



UNIVERSIDAD CENTRAL "MARTA ABREU" DE LAS VILLAS
VERITATE SOLA NOBIS IMPONETUR VIRILIS TOGA. 1948

*Tesis en opción
al grado científico de
Master en Psicopedagogía.*

*TÍTULO: Características de las interacciones en los preescolares:
implicaciones psicopedagógicas para el desarrollo de la
intersubjetividad.*



Autor: Lic. Pedro Yordan Pérez Gómez.

Tutora: Dra. Zaida Irene Nieves Achón.

Santa Clara

2005

Resumen:

La perspectiva de este trabajo es describir las características de las interacciones entre iguales en los preescolares, como expresión de la intersubjetividad entre ellos, en diferentes contextos de la práctica educativa en el ámbito institucional, considerando las oportunidades educativas que ofrece el diseño curricular del preescolar para su desarrollo.

Para materializar el mismo partimos de los postulados de la escuela histórico-cultural y en especial de una de sus seguidoras la norteamericana Bárbara Rogoff a partir de sus criterios sobre la intersubjetividad, como determinante para el dominio del comportamiento y manifestación del desarrollo de las funciones psíquicas superiores y el ulterior desarrollo de la personalidad de los preescolares.

La investigación realizada ofrece algunas particularidades de las interacciones en los preescolares así como nuevos niveles de comprensión del problema investigado desde una perspectiva cualitativa – descriptiva, a partir de los hallazgos encontrados se puede plantear el replanteamiento de la práctica educativa de los preescolares que se encuentran en los círculos infantiles.

Índice

Resumen	
Introducción.....	1
Capítulo # 1. Algunas aproximaciones teóricas al estudio de la intersubjetividad en preescolares.....	8
Capítulo # 2. ¿Cómo proceder metodológicamente para alcanzar nuestros objetivos?.....	36
Capítulo # 3. Comprendiendo los espacios intersubjetivos de los preescolares.....	49
Consideraciones Finales.....	84
Recomendaciones.....	86
Bibliografía.....	87

Introducción:

En nuestros días, *El fondo de las naciones unidas para la infancia, UNICEF*, tiene una preocupación especial por la plena igualdad de derechos de los niños es por esto que profundizar en la reflexión sobre este tema requiere una visión de fondo, la convicción de que los intereses de las generaciones futuras, de los ciudadanos y ciudadanas en formación deben ser parte integral del presente y de las decisiones públicas. Dentro de este contexto, el encuentro entre el trabajo académico y la experiencia de la sociedad civil es sin duda enriquecedor, puesto que al darse un diálogo de saberes se potencia el aprendizaje.

Una primera base de esta reflexión es la transformación del papel de los niños y niñas en un proceso histórico que les ha permitido emerger legalmente como sujetos de derechos, pero que en la actualidad se enfrentan a actitudes y prácticas que los reducen a ser considerados como objetos o propiedad de los adultos y que les niegan su capacidad de aportar en la sociedad.

Esto supone también replantear las asimetrías de poder entre el mundo de los adultos y el mundo infantil, en un proceso que transforme la exclusión en la toma de decisiones a la que se ven sometidos los niños, las niñas de todas las naciones. De este modo, es esencial no sólo lograr rescatar su sentir en los ámbitos más cotidianos de convivencia, la familia y la escuela, sino que puedan ser copartícipes en la construcción de un mundo mejor.

Los adultos, no solo deben aprender a escuchar, sino a desarrollar mecanismos de diálogo y rendición de cuentas hacia los niños y las niñas, de tal modo que se asuman responsabilidades ante las generaciones futuras. Al rescatar la idea de que la historia se construye por los seres humanos, independientemente de la edad, se propone un concepto de sociedad incluyente que considere a las políticas públicas como lo que nos involucra a todos, en una agenda que contemple también los intereses del mundo infantil como parte del interés público.

Desde nuestra perspectiva, un componente fundamental del desarrollo humano es el encuentro y diálogo intergeneracional e intrageneracional, que recupere como eje la importancia de aprender a convivir, no solo porque en esta convivencia se

cultivan los valores de solidaridad y tolerancia, sino porque situados en la perspectiva vigostkiana de análisis la génesis del desarrollo personal esta en lo compartido.

En esta dimensión valorativa, orientamos nuestro estudio hacia las edades más tempranas en que se deben iniciar dichos desarrollos: la edad preescolar.

Siendo precisamente los círculos infantiles los contextos idóneos para este encuentro y diálogo intergeneracional e intrageneracional. En nuestro país estas instituciones surgen, el 10 de abril de 1961 con la inauguración en la capital de las tres primeras instituciones de ese tipo, con un personal integrado por amas de casa, fundamentalmente, quienes tenían la tarea de cuidar a los niños con edades que fluctuaban desde 45 días de nacidos hasta seis años, para que sus respectivas madres pudieran incorporarse a centros laborales.

Poco tiempo después se agregó la meta de educar también a esos infantes, por lo que se inició un proyecto de superación de ese personal.

En la actualidad ese subsistema de educación preescolar beneficia a 146 mil 669 niños, distribuidos en mil 119 círculos infantiles en el país y atendidos por más de nueve mil educadoras.

Entre las atenciones que reciben los pequeños en esos centros aparecen las de tipo pedagógica, médica, estomatológica y oftalmológica, de enfermería, alimentación y vestuario, entre otras.

Con el triunfo de la Revolución se incrementa la atención educativa a estas edades. Y su propósito es el de propiciar la incorporación de la mujer al trabajo, donde se recibían los niños desde los 45 días de nacidos hasta los 5 años. El trabajo en esa etapa estuvo dirigido principalmente, la atención a la salud y la nutrición de los niños, a incrementar el número de estas instituciones y a preparar al personal que trabajaría en esos centros.

En la década del 70 ocurren importantes transformaciones en la atención a los niños de esas edades. Se crea el Instituto de la Infancia en 1971, que permitió que todas las instituciones infantiles surgidas con la Revolución (círculos infantiles, jardines y hogares) pasaran a una dirección única. En esta etapa se produce un notable incremento de la matrícula al crearse 885 círculos infantiles, con una matrícula de 96216 niños. Surgen las Escuelas Formadoras de Educadoras para la formación regular del personal docente y la titulación del personal en ejercicio. Se crea la Comisión de Educación de Padres y se inician las primeras investigaciones sobre estas edades.

Durante los años 80 continúa en ascenso el desarrollo de la Educación Preescolar: se implanta el primer programa de esta enseñanza en 1981, se integra la Educación Preescolar al Ministerio de Educación como parte del Sistema; se logra que todo el personal docente que trabajaba en los círculos tuviera nivel medio concluido, se crea la Licenciatura en Educación Preescolar para las educadoras del nivel medio en ejercicio, se incrementa el número de círculos infantiles en todo el país y se trabaja aceleradamente en la investigación del niño preescolar; lo que da inicio al perfeccionamiento de esta enseñanza.

A partir de 1990, a la par que continúa el perfeccionamiento de la Educación Preescolar por vías institucionales, comienza a extenderse de forma progresiva el Programa "Educa a tu Hijo", para la orientación a la familia de niños que no asistían a los círculos, a lo cual se une el inicio de la carrera de la Licenciatura en Educación Preescolar para egresados de 12mo grado. También se integra el grado Preescolar al Subsistema, lo que constituye un importante paso en la unidad y coherencia del proceso pedagógico, por ser esta la última etapa de la etapa preescolar.

En el curso 1999-00 se extiende la enseñanza hasta 6 años, lográndose el 99,5% de incorporación de los niños a las diferentes instituciones preescolares y en 1995, se crea el Centro Latinoamericano de la Educación Preescolar (CELEP), para favorecer el intercambio de experiencias, la investigación y la superación.

Por las razones anteriormente expuestas es que nos surge la idea de trabajar la intersubjetividad en preescolares como constructo teórico que puede englobar estas demandas actuales que señala la UNICEF.

En nuestros tiempos este término ha tenido especial relevancia en la Psicología a partir de la postulados de la teoría histórico cultural de Lev Semeionovich Vigostky. En la que se declara como ley genética fundamental de la formación de la Funciones Psíquicas superiores la ley de la doble estimulación que designa la relación entre lo intersubjetivo y lo intrasubjetivo, donde se fundamenta la relación del desarrollo humano de afuera hacia adentro y plantea: Todas las funciones del desarrollo del niño aparecen dos veces: primero, a escala social y después, en el ámbito individual; primero, entre personas (interpsicológico), y después, en el interior del sujeto (intrapsicológico). Todas las funciones superiores se originan de las relaciones reales entre los individuos.

Esto convoca a la comunidad científica que trabaja en estas áreas, al estudio profundo de las características de la intersubjetividad a lo largo de todo el proceso de formación de la personalidad.

Muchos autores del llamado constructivismo han sistematizado algunos intentos en esta dirección por ejemplo introducen en sus análisis el llamado co-constructivismo. Así tenemos el caso de la autora norteamericana Bárbara Rogoff donde resulta interesante su intención de aproximarse a una didáctica de la intersubjetividad.

En Cuba y específicamente en nuestro territorio, diferentes autores han trabajado el tema que se propone pero desde otras etapas evolutivas como son el escolar y los adolescentes, en tesis de pregrado y de maestrías respectivamente.

En los intentos de sistematizar estos estudios se propone, siguiendo la propia lógica del desarrollo, retomar el estudio de la intersubjetividad pero desde la etapa preescolar desde los antecedentes de la tesis de pregrado pero incorporando esto desde una dimensión psicopedagógica.

Es por esto que nos trazamos como **problema de investigación:**

La dispersa información acerca de cómo se desarrolla la intersubjetividad en preescolares y cómo se produce su estimulación exige de su caracterización y del conocimiento de cómo se ofrecen oportunidades educativas desde el currículum que estimulen las interacciones entre iguales como base fundamental para el desarrollo de la personalidad de los mismos.

Para solucionar este problema nos trazamos el siguiente **objetivo general**:

- ✓ Describir las interacciones entre iguales en los preescolares en diferentes contextos de la práctica educativa en el ámbito institucional

Objetivos específicos:

- ✓ Definir los indicadores del desarrollo de las interacciones entre iguales en preescolares.
- ✓ Evaluar cómo se implementan oportunidades educativas que propicien el desarrollo de las interacciones entre iguales en los preescolares a partir de la mediación de la educadora.
- ✓ Explorar las principales exigencias didácticas para el diseño de los espacios educativos en los que se propicie el desarrollo de las interacciones entre iguales en los preescolares

En el alcance del núcleo metodológico del estudio, planteamos algunas interrogantes a manera de ideas científicas a defender:

¿Qué características tiene las interacciones entre iguales en los preescolares?

¿Cuáles son los principales indicadores de dichas interacciones?

¿Qué oportunidades educativas están planeadas en el diseño curricular de este nivel de enseñanza?

¿Qué oportunidades educativas se ofrecen en la práctica curricular de los círculos infantiles para el desarrollo de las interacciones entre iguales en los preescolares?

Metodológicamente la presente investigación se caracteriza por ser un estudio exploratorio- descriptivo de su objeto mediante la asunción de una perspectiva

cualitativa con el uso de los siguientes métodos, técnicas e instrumentos para la recogida de la información:

- Revisión de documentos oficiales.
- Informantes claves.
- Vagabundeo.
- Entrevista en profundidad.
- Observación participante.

Y para el procesamiento, análisis e interpretación de los resultados se utilizó:

- Análisis de contenido.

- La triangulación en sus diferentes tipos como son:
 - Triangulación de la observación de tres investigadores en cada grupo.
 - Triangulación metodológica.
 - Triangulación de datos.

Siguiendo la lógica de los objetivos propuestos y el estado actual en el estudio de la intersubjetividad en preescolares puede plantearse que la investigación que se refiere contribuye en el **orden teórico** a la sistematización de conocimientos y resultados investigativos en torno a este tema lo cual puede enriquecer el proceso de formación del profesional de la Psicología. En el **orden metodológico** ofrece una propuesta para el estudio de las interacciones entre iguales en los preescolares y el cómo propiciar su estimulación a partir de las relaciones dialógicas de los preescolares y por último, en el **orden práctico** propone un material didáctico de obligada referencia para aquellos que vayan a trabajar este tema en el área educativa y ofrece oportunidades para el asesoramiento psicopedagógico a las educadoras, todo lo cual tributa al desarrollo personal de los niños a quienes va dirigida la investigación y el logro de interacciones sobre la base de la cooperación que permitan un mayor bienestar, estimulen su desarrollo personal y social.

El cuerpo de la tesis se estructura en tres capítulos: capítulo #1 donde se delimita las concepciones teóricas de los investigadores, el capítulo #2 en el que se hace una descripción del camino empírico de la investigación y un tercer capítulo donde se realiza un análisis e interpretación de los principales asertos de la investigación, además de las recomendaciones que constituyen exigencias psicopedagógicas para cualquier intento de construcción de una didáctica para estimular el desarrollo de la intersubjetividad entre iguales en los preescolares.

