

Concepciones de Infancia y su influencia en la interacción con los niños y niñas de Primera Infancia


AUTORA

Andrea del Pilar Rodríguez Rojas

DIRECTORA

Patricia del Pilar Briceño Alvarado

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
Bogotá, D.C.
2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>República de Colombia</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 3	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Concepciones de infancia y su influencia en la interacción con los niños y niñas de primera infancia
Autor(es)	Rodríguez Rojas, Andrea del Pilar
Director	Briceño Alvarado, Patricia del Pilar
Publicación	Bogotá D.C. Universidad Pedagógica Nacional, 2018,25p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE
Palabras Claves	Concepciones, infancia, interacción, primera infancia, construccionismo social.

2. Descripción
<p>El artículo resultado de investigación tiene como propósito develar la influencia entre la concepción construida de infancia o infancias y la interacción que establecen las maestras con niños y niñas de la Primera Infancia. En el proceso participaron seis maestras de dos colegios distritales de la ciudad de Bogotá, de los grados jardín y transición respectivamente. El documento evidencia que las reflexiones teóricas y conceptuales que circulan en el campo de las infancias, no tienen mayor incidencia en la práctica pedagógica cotidiana de las docentes perpetuando la reproducción de posturas adultocéntricas. El ejercicio investigativo se presenta como oportunidad para las docentes de llevar a cabo reflexiones sobre el impacto que las concepciones de infancia tienen en la interacción cotidiana en la relación docente – niño y niña. La investigación es de carácter cualitativo y se inscribe en el enfoque hermenéutico, por medio de la interpretación de elementos discursivos obtenidos de las técnicas empleadas.</p>

3. Fuentes
<p>Bronfenbrenner, U. (1987). La Ecología del Desarrollo humano. Barcelona, España: Ediciones Paidós</p> <p>Gergen, K y Gergen M. (2011). Reflexiones sobre la construcción social. Barcelona, España: Ediciones Paidós</p> <p>Gergen, K. (1996). Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social. Barcelona, España: Ediciones Paidós</p>

- Giordan, A y De Vecchi, G. (1995). Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Sevilla, España: Díada Editora
- Isaza, L. (2011) Análisis de las experiencias más significativas desarrolladas y orientadas al fortalecimiento familiar para el desarrollo pleno de los niños, niñas y adolescentes. Bogotá, Colombia: Instituto Interamericano del Niño, la Niña y el Adolescente.
- Isaza, L., Pineda, N., & Colaboradores. (2016). El Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil: Marco conceptual. Bogotá, Colombia: Cinde, Secretaría de Educación Distrital (SED) y Secretarías Distrital de Integración Social (SDIS).
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de Infancia. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte, N° 08 (2007). Barranquilla, Colombia, pp. 108-123.
- Pachón, X. (2009). ¿Dónde están los niños? Rastreado la mirada antropológica sobre la infancia. Revista Maguaré, No. 23, pp. 433-469.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. Revista de sociología, N° 27 pp. 81-102
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto Social. Madrid, España: Ediciones Paidós. Cap. 1 y 2.

4. Contenidos

El artículo de investigación hace parte de la línea de investigación en niñez, aportando a la construcción del macro proyecto de investigación “La producción de la realidad social a través de las tensiones que se presentan entre las infancias”, este macro proyecto permite ahondar en la construcción teórica de la concepción de infancia o infancias desde las tensiones que se presentan en los marcos institucionales y las prácticas sociales, en este sentido y dando continuidad a la profundización teórica se propone abordar cómo la concepción de infancia de las docentes que trabajan en primera infancia influye en la relación que ellas establecen con los niños y las niñas.

El documento está organizado en cuatro (4) partes: la primera introduce al lector en algunas construcciones teóricas de las infancias y el Construccinismo Social como referente teórico para el análisis de la información. En la segunda parte se describe la metodología de trabajo utilizada en el proceso investigativo; en el tercer apartado se presentan los resultados de la investigación frente a la indagación de las concepciones de infancia o infancias, el transcurrir de la concepción a la interacción, los discursos que prevalecen y la fuerza para el cambio. Finalmente, se expone la discusión y

conclusiones del proceso investigativo, así como las referencias bibliográficas.

5. Metodología

La presente investigación es de carácter cualitativo y se inscribe en el enfoque hermenéutico, por cuanto el interés se centra en develar la influencia que tiene la concepción construida de infancia o infancias en la relación que establecen las docentes con los niños y niñas de la primera infancia, por medio de la interpretación de elementos discursivos que se encuentran en el desarrollo de las entrevistas, las observaciones y los grupos focales.

Para lograr esta indagación se realizan seis entrevistas semiestructuradas, en donde se identifican las concepciones de infancias de las docentes. La observación se realiza en medio natural durante tiempos de actividades en el aula, espacios de juego libre, descansos y acompañamientos a rutinas diarias (aseo y alimentación). Previo a la observación se elabora una guía que permite indagar sobre aspectos clave en la interacción adulto-niño y niña, se establecen categorías que permiten vislumbrar la interacción de las docentes con los niños y niñas de educación inicial, estas observaciones se registran a través de diarios de campo.

Se complementa la indagación mediante un diálogo con las docentes, frente a los hallazgos y tendencias identificadas tanto en la construcción de las concepciones de infancia y las interacciones, este ejercicio se llevó a cabo mediante dos grupos focales, en estos espacios se indaga y cuestiona a las docentes sobre las interacciones y las prácticas pedagógicas que prevalecen en el cotidiano de la relación con los niños y niñas de primera infancia. Este diálogo permite establecer los discursos que prevalecen en las docentes y la fuerza del cambio que les permite generar reflexiones en torno a las concepciones de infancia e infancias, como posibilidad para re-pensar la relación que se establece con los niños y niñas de primera infancia en sus prácticas cotidianas.

Para el análisis de la información se procedió a codificar de manera inductiva los contenidos de cada una de las entrevistas, diarios de campo y grupos focales, determinando las categorías. Se construyó una matriz como herramienta para definir la ruta de análisis de la experiencia. La interpretación de cada una de las categorías se realizó a partir del entramado de los relatos de las entrevistas, diarios de campo y grupos focales, junto con los referentes teóricos de la investigación.

6. Conclusiones

A través del ejercicio investigativo se evidencia que, en las docentes prevalecen discursos sobre la construcción social de la infancia ligados a la tradición, ellas consideran que la infancia es un proceso o etapa del ciclo vital de los seres humanos, en

la que los niños y niñas presentan una amplia capacidad para aprender y asimilar información, así mismo, coinciden en que la infancia es una época de felicidad y alegría, que se caracteriza por la espontaneidad y la inocencia.

