, vol 13 núm. 31, julio-diciembre.
- GEILFUS, F. (2002). 80 herramientas para el desarrollo participativo: diagnostico,
planificación, monitoreo, evaluación. Instituto interamericano de Cooperación para la
Agricultura –IICA-. San José, Costa Rica.
- GUTIÉRREZ P., J. (2009). Estándares básicos para construcciones escolares, una mirada
crítica. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 54, mayo-agosto.
- HEIDEGGER, M. (2000) Ontología hermenéutica de la facticidad. Alianza Editorial. Madrid.
Versión De Jaime Aspiunza.
- IAFRANCESCO, G. (2011). Conferencia. Simposio de Internacional de Pedagogía. Redipe.
Cartagena mayo 11 al 13.
- LESTER, S. y RUSELL, W. (2011). El derecho de los niños y las niñas a jugar. Análisis de
la importancia del juego en las vidas de niños y niñas de todo el mundo. Cuadernos
sobre Desarrollo Infantil Temprano 57s.
- LOUGHLIN, C. E y SUINA, J. H. (1995). El ambiente de aprendizaje: diseño y organización
(Traducción de Solana, G.). España: Ediciones Morata.
- MARAMBIO, J. y GUZMÁN, S. (2004). La construcción de la escuela como espacio
carcelario: Una representación social de los jóvenes relativa a la (sobre) vivencia (en)
de su espacio escolar. Chile: Universidad de Chile.

- MARTÍNEZ C., P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista pensamiento y gestión* No. 20. ISSN 1657-6276.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2002). Serie Lineamientos curriculares, Preescolar. Recuperado el 5 de abril de 2012, de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf10.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006). Norma técnica colombiana –NTC-4595: Ingeniería civil y arquitectura, planeamiento y diseño de instalaciones y ambientes escolares. Recuperado el 17 de diciembre de 2013. En: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-96894_Archivo_pdf.pdf
- MORSE, J. (2003) Asuntos críticos en los Métodos de Investigación Cualitativa. Edit. Universidad de Antioquia, Medellín. Cap. 7. Sin página. Material Exclusivo para circulación interna, del Módulo Investigación Comprensiva, implicaciones metodológicas. María Teresa Luna. Universidad de Manizales-Cinde. Septiembre de 2011.
- PÉREZ S., G. (1994). Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. Colección Aula abierta.
- RECIO, C. M. (2009). Escuela, espacio y cuerpo. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 54, mayo-agosto. (pp 129-139).
- RIERA J., M. A. (2005). El espacio-ambiente en las escuelas Reggio Emilia. *Revista Indivisa*, Boletín de Estudios e Investigación; Monografía III, pp. 27-36. ISSN: 1579- 3141.
- RODRÍGUEZ L., F. (1998). La formación inicial de los maestros en la actualidad: Historia de una inconsecuencia. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/v1n1f1.htm>]

- RODRÍGUEZ, T., N. (2007). Prácticas docentes y mejora de la escuela. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 5, No. 5e, pp. 21-26
- RUÍZ R., J. M. (1994). El espacio escolar. *Revista complutense de educación*. Madrid. Páginas 93-104. Volumen 5 (2).
- RUNGE, P. Andrés Klaus (2013). Discusiones de clase asesoría.
- SABINO, C. (1996). El proceso de investigación. Colombia, El Cid Editor.
- UNDA, M. del P.; Martínez B., A. y Medina, B. M. J. (2001). Mesa: la expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación. Seminario sobre formación de maestros, Argentina.
- VASCO, C. E. (2011). Educación pedagogía y currículo. Colombia: Editorial Red Iberoamericana de Pedagogía –REDIPE-.
- ZABALZA, M. A. (1996). Calidad en la Educación infantil: Capítulo 3: Los diez aspectos claves de una Educación infantil de calidad. Madrid: Narcea. pp. 49-61.
- ZAMBRANO L, A. (2006). El concepto pedagogía en Philippe Meirieu: un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVIII, núm. 44, (enero-abril), pp. 33-50.
- Documento independiente, sin autor, sin fecha. Qué son los métodos y técnicas de investigación. Copyright 1997-2002. Tomado el 21 de diciembre de <http://www.universitas.net.ve/biblioteca/datos/00030067.pdf>.

ANEXOS

Anexo No 1. Rejilla de hallazgos.

| GRUPO | INTERIOR DEL AULA | | | | | | | | | |
|-------|-------------------------|--------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------|---------------------|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------|
| | UBICACIÓN EN EL ESPACIO | | | | REFERENCIAS VERBALES | | | | LÚDICA Y SU RELACIÓN CON EL ESPACIO | |
| | Ambientación | Distribución del espacio | Salas complementarias | Áreas deportivas y recreativas | Discursos disciplinarios | Discursos afectivos | Discursos desde la participación de los niños. | Discurso de orientación hacia el bienestar personal y social. | Conflictos de los niños | Actividades. |
| | F i j a | M ó v i l | Aula múltiple, informática y restaurante. | Canchas | | | | | | |
| S1 | | | | | | | | | | |
| S2 | | | | | | | | | | |
| S3 | | | | | | | | | | |

Anexo No. 2. Entrevista semiestructurada

Preguntas que guiaron la entrevista semiestructurada, una vez hechas las observaciones y registrado las actividades en el diario de campo.

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

Ante las respuestas de las maestras surgen otras preguntas que básicamente buscaron profundizar y precisar en sus respuestas, por ejemplo: - Ampliar sobre lo que la maestra hace en clase y sobre los materiales.