Capítulo #1 Algunas aproximaciones teóricas al estudio de la intersubjetividad en preescolares.

1. Pensamiento y lenguaje: Premisas importantes en el desarrollo de la intersubjetividad.

En este intento de explicar las premisas en el desarrollo de la intersubjetividad, creemos necesario en nuestro estudio esclarecer las raíces genéticas del pensamiento y lenguaje, además de explicar cómo discurren uno del otro en la ontogenia y filogenia debido a que es precisamente a través del desarrollo del lenguaje donde encontramos las primeras relaciones sociales que establece el niño a través de la cual se va estableciendo su intersubjetividad (Morejón Duardo, Pérez Gómez, 2000)

La formación genética del pensamiento verbal, presenta raíces ontogenéticamente distintas. Ambas se originan en la transacción, pero el primero es un producto de la interacción con los objetos, mientras que **el lenguaje es el resultado de la interacción social, de la interacción con el otro.**

Sobre esta base coincidimos con Vigotsky cuando plantea: "El pensamiento y el lenguaje no arrancan de una sola raíz". (Vigotsky, L., 1930). Puesto que existe una cuestión clara en el mundo animal, el camino hacia un intelecto semejante al humano no es lo mismo que el camino hacia un lenguaje con estas características.

Como planteó Engels en sus trabajos, existe un aspecto común entre los animales y el hombre en cuanto a la forma de actividad intelectual, que esta solo difiere en el nivel de desarrollo, es así, que los animales están capacitados para razonar, analizar, experimentar en un nivel elemental para enfrentarse a un problema o a una situación difícil. Los animales presentan un pensamiento y un lenguaje embrionario del mismo tipo de los hombres que se desarrolla a lo largo de líneas separadas.

Entre algunos de los hechos que nos pueden validar todo lo expuesto sobre el surgimiento del pensamiento y lenguaje podemos mencionar los trabajos realizados con niños en los que se comprueba que las raíces y el curso del desarrollo de la inteligencia difieren de los del lenguaje, inicialmente el

pensamiento de los niños es no verbal y el lenguaje no intelectual. En etapas posteriores de desarrollo surge el pensamiento verbal que es donde se funden en una unidad funcional el pensamiento y el lenguaje con la aparición del significado que no es más que el aspecto interno de la palabra. Cuando lo concebimos como el aspecto interno, entendemos en ello la subjetividad humana, en todo el entramado de interfuncionalidad de contenidos.

Esta transición hacia el significado ocurre gradualmente, partiendo que la palabra en sus inicios es una propiedad más que un símbolo del objeto, es decir, esta se convierte en una parte de la estructura del objeto en términos equivalentes con sus otras partes. Durante mucho tiempo no es un signo para el niño sino simplemente una de las propiedades del objeto. El niño aprende primero la estructura externa de la palabra objeto que su estructura interna. El uso funcional de un nuevo signo se haya precedido por un período de aprensión de la estructura externa del signo, sólo en el proceso de operar con las palabras concebidas primero como propiedades de los objetos, el niño descubre y consolida su función como signo, es decir, como herramienta psicológica.

Desde los principales referentes vigotskianos, G. Bruner (1991-1995) destaca que el significado es un dominio mediado culturalmente cuya existencia depende de un sistema previo de símbolos compartidos, reconoce que el significado depende no solo de un signo y de su referente, sino también de un interpretante, una representación mediadora del mundo en función de la cual se establece la relación entre signos y referente.

Destaca, además, una idea básica en relación a la entrada del niño en los significados: se refiere al hecho de que, para adquirir el lenguaje, el niño requiere mucho más ayuda e interacción con los adultos que le cuidan. Esto significa que el lenguaje se adquiere utilizándolo y no adoptando el papel de mero espectador y esto pasa a ser un elemento de vital importancia en el proceso de la intersubjetividad, ya que el niño no desempeña un papel pasivo frente a la adquisición del lenguaje y los significados, sino que en su propio desarrollo, potencia la maduración cognitiva y perfecciona las relaciones con los demás en el curso de las actividades.

“Según los criterios de este propio autor, estar “expuesto” al flujo del lenguaje no es tan importante como utilizarlo mientras se hace algo. Aprender una lengua es equivalente a aprender “cómo” hacer cosas con palabras; el niño aprende no solo qué hay que decir, sino también cómo, dónde, a quién y bajo qué circunstancias. El significado de las palabras se encuentra determinado por la acción en que ocurre” (Correia Cardoso, P.,2003).

Resumiendo lo que fue dicho hasta aquí la capacidad específicamente humana para el lenguaje habilita a los niños de instrumentos auxiliares en la solución de tareas difíciles, a superar la acción impulsiva, a planificar una solución para un problema antes de su ejecución y a controlar su propio comportamiento. Signos y palabras constituyen para los niños, primero y antes que todo, un medio de contacto social para otras personas.

Según Correia Cardoso, P.(2003), en el niño se puede seguir paso a paso hasta tres formas fundamentales de desarrollo en las funciones del habla. Ante todo la palabra debe gozar de un significado, es decir, de una relación con las cosas, debe haber un enlace objetivo entre la palabra y aquello que ella representa, después este enlace objetivo entre la palabra y las cosas deberá ser funcionalmente utilizado por el adulto como un medio de comunicación con el niño y solo más adelante la palabra cobra sentido para el propio niño. De este modo el significado de la palabra existe al inicio, de manera objetiva para los demás y solo después comienza a existir para el niño. Las formas principales de comunicación verbal que el adulto comparte con el niño se convierten con posterioridad en las funciones superiores intrasubjetivas de este, lo que nos lleva a cuestionarnos si la razón principal del desarrollo de estas funciones psíquicas superiores en el niño, responden a la necesidad de interactuar con el mundo de los objetos, a la necesidad de interactuar con los que le rodean o a la necesidad de compartir con los adultos su entrada al mundo objetual. Este es un cuestionamiento que epistemeológicamente asociamos al problema de la hiperbolización de las necesidades objetales desde la teoría de A. N. Leontiev y sus consecuentes

aplicaciones en las explicaciones de las funciones psíquicas superiores desde la dicotomía entre lo cognitivo y lo afectivo.

A nosotros nos parece mucho más claro este análisis si lo explicáramos desde la naturaleza social de las funciones psíquicas superiores y sus diferentes formas de concreción a través de las interacciones entre los sujetos, en los que el lenguaje desempeña un papel fundamental (Nieves, A. Z. 2005)

Incluimos en nuestros argumentos el papel de la intencionalidad de los adultos en establecer desde los primeros momentos, incluso antes del nacimiento, diferentes formas de interacciones con el niño como expresión de la necesidad de compartir emociones y significados.

De esta forma se expresa que **“Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico. Primero entre la gente como una categoría intersíquica, después dentro del niño como una categoría intrapsíquica”**. (Vigotsky, L., 1973).

Coincidimos con Vigotsky en su análisis donde plantea que el desarrollo del pensamiento está determinado por el desarrollo del lenguaje. La actividad del lenguaje se desarrolla en el ámbito de una cultura y así el mundo que el niño construye se va perfilando como mundo intersubjetivo que comparte con otros. El lenguaje representa la puerta de acceso a la cultura y en consecuencia la práctica de la realidad se enriquece con la presencia de los participantes en la situación que tiene como característica la reciprocidad. Así, el mismo deja claro que tanto en los adultos como en el niño la función primaria de los actos es la comunicación, el contacto social; constituyendo el lenguaje primeramente social, inicialmente es global y multifuncional, más adelante sus funciones comienzan a diferenciarse. Luego este lenguaje se divide en habla egocéntrica y comunicativa.

El lenguaje egocéntrico es una etapa intermedia entre la diferenciación de las funciones del lenguaje verbal y la transformación final de una parte de este en lenguaje interiorizado. Es así que estamos de acuerdo con el esquema de desarrollo del lenguaje que plantea Vigotsky: **"Primero social, luego egocéntrico y más adelante lenguaje interiorizado"**. (Pensamiento y lenguaje. Pág. 26.)

El lenguaje interiorizado se desarrolla a través de lentas acumulaciones de cambios tanto funcionales como estructurales, se separa del habla externa del niño simultáneamente con la diferenciación de las funciones sociales y egocéntricas del lenguaje; finalmente las estructuras de este último dominada por el niño se convierten en las estructuras básicas del pensamiento.

El desarrollo del pensamiento está determinado por las herramientas lingüísticas del mismo (lenguaje) y la experiencia socio – cultural del niño. Esencialmente el desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos, el desarrollo de la lógica en el niño es una función que subyace del lenguaje socializado. Estamos enfatizando en el papel de lo social – cultural en el desarrollo de la relación pensamiento – lenguaje. La relación entre el lenguaje, el significado y los signos fue expresado por Vigotsky de la siguiente forma:

" El lenguaje y los significados de las palabras se han desarrollado por vía natural y la historia del desarrollo psicológico del significado de la palabra nos ayuda a esclarecer hasta cierto punto, cómo transcurre el desarrollo de los signos, cómo aparece por vía natural el primer signo, cómo sobre la base del reflejo condicionado se realiza la dominación del mecanismo de la designación, como surge a partir de este mecanismo, un fenómeno nuevo que parece salirse de los límites del reflejo condicionado".(Vigotsky. Obras Escogidas T – III. Pág. 175)

Uno de los elementos esenciales en el proceso de la intersubjetividad, que se encuentra propiciado por el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, es el diálogo; que uniendo en un marco referencial común un conjunto de significados compartidos permite la asimilación de la cultura socio-histórica por parte de los participantes en esta actividad y a la vez el desarrollo de sus funciones psíquicas superiores.

El diálogo como máximo exponente de la construcción compartida del lenguaje implica la producción a dúo de un solo discurso que involucra las relaciones intersubjetivas, implica la construcción de realidades comunes a través de la creación de universos discursivos compartidos con alternancia de las voces de los interlocutores. El diálogo como aspecto fundamental de la comunicación lingüística

se constituye en estrategia básica de otras modalidades de discurso. Es una relación intersubjetiva, más que un encuentro de voces, es un encuentro de las personas que interactúan y requiere de la construcción de espacios referenciales comunes que remiten a realidades compartidas.

El diálogo, como una forma de interrelación intersubjetiva, donde se cumple un mutuo reconocimiento a través de la palabra propia y de la diferenciada por el otro, ya que esta es la base de nuestra necesidad de decir, se aprende, se desarrolla la interacción con los otros que para los niños no tiene que limitarse a la interacción con los adultos sino también con sus pares (iguales)

Es importante que exista en el diálogo finalidades comunes para construir conjuntamente el sentido de la interacción que puede oscilar por una parte entre el consenso, el acuerdo y el compromiso, por otra parte las diferencias de puntos de vista, el rechazo y el conflicto.

La estrategia del diálogo requiere la construcción de espacios referenciales comunes y a la vez es generadora de efectos dinámicos para las relaciones intersubjetivas como la reciprocidad y la mutualidad.

En ese espacio intersubjetivo se expresan las individualidades de los que dialogan tanto en su manera de construir su percepción del mundo, como de compartirlo.

1.1 Y... ¿Cuáles son los orígenes de la intersubjetividad?

Entre los que estudian el desarrollo del mutuo ajuste y la construcción del significado entre padres e hijos, hay un acuerdo general en cuanto a que la niñez supone transformaciones en la naturaleza del proceso de compartir el significado entre compañeros. No existe un acuerdo, sin embargo, acerca de los orígenes de la intersubjetividad; para algunos, los niños nacen con la capacidad de compartir el significado con otras personas, mientras que, para otros, los padres interpretan las acciones infantiles, que se suceden unas a otras de acuerdo con un ritmo o al azar; en este caso, es esta estructuración parental la responsable de la posterior organización de la comunicación.

Algunos investigadores proponen que la intersubjetividad entre los bebés y los demás es innata, de tal manera que a partir de sus primeras interacciones los bebés están implicados socialmente en el acto de compartir el significado (Brazelton, 1983; Luna, 1987; Newson, 1977; Trevarthen, Hubley y Sheeran, 1975). Desde esta perspectiva, la contribución del niño cambia con el desarrollo, al igual que lo hace la naturaleza del significado que se comparte, pero el niño es un ser social desde el principio.

Otros investigadores, por el contrario, sugieren que los adultos actúan como si los niños estuvieran adquiriendo alguna forma de comunicación (por ejemplo, Kaye, 1982). Sostienen que los adultos atribuyen un significado a las expresiones faciales de los niños, a los movimientos de sus manos, a su modo de mirar, y atribuyen un significado social a las pautas de comportamiento infantil autónomo.

Desde el primer año de vida, el niño busca al adulto para interpretar situaciones que son ambiguas desde el punto de vista infantil, en un proceso denominado referencia social (Feinman, 1982; Gunnar y Stone, 1984). Las interpretaciones ofrecidas por los adultos informan a los bebés sobre el enfoque que parece más adecuado ante una situación nueva.