Frente a la interacción, las docentes la conciben como práctica cotidiana, desde la observación se evidencia la influencia que tiene la concepción de infancia en la interacción, es decir, si las docentes consideran a los niños y niñas como sujetos de protección y cuidado, la interacción con ellos y ellas se encamina a la satisfacción de necesidades y al cuidado. Adicionalmente, las docentes consideran que otro aspecto que influye en la interacción con los niños y niñas corresponde a condiciones laborales del sistema educativo, se resalta entre estas el número de niños y niñas a cargo y la sobrecarga laboral.

Finalmente, se considera que el aporte de la investigación consiste en visibilizar que en los procesos de cualificación dirigidos a las docentes es necesario incluir contenidos teóricos acerca a la construcción social de las infancias, como elemento fundamental para su comprensión; puesto que de acuerdo a lo evidenciado por las docentes participantes en su formación profesional se han desconocido diferentes perspectivas de estudio de las infancias. De otra parte, es importante reconocer los aportes derivados de la práctica reflexiva de las docentes en su cotidianidad para en la construcción social de las infancias.

Elaborado por:	Rodríguez Rojas, Andrea del Pilar
Revisado por:	Briceño Alvarado, Patricia del Pilar

Fecha de elaboración del Resumen:	22	02	2018
--	----	----	------

CONCEPCIONES DE INFANCIA Y SU INFLUENCIA EN LA INTERACCIÓN CON LOS NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMERA INFANCIA ¹

ANDREA DEL PILAR RODRÍGUEZ ROJAS ²

RESUMEN

El documento da cuenta de las concepciones de infancia construidas por seis docentes de dos colegios distritales de Bogotá y de cómo estas concepciones influyen en la interacción con los niños y niñas de primera infancia. Se realizan entrevistas semiestructuradas, observaciones en el aula de clase y dos grupos focales, la información es analizada e interpretada bajo las premisas del construccionismo social, rescatando la voz de las participantes. Los resultados evidencian las posturas y discursos tradicionalistas de las docentes y la ausencia de la comprensión de las infancias como constructo social y cultural, también se evidencia que la construcción teórica y conceptual de las infancias queda en ámbitos relacionados con la academia y que en la práctica cotidiana y directa con los niños y niñas estos discursos no tienen resonancia. Las docentes explicitan tensiones que se asumen como categorías emergentes y que pueden obstaculizar la interacción con los niños y niñas. Sin embargo el ejercicio investigativo permitió la reflexión sobre sus concepciones de infancia como oportunidad para incidir en la interacción con los niños y niñas.

Palabras clave: *Concepciones, infancia, interacción, primera infancia, construccionismo social.*

Teóricas

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Resultados. -4. Discusión y conclusiones. -Lista de referencias

¹ Este artículo científico presenta los resultados de la investigación denominada “Concepciones de infancia de las docentes y su influencia en la interacción que establecen con los niños y niñas de primera infancia”, presentada por la autora para optar al título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional – CINDE, 2018.

² Trabajadora Social, Especialista en Gerencia Social, docente universitaria y profesional investigadora de campo, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE

1. INTRODUCCIÓN

La historia de la humanidad ha presentado diversas definiciones y conceptualizaciones frente a los estudios de la infancia, en donde se le atribuyen variadas nociones de acuerdo a la época y contexto específico Jaramillo (2007), citando a Puertos Santos (2002) establece que:

“(…) en los 354 - 430 hasta el siglo IV se concibe al niño como dependiente e indefenso (“los niños son un estorbo”, “los niños son un yugo”). Durante el siglo XV en la concepción de infancia se observa cómo “los niños son malos de nacimiento”. Luego, en el siglo XV, el niño se concibe como algo indefenso y es por ello que se debe tener al cuidado de alguien y se define el niño “como propiedad”. Para el siglo XVI ya la concepción de niño es de un ser humano pero inacabado: “el niño como adulto pequeño”. En los siglos XVI y XVII se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia y se le reconoce infante “como un ángel”, el niño como “bondad innata”. Y en el siglo XVIII se le da la categoría de infante pero con la condición de que aún le falta para ser alguien; es el infante “como ser primitivo”. (Jaramillo, 2007, p. 108)

Complementando la visión histórica, Gómez y Álzate (2014), las representaciones de la infancia en el mundo occidental obedecen a la influencia de la cultura del siglo XVIII europea. Algunas obras de los filósofos John Locke y Jean Jacques Rousseau son objeto de comentario por los sabios de su época, quienes destacan su relación con la infancia a través de un trabajo de divulgación o vulgarización científica que apasiona a pedagogos y familias.

Sumado a dicha perspectiva histórica de la infancia, Pavez (2012) considera que la perspectiva sociológica propone intentar mirar la niñez como un fenómeno social y ver a las niñas y los niños como un grupo social des-naturalizado, de una esencia infantil universal concebida a priori; esto debido a que, los enfoques sociológicos clásicos generalmente asocian el estudio de la infancia, al estudio mismo de la familia, como estructura nuclear de la sociedad.

En este sentido, entender la infancia no solo conlleva aspectos de orden biológico, también se deben tener presentes aspectos como el contexto social, político, económico y cultural de los niños, desde esta perspectiva la autora plantea que no se puede hablar de un solo

concepto de infancia y que, existen múltiples las infancias, puesto que estas se desarrollan en contextos y tiempos específicos. Pavez (2012, p. 94) concibe a la infancia bajo la categoría de grupo social, en donde la población infantil se entiende como “el colectivo de individuos muy diferentes entre sí, pero que comparten una misma ubicación etaria en tanto menores de edad sometidos a la autoridad adulta”.

Otros estudios de infancia se han adelantado desde la antropología realizando aportes significativos al concepto de infancia Pachón (2009) referencia algunas concepciones que desde los inicios de la antropología británica contemplan al niño como contrario al mundo civilizado, los niños representaban la relación entre el salvajismo y la civilización, o como lo expresa Taylor, citado por Pachón (2009, p.436), se les reconoce como “representantes de una remota cultura antigua”. Así mismo, otros trabajos en Inglaterra a finales del siglo XIX e inicios del XX, bajo una concepción evolucionista, destacan la importancia de comprender el inicio de los procesos de la vida enfatizando en la idea que para entender la mente del adulto es necesario estudiar primero la mente del niño.

La antropología norteamericana contraria a la visión evolucionista, adelantó estudios centrados en el tema de la infancia acentuando el interés por determinar la relación entre la cultura y los individuos desde su nacimiento, y la manera cómo los niños se constituían en “seres culturales”. En los últimos años, señala Pachón (2009) se pueden encontrar algunos textos que muestran el interés por los trabajos antropológicos acerca de la infancia que permiten reconocer el devenir histórico de éstos a lo largo del siglo XX. Uno de ellos a cargo de Robert Le Vine y Rebecca New (2008) en donde sostienen que los estudios de desarrollo infantil están centrados en Norteamérica, Europa y otros países occidentales dejando por fuera un amplio porcentaje de niños del resto del mundo.

Adicionalmente, estudios recientes postulan la concepción política de la infancia, cimentada en el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos. Tal planteamiento se ha convertido en el centro de importantes debates que bajo la mirada que se plantea desde la Convención sobre los Derechos del Niño desencadenó cambios importantes en

las concepciones sobre la niñez y en las formas como las distintas sociedades se relacionan e interactúan con ella.

La concepción que la Convención Internacional de los Derechos del Niño, tiene acerca de la infancia, se refiere a que todo ser humano menor de dieciocho años de edad, quien requiere de las medidas necesarias del Estado para garantizar su interés superior. En otras palabras, el Estado es el mayor responsable del cuidado y desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, proveyendo un andamiaje para la realización de sus derechos.

Para concluir, se afirma que la infancia es un constructo con múltiples definiciones puesto que depende de la construcción social, la histórica y la concepción que cada cultura tenga de la niñez. Tal como lo menciona Bustelo (2011),

“(…) La infancia no puede quedar reducida al desarrollo de una subjetividad individual: el niño o la niña singular (…) Como lo he anticipado, una tesis central de nuestro análisis es la definición de la infancia como una categoría social, colocándola en el juego de relaciones sociales que se constituyen históricamente con los adultos.” (Bustelo, 2011, p. 139).

Desde esta perspectiva la infancia presenta diversidad de matices y experiencias según el contexto social y temporal en el que se desarrolla. Este documento, permite ampliar la visión sobre las infancias, y cómo los adultos de acuerdo a su contexto y momento histórico han visualizado a los niños y niñas, esto con el fin de poder articular y dar sentido a las experiencias y concepciones que tienen hoy en día las docentes que trabajan en primera infancia.

Para la reflexión de las concepciones de infancia, se asume como referente teórico la perspectiva del construccionismo social, que reconoce una realidad subjetiva construida por el sujeto más allá de una realidad objetiva y estática dada, guiándose hacia una construcción de la realidad por medio de la interacción con los demás. Ésta manera de asumir la realidad, los sujetos y la investigación misma es la forma como se le da vida a la voz de los otros, reconociendo los contextos a los que pertenecen, las experiencias y los conocimientos adquiridos durante el transcurso de la vida, por medio de la elaboración social de los significados, de ahí que el construccionismo objeta los enfoques tradicionales de la ciencia empírica especialmente

en el campo de las Ciencias Humanas o Sociales por las visiones deterministas de la realidad, en cambio indica que el investigador construccionista deberá revestirse de nuevas habilidades y formas de comprender la realidad:

Para el construccionista los lenguajes de la ciencia sirven de dispositivos pragmáticos - favorecen ciertas formas de actividad y desalientan otras – por lo que el científico es, inevitablemente, un defensor moral, voluntario o inadvertido. Y si el propio trabajo favorece, invariablemente, a ciertas formas de vida sobre otras, entonces los científicos son invitados a usar sus habilidades discursivas para producir la forma de la sociedad que creen beneficiosas. Desde una perspectiva construccionista, entonces, el científico de las ciencias humanas es invitado a entrar en la actividad científica como un defensor moral (Gergen, 2005, p.172)

En palabras de Sandoval (2010) el construccionismo social propone desarrollar una perspectiva alternativa al enfoque individual del conocimiento, permitiendo analizar el rol que juega el saber compartido por una comunidad en la mantención y reproducción de la realidad. Basándose en la metáfora de la “construcción”, intervienen en este enfoque diversos elementos a saber: el lenguaje, el rol, la interacción, los contextos, las experiencias, la cultura y la historia, estos elementos se entrelazan y articulan creando realidad social. Desde esta perspectiva es importante reconocer la experiencia de las docentes, como punto de partida para indagar las concepciones que sobre la infancia o infancias han construido a lo largo de su experiencia.

Complementando, los postulados del psicólogo social Kenneth Gergen (2011) el construccionismo social, contribuye a la generación de conocimientos sobre la interacción social, cuestiona los supuestos predominantes acerca de su naturaleza y brinda alternativas diferentes para la comprensión de los fenómenos que allí transcurren. Afirma que el conocimiento postmoderno contempla retos significativos, entre ellos la construcción comunal del conocimiento, la objetividad como un logro relacional y el lenguaje como un medio pragmático a través del cual se construyen las verdades locales.

Siguiendo con los fundamentos del construccionismo social Perdomo (2002) establece que se podría decir que el impacto de esta teoría no sólo se da en los referentes conceptuales que propone sino, también, en la manera misma como establece lineamientos investigativos que se pueden traducir en formas de premisas metodológicas, las cuales se pueden sintetizar así: 1. No

se trata de abandonar los métodos tradicionales de investigación, sino darles nuevas significaciones; 2. El insumo fundamental es el lenguaje y significado en las interacciones contextualizadas; 3. En la medida en que se exploran nuevos métodos de investigación, se transforman las comprensiones teóricas; 4. La experiencia del investigador es un recurso fundamental para el proceso y 5. Más allá de los métodos cualitativos de investigación, se propone un desdibujamiento de las fronteras entre el arte y la ciencia.

En este orden de ideas, las posibilidades que brinda el construccionismo social a la investigación permite el rescate de la voz de los actores sociales, en este caso de las docentes, a través de la indagación y narración de su experiencia personal frente al reflejo de su propia infancia, pasando por la construcción académica, es decir, cómo la formación en pedagogía infantil ha permeado o modificado su concepción de infancia, así como posiblemente lo hace el ejercicio de su profesión y las dinámicas del sistema educativo.

Como antecedente se evidencia, que, a pesar de las acciones adelantadas para reivindicar la situación de los niños y niñas de la primera infancia, en la cotidianidad todavía prevalecen prácticas y discursos que desinstalan su reconocimiento como agentes activos y participes de su propio desarrollo, situación que se hace evidente en el campo educativo, especialmente en colegios distritales en donde la atención a la primera infancia es relativamente reciente. La cualificación a los docentes que trabajan en ciclo inicial, se ha enfocado en la divulgación del Lineamiento Pedagógico del Distrito³ y la asimilación de las actividades rectoras o referentes técnicos de la educación inicial, dejando de lado la construcción social de la infancia o las infancias. Desde esta perspectiva se evidencia un vacío en el conocimiento frente a la construcción teórica que tanto las docentes como las instituciones educativas realizan frente a este tópico.