Puede decirse que, con el apoyo del adulto, el uso que hace el niño de la referencia social le proporciona medios cada vez más avanzados para recoger información sobre las interpretaciones adultas de las situaciones nuevas.

Algunas veces los adultos o educadores pueden tratar de comunicar al niño, intencionalmente, el significado específico de una nueva situación y para ello adecuan sus estrategias de comunicación emocional y no verbal.

De la misma forma en la que los adultos modifican, a veces, su representación de una idea, para permitir a los niños asimilarla, los niños están predispuestos a captar la interpretación y el punto de vista de otro. Quienes participan en un proceso de comunicación se adaptan uno a otro y, con este **mutuo ajuste**, facilitan la comprensión interpersonal y cambian su propia forma de entender la situación e, incluso, ven desde una nueva perspectiva otras situaciones.

Kaye (1979) propone que el diálogo comienza cuando la madre intenta adecuarse a los modelos de comportamiento, más o menos autónomos, de su hijo

cuando en la lactancia los turnos conversacionales de la madre se adecuan a las secuencias de arranque y parada del niño— y sólo después avanza hacia la contingencia mutua en juegos» interactivos, o en interacciones cara a cara.

Por otro lado, los investigadores que defienden la intersubjetividad innata sostienen que los niños, desde que nacen, se relacionan con sus compañeros sociales de un modo mutuamente contingente.

Numerosas investigaciones han mostrado, en las dos últimas décadas, que el repertorio de la actividad infantil es complejo y estructurado. Señalando también que incluye tanto esfuerzos activos para encontrar e interpretar la información, como movimientos organizados que se asemejan a los gestos y emociones de las personas maduras. Los responsables en el cuidado de los infantes obtienen información clave que guían el cuidado y la interacción en la naturaleza y en la sincronización de las vocalizaciones, los llantos, las indicaciones con la mirada y con la postura del cuerpo, las expresiones faciales, los movimientos de los pies y de las manos, y la tensión corporal.

Cuando los responsables de los niños llamémosles psicopedagogos, maestros u otro personal tienen experiencia, personas que conocen bien a los bebés y, sobre todo, a ese bebé en particular, las indicaciones infantiles son eficaces. Los niños parecen utilizar cualquier medio a su alcance para comunicar sus necesidades, lo mismo que hacen los adultos para adivinar lo que los niños necesitan comunicar. El hecho de que las personas que están poco familiarizadas con el niño cometan errores a la hora de interpretar sus indicaciones exige que el niño se esfuerce en «ser más preciso», obligándole a cambiar las estrategias hasta que o bien se establece la comunicación o la situación se hace más difícil y, entonces, personas con más experiencia intervienen en ayuda del niño.

Aceptar que las acciones de los bebés no implican significados intencionales es una conclusión tan importante como pensar que los bebés están preparados para participar en intercambios significativos con compañeros sociales. Si asumimos que los bebés comienzan a actuar sin atribuir un significado a lo que hacen y, por tanto, no participan del significado compartido algo que únicamente logran más tarde, a través de la interacción con otros debemos explicar cómo los

pequeños avanzan desde la ausencia de alguna forma de comunicación hasta su aparición. Resulta más difícil aceptar esta transición que ofrecer una explicación alternativa: los niños están preparados para buscar y para compartir significado de una forma rudimentaria y no reflexiva, que va cambiando durante el desarrollo hasta alcanzar otras formas más complejas.

La idea de que los bebés están preparados para prestar atención a otros e interactuar con ellos parece menos sorprendente si recordamos que otros mamíferos recién nacidos son capaces de establecer lo que parece ser intersubjetividad (en términos de contacto visual e implicación mutua) en mucho menos tiempo después de nacer que los humanos. Harlow (1963) observa que, desde el primer día de vida, los bebés-mono están atentos a sus madres y pueden seguirlas, mirando en la misma dirección si observan un objeto, cambiando de lugar si ellas lo hacen, manejando objetos después de que ellas lo hayan hecho, e intentando comer el mismo tipo de comida.

Dentro de estas dos vertientes fundamentales que plantean y justifican el origen de la intersubjetividad, coincidimos en el origen de la intersubjetividad a partir del intercambio social promovido o condicionado por un agente socializador. El recién nacido posee determinadas predisposiciones biológicas, es decir, destrezas que le permitirán, a la vez que adaptarse al medio, buscar y atribuir significados de forma rudimentaria y no reflexiva. Es importante determinar que el niño comienza a participar en los marcos referenciales de la intersubjetividad solo a través y por mediación del adulto, que es el que va a ofrecer interpretaciones sociales a los comportamientos autónomos del niño, durante el proceso de mutuo ajuste que se establece cuando el adulto ajusta su nivel de expresión a las capacidades comprensivas del niño y este al nivel de los significados del adulto.

Quizá lo que realmente es necesario explicar es por qué los recién nacidos humanos son menos hábiles en los intercambios sociales que los de otras especies, y no tanto el hecho de que sus actos sociales sean rudimentarios. Uno podría suponer que la inmadurez evolutiva de los humanos puede estar al servicio de la extensión eventual de las habilidades humanas, especialmente la capacidad de comunicarse a través de formas complejas y flexibles de lenguaje, que están por

encima de las de otros animales. La inmadurez puede estar relacionada con la flexibilidad que muestra el recién nacido humano para aprender un lenguaje y utilizar formas de comunicación, así como otras costumbres humanas, propias de la comunidad en la que se ha criado.

Si asumimos que los humanos están provistos de una predisposición y de ciertas destrezas, que les permiten establecer alguna forma de intersubjetividad, entonces no necesitamos explicar el desarrollo de algo a partir de «la nada». Sin embargo, debemos distinguir todavía las transformaciones que se observan en la intersubjetividad a lo largo del desarrollo. Sin duda, la naturaleza de la intersubjetividad entre el recién nacido y sus padres es bastante distinta de la que ellos mismos establecen dos años más tarde.

1.2 Cambios de la intersubjetividad en la ontogenia.

Los cambios evolutivos en la intersubjetividad se relacionan con el tema de cómo se comparte el significado, y ello va desde el estado emocional compartido hasta el discurso sofisticado. La intersubjetividad en la primera infancia supone emociones compartidas y un compromiso mutuo; la capacidad de referirse a objetos y acontecimientos ajenos a quienes participan en la interacción aparece más tarde.

Trevarthen distingue entre la intersubjetividad primaria y secundaria durante la infancia, sobre la base de si los niños y los adultos bajo su cuidado, pueden llegar a establecer un centro de atención compartido, que incluye sólo a las personas implicadas en la situación (intersubjetividad primaria, que tiene lugar en los primeros meses de la infancia) o si, además, se incorporan otros acontecimientos u objetos al centro de interés compartido (intersubjetividad secundaria que aparece alrededor de los nueve meses). En la intersubjetividad secundaria, «se alcanza por primera vez la búsqueda deliberada de la experiencia relacionada con acontecimientos y objetos» (Trevarthen y Huble, 1978).

Junto con la habilidad de manejar un lenguaje formal aparecen posibilidades de llegar a compartir un significado en relación con acontecimientos y objetos ausentes. También el aumento en el conocimiento y el hecho de que el niño adquiera una perspectiva más amplia llevan consigo la participación, más ajustada

y menos apoyada por otras personas, en las destrezas y formas de comprensión propias del grupo social. Todo ello implica una profunda transformación que se extiende desde la participación de los niños y sus cuidadores en actividades relacionadas con el bienestar corporal o acciones cotidianas, hasta la participación de niños de unos cuatro años en cuestiones relacionadas con los orígenes de la vida o de intencionalidad.

Durante la niñez, la intersubjetividad puede también cambiar respecto del **grado de simetría** con que cada uno de los que participan en la interacción apoya la elección de un determinado tema por parte del otro, o introduce comentarios para lograr una comprensión compartida de la situación, al menos en las culturas donde los adultos buscan la interacción con el bebé en cualquier momento.

Aunque tanto los niños como los adultos buscan activamente la intersubjetividad, las diferencias entre ellos, en relación con la facilidad de comunicación y nivel de conocimiento, pueden facilitar el hecho de que el adulto trate de ajustar su atención a los intereses y nivel de comprensión del niño, con el fin de lograr una comprensión mutua. Cuando uno de ellos trata de cambiar la perspectiva del otro, para adaptarla a la suya, parece que los adultos tienen la ventaja de contar con estrategias que les permiten hacer coincidir sus propios intereses con los de los niños. De todos modos, no podemos olvidar que las lágrimas y sonrisas del niño son inigualables, como formas de comunicación, para lograr que el adulto le preste atención y se esfuerce en comprenderle.

Los adultos, para conseguir que los niños atiendan a algo específico, es decir, para lograr que sus propios intereses sean los del niño, se sitúan, frecuentemente, en la perspectiva del niño y se fijan en los mismos sucesos u objetos a los que el niño atiende. Los adultos se entrometen en la actividad que el niño está llevando a cabo, esperando a que se encuentre en el estado apropiado y aportándole comentarios verbales y no verbales sobre el objeto o suceso que al niño le interesa (Kaye, 1982; Schaffer, 1984). Un buen ejemplo de ello lo aportan las madres que se ajustan al niño para lograr que éste realice tareas específicas, solicitadas por un experimentador, en el contexto de la actividad que el niño desarrolla (Schaffer, Hepburn y Collins, 1983).

Mientras que los adultos amplían la comprensión infantil tratando de atraer la atención del niño y trabajando sobre aquello que le interesa al niño, éste también atiende activamente a aquello en lo que se fija el adulto y dirige la atención adulta hacia sus propios intereses cuando no se encuentra bien, está aburrido o tiene algo que comunicar.

Durante la infancia, las bases para que se establezca la intersubjetividad pueden resultar de la maduración atencional y las destrezas que permiten una acción más hábil, también de la sensibilidad del adulto a la hora de estructurar su contribución dentro de la corriente de situaciones en las que sea más fácil adecuar la atención y la comprensión del niño. Los dos compañeros están a menudo predispuestos a construir un centro de atención compartido y a actuar dentro de ese centro, manipulándose el uno al otro con los medios que ellos sean capaces de encontrar y construir.

Progresivamente, el centro de interés del niño va incluyendo comunicación sobre objetos y eventos ajenos a la diada, y posteriormente existe un mayor interés de controlar el proceso de comunicación como tal.

El problema de si la actividad del niño es intencional en situaciones de interacción social que algunos consideran como un criterio de que se trata de algo «realmente social» no se resuelve fácilmente (tampoco lo es en el caso de las interacciones entre adultos). Resolver el problema de la intencionalidad requeriría una definición de la intencionalidad y la conciencia —un problema que ha desconcertado a filósofos e investigadores durante muchos años—. Pero, en nuestra opinión, no es necesario que los niños pequeños intenten comunicarse para que realmente se comuniquen. Más que determinar el grado en que si el niño es consciente de la comunicación, ***sería más útil examinar lo que pretende con ella o su carácter instrumental, algo que puede inferirse de los esfuerzos flexibles que el niño realiza, cuando trata de alcanzar una meta utilizando diferentes medios.*** Sabemos que realizar acciones orientadas a una meta no es un criterio necesario para que exista una participación social activa, o comunicación, sin embargo denota un nivel de orientación persistente y flexible

hacia un objetivo, que proporciona un avance respecto de formas más limitadas de comunicación que le preceden.

De este modo, entendemos que la capacidad de realizar acciones orientadas a una meta a lo largo de la infancia es una de las transformaciones de la intersubjetividad que existe desde el comienzo. En un estudio sobre el desarrollo de la interacción instrumental infantil con los adultos, Rogoff, Mistry, Radziszewska y Germond (en prensa) observaron cómo los esfuerzos de dos niños para lograr que los adultos les ayudaran alcanzar sus metas comenzaron a aparecer a partir de los 6 meses, y con más seguridad hacia los 8 y 9 meses de edad.

Así, tenemos un esquema del cambio evolutivo de la intersubjetividad desde los primeros estados de intercambio emocional y compromiso mutuo, hasta llegar a compartir acontecimientos y objetos externos como centros de atención. A este proceso le acompaña un cambio en la capacidad de realizar actividades orientadas a una meta. Estas transformaciones tienen lugar durante el primer año, y a esta temprana edad, incluso antes de sus primeras palabras, el niño ya cuenta con un impresionante potencial para compartir significado.

La idea de que los niños pueden participar del compromiso intersubjetivo con otras personas, desde sus primeros meses, no significa que sean compañeros al mismo nivel, y como hemos referido anteriormente, este es uno de los elementos de vital importancia en el desarrollo, desde nuestra perspectiva.

Los niños pueden tener en sus manos el triunfo, en cuanto que son los que deciden hacia dónde dirigen su atención y si van a cooperar o no, e, incluso, pueden perturbar las actividades de sus padres, utilizando para ello medios que los adultos no se atreverían a emplear. Sin embargo, los adultos tienen ventaja a la hora de ajustar sus aportaciones a la interacción social; en este sentido, han de estar seguros de que la información se presenta de tal manera que atrae la atención del niño y se adecua a su capacidad de comprensión.