2. METODOLOGÍA

³ El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación inicial en el Distrito, es un documento que recoge los fundamentos teóricos y prácticos que orienta el quehacer de las maestras y que posiciona el reconocimiento del desarrollo infantil desde una perspectiva de derechos, interaccionista y cultural.

Históricamente, la humanidad ha experimentado una sentida necesidad de desentrañar el mundo y sus fenómenos, tanto naturales como sociales, y en esa búsqueda permanente de comprensión ha ido generando mayor reflexión que permite avanzar desde diversas perspectivas epistemológicas; una de ellas es la perspectiva hermenéutica, cuyo objetivo no es otro que el de interpretar y aportar a la comprensión de los fenómenos sociales.

Es importante pensar por qué la hermenéutica representa un hito en la forma de comprender e interpretar los hechos, situaciones y experiencias; y como esta visión rompe con la tradición positivista de los valores establecidos y adoptados por la sociedad. En términos concretos, la hermenéutica es emancipadora porque por un lado: desenmascara los orígenes del ser humano, los valores y la moral; posibilita procesos interpretativos del ser humano y de la realidad y pone fin a elementos de poder dominantes que inicialmente se generaron con la metafísica pero que son la base de las formas relacionales actuales.

La presente investigación es de carácter cualitativo y se inscribe en el enfoque hermenéutico, por cuanto el interés se centra en develar la influencia que tiene la concepción construida de infancia o infancias en la interacción que establecen las docentes con los niños y niñas de la primera infancia, por medio de la interpretación de elementos discursivos que se encontraron en el desarrollo de las entrevistas, las observaciones y los grupos focales.

Para lograr la indagación se realizaron seis entrevistas semiestructuradas, para Martínez (1999) esta técnica hace parte del método de investigación cualitativo y presentan un grado mayor de flexibilidad que las entrevistas estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos, las entrevistas se acordaron previamente con las docentes y se realizaron en un espacio que brindara tranquilidad.

Por su parte, Morán (2007) considera la observación como en un registro visual de lo que ocurre en el mundo real, en la evidencia empírica. Así toda observación, al igual que otros métodos o instrumentos para consignar información; requiere además del sujeto que investiga la

definición de los objetivos que persigue su investigación, determinar su unidad de observación, las condiciones en que asumirá la observación y las conductas que deberá registrar.

Desde esta perspectiva, la observación se realizó en medio natural, a las seis docentes participantes durante tiempos de actividades en el aula, espacios de juego libre, descansos y acompañamientos a rutinas diarias (aseo y alimentación). Previo a la observación se elaboró una guía que permitía indagar sobre aspectos clave en la interacción adulto-niño y niña, se establecieron categorías que permitían vislumbrar la interacción de las docentes con los niños y niñas de educación inicial, a saber: 1. La participación de los niños y niñas y la mediación la docente; 2. Interacción por medio de la comunicación (formas en las que se comunica y dirige la docente a los niños y niñas); 3. Manifestaciones de afecto o vincularidad afectiva docente-niños y niñas; y 4. Cómo las docentes atienden a las necesidades de los niños y niñas.

Esta información es registrada a través de diarios de campo, Bonilla y Castro (1997) refieren que “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil al investigador, en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”, el diario de campo permite enriquecer la relación teoría-práctica del proceso investigativo.

Tanto las entrevistas como las observaciones construyen y definen realidades frente a las concepciones de infancia y la interacción de las docentes con los niños y niñas; desde el construccionismo social en este conocimiento intervienen elementos como el lenguaje (lo que dicen o enuncian las docentes), los roles (docente-estudiante), el entorno (colegio), las experiencias (docente frente a la construcción personal y la interacción con los niños y niñas), la cultura (procedencia, costumbres) y la historia (personal y colectiva).

Complementado las entrevistas y observaciones realizadas, se generó un diálogo con las docentes, frente a los hallazgos y tendencias identificadas en la construcción de las concepciones de infancia y las interacciones, este ejercicio se llevo a cabo mediante dos grupos focales. Para Martínez (1999), el grupo focal “es un método de investigación colectivista, más que

individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto”. El grupo focal es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. Se realizaron dos grupos focales, uno por cada colegio.

En los grupos focales, se indaga y cuestiona a las docentes sobre las interacciones y las prácticas pedagógicas que prevalecen en el cotidiano de la relación con los niños y niñas de primera infancia, este diálogo permite establecer los discursos que prevalecen en las docentes y la fuerza del cambio que les permita generar reflexiones en torno a las concepciones de infancia e infancias, como posibilidad para re-pensar la relación que se establece con los niños y niñas de primera infancia en colegios del distrito.

Para el análisis de la información se procedió a codificar de manera inductiva los contenidos de cada una de las entrevistas, diarios de campo y grupos focales, determinando las categorías. Se construyó una matriz como herramienta para definir la ruta de análisis de la experiencia. La interpretación de cada una de las categorías se realizó a partir del entramado de los relatos de las entrevistas, diarios de campo y grupos focales, junto con los referentes teóricos de la investigación. En la presentación de resultados los relatos de las docentes se presentan mediante las siglas (E: entrevista), la numeración corresponde a las docentes participantes E1, E2, E3, E4, E5 y E6, este mismo caso aplica para el diario de campo del cual se presenta evidencia del diario de campo numero 2 (D2) y grupo focal numero 1 (GF1).

3. RESULTADOS

De las concepciones de infancia

Las concepciones generalmente se originan en la experiencia de la construcción social, es así como en esta investigación toma especial importancia indagar sobre las concepciones que sobre la infancia o infancias han construido las docentes; para iniciar tomaremos como referente la siguiente definición de concepción:

“Por concepción entendemos un proceso personal, por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos. Este saber se elabora, en la mayoría de los casos, durante un periodo bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología, es decir, de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y, más tarde, de la actividad profesional y social del adulto (club, familia, asociaciones, etc....)” (Giordan y De Vecchi, 1995, p.109)

1. La infancia como etapa, época y ciclo: Después de indagar con las docentes sobre su propia infancia, se logra conectar con la emocionalidad y el recuerdo, estas primeras respuestas se pueden considerar como la concepción que se construye a través de la emocionalidad, de aquello que ellas conocen como infancia, podría pensarse quizá como una respuesta intuitiva, cultural e histórica frente a la infancia, como lo mencionan Giordan y De Vecchi (1995), en primera medida una concepción se corresponde a una estructura subyacente, en donde la persona “utiliza lo que conoce” o lo que ha construido en relación con su entorno o cultura.