Educadores y niños organizan las experiencias de socialización eligiendo las situaciones y preparándolas de tal manera que introducen en ellas una determinada estructuración, tanto desde posiciones distantes como a través de

una interacción social explícita. Ambos, educadores y niños, son responsables de determinar las actividades y papeles de los niños, bien ajustándose de modo tácito y pragmático a sus habilidades e intereses, bien a través de una organización más explícita que permita una creciente participación de los niños en las actividades de su cultura.

Durante la interacción explícita, los adultos y los niños colaboran en la estructuración de los papeles infantiles dividiéndose la responsabilidad de las actividades. Los educadores apoyan y amplían las habilidades de los niños, y subdividen las tareas en sub-metas que pueden manejar más fácilmente; al mismo tiempo, los niños guían o incluso controlan los esfuerzos de los educadores. La estructura que sirve de apoyo al aprendizaje y a la participación infantil evoluciona a medida que los niños adquieren destrezas que les permiten asumir una creciente responsabilidad. Niños y adultos logran conjuntamente esta transferencia gradual de la responsabilidad, que le va a permitir al niño tomar un papel más activo en la construcción y estructuración de las actividades socio-culturales, así como guiar la atención en las oportunidades de interacción y asimilar la experiencia social en una interacción cada vez más estrecha.

1.3 Propuestas teóricas en cuanto a la intersubjetividad a partir de las posiciones de J. Piaget y L. S. Vigotsky.

Dentro de los aportes más relevantes en los estudios acerca del proceso de intersubjetividad podemos encontrar los planteamientos de J. Piaget y de L. S. Vigotsky, quienes hacen énfasis en la importancia de la mutua comprensión entre quienes interactúan.

Para Piaget, los que se someten a la interacción deben tener un lenguaje y un sistema de ideas comunes y han de lograr la reciprocidad, examinando y ajustando sus diferencias de opinión. Piaget concedió gran importancia al contraste lógico entre perspectivas diferentes, algo que es posible cuando se comprende el punto de vista de otra persona. En nuestra modesta interpretación le llamaríamos a esto la existencia de un código común en la comunicación.

Vigotsky considera que el niño busca obtener beneficios de un compañero más experto, al que se considera responsable de ajustar el diálogo en el marco de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) del niño, donde la comprensión se logra a través de una «ampliación» que conduce al crecimiento.

Ambas perspectivas son similares en cuanto que las dos hacen hincapié en **las relaciones entre compañeros** que se implican en un pensamiento compartido, y en la importancia de la comprensión del niño como punto de partida. Además, si bien es importante en todo proceso de comunicación el manejar códigos comunes a partir de la comprensión de las ideas del interlocutor, permitiendo un cambio de perspectiva en el pensamiento compartido de ambos, esto solo se logra cuando el niño puede beneficiarse y lograr una ampliación de los conocimientos que proporcionan su desarrollo, en relación con un adulto o coetáneo de más experiencia.

El papel del **pensamiento compartido** ha recibido atención en la tradición vigotskiana en los escritos de Wertsch (1984) sobre la «intersubjetividad», basados en el trabajo de Rommetveit (1985). También aparece en el trabajo de Perret-Clermont y Schubauer-Leoni (1981) en la tradición piagetiana. La noción de intersubjetividad parece inherente al punto de vista de Piaget cuando se ocupa del tema de la influencia social, pero ha sido olvidada por muchos investigadores piagetianos que, fijándose en la noción de conflicto, lo consideran como una mera disputa. Ambas teorías y, sobre todo, la bibliografía sobre la influencia social, centran en el papel de la intersubjetividad en la interacción social (Forman y Kraker, 1985; Rogoff, 1986; Tudge y Rogoff, 1989; Youniss, 1987).

A pesar del acuerdo entre las dos teorías sobre la importancia de compartir perspectivas o pensar conjuntamente, existe una diferencia fundamental en su concepto de intersubjetividad. Esta diferencia se relaciona con el contraste que es posible establecer entre ellos teniendo en cuenta su interés en lo colectivo frente a lo individual. Para Vigotsky, el pensamiento compartido proporciona la oportunidad de participar en un proceso de toma de decisiones conjunta en el cual los niños pueden apropiarse, posteriormente, de aquello que han construido con el compañero. Para Piaget, el encuentro de mentes implica dos individuos

separados, cada uno de ellos operando sobre sus propias ideas, utilizando la alternancia de puntos de vista presentes en la discusión para avanzar en su propio desarrollo. La discusión es el producto de la consideración de dos alternativas individuales, proporcionadas socialmente, más que la construcción de una comprensión conjunta entre compañeros.

La concepción piagetana de intersubjetividad resalta el papel de lo individual frente a los procesos de interacción social, mostrando un individuo que construye su subjetividad para sí, a partir de su propio conocimiento, fragmentado de la realidad social donde ocurre la interacción original y de la cual es producto a la vez que productor. Mientras que para Vigotsky supone un proceso interpersonal, de intercambio y construcción de los elementos tanto cognitivos como socioculturales y que se establece dentro de un marco de referencia común en un contexto social determinado.

Forman (1987) reflexiona acerca de la distinción entre las teorías de Piaget y Vigotsky a propósito de la resolución de problemas en colaboración. En la teoría de Piaget, esa situación se explica derivando tanto lo cognitivo como lo social del mismo proceso central intrapsicológico, mientras que en la teoría de Vigotsky, la correspondencia entre los procesos cognitivos y sociales es debida a que los procesos cognitivos individuales se derivan de los procesos cognitivos conjuntos en los contextos sociales.

Estas distintas interpretaciones se relacionan con diferencias en los mecanismos de cooperación propuestos. Forman (1987) contrasta la intersubjetividad en ambas teorías. Desde la perspectiva vigotskiana, la intersubjetividad es un proceso que tiene lugar entre personas, mientras que desde la perspectiva piagetiana la intersubjetividad es un proceso individual que aporta la sociedad.

Una distinción similar aparece también en el trabajo de Rubtsov (1981), quien observó que las dificultades de los niños ante los problemas de inclusión de clases se resuelven, a veces, cuando colaboran con compañeros de la misma edad. Estos avances persisten después de la interacción. Rubtsov parece estar de acuerdo con Piaget en la necesidad de prestar atención al paralelismo entre la

organización de la actividad conjunta y la organización del pensamiento, pero enfatiza el papel de los acuerdos sociales y la actividad compartida.

Las diferencias entre las concepciones de Piaget y Vigotsky en relación al mundo social e individuo la autora norteamericana Bárbara Rogoff la resuelve de la siguiente forma y citó: “Lo que yo pretendo es insistir en la reciprocidad de los papeles que desempeñan, en actividades socioculturales, el individuo y otros miembros de la sociedad con los que éste se relaciona. El desarrollo cognitivo tiene lugar en actividades socioculturales organizadas, en las que los niños participan activamente en el aprendizaje y ejercen un cierto control sobre sus compañeros sociales, los cuales, a su vez, son también activos en cuanto que estructuran las situaciones de tal manera que permiten a los niños observar y participar en destrezas y formas de ver las cosas culturalmente valoradas. En este sentido, la actividad colectiva constituye y transforma las prácticas culturales de cada generación. La integración de la actividad individual y social es necesaria para tener en cuenta, de un modo equilibrado, el papel que desempeñan los individuos y las personas con las que interactúan; ello significa que los individuos participan activamente en la actividad colectiva y socioculturalmente estructurada”. De esta forma percibimos en la autora un análisis pragmático del asunto donde la misma aboga por una unidad entre los aspectos individuales y los aspectos sociales y por lo tanto considera interdependiente las relaciones que el niño establece con otras personas, en actividades socioculturales, y no ver estas como una simple reunión de individuos independientes. Por ende compartimos el criterio de la autora cuando plantea que los niños están indisolublemente ligados al mundo social.

Así, las perspectivas Piagetanas y Vigotskianas - y la investigación que se deriva de ellas— insisten en la importancia de la cooperación en la actividad cognitiva, difieren en la amplitud con que consideran al desarrollo cognitivo como algo que tiene lugar en la interacción cooperativa. Para Piaget, la cooperación proporciona información que permite al individuo llegar a conocer las diferentes perspectivas desde las que es posible considerar un problema y resolver las diferencias entre ellas. Por el contrario, en la perspectiva vigotskiana, el individuo

utiliza el proceso de toma de decisiones para ampliar su comprensión y sus destrezas. El desarrollo cognitivo, desde un punto de vista piagetiano, es un producto de lo individual, quizás estimulado.

Cuando se tienen en cuenta las diferencias de perspectivas de los otros; el desarrollo cognitivo, desde un punto de vista vigotskiano, implica la apropiación o interiorización individual de los procesos sociales que se llevan a cabo en la resolución conjunta de problemas.

La visión de Piaget es, por lo tanto, una versión limitada del impacto social sobre el desarrollo cognitivo del individuo; tomando al individuo como la unidad básica no logra una perspectiva global del contexto social en el que se produce el desarrollo cognitivo. Sus aportaciones son fundamentales, en relación con lo que él pretende, pero no logra el cambio necesario de perspectiva que le permita alcanzar la construcción social del significado. Para entender cómo los individuos están inmersos en el mundo social, es necesario comprender que ese significado supone algo más que una construcción individual. Naturalmente, también es importante tener en cuenta que el proceso por el cual el significado se construye socialmente, es usado por los individuos. Estamos ante la cuestión de la interiorización que a pesar de haber sido tratada por un gran número de teóricos, merece mayor atención de la que ha recibido.

Existen algunas especulaciones e investigaciones sobre el papel de los iguales frente al de los adultos, la experiencia frente a la igualdad, y el papel de la intersubjetividad. Puede ser que la mutua implicación en el pensamiento del compañero esté limitada a situaciones en las que quienes interactúan conceden a las ideas y las destrezas de los otros la misma importancia que a las propias. Sin embargo, cuando la posición social de participantes en la situación es muy diferente, porque uno de ellos es más experto o tiene mayor autoridad que el otro, puede existir una intersubjetividad asimétrica. Ello ocurre cuando una de las personas que están inmersas en la toma de decisiones y en el proceso de comprensión conjunta, toma la responsabilidad de alcanzar el campo del otro. Este contraste es especialmente importante, debido a las diferencias culturales en las distintas comunidades relacionadas con la diferencia en la posición social de las

educadoras y los niños, que pueden establecer una relación como iguales en sus conversaciones o, por el contrario, compartir la actividad conjunta desempeñando papeles asimétricos; con ambos tipos de intersubjetividad se ayuda al niño a desarrollar sus destrezas y a participar de las perspectivas de su grupo social. Consideramos de vital importancia en el estudio y análisis de la intersubjetividad, la asimetría de los papeles de las personas que interactúan con el niño en las distintas actividades, ya sea el adulto o un coetáneo, que permitan a través del mutuo ajuste y muy relacionado con la ZDP, el desarrollo tanto de la intersubjetividad como de los procesos cognitivos y la asimilación de la cultura socio-histórica con mayor facilidad que cuando interactúan individuos donde no exista esta asimetría, lo que no quiere decir que en este caso no exista un desarrollo, pero la potenciación va a transcurrir con más lentitud.

Vigotsky propuso que los procesos cognitivos aparecen primero en el plano social; estos procesos compartidos son interiorizados, transformados, para constituir el plano individual. De este modo, la ZDP es una región dinámica, sensible al aprendizaje de las destrezas propias de la cultura en la que el niño se desarrolla, participando en la resolución de problemas junto a otros miembros de su grupo cultural que tienen una experiencia mayor (Laboratory of Comparative Human Cognition, 1983; Rogoff, 1982b; Rogoff, Gauvain y Ellis, 1984; Vygotsky, 1978).

Cole (1985) sugiere que en la ZDP, la cultura y la cognición se crean mutuamente. El niño y sus compañeros se apropian, en las interacciones que mantienen unos con otros, de una cierta forma de comprensión que está basada en sus esfuerzos por aplicar los instrumentos de la cultura, que probablemente cada uno de ellos manejará con diferente habilidad. La cultura en sí misma no es estática, sino que se configura a partir de los esfuerzos de las personas que trabajan juntas, que utilizan y adaptan instrumentos aportados por sus predecesores y que, durante el proceso, crean otros nuevos.

“Las interacciones en la ZDP son los crisoles del desarrollo y de la cultura, en cuanto que permiten al niño participar en actividades que serían imposibles estando solo, utilizando instrumentos culturales que ellos mismos deben adaptar a la actividad práctica que tienen entre

manos, de tal manera que son traspasados y transformados por nuevos miembros de la cultura”(Rogoff, 1993).