“Para mí la infancia es una época que cada ser humano vive y la disfruta dependiendo de su espacio y su medio familiar. Entonces es como esa etapa que uno tiene que vivir en su vida, y que la vive cuando está pequeño” E2.

Complementando la categoría de etapa, época, ciclo o proceso también se pueden evidenciar algunas características atribuidas como, la felicidad, el disfrute, la divinidad, y los recuerdos, pero también se destaca el enfoque biológico y de evolución del ser humano, es decir, la infancia hace parte del proceso de nacer, crecer y madurar, se consideraría como la suma de unos procesos de orden biológico.

2. La infancia como capacidad de aprender: Como segundo argumento de lo que se entiende por infancia, las docentes refieren que los niños y niñas en este momento de sus vidas presentan una amplia capacidad para aprender, retener conocimientos e imitar acciones, desde esta perspectiva como lo establecen Giordan y De Vecchi (1995), una concepción es un modelo explicativo, puesto que incorpora toda una serie de elementos como las ideas, habilidades intelectuales, modos de razonar, sistemas de decodificación y sistemas simbólicos de respuesta. Este conjunto coordinado de elementos le permitirá explicar de forma coherente una situación o evento.

En la narrativa de las docentes prevalecen conceptos como “esponja”, constantemente ejemplifican que en la infancia los niños y niñas “absorben” los conocimientos y experiencias, también que el niño o la niña durante este momento de su vida tiene una amplia capacidad para aprender y retener la información que le es suministrada (generalmente por la figura de un adulto y/o los medios de comunicación).

También, en esta categoría, se podría señalar que las docentes perciben a la primera infancia como la base de aprendizajes y experiencias para el futuro, frecuentemente legitiman que los niños y niñas de la primera infancia presentan unas características diferenciales de los niños o niñas que superan los seis o siete años.

...y esa primera infancia es donde es la base para el niño o la niña para que empiece a desarrollarse en cualquiera de las dimensiones, eso la primera etapa de la vida que tiene el ser humano. E4

3. Infancia sinónimo de felicidad, alegría y juego: Desde los planteamientos de Gergen (1996), los términos con los que damos cuenta del mundo no están determinados por los objetos estipulados, estos significados son atribuidos mediante la experiencia cultural y social; desde esta perspectiva considerar que la infancia esta ligada al concepto de felicidad y alegría, se podría decir que hace parte de la forma como se ha elaborado la concepción de infancia, se considera que la felicidad se encuentra en los niños y niñas, que la alegría es propia de ellos, culturalmente se escuchan frases como “Donde hay niños, hay felicidad” y es precisamente este atributo, lo que para las docentes representa o caracteriza a la infancia.

... el ser feliz, la infancia yo pienso que es la etapa más feliz de la vida, yo pienso que lo que lo caracteriza es ser feliz. E1

Según Giordan y De Vecchi (1995), las concepciones tienen una génesis al tiempo individual y social, es decir se construyen en la interacción con otros y las significaciones sociales, desde este aspecto la interacción que las docentes han establecido con niños y niñas a lo largo de su experiencia personal y laboral, les ha permitido establecer y reconocer características propias de la infancia, las cuales también son aceptadas en el común de las personas, sumado a la

felicidad y alegría también se atribuyen a la infancia otras categorías como, la sinceridad, la inocencia y el juego.

La concepción de infancia de las docentes que denota carácter inocente, coincide con el planteamiento de (Jaramillo 2007) quien describe que la atribución de esta característica en los niños y niñas se remonta a los siglos XVI y XVII se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia y se le reconoce al infante “como un ángel”, el niño como “bondad innata”, frente a la sinceridad se retorna nuevamente al contexto de la cultura en donde se aprecia que los niños expresen lo que sienten, los niños y niñas manifiestan de forma espontánea sus pensamientos, creencias, es decir, los niños no tienen filtro para expresarse, lo cual desde el relato de las docentes se considera una característica valiosa, expresiones como “los niños siempre dicen la verdad” utilizadas en el común legitiman que la sinceridad es propia de la infancia.

... ellos bailan tan divino, tan natural, sin que nadie los esté cuestionando, sin que nadie les esté diciendo haga esto, hago lo otro mueven sus cabecitas, sus cuerpos inocentes, hablan cosas inocentes. E5

De la concepción a la interacción

Como se mencionó anteriormente, las concepciones hacen parte de un proceso personal que involucra las experiencias, la integración de los conocimientos y las experiencias de la cultura y de la práctica social, en este orden de ideas como se expuso, las docentes tienen su propia concepción de infancia. Aquí, es importante preguntarnos ¿Cómo influye la concepción de infancia o infancias construidas por las docentes en la interacción con los niños y niñas de primera infancia?, pregunta que orienta el ejercicio de observación que se realiza en el medio natural en donde las docentes desarrollan sus prácticas académicas e interactúan con los niños y niñas en el cotidiano de la vida escolar.

Pero ¿por qué es importante detenernos en la interacción?, en el cotidiano de las aulas se observan y consolidan las interacciones entre niños, niñas y adultos; desde la perspectiva del desarrollo infantil se concibe como necesaria la interacción del niño con el adulto. Para ilustrar

se toma como referencia los aportes de la investigadora Leonor Isaza (2011) quien considera que los niños y niñas, como sujetos activos de su propio desarrollo requieren de la interacción con adultos, lo cual significa que su evolución no sólo depende de la intervención del adulto o de la biología del niño, sino de la interacción entre dos sujetos activos. Así mismo, Rogoff (1993) plantea que los niños son aprendices del conocimiento y son activos en sus intentos por aprender a partir de la observación y de las relaciones con otros y enfatiza en el papel activo del niño cuando se sirve de la guía social y la importancia de formas de organización implícita y rutinaria de las actividades.

Desde la perspectiva de la teoría del apego, las interacciones tienen gran importancia en el desarrollo de la vinculación afectiva y la seguridad, Isaza (2011), citando a Pedreira Mass (2008) define que las interacciones se dan a través del flujo continuo de intercambios y se convierten en elementos fundamentales para el establecimiento de las conductas de apego y de vinculación afectiva, las interacciones se cimientan durante los primeros años de vida y en el transcurso del proceso de desarrollo, especialmente en la primera infancia repercuten en la forma en cómo los niños y niñas interactúan con sus pares y con los adultos.

La participación en el aula de clase

Reconocer que el ejercicio del derecho a la participación es un proceso que se inicia desde el momento mismo de la gestación, implica para los agentes involucrados en su cuidado y educación, tener una mirada distinta acerca de los niños y niñas en sus primeros años de vida; en la educación inicial los niños están en pleno proceso de desarrollo, en ese sentido la docente es una observadora de su proceso.

Desde esta perspectiva la participación activa de los niños y niñas está mediada por la capacidad de los adultos de “escuchar” la voz de los niños, también se requiere de adultos sensibles que toman en cuenta y brindan importancia a sus ideas y expresiones. Es así como en el ejercicio de observación se evidencia en las docentes dificultades para mediar la participación de los niños y niñas, la experiencia en el aula es establecida por el adulto quien lleva a cabo su planeación y plan curricular, el uso de la palabra, la intención de expresar es únicamente

permitida por la docente, la participación también se media por normas culturales impuesta como “levantar la mano, respetar el orden y comportarse bien”.

...yo digo que participan en todas las actividades... uno siempre digamos permite que ellos participen, si usted les está leyendo un cuento entonces los pone a que respeten la palabra y que cada uno opine. (GF 1)

Las docentes consideran que a través de los proyectos de aula los niños y niñas participan activamente, manifestando sus intereses, gustos y necesidades, a pesar de ello, la organización curricular y contenidos temáticos corresponden a una estructura y contenidos definidos y preestablecidos. Es importante analizar que esta categoría está fuertemente relacionada con la concepción de la infancia como capacidad de aprender, puesto que las docentes median la participación a través de la experiencia del aprendizaje y el desarrollo de contenidos temáticos.

Interacción a través de la comunicación

Desde el construccionismo social Gergen, considera que la significación del lenguaje en los asuntos humanos se deriva del modo como funciona dentro de las pautas de relación, citando a Wittgenstein (1953) las palabras adquieren significado dentro de lo que metafóricamente denomina “juego de lenguajes”, es decir, a través de los sentidos que se usan en las pautas de intercambio existentes.

Desde el campo educativo sus actores principales docentes y estudiantes generan el contrato comunicativo en el aula, que es un espacio en donde se reconocen como sujetos con sus múltiples naturalezas y complejidades para así lograr interactuar, planteando sus puntos de vista, sus posiciones al respecto de situaciones que, mediante un ejercicio dialógico y de relaciones lleve al aprendizaje, la comprensión, interiorización y evaluación.

La interacción a través de la comunicación como se planteó anteriormente representa la intencionalidad y la construcción social que hacemos de nosotros mismos y de otros, en este sentido es importante reconocer la comunicación que se establece entre las docentes y los niños y las niñas. Desde esta perspectiva se observa dentro de las interacciones en el aula cómo las

docentes se refieren a los niños, cómo es su tono de voz y si existe una comunicación de simetría con ellos y ellas.

.... Yo pienso que es muy importante que uno se ponga el nivel de los niños cuando uno va a hablar con ellos, yo lo hago cuando voy hablar de frente y que nos miráramos a los ojos, pienso que es la mejor forma de entenderse con los otros. E1

Indiscutiblemente, en esta categoría se refleja la influencia que tiene la concepción de infancia con la interacción, puesto que desde el lenguaje las docentes enuncian su visión de los niños y niñas, un hecho fundamental es la forma en cómo se dirigen a ellos, en diversas ocasiones utilizan términos relacionados al ámbito familiar, es decir, como probablemente se dirigen a sus hijos o parientes “papito, mamita, mi amor”, en la mayoría de los casos también se dirigen a ellos por su nombre, generando en los niños y niñas el reconocimiento de su identidad; en algunas, se presenta la situación en la que las docentes olvidan el nombre de los niños y lo relacionan con alguna acción o característica: “este niño” , “el hermanito de”, “la mona”, “el morenito” otras utilizan términos culturalmente empleados como “pelao” “nena”, “muñeca”, entre otros.

Frente al tono de voz utilizado por las docentes es importante destacar que por lo general utilizan un tono de voz alto, en algunos casos se llega al grito para llamar la atención de los niños o establecer autoridad, ante esta situación se indaga a las docentes la razón por la cual utilizan el grito, en su mayoría comparten que utilizan este recurso debido al número de niños y niñas que tienen a cargo que en promedio oscila entre 25 a 28 niños y niñas por aula. También consideran que los niños y niñas presentan dificultades para atender las instrucciones u orientaciones en un tono de voz adecuado, argumentando que quizá esta situación se genera en la familia, puesto que ellas coinciden que los “niños están acostumbrados a que los griten”, situación que se presenta debido a los contextos de vulnerabilidad al cual pertenecen los niños y sus familias.

... Pero hay momentos en los que uno está tan cargado que uno como que explota con un grito y ellos todos quedan como paralizados y de momento todos se calman y uno queda “¡Ay! que embarrada! E2.

Interacción y vinculación afectiva

Desde los primeros años de vida los seres humanos desarrollamos la necesidad de la interacción a través de la vinculación afectiva, mediante posturas teóricas como la teoría del apego, el psicólogo John Bowlby, evidencia la influencia que tiene en el desarrollo infantil el tipo de apego que el niño experimenta con sus figuras de cuidado y protección, argumentando que de la calidad de esta interacción, dependerá la forma en cómo los niños se relacionarán con otros adultos y con sus pares.

Isaza, Pineda, N., & Colaboradores (2016), consideran la seguridad afectiva como la base que construyen los niños y niñas, a partir de la relación positiva de apego que establecen con sus padres, madres, maestros y otros agentes educativos, y les permite tomar la iniciativa para interactuar con el entorno y con otros sujetos.

Desde la postura de la Ecología del Desarrollo Humano, Bronfenbrenner (1987) considera que la propiedad afectiva sucede cuando surgen sentimientos fuertes de un sujeto hacia otro, aunque sean positivos, negativos, equitativos, la relación es directamente proporcional al sentimiento que se genere. Durante los primeros años de vida esta propiedad es fundamental para el desarrollo de los seres humanos, en este contexto las docentes de primera infancia se constituyen en una figura subsidiaria de afecto para los niños y niñas.

Se observa que el niño se acerca a la docente de forma espontánea y empieza a narrar la situación de su hogar, en donde le cuenta que los padres están separados, que el padre consume alcohol y atraviesan dificultades económicas, la docente permite que el niño finalice su relato, lo abraza y consuela, también lo anima con palabras de cariño en donde resalta sus cualidades. (D2)

En esta misma línea, las docentes resaltan la importancia que para el ejercicio de su labor constituye el gusto por trabajar con los niños y niñas pequeños, además, reconocen que las personas que laboran e interactúan con niños de primera infancia deben contar con actitudes y habilidades que les permitan fluir en la interacción, por ejemplo consideran de suma importancia “la paciencia” y “el ser amorosas”, quizá esta última característica relacionada directamente con el ejercicio de la maternidad, es decir, las docentes consideran que dentro del aula de clase

cumplen un rol de protección y cuidado similar al ejercido por las madres o cuidadoras de los niños y niñas.