1.4 La intersubjetividad desde la perspectiva de la participación guiada con adultos.

En este acápite pretendemos analizar sobre las consecuencias que tienen sobre el desarrollo cognitivo del niño sus interacciones con los adultos. En las relaciones cotidianas de los niños con los adultos, existen miles de oportunidades que hacen posible la participación guiada en la resolución de problemas. Solemos pasar por alto las numerosas oportunidades implícitas que tienen los niños para desarrollar su comprensión y sus destrezas en contacto con el mundo que les rodea. Rheingold (1985) dijo que el desarrollo es un proceso que consiste en la familiaridad. Puede ser que a través de repetidas y variadas experiencias de enfrentarse a situaciones desafiantes en la vida diaria el niño consiga ser hábil en procesos cognitivos concretos. Por ejemplo, Ferrier (1978) y Newson y Newson (1975) nos dicen que el desarrollo del lenguaje se produce gracias a la rutina diaria de compartir experiencias y a la comunicación de los niños y sus cuidadores en las situaciones del baño, cambio de pañales, comida y demás actividades de la vida diaria.

El progreso que caracteriza al desarrollo surge a partir de estas oportunidades para ampliar el conocimiento y las destrezas. Desde esta perspectiva, el desarrollo se construye sobre el aprendizaje y, al mismo tiempo, el aprendizaje está basado en el desarrollo. Los niños contribuyen a su propio desarrollo a través de su deseo y dominio de las experiencias de aprendizaje y también por medio de lo que construyen a partir de lo que ya han logrado previamente. En los primeros años este «conocimiento» incluye los reflejos y los aspectos de la conducta que son necesarios para la alimentación y protección, al igual que los esquemas fundamentales de la interacción social y sistemas de aprendizaje, por ejemplo, el lenguaje (Slobin, 1973). Sin embargo, desde muy pronto, el repertorio motivacional y conductual del niño se modifica con la experiencia y en relación con su historia, algo que se refleja en el conocimiento que aplican a las nuevas situaciones. La investigación

sobre la influencia de la interacción niño-adulto en el desarrollo cognitivo de los niños nos da claves y pistas para saber qué rasgos específicos de la participación guiada facilitan el desarrollo individual.

Estos momentos de actividad compartida, que pueden o no incluir lecciones explícitas, son, en nuestra opinión, la sustancia del desarrollo. La noción de participación guiada se orienta a resaltar la actividad compartida, en relación con la comunicación que incluye tanto palabras como acciones, y a abarcar la rutina, las actividades tácitas y el ajuste entre el niño y aquellos con quienes interactúa.

La participación guiada implica a los adultos o a otros niños desafiando, estimulando y apoyando al niño en el proceso de plantear y resolver problemas, tanto mediante la organización material de las actividades y responsabilidades que el niño ha de aceptar en la tarea, como mediante la comunicación interpersonal, mientras el niño observa y participa, a un nivel que le resulta cómodo pero en cierto modo desafiante. Los procesos de comunicación y participación compartida en actividades, por su propia naturaleza, comprometen al niño y a sus cuidadores y compañeros en la tarea de ampliar el conocimiento del niño y su habilidad para aplicarlo a nuevos problemas.

Las educadoras ayudan al niño a **encontrar conexiones entre las viejas y nuevas situaciones, proporcionándoles indicaciones emocionales acerca de la naturaleza de la situación, modelos de cómo comportarse, y nombres para los objetos y sucesos, que aportan información sobre las semejanzas de las situaciones.** Además, los cuidadores interpretan la actividad infantil y confieren un significado a lo que sucede. Simultáneamente, el niño intenta captar información sobre la naturaleza de las situaciones, la forma en que las interpreta el cuidador y cómo abordarlas.

Los adultos se sitúan en la perspectiva del niño y se fijan en la dirección hacia la que el niño orienta su atención; de este modo, los conceptos que aporta el adulto se sitúan en el nivel de comprensión del niño.

En la teoría de Vigotsky es fundamental la idea de que la participación infantil en actividades culturales, bajo la guía de compañeros más capaces, **permite al niño interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y acercarse a la**

resolución del problema de un modo más maduro que el que pondría en práctica si actúan por sí solo. Lo que el niño interioriza es lo que, previamente, ha realizado en el contexto social. La creación cultural canaliza las destrezas de cada generación; así, el desarrollo individual está mediatizado por la interacción con otras personas más hábiles en el uso de los instrumentos culturales.

El papel del adulto resulta esencial, **como portador, mediador, de las formas de acción que el niño ha de realizar, hasta tal punto que no pudiéramos pensar en la posible apropiación del niño de la cultura por sí mismo, aún con la existencia de los objetos culturales, materiales y espirituales en los cuales dicha cultura se concretiza, sin el adulto y su presencia y su acción orientadoras.** La más valiosa información puede estar al alcance de los niños en los libros más bellos y preciados. Este logro cultural permanecería ajeno al niño si en él no se logra el proceso de leer como vía de acceso a la cultura, para lo cual resulta indispensable la acción conjunta de los adultos a través de los cuales se dominan las acciones de leer y en ese proceso se desarrolla al mismo tiempo las capacidades intelectuales. El papel del otro, del adulto, de los padres, de los maestros, de los pares, como el par social de intercambio y colaboración, resulta eslabón inestimable para comprender todo proceso de formación del niño.

Los análisis teóricos sobre el tema van más allá de preguntar si existe una relación entre interacción social y habilidades individuales del niño. Comienzan a formularse preguntas acerca de cómo y bajo qué circunstancias la interacción social contribuye a guiar el desarrollo cognitivo.

Sin embargo, la autora norteamericana Bárbara Rogoff hace alusión a importantes limitaciones en este cuerpo de investigación:

1. Se observan una o varias sesiones de la vida del niño para examinar su impacto en el desarrollo individual. De este modo, no se hace justicia a la repetida y ajustada naturaleza de la interacción diaria en la vida infantil.
2. Los trabajos se fijan en situaciones de pareja, pasando por alto la riqueza de las situaciones sociales cotidianas. Un modelo de

aprendizaje debería implicar no sólo a un novato y a un experto, sino también otros novatos y expertos que se comprometen conjuntamente en la misma actividad a lo largo del tiempo.

3. Este tipo de investigación incluye situaciones en las que los adultos se hacen cargo de los niños y ponen toda su atención en la interacción. Por lo tanto, no representa la cantidad de ocasiones en las que niños y adultos están juntos sin que su interacción haya sido previamente programada, y tampoco representa las situaciones en que los niños inician y controlan la interacción buscando apoyo, diversión y compañía. Teniendo en cuenta que en las situaciones que habitualmente se observan es el adulto el que toma la iniciativa, hay que resaltar que existen pocas investigaciones acerca de cómo los niños comienzan o mantienen la interacción o sobre cómo ellos mismos guían la ayuda que reciben de otros.
4. La investigación se concentra en la interacción social sin considerar el contexto social más amplio en el que se organizan las actividades infantiles, donde tienen lugar dichas interacciones y surgen las destrezas cognitivas. La habilidad en el lenguaje, la manipulación de objetos, la memoria y la planificación están estrechamente ligadas a su aplicación en prácticas culturales. La investigación sobre interacción social ignora la naturaleza de los instrumentos culturales que están en relación con las destrezas estudiadas pasando por alto, de esta manera, las herramientas del lenguaje para categorizar y analizar los hechos, las tecnologías para construir y analizar los objetos, las taxonomías para organizar listas de información que se deben recordar y las convenciones, por ejemplo, mapas para planificar rutas eficientes en la navegación. Resaltando un entorno cultural específico, la investigación examina determinados tipos de interacción (diádica y, a menudo, cara a cara) y destrezas cognitivas específicas que tienen importancia en ese entorno.

5. La confianza que habitualmente estas investigaciones muestran en la idea de que la velocidad del desarrollo es una medida de la influencia y ventajas de la interacción social, es un reflejo de que en ellas se presupone que, en la medida en que los niños desarrollen muy pronto una competencia específica, más hábiles serán en la vida y mejor dotados estarán para competir en ella. Esta premisa no es universal; en muchas culturas, la velocidad del desarrollo no es un tema de preocupación, excepto en aquellos casos muy extremos en los que los niños van considerablemente retrasados en relación a lo que se espera de ellos. Es razonable cuestionarse la idea de que cuanto más rápido mejor, que aceptan a veces tanto los profesionales como la gente en general. Piaget la criticó y la denominó «cuestión americana». En su opinión, los niños que tienen prisa por llegar a dominar el lenguaje, las destrezas relacionadas con el número o la lectura pueden lograr esa destreza de un modo superficial (por ejemplo contando, sabiéndose el alfabeto, descifrando palabras escritas, etc.), pero ello no les ayuda e, incluso, les impide el desarrollo de una profunda comprensión en esos campos, por ejemplo, entender las propiedades de los números o ser capaces de una lectura comprensiva.
6. Las situaciones de investigación están dirigidas por un experimentador que establece el problema, los objetivos y las normas que los participantes han de seguir. Estas actividades son las que se analizan posteriormente, se limita así el papel de los participantes que, de otra manera, podrían definir sus propios problemas, objetivos y reglas.

Reconociendo estas limitaciones en la investigación sobre el tema y sabiendo que algunas son consecuencia inevitable de los recursos y tiempo limitados de los programas de investigación y otras son debidas a los prejuicios del enfoque teórico examinaremos la relación entre la actividad del niño y la naturaleza de las situaciones observadas, que se caracterizan por el hecho de haber sido iniciadas por el adulto se fundamentan en la interacción con el otro. Estos temas cubren la

mayor parte de la bibliografía disponible acerca del papel de la guía social en el desarrollo cognitivo.

1.5 Papel de lo intencional en el desarrollo de la intersubjetividad: rol de la comunicación.

“El concepto de intersubjetividad entre personas —el hecho de compartir un propósito y el que los individuos tengan un objetivo común— es en sí mismo un proceso que implica intercambio cognitivo, social y emocional”(Rogoff, 1993).

El proceso de la comunicación, tanto verbal como no verbal, es una actividad social que puede ser considerada como el puente entre dos interpretaciones de una misma situación. Por su naturaleza la comunicación supone intersubjetividad (Newson y Newson, 1975; Riegel, 1979; Rommetveit, 1985; Wertsch, 1979b), es decir, comprensión compartida sobre la base de un centro de atención común y de algunos presupuestos compartidos, que constituyen el fundamento de la comunicación. Trevarthen (1980) define **la intersubjetividad** como **el reconocimiento y el control de intenciones cooperativas y pautas de conocimiento conjuntas»**

Lomov (1978) expone que la primera etapa de la comunicación es la determinación de <coordenadas> comunes de la actividad conjunta (puntos de referencia, modelos de referencia). Esto sirve como una base que, en cierto sentido, dirige tanto la construcción del proceso completo de comunicación como la distribución y coordinación de las operaciones que realiza cada miembro del grupo. El proceso de comunicación da lugar a un programa común y a una estrategia común para llevar a cabo la actividad conjunta.

Las referencias que hemos hecho anteriormente al proceso de tender puentes entre lo conocido y lo nuevo, dentro del marco de la comunicación, suponen **la intersubjetividad**. De acuerdo con Vigotsky (1987), la intersubjetividad proporciona el fundamento de la comunicación y, a la vez, apoya la ampliación de la comprensión infantil hasta informaciones y actividades nuevas; de esta forma, la

comunicación de una experiencia o de una idea requiere relacionarla con un tipo de fenómeno ya conocido, es decir, generalizar el fenómeno para comunicarlo.

En situaciones de interacción, para llegar a comprender el punto de vista de los otros son necesarias algunas modificaciones en las perspectivas de cada participante. Fijándonos en los cambios de perspectiva de un novato, podemos considerarlos como la base del desarrollo; a medida que el novato va ajustando sus formas de comprensión y comunicación, la nueva perspectiva equivale por sí misma a un mejor entendimiento, y es la base de un desarrollo futuro (Isaacs y Clark, 1987; Wertsch, 1984). De esta forma, **tender puentes** desde lo conocido a lo nuevo implica, necesariamente, diferencias en el punto de vista inicial e intentos de lograr un conjunto de principios comunes como fundamentos de la comunicación.

Este proceso por el cual una persona llega a tener en cuenta el punto de vista de otra es fundamental en muchos enfoques, desde los que examinar el desarrollo, especialmente en el de Piaget. Su necesidad se deriva de la interacción social, que facilita el proceso.

En la comunicación niño-adulto, los adultos buscan, a menudo, puntos de referencia comunes, adaptando su forma de comprender la situación a otra que esté al alcance del niño (Rogoff, 1986; Wertsch, 1984). Algunas simplificaciones de los adultos pueden servir para centrar la atención del niño en un aspecto esencial de la situación.

En el proceso de comunicación los adultos relacionan las nuevas situaciones con otras más familiares, conectando lo familiar y lo nuevo mediante interpretación verbal y no verbal.

De la misma forma en la que los adultos modifican, a veces, su representación de una idea, para permitir a los niños asimilarla, los niños están predispuestos a captar la interpretación y el punto de vista de otro. Quienes participan en un proceso de comunicación se adaptan uno a otro y, con este mutuo ajuste, facilitan la comprensión interpersonal y cambian su propia forma de entender la situación e, incluso, ven desde una nueva perspectiva otras situaciones.