...Yo les decía a ellos, por ejemplo: ustedes son mis otros hijos, ustedes tienen una mamá aquí, como la mamá también los quiero y los consiento. E2

Y es precisamente desde esta perspectiva que se genera el vínculo afectivo entre la docente- niños y niñas, a través de la protección y el cuidado, las docentes consideran que la relación afectiva que establecen con los niños y niñas está fuertemente relacionada con brindar caricias y palabras de motivación o aliento a los niños, también algunas rescatan que la vinculación afectiva surge cuando entienden el mundo infantil, en este caso consideran que ellas son capaces de “ponerse en el lugar de los niños y niñas”

Interacción y atención a las necesidades

La atención a las necesidades de los niños y niñas por parte de las docentes constituye un elemento de observación en el cual se articulan las categorías anteriormente descritas (participación, comunicación y vinculación afectiva), también está ligada con los postulados de cuidado calificado en la atención a la primera infancia proclamados en el marco de Acción de Moscú, que en 2010 consagra los compromisos de los Estados durante la Primera Conferencia Mundial sobre la Atención y Educación de la Primera Infancia - AEPI, en donde se resalta que se deben:

... Crear las condiciones humanas y materiales necesarias para lograr una AEPI de calidad, contar con profesionales comprometidos, valiosos y competentes, y disponer de entornos adecuados para la AEPI, así como de planes de estudios y materiales adaptados a los distintos contextos (Marco, 2014. p. 17)

Desde esta perspectiva, las personas que laboren directamente con niños y niñas de primera infancia deberán contar con una serie de características y habilidades que les permitan proporcionar un cuidado calificado y de protección, atender las necesidades y entender las características propias de la primera infancia, desde los principios consagrados en la Convención destacando el interés superior del niño.

Dentro del cotidiano de la interacción en las aulas, la atención a las necesidades de los niños se constituye en un eje central para determinar el tipo de relación que establece la docente con los niños y niñas; como generalidad se encuentra que la atención a necesidades se refiere a la educación, higiene y nutrición, a un entorno sano que apoya a niños y niñas en su bienestar cognitivo y socio-emocional, pero es importante preguntarnos ¿cómo las docentes responden a las necesidades de los niños y niñas?

Se evidencia a través de la observación que las docentes presentan diferencias marcadas en la forma en cómo responde a estas necesidades, las experiencias pasan desde posturas tradicionales en donde prima la autoridad del adulto incluso para controlar el cuerpo de los niños y niñas a otras posturas en donde se evidencia libertad para que satisfagan sus necesidades; también se destaca la comprensión frente al proceso de desarrollo en el cual se encuentran los niños y las niñas.

...esas rutinas también se van aprendiendo cuando uno les va enseñando las normas, los hábitos, todo eso ellos mismos van diciendo “No podemos estar a cada rato en el baño”. E5

En este sentido la forma como las docentes atienden las necesidades de los niños y niñas, está permeada por una concepción de procesos biológicos y de adquisición de hábitos, ellas consideran que durante la primera infancia la adquisición de hábitos es fundamental para el posterior desarrollo y acople a la vida social, esto referido a procesos físicos; en términos emocionales las docentes se evidencia más empáticas con los niños y niñas, ellas perciben las situaciones por las cuales puede estar atravesando un niño a nivel familiar y emocional, frente a estas necesidades las docentes brindan escucha, son solidarias y se constituyen en soporte afectivo para los niños y niñas.

...por ejemplo la niña que llegó de Venezuela a ellos les ha tocado una vida dura aquí en Colombia, entonces uno dice pobrecitos o sea, uno trata de hacerle un ambiente aquí y todo. E2

Adicional a los resultados expuestos se presentan algunos aspectos que emergen de la información que aportan las docentes, como generalidad se presenta la creencia que los niños y

niñas actuales son más inteligentes, es decir, que se les facilita aprender, situación que esta íntimamente ligada al acceso a la tecnología y con la capacidad para aprender, referida en el apartado anterior.

También se evidencia la importancia que le atribuyen, al “buen comportamiento” de los niños y niñas, ellas consideran que los niños actuales presentan dificultad para contar y adquirir parámetros de comportamiento socialmente aceptados, entre los que se encuentra el respeto por la figura de autoridad del adulto.

... ese niño y niña de antes era más respetuoso, se dejaba manejar, cosa que ahora no. E5

Otro aspecto a resaltar consiste en la tensión docente – familia, las docentes resaltan que uno de los obstáculos para lograr una interacción adecuada y por ende alcanzar los procesos académicos esperados, consiste en el poco compromiso de la familia con los procesos adelantados en el colegio, argumentan que los procesos tanto de aprendizaje como los sociales se afectan si no tienen resonancia en el ámbito familiar, sumado es esto las docentes consideran que las familias a las que pertenecen los niños y niñas presentan un grado alto de vulnerabilidad social y en algunos casos representan un riesgo para el bienestar de los niños, debido a situaciones de violencia intrafamiliar y maltrato infantil, situación que consideran afecta el desarrollo infantil y dificultan el goce pleno de la infancia.

4. DISCUSIÓN

Concepción e Interacción: entre la prevalencia de discursos y las posibilidades de reflexión y cambio.

Como se explicitó en los apartados anteriores, en las docentes prevalecen discursos de la construcción social de la infancia ligada a la tradición, ellas consideran que la infancia es un proceso o etapa del ciclo vital de los seres humanos, en la que los niños y niñas presentan una amplia capacidad para aprender y asimilar información, además, coinciden en que la infancia es una época de felicidad y alegría, que se caracteriza por la espontaneidad y la inocencia.

Ahora bien, la interacción entre las docentes y los niños se conciben como prácticas cotidianas, desde la observación realizada se evidencia la influencia que tiene la concepción en la interacción, es decir, si las docentes consideran a los niños y niñas como sujetos de protección y cuidado, la interacción con ellos y ellas estaría encaminada a la satisfacción de necesidades y al cuidado.

Además, en la interacción prevalecen las posturas adultocentristas en donde la realidad de la construcción de la infancia está mediada por la existencia del adulto, es decir, sin adulto no existiría la infancia y es desde la postura adulta que se enuncia el lugar que ocupa la infancia en la realidad social, desde esta perspectiva prevalecen situaciones que desestiman la posición de los niños y niñas en la construcción de la realidad social, como bien se explicitó los niños y las niñas median su experiencia solo con el consentimiento de un adulto, quien considera si esta experiencia es adecuada o no. En este sentido, autores latinoamericanos como Guzmán y Guevara (2010) han concluido que las concepciones de infancia de educadores y educadoras, suelen ser adultocéntricas, posicionando al niño como proyecto de adulto, asociando además la inocencia, como característica propia y distintiva de la infancia.

Complementando, el discurso de las docentes se centra en la práctica pedagógica como puente de interacción docente-niño y niña, situación que se puede pensar válida de acuerdo al contexto en el que se desarrolla la interacción, tanto en las entrevistas como en los grupos focales, constantemente las docentes se refieren a aspectos de orden pedagógico, para las docentes es difícil encontrar una relación en donde la infancia haga parte de una construcción social y cultural, permanentemente recalcan el carácter biológico de la infancia y desde allí, sus estados, etapas y procesos. Esta perspectiva, conlleva a que las docentes presenten una visión segmentada de la infancia, puesto que solo conciben a la misma desde el proceso biológico y desde la interacción pedagógica, situación que presenta una lógica intrínseca desde el ejercicio del rol docente.

Adicional a los resultados, las docentes consideran que también influye en la interacción con los niños y niñas las dinámicas laborales o del sistema educativo, argumentan primero que el

número de niños y niñas a cargo supera el esperado, situación que genera estrés, dificulta la comunicación y la atención a las necesidades de los niños y niñas, sumado a la situación de cobertura, también se presentan las diversas actividades programadas por las instituciones educativas a las que deben dar cuenta las docentes, afectando el tiempo de interacción con los niños. Así mismo, algunas docentes manifiestan que no cuentan con los materiales necesarios para adelantar las actividades, los recursos de dotación son insuficientes para ofrecer una atención de calidad a los niños y niñas de primera infancia.

La posibilidad de reflexión que ofrece el ejercicio de investigación favoreció la toma de conciencia sobre aspectos de la infancia que no se habían cuestionado, especialmente la comprensión de la infancia como construcción social susceptible de cambio; así como, la disposición a aprender e indagar sobre la construcción de las infancias, puesto que estos temas no fueron abordados durante la formación académica y tampoco en cualificaciones adelantadas por la Secretaría de Educación Distrital, se considera que sería una oportunidad importante para las unidades académicas y centros de investigación proporcionar a las docentes procesos de formación encaminados a fortalecer este aspecto.

Concluyendo, se considera que el aporte de la investigación consiste en rescatar las voces de las docentes, en tanto ellas manifiestan no solo las concepciones de infancia sino que también manifiestan su preocupación por las dinámicas que se presentan en el cotidiano de la interacción con los niños y niñas, lo cual involucra a otros actores que intervienen como lo son la familia y la institucionalidad. Las docentes en los diversos espacios de encuentro, realizan reflexiones frente a su quehacer pedagógico (herramientas pedagógicas y didácticas), desde esta perspectiva es importante pensar en posibilidades de relaciones más abiertas y simétricas en la relación docente-estudiante.

Desde esta perspectiva, es importante que los procesos de cualificación dirigidos a las docentes incluyan un contenido teórico acerca a la construcción social de las infancias, puesto que este elemento es fundamental para su comprensión; puesto que de acuerdo a lo evidenciado por las seis docentes, desconocen perspectivas de estudio de las infancias las cuales podrían aportar significativamente a la comprensión de esta realidad, además, los aportes de las docentes

en la construcción teórica de las infancias constituiría una mirada desde el quehacer cotidiano de la relación y contribuiría enormemente a la multiplicación de las experiencias a otros actores sociales, también aportaría a la construcción de nuevas formas de relacionarse con los niños y niñas.

Lista de Referencias

Alzate, M. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Bogotá, Colombia: Editorial Papiro

Canales, M, & Peinado, A (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Ediciones Síntesis

Berger, P & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires Argentina: Amorrortu Editores.

Bonilla, E, Castro, E & Rodríguez P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma

Bowlby, J. (1990). *El vínculo afectivo*. Barcelona, España: Ediciones Paidós

Bowlby, J. (1989). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona, España: Ediciones Paidós

Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo humano*. Barcelona, España: Ediciones Paidós

Bubnova, T. (2006). *Voz, sentido y diálogo en Bajtín*. Acta Poética No. 27. Universidad Autónoma de México, primavera, pp. 99-114.

Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia, argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.

Gergen, K & Gergen M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona, España: Ediciones Paidós

Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, España: Ediciones Paidós

Giordan, A & De Vecchi, G. (1995). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla, España: Diada Editora

Guzmán, R. J. & Guevara, M. (2010). *Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8 (2), pp. 861-872. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2010000200007&script=sci_arttext

Isaza, L. (2011) *Análisis de las experiencias más significativas desarrolladas y orientadas al fortalecimiento familiar para el desarrollo pleno de los niños, niñas y adolescentes*. Bogotá, Colombia: Instituto Interamericano del Niño, la Niña y el Adolescente.

Isaza, L., Pineda, N., & Colaboradores. (2016). *El Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil: Marco conceptual*. Bogotá, Colombia: Cinde, Secretaría de Educación Distrital (SED) y Secretarías Distrital de Integración Social (SDIS).

Jaramillo, L. (2007). *Concepción de Infancia*. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte, N° 08 (2007). Barranquilla, Colombia, pp. 108-123.

Martínez, M. (1999) *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Ciudad de México D.F, México: Trillas.

Morán, J. (2007). *La Observación, en Contribuciones a la Economía*. Texto completo en <http://www.eumed.net/ce/2007b/jlm.htm>

Navarro, R., Orozco, M., Orozco, B., & Correa, M. (2009). *Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia*. Bogotá, Colombia. Revolución Educativa Colombia Aprende. Ministerio de Educación Nacional.

Marco, F (2014). *Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina*. Colección Estudios No 6. Madrid, España : Editorial EURO Social

Morales, R & Bojaca, B (2002) *¿Qué hacen los maestros, cuando hablamos en el aula?*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Colciencias

Pachón, X. (2009). *¿Dónde están los niños? Rastreado la mirada antropológica sobre la infancia*. Revista Maguaré, No. 23, pp. 433-469.

Pavez, I. (2012). *Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales*. Revista de sociología, N° 27 pp. 81-102

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto Social*. Madrid, España: Ediciones Paidós. Capt. 1 y 2.

Sandoval, J. (2010) *Construccionismo, conocimiento y realidad: una lectura critica desde la Psicología Social*. Revista Mad, (23), 31-37. doi:10.5354/0718-0527.2010.13633