Seguramente la interacción comunicativa entre niños y adultos es asimétrica. Puede ser fácil, para el que tiene interés de comunicarse con el niño, ajustar su forma de comunicación a la comprensión infantil. Sin embargo, y relacionado con los cambios en comprensión que supone el desarrollo cognitivo del niño durante los primeros años de vida, los cambios en la capacidad de comprensión infantil son más llamativos que los de los adultos. Los cambios que se producen en la perspectiva del adulto, en función de la comunicación con el niño, no son tan importantes; normalmente, su forma de entender la situación es más compleja al principio, y por ello sus ajustes son adaptaciones prácticas y momentáneas a las necesidades de la comunicación y, algunas veces, son cambios específicos según el tema o el niño de que se trate. Por el contrario, los cambios cognitivos son propios de la naturaleza de los niños en los primeros años de la vida. Los niños, aún con menor capacidad de ajuste para asegurar la comunicación, pero, eso sí, con mayor necesidad de desarrollar sus formas de comprensión (y con más voluntad de cambiar), se esfuerzan por acercarse a la interpretación de la realidad que está presente en la interacción con sus educadoras y compañeros.

¿Cómo pueden los niños pequeños compartir el significado con otros? Para definir la intersubjetividad y para comprender los diversos enfoques desde los que observar el papel que desempeña el niño en la participación guiada, es importante tener en cuenta cuestiones relacionadas con el origen de la intersubjetividad y su proceso de desarrollo.

Numerosas investigaciones han mostrado, en las dos últimas décadas, que el repertorio de la actividad infantil es complejo y estructurado. Señalando también que incluye tanto esfuerzos activos para encontrar e interpretar la información, como movimientos organizados que se asemejan a los gestos y emociones de las personas maduras. Los educadores obtienen información —claves que guían el cuidado y la interacción— en la naturaleza y en la sincronización de las vocalizaciones, los lloros, las indicaciones con la mirada y con la postura del cuerpo, las expresiones faciales, los movimientos de los pies y de las manos, y la tensión corporal. Pero, ¿realmente intentan los niños comunicarse con estas indicaciones?

Muchos autores son de la idea de considerar que el propio proceso de comunicación supone intersubjetividad y es así que (Newson y Newson, 1975; Riegel, 1979; Rommetveit, 1985; Wertsch, 1979b) plantean que “por su naturaleza la comunicación supone intersubjetividad, es decir, comprensión compartida sobre la base de un centro de atención común y de algunos presupuestos compartidos, que constituyen el fundamento de la comunicación.

Nos parece interesante y necesario destacar que muchos enfoques han tenido en cuenta esta perspectiva por el cual una persona llega a tener en cuenta el punto de vista de la otra.

Así tenemos los trabajos de Jean Piaget en la Psicología del desarrollo donde plantea que esa necesidad deriva de la interacción social, que facilita el proceso.

Del análisis de estos conceptos nos surgen las siguientes interrogantes:

¿Toda comunicación supone intersubjetividad?

Para hablar de intersubjetividad ¿es necesario que las personas reconozcan que están intercambiando y que llevan a cabo intenciones cooperativas?

A propósito de esta cuestión, cuando los adultos se comunican, ¿se proponen siempre hacerlo? Puede condicionarnos en este punto el supuesto de que la comunicación adulta es consciente, intencional, planificada; pero, en su mayor parte, la comunicación adulta puede producirse también de una forma deliberada que no sea ni accidental ni totalmente consciente.

Por nuestra parte consideramos que el proceso mismo de comunicación supone intercambio de información entre dos o más personas con un marco de referencia común en cuanto a significados compartidos, por lo que supone un proceso de intersubjetividad; donde los participantes no necesariamente tienen que reconocer o concienciar que están efectuando un proceso de intercambio basado en intenciones cooperativas, sino que en muchas ocasiones, dentro de este mismo proceso intenciones contrapuestas llevan a los participantes a adoptar cambios de perspectivas y con ello enriquecer o trascender los puntos de vistas expuestos en la comunicación.

Capítulo #2 ¿Cómo proceder metodológicamente para alcanzar nuestros objetivos?

2.1 Alternativa metodológica.

Desde el punto de vista del paradigma de investigación siguiendo la definición de Thomas Kuhn (1975) y las ideas de Guillermo Briones (1995) al establecer que el paradigma debe responder al objeto al que se dirige el conocimiento, a los métodos de estudio y a los objetivos propuestos en la investigación, encontrándose en las ciencias sociales, en correspondencia con estos planteamientos, con dos grandes paradigmas el explicativo y el interpretativo, se decide en esta investigación proceder con el segundo considerando la necesidad de describir las características de la intersubjetividad en los preescolares y cómo es estimulada por las educadoras de los círculos infantiles.

Para materializar nuestra investigación pretendemos realizar un estudio de diversas situaciones educativas reales en los contextos educativos de dos de los círculos infantiles de la ciudad de Santa Clara, estas son: actividades programadas, actividades libres que realizan los preescolares, así como actividades introducidas por los investigadores.

Se justifica la selección de estos escenarios educativos para la realización de la investigación debido a que precisamente los círculos infantiles son las instituciones educativas en nuestro país encargadas de la formación de los niños de estas edades evolutivas para cuya finalidad se organiza el proceso mediante la conformación de grupos de niños por edades y niveles de desarrollo. Nuestra investigación está orientada a contribuir a este desarrollo personal de los niños a través de la descripción de sus interacciones y de su mundo intersubjetivo como contexto desarrollador, por lo que nos parece adecuado este escenario para el logro de estas intenciones.

2.2 Presentación de las técnicas principales a utilizar.

Por las razones expuestas en el anterior epígrafe, más que utilizar solo técnicas dirigidas a sujetos utilizamos informantes claves y entrevistas cualitativas para

hacer una especie de fotografía de la situación educativa con la que trabajamos, todas las sesiones se realizaron con registro fílmico total, para su posterior análisis de contenido. Las técnicas principales que se utilizaron en nuestra investigación fueron: Vagabundeo, revisión de documentos oficiales, la observación participante y la entrevista en profundidad.

Con toda esta información se pasará a la triangulación de los resultados para caracterizar estas situaciones.

A continuación describimos cada una de las técnicas utilizadas en nuestra investigación.

- **Revisión de documentos.**

La revisión de documentos fue efectuada en este caso para conocer sobre las oportunidades educativas que brinda el diseño curricular de la educación preescolar, a partir de las orientaciones metodológicas y los contenidos que expone para la planificación de las actividades, para nuestro objeto de estudio.

Esta revisión de documentos estuvo también dirigida hacia la evaluación social que se les realiza a los niños con el objetivo de conocer el objeto de evaluación, los criterios evaluativos y las categorías utilizadas, buscando en estos análisis la relevancia educativa de nuestro objeto de estudio.

- **Vagabundeo.**

Lo realizamos con el objetivo de tener nuestros primeros contactos informales con los sujetos y entrar al campo de acción que va a ser objeto de nuestro estudio.

“Vagabundear implica situar aquello que es común: informarse sobre los participantes, aprender donde se reúnen, registrar las características demográficas de un grupo de estudio, construir mapas sobre la disposición física de un lugar y establecer una descripción del contexto de los fenómenos o procesos particulares objeto de consideración” (Gotees, y LeCompte, 1984:89-90).

Esta nos permitió desarrollar un progresivo reconocimiento del marco físico de la institución y un acercamiento a las personas que lo comparten, en donde obtuvimos los primeros datos de la realidad que pretendemos estudiar. Nos familiarizamos con lo participantes en los procesos educativos y conocimos sus formas de agrupamiento.

- **Observación participante:**

“La observación como otros procedimientos de recogida de datos, constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por una pregunta, propósito o problema, recogiendo información sobre la misma. Como tal proceso, en el intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado” (Rodríguez Gómez, G., 2004:149).

La observación participante se aplicó con el objetivo de recoger información que nos permitiera una implicación, como observadores, con el fenómeno que es objeto de estudio, participando en las actividades fundamentales que realizaban los niños. La aplicación de este método requirió de un largo periodo de tiempo intercambiando, conviviendo con los sujetos en el contexto donde se realizó la investigación y participando en las actividades enmarcadas en este contexto. Las observaciones fueron realizadas sin parámetros prefijados, sino que se fueron obteniendo a partir del análisis de cada sesión en particular y se efectuaron en las actividades programadas e independientes, participando con los niños dentro del aula y durante sus juegos.

- **Entrevista en profundidad.**

Es posible concebir la entrevista en profundidad como “una serie de conversaciones libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan al informante a comportarse como tal” (Spradley, 1979:58)

Esta se aplicó a la educadora con el objetivo de, desde la perspectiva de ella, conocer qué oportunidades educativas ofrece el diseño curricular del preescolar para propiciar las interacciones entre los niños y con la propia educadora y explorar cuál de las actividades propicia en mayor medida estas interacciones.

Esta se desarrolló a partir de cuestiones que persiguen conocer lo que para el entrevistado significa el problema objeto de estudio.

2.3 Selección de los sujetos de investigación.

La selección de los sujetos de investigación se efectuó de manera intencional, determinándose como parámetros para la selección de los mismos:

- Que los niños se encontraran en el nivel preescolar (4-6 años).
- Que tuvieran dominio del lenguaje, capacidad de expresión acorde a la edad evolutiva.
- Que tuvieran dominio de actividades productivas como el dibujo, construcción y aplicación, que ejercen una influencia específica en el desarrollo.

Por consiguiente se determinó como sujetos de la investigación a los alumnos del preescolar de los Círculos Infantiles: Capullitos de la infancia y Sandinito de la ciudad de Santa Clara; que cumpliendo con los criterios de selección, nos pueden ofrecer información lo más rica posible, acorde a las características que determinamos. Además se escogen estos círculos infantiles con el criterio de la no proximidad entre ellos, es decir, atendiendo a su ubicación geográfica pues pretendimos incluir en la muestra tanto niños de la periferia de la ciudad como niños de más proximidad a la urbanidad.

2.4 Breve descripción de los escenarios.

Uno de los escenarios de la investigación se encuentra en primer lugar en el aula de preescolar del Circulo Infantil: Capullitos de la infancia, el que está compuesto por 12 departamentos con un total de 110 niños y 30 trabajadores.

Durante el curso escolar 2004-2005 en esta aula se encuentra un total de 15 niños, de los cuales 5 son del sexo femenino y 10 del sexo masculino, hijos todos de padres trabajadores. De ellos dos tienen padres divorciados, el resto los padres mantienen sus relaciones conyugales.

Desde el punto de vista médico hay un débil visual y una niña que ha sufrido dos infartos cerebrales; aún así estos han alcanzado los objetivos del grado. Según referencias de la maestra del grado con respecto a los resultados docentes como promedio general 4 están en la media y los demás se mantienen en un nivel superior a estos. Al cuidado de los niños se encuentran una maestra y una auxiliar pedagógica.

Otro criterio a describir es la distribución física de lugar esta aula cuenta con 8 mesas y 16 sillas, distribuidas en dos hileras de a 4, ocupando la parte central del local, las mismas son nuevas y se conservan en buen estado. Tiene una puerta al inicio a la derecha y dos ventanas a ambos lados; una al inicio y otra al final del aula.

Hacia el final, a la parte izquierda encontramos un mueble que contiene juguetes creados por la educadora y otros trabajadores de la institución, en la parte derecha esta situado un escaparate que contiene instrumentos auxiliares para dibujar e impartir las actividades docentes.

Hacia el frente, la pizarra y un closet a la parte derecha de esta, donde se encuentran materiales didácticos y los cuadernos de los niños. En la parte izquierda, al centro, está el televisor y un ventilador. Cuenta con una iluminación y ventilación no totalmente adecuada, además del constante ruido de los demás niños que juegan en el patio.

En el caso del segundo escenario se trata de un aula del círculo infantil "Sandinito" el mismo se encuentra situado en la calle Won la Boca # 14, esquina Unión en la ciudad de Santa Clara.

El mismo cuenta con un total de 182 niños de ellos 40 son del grado preescolar, los que se encuentran divididos en dos grupos de trabajos Sexto A y sexto B cada uno con una matrícula de 20 niños con respecto a la distribución por sexo en el primer grupo tenemos 10 niños y 10 niñas y en el segundo grupo 12 niños y 8 niñas, cada grupo cuenta con una maestra y una auxiliar pedagógica.

Con respecto a la situación familiar de los niños podemos plantear que en el sexto A existen 9 niños con padres divorciados y en sexto B 11 niños con padres divorciados para un total de 20 niños que tienen a sus padres divorciados.

En cuanto al desarrollo psíquico motor de los niños podemos decir que en ambos grupos este desarrollo es aceptable a la edad, en el sexto A existe un débil visual y uno en el sexto B que es un portador de patología encefálica, ambos remitidos para el CDO, la procedencia social de los padres de estos niños generalmente es de profesionales y en menos medida de obreros.

El rendimiento docente del año es de 4.8, donde solo un niño posee un perfil inarmónico, el resto se encuentran en un perfil alto.

Los locales del preescolar están situados en un segundo piso. Ambos tienen una correcta iluminación y ventilación, son amplias,

Posee una puerta de entrada y de salida. Cuenta con 12 mesas y 24 sillas en muy buenas condiciones, distribuidas en tres hileras de 4 mesas cada una.

Estos locales poseen una pizarra, a la derecha está la mesa de la maestra y a la izquierda un estante que posee un televisor (medio audiovisual de enseñanza) estos locales se caracterizan por tener ambientación con plantas ornamentales.

Al final del aula y en el centro se encuentra un closet que en su interior contiene una gran variedad de juguetes, medios de enseñanza y juegos didácticos para el desarrollo de las actividades de los niños. Al final a la derecha se encuentra el baño que posee dos tazas y un lavamanos, además de contar con un peinetero un toallero y un cepillero.

2.5 Diferentes sesiones de interacción.

Es importante acotar que las sesiones que a continuación se describen fueron sesiones realizadas en los dos círculos infantiles que se escogieron para el presente trabajo.

Sesiones de vagabundeo: Se efectuaron 6 sesiones de vagabundeo en cada círculo infantil.

Con los objetivos de:

- ✓ Insertarnos en el escenario de investigación.
- ✓ Conocer y establecer empatía con los sujetos que iban a ser observados (niños de edad preescolar).
- ✓ Establecer marcos adecuados de comunicación dentro del contexto de la investigación (tanto la educadora como con los niños).
- ✓ Lograr una empatía que permitiera obtener los datos fieles y lograr que los sujetos se adaptaran a la cámara de filmación.
- ✓ Conocer y participar en las actividades diarias de los sujetos.

De manera general con los objetivos planteados se persigue eliminar las resistencias que pudiéramos encontrar a la hora de acceder al campo de la investigación, además de involucrarnos dentro del contexto de interrelaciones tanto de la educadora con los niños, como en el de los propios niños.

Sesión 7: Entrevista a la educadora (Ver anexo # 1)

Objetivos:

- Conocer las oportunidades educativas que ofrece el diseño curricular del preescolar para propiciar los procesos de interacción entre los niños.
- Explorar acerca de las potencialidades de los diferentes tipos de actividades para la comunicación y el intercambio entre los niños.

Sesión 8: Actividad programada (Clase de la Lengua Materna).

Objetivo:

- ❖ Realizar observación participante en una actividad programada (de la Lengua Materna).

Observación participante.

Objetivo:

- Explorar las manifestaciones de las interacciones entre iguales en el contexto de una clase.

Sesión 9: Actividad Independiente (Dibujo libre).

Objetivo:

- ❖ Realizar observación participante durante la realización de una actividad libre.

Observación participante.

Objetivo:

- Explorar las manifestaciones de las interacciones entre iguales en el contexto de una actividad libre.

Sesión 10: Actividad programada (Clase de preescritura).

Objetivo:

- ❖ Realizar observación participante durante la realización de una clase de preescritura.

Observación participante.

Objetivo:

- Explorar las manifestaciones de las interacciones entre iguales en el contexto de una clase de preescritura.

Sesión 11: Actividad independiente (Consolidación de contenidos sobre preescritura y Arme – Desarme).

Objetivo:

- ❖ Explorar si en el proceso de interacción niño-niño se establece el diálogo de forma espontánea entre los niños.

Nos propusimos con los objetivos de esta observación, conocer el proceso de comunicación que se establece entre los sujetos en su interacción, viendo cómo favorece este el proceso del pensamiento compartido.

Sesión 12: Actividad diseñada (Actividad plástica).

Objetivo:

- ❖ Proporcionar las interacciones entre los niños en un contexto educativo con introducción de nuevas variables didácticas (respeto a la espontaneidad de los niños para ubicarse espacialmente, para seleccionar los materiales con que trabajarán y para expresar y compartir la planificación de su actividad con los "otros iguales").

2.6 Memorias de los diferentes momentos de la investigación.

Etapa preparatoria: durante esta etapa nos preparamos para clarificar las ideas de investigación, que desde un inicio se refería al estudio del proceso de la intersubjetividad desde el enfoque histórico-cultural; buscando definir el problema de estudio y tomando como fuente de procedencia la lectura de trabajos de otros investigadores y la propuesta de la tutora. Nuestros primeros pasos fueron un intento constante por definir nuestro objeto de estudio (sobre todo tratando de enmarcar el estudio en un área o etapa evolutiva determinada), la naturaleza de la investigación, la localización y dimensión temporal del estudio y el posible acceso al escenario. Posterior a todo ello, nos dimos a la tarea de revisar materiales bibliográficos con el objetivo de construir un marco teórico que nos sirviera de guía sobre el tema en cuestión y nos permitiera determinar indicadores útiles para la aplicación de las técnicas.

Dentro esta etapa podemos definir dos sub-etapas: a esta primera la podemos denominar como la *etapa reflexiva*. La siguiente sub-etapa es la de *diseño*: donde nos reflexionamos sobre en qué o quiénes iban a ser estudiados, el método que resultaría más adecuado para la investigación y las principales técnicas con las que recoger y analizar los datos. Por último decidimos diseñar las posibles partes o estructuras de las que constaría nuestro trabajo.

Trabajo de campo: una de las premisas más importantes en esta etapa fue el acceso al campo de investigación, que estuvo precedida por un previo conocimiento del local y sus sujetos de interacción.

Contacto formal:

Contacto con la directora:

Nuestro primer contacto fue con la directora, quien nos recibió de buen agrado y aceptó la propuesta de la investigación, seguidamente nos presentó a la educadora y el grupo con el que le habíamos pedido trabajar.

Contacto con la educadora:

El primer contacto con la educadora fue, fundamentalmente, de presentación y explicación de todo el proyecto de investigación. Esta, se mostró dispuesta a colaborar en todo lo que necesitásemos. Durante estos encuentros informales no hubo resistencias manifiestas por parte de las personas implicadas en el campo de investigación.

Contactos informales:

A partir de las visitas posteriores los contactos se fueron haciendo más informales a fin de establecer la suficiente empatía y lograr que la familiaridad con la cámara dejara de ser un elemento distractor para los niños y de preocupación para el personal docente y nos permitiera el verdadero acceso al campo. A fin de mejorar nuestra interacción con los sujetos de la investigación consideramos necesario crear un mapa temporal a partir del horario de vida de los mismos y que posibilitó orientarnos en las actividades a compartir. En todo momento la educadora nos facilitó las herramientas para relacionarnos con los sujetos de la investigación sin que estos nos fueran a rechazar. Por parte de los investigadores, participamos en la mayoría de las actividades que realizaban los niños diariamente, tomando partida en todos los juegos y permaneciendo junto a ellos, dentro del aula, durante las actividades docentes. (Ver anexo # 2, Mapa temporal)

Resultó de especial interés el inicio de buenas relaciones con los participantes y establecer marcos adecuados de comunicación.

Etapa analítica: el proceso de análisis de la información recogida la iniciamos tras cada sesión, donde se obtenían datos después de las observaciones para guiar las próximas sesiones en uno u otro sentido. En esta etapa nos dedicamos fundamentalmente a la reducción de los datos, su agrupación temática, su disposición y transformación a través de las matrices, la interpretación de los resultados y las conclusiones.

Como método de investigación analítico, la observación participante depende del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas. Se tomaron notas durante y después de cada observación. Además las notas incluían la descripción

del ambiente físico así como de sucesos que interrumpían la dinámica grupal. Puesto que las notas proporcionan los datos que son la materia prima de la observación participante, se intentó redactar las más completas y amplias notas de campo que fue posible.

Para poder recordar una mayor cantidad de información se prestó atención permanente a lo que iba ocurriendo durante las sesiones. Cambiábamos la lente del objetivo: pasar de una de “visión amplia” a otra de “ángulo pequeño”, para evitar que los observadores quedaran abrumados por la cantidad de conversaciones y actividades que tenían lugar al mismo tiempo, lo cual podría dificultar el recuerdo: es imposible concentrarse en todo lo que ocurre. Una técnica consistió en enfocar a una persona, interacción o actividad específicas, mientras mentalmente se bloquean todas las otras. Los investigadores reproducían mentalmente las observaciones y escenas; y abandonaban el escenario en cuanto se observaba todo lo que estuviera en condiciones de recordar. Tomar las notas tan pronto como le resultara posible, después de la observación.

En el análisis se empleó la triangulación de investigadores, la metodológica y la de datos. La triangulación consiste en la combinación dentro de un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos. Aunque las notas de campo basadas en la experiencia directa en un escenario proporcionan los datos claves en la observación participante, otros métodos y enfoques pueden y deben emplearse en conjunción con el trabajo de campo. La triangulación suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador. Apoyándose en otros tipos y fuentes de datos, los observadores pueden también obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiadas.

Se utilizaron las siguientes estrategias de la triangulación:

1. Triangulación de la observación de tres investigadores en cada grupo, que observaron el mismo fenómeno, para confrontar e incorporar la mayor cantidad de datos.

2. Triangulación metodológica: Se utilizaron varios métodos para trabajar sobre los mismos aspectos a investigar, revisión de documentos oficiales, observación participante y grabaciones de video.
3. Triangulación de datos: Uso de diferentes fuentes de datos. Estudiar un fenómeno con diferentes sujetos, tiempos, lugares y ambientes.

El criterio para el número de observaciones fue la saturación de datos. No existía una cantidad preestablecida de sesiones de trabajo, pues la cantidad dependía de que los datos recogidos fueran suficientes.

A los datos obtenidos se les realizó un análisis de contenido. En términos generales, el análisis de contenido es un método conjunto de procedimientos sistemáticos que busca descubrir la significación de un mensaje, ya sea este un discurso, una historia de vida, un artículo de revista, un texto escolar, un decreto ministerial, etc. Más concretamente, se trata de un método que consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de la mejor manera el sentido.

Mediante el análisis de contenido verificamos la presencia de unidades de registro que posibilitaron la determinación de indicadores relevantes de las características de las interacciones entre los niños, hipótesis en relación a la explicación de estos indicadores, las categorías e inferencias. Dentro de las etapas que seguimos en el análisis, estuvieron:

- El análisis previo o la lectura de documentos. Realizamos una lectura atenta y repetida de las observaciones realizadas que nos permitiera una indispensable familiarización del investigador con el contenido, con los diferentes temas posibles. Es lo que se llama generalmente la «lectura flotante», entendida esta como una actividad que consiste en familiarizarse con los documentos de análisis por las lecturas sucesivas y dejando nacer las impresiones y las orientaciones. Esta «lectura flotante» como lo dice Bardin (1977) es necesaria para impregnarse del material. De esta lectura es posible avanzar en la formulación de las hipótesis. En el análisis previo, recogimos el material a analizar, lo organizamos y se sometió a varias

lecturas. Estas últimas apuntaban a que el lector pudiera «adquirir una visión de conjunto del material recogido, familiarizarse con sus diferentes particularidades, presentir el tipo de unidades de información a retener para una clasificación posterior y la manera de desglosarlas en enunciados específicos.

Luego preparamos el material, o sea, los datos fueron codificados en categorías por segmentos de significación. La codificación corresponde a un tratamiento de los datos brutos del texto. Transformación que, por desglose, agregación o numeración permite llegar a una representación del contenido, o de su expresión, susceptible de aclarar al analista sobre las características del texto” (Bardin,1986). Se confeccionaron matrices, a manera de una tabla de doble entrada, con la correspondiente codificación por ambos lados de cada niño, registrando en los puntos de intercepción correspondientes las diferentes formas de expresión de las categorías que se habían extraído del pre- análisis. El código se compuso de varios caracteres en función de lo anterior. Para los casos en que una categoría se repite en un mismo niño, se utiliza un supraíndice que va a expresar el número de veces que aparece. Para señalar el sentido de la expresión de la categoría se acompaña en los casos de sentido negativo con un signo menos (-).

- La elaboración de los resultados se realizó mediante el análisis del conteo de frecuencia, de la co- ocurrencia de las categorías y del sentido de las manifestaciones de las direcciones positivas o negativas de dichas categorías.

La elaboración del material es una etapa de interpretación del material codificado en la cual son comprendidas las categorías en análisis más amplios y profundos. . No existían categorías preestablecidas, las categorías fueron, entonces, inducidas desde el pre-análisis o la lectura flotante de los documentos seleccionados.

Etapas informativas: presentamos los resultados obtenidos.

Capítulo #3 Comprendiendo los espacios intersubjetivos de los preescolares.

3.1 Análisis documental del diseño curricular del preescolar.

Comenzaremos el proceso de comprensión sobre los espacios intersubjetivos de los preescolares investigados, analizando el documento que norma el proceso docente educativo que se lleva a cabo en los círculos infantiles de nuestro país: el diseño curricular. El análisis está orientado a comprender qué oportunidades educativas ofrece el mismo a las interacciones entre los preescolares, para esto optamos por una agrupación temática que tributa a los objetivos específicos de nuestra investigación, además de estar sustentados en las posiciones teóricas que asumimos.

Esta agrupación temática se basa en la siguiente pauta de análisis:

- ✓ Oportunidades para el desarrollo de la intersubjetividad que ofrece el programa de educación preescolar.

Para comprender este documento realizaremos primeramente un análisis referido a sus objetivos, en segundo lugar en relación a los contenidos y en tercer lugar y no menos importante a las orientaciones metodológicas del mismo.

Objetivos:

Estos dan un carácter prioritario en la educación preescolar al desarrollo del lenguaje y en particular al lenguaje oral, tanto en su comprensión como en su uso. A partir de ello se plantean oportunidades para el desarrollo del lenguaje dialogado en el niño como expresión del lenguaje oral que constituye la génesis de la formación de las funciones psíquicas superiores. Aquí se hace énfasis en la intención de desarrollar el lenguaje oral “en su uso” o sea en la cotidianidad del niño, lo cual implica no perder la espontaneidad socialmente condicionada de su desarrollo.

Desde esta perspectiva de análisis consideramos que la prioridad que se le otorga al desarrollo del lenguaje en el preescolar como método educativo deberá trascender del uso del lenguaje como una adquisición sintáctica a la construcción de significados compartidos, lo cual supone que este, básicamente, se constituya

en el soporte de las interacciones entre iguales, en una relación tal que las propias interacciones se convierten en la génesis de del desarrollo del lenguaje.

Enfatizamos en las interacciones entre iguales, porque encontramos en la concepción del documento mayor hincapié en la interacción de la educadora con los niños, respondiendo básicamente al papel director de esta en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo enfatizamos en la idea de que este papel debería estar intencionalmente declarado más como mediador de las interacciones, facilitando y creando oportunidades educativas para ello.

Contenidos:

Los principales análisis realizados con referencia al objeto de estudio nos conducen a enfatizar en tres de los contenidos que aparecen declarados en el documento.

- ✓ La ampliación y consolidación de significados relacionados con el mundo más cercano al niño.
- ✓ La utilización de las diferentes estructuras gramaticales del idioma.
- ✓ De manera especial el uso del lenguaje como medio de comunicación para los otros.

Si prestamos atención a la integración de estos tres contenidos que responden plenamente a los objetivos declarados podemos inferir la relevancia que se le debería otorgar al problema de la estimulación de las interacciones entre los niños, lo cual debería entonces quedar plasmado como un contenido explícito de enseñanza aprendizaje.

Desde el punto de vista de las orientaciones metodológicas:

Se enfatiza en el uso de los métodos verbales y visuales haciendo hincapié en que lo fundamental es la expresión oral del niño y se recomienda el uso de preguntas en actividades motivantes para los niños.

Nos llama sobremanera la atención el hecho de que se destaque en este programa el uso de preguntas en las actividades educativas, pues esto conllevaría a la siguiente reflexión: ¿Se trata de promover sólo los esquemas de interacción educadora-niños, o podrían utilizar diferentes recursos psicopedagógicos para movilizar las interacciones niño-niños a través de la

participación y coparticipación de los niños? Y a esta reflexión le sigue la siguiente interrogante: ¿Qué modelo educativo utilizarán las educadoras en función de fomentar estas interacciones y este diálogo en los preescolares? Interrogante que avala nuestro problema científico, orientado hacia la contrastación de lo planeado (diseño curricular) y la práctica educativa (práctica curricular)

3.2 *Revisando la práctica educativa:*

Nuestro segundo momento de comprensión de este mundo social y externo del niño al cual Vigotsky le denominó mundo intersubjetivo se refiere a dilucidar y conocer cómo es realizada la evaluación de los preescolares por parte de las educadoras, seleccionamos este documento por su valor intrínseco como testimonio del proceso de seguimiento que la educadora debe realizar al desarrollo del niño.

3.2.1. Análisis de las entrevistas realizadas a las educadoras.

Al detenernos en el contenido de estas entrevistas pudimos constatar como las educadoras reconocen que es importante tener en cuenta las interacciones de los preescolares para su desarrollo personal e incluso tienen conocimiento de que en el diseño curricular del preescolar se recogen algunos aspectos referidos a esto. Además de plantear que en sus actividades docentes se establecen espacios para favorecer las mismas.

3.2.2. Análisis documental del registro de evaluaciones de los preescolares.

En primer lugar centramos nuestro análisis en cuáles son los criterios que se siguen para esta evaluación, si las mismas tributan a la búsqueda de las potencialidades de los niños en cuanto a su nivel de aprendizaje y si esta evaluación declara como objeto de valoración las interacciones entre ellos.

Este análisis se realizó a través de grupos temáticos que nos brindaron información acerca de:

- Objeto de la evaluación.
- Objetivos de la evaluación.

Si revisamos el registro que utilizan como instrumento evaluativo, encontramos las siguientes caracterizaciones de los niños:

Registro de evaluaciones del círculo infantil “Los Sandinitos”.

Niño 1:

- Desarrollo Físico Normal.
- Expresa satisfacción emocional al realizar distintos tipos de tareas especialmente de carácter docente y laboral.
- Actividades preferidas(cine, ayudar en el trabajo, jugar)
- Es cariñoso, muestra amor y respeto por los adultos en especial por la maestra.
- Posee buen desarrollo de la autoestima.
- Es capaz de valerse por sí mismo y ajustarse a las exigencias de la edad.
- Realiza valoraciones correctas de su comportamiento y de sus compañeros.
- Planifica, organiza y desarrolla juegos en común acuerdo con otros niños.

Niño 2:

- Alumno que presenta un desarrollo físico normal.
- Expresa satisfacción emocional al realizar distintas actividades (laborales y docentes).
- Actividades preferidas (ir al cine, ayudar en el trabajo, jugar) es cariñoso, muestra amor y respeto por los adultos que le rodean.
- Posee buen desarrollo de su autoestima, realiza valoraciones correctas de su comportamiento y el de sus compañeros de círculo.
- Es capaz de valerse por sí mismo, ajustarse a su comportamiento de acuerdo con las exigencias de su edad.
- Realiza juegos con otros niños, hay ocasiones en que provoca conflictos.
- Su aprendizaje es normal.

Niño 3:

Tiene un desarrollo físico normal.

- Actividades preferidas: jugar, estudiar, y ver la televisión.

- Manifiesta amor, cariño y respeto por los demás en especial por su maestra.
- Tiene buen desarrollo de la autoestima.
- Es capaz de valerse por sí mismo, ajusta su comportamiento de acuerdo a las exigencias de la edad.
- Es capaz de organizar, planificar y desarrollar juegos en unión y acuerdo con otros niños, crea situaciones y enriquece el juego.

Niño 4:

- Tiene un desarrollo normal.
- Expresa satisfacción emocional al realizar distintas tareas especialmente de carácter laboral y docente.
- Actividades preferidas: pasear, ver el televisor, ayudar en el trabajo.
- Manifiesta cariño y respeto por los demás en especial hacia el maestro.
- Posee un buen desarrollo de la autoestima.
- Es capaz de valerse por sí mismo y ajustarse a las exigencias de esta edad.
- Planifica, organiza y desarrolla juegos con otros niños.

Niño 5:

- Presenta un desarrollo normal.
- Actividades preferidas: jugar, estudiar, y ver televisor.
- Manifiesta cariño y respeto por los que le rodean en especial por el maestro.
- Posee un buen desarrollo de la autoestima.
- Ajusta su comportamiento a las exigencias de su edad.
- Desarrolla juegos en común de acuerdo con los niños, aunque necesita ayuda para planificar y organizar el juego.
- Es poco creativo.
- Es un niño inseguro, de aprendizaje lento.

Niño 6:

- Tiene un desarrollo normal.

- Expresa satisfacción emocional de realizar diferentes tareas especialmente de carácter laboral y docente.
- Actividades preferidas: Pasear, ver televisión.
- Manifiesta cariño y respeto por los demás en especial a la maestra.
- Posee buena autoestima.
- Es capaz de valerse por sí mismo y ajustarse a las exigencias de esta edad.
- Planifica, organiza y desarrolla juegos con otros niños.

Niño 7:

- Presenta un desarrollo físico normal.
- Expresa satisfacción emocional al realizar diferentes tareas especialmente de carácter docente.
- Actividades preferidas(dibujar, ver televisión y ayudar en el trabajo)
- Manifiesta cariño, respeto por todos los que le rodean.
- Tiene un buen desarrollo de la autoestima.
- Hace valoraciones correctas de su comportamiento y de sus amigos.
- Es capaz de valerse por sí mismo, ajusta su comportamiento de acuerdo a las exigencias de su edad.
- Es capaz de planificar, organizar y desarrollar juegos en común de acuerdo con otros niños.

Registro de evaluación de los niños del círculo infantil
"Capullitos de la infancia"

Niño A:

- Expresa satisfacción emocional al realizar tareas específicamente laborales.
- Sus actividades preferidas son: el cine, dibujar.
- Manifiesta cariño y respeto por su maestra.
- Se ubica cerca de la maestra.
- Tiene buen desarrollo de la autoestima.
- Ajusta su comportamiento de acuerdo a las exigencias de esta edad.

- Es capaz de organizar y planificar los juegos en común y de acuerdo con otros niños.
- Aprendizaje normal.

Niño B:

- Desarrollo normal.
- Satisfacción emocional en tareas docentes y laborales.
- Actividades preferidas: jugar, practicar deporte, leer.
- Es capaz de realizar valoraciones sobre su comportamiento y el de sus compañeros. Es capaz de valerse por si misma.
- Ajusta su comportamiento de acuerdo a las exigencias de su edad.
- Planifica y organiza juegos en común con otros niños en un 5to nivel.
- Aprendizaje rápido.

Niño C:

- Actividades que prefiere: pasear, practicar deporte, estudiar.
- Es capaz de realizar valoraciones sobre sus compañeros.
- Es capaz de valerse por sí misma.
- Planifica y organiza juegos en común y de acuerdo con otros niños.
- Crea situaciones que enriquecen la trama del juego, encontrándose en un 5to nivel.

Niño D:

- Dentro de las actividades preferidas selecciona dibujar, jugar, leer.
- Manifiesta cariño y respeto por su maestra.
- Es capaz de valerse por sí misma, ajustar su comportamiento de acuerdo a las exigencias de la edad.
- Es capaz de planificar, organizar y desarrollar el juego en común acuerdo con otros niños.
- Es creativa.
- Se ubica en un quinto nivel y su aprendizaje es normal.

Niño E:

- Dentro de sus actividades preferidas selecciona la televisión, jugar e ir al cine.
- Manifiesta cariño y respeto por su maestra y los adultos que le rodean.
- Es capaz de realizar valoraciones correctas sobre su comportamiento y el de sus amiguitos.
- Se vale por sí misma y es capaz de ajustar su comportamiento de acuerdo con las exigencias de la edad.
- Planifica y organiza juegos en común con otros niños ubicándose en un 5to nivel.
- Aprendizaje normal.

Con respecto al objeto de la evaluación que se realiza se puede denotar que está orientada en lo fundamental al área cognitiva, evaluando los logros alcanzados por los niños en esta esfera. Por otro lado se trata de una evaluación estereotipada para todos los casos, la cual nos lleva a cuestionarnos el tratamiento a la diversidad.

Los objetivos de la misma, según refieren las dos educadoras y las dos maestras de cada círculo infantil, se orientan hacia la caracterización de los niños sin que se preste mayor atención a las potencialidades de cada niño.

Por otro lado se hace recurrente el menor énfasis en el seguimiento del desarrollo de otras esferas de la personalidad de los niños, entre las cuales se encuentra su desarrollo social y por tanto lo referente a nuestro objeto de estudio.

3.3 Análisis de las sesiones de trabajo a través del uso de matrices de datos.

Nuestro tercer momento de análisis de los resultados está referido a la descripción de las matrices de 5 de las actividades desarrolladas en el círculo infantil: “Capullitos de la infancia”. Las mismas se describen según el orden de ejecución como siguen:

- Actividad libre(dibujo)
- Actividad programada(lengua materna)
- Actividad programada(preescritura)

- Actividad libre (juego de roles y juego de arme y desarme)
- Actividad diseñada por los investigadores (actividad plástica)

En la selección de estas actividades como contenidos de la observación de la práctica educativa seguimos como criterio que estas dieran la posibilidad de establecer comparaciones entre los diferentes tipos de actividades que normalmente se orientan como formas organizativas del diseño curricular en el preescolar e incluimos un tipo adicional que denominamos "actividad diseñada" que consistía en propiciar oportunidades interactivas entre los niños.

Como explicamos en el capítulo anterior procedimos a la codificación de los datos colectados mediante el registro fílmico de las actividades observadas, a través de la construcción de matrices de datos.

Al final de cada matriz se encuentran las correspondientes interpretaciones de los datos registrados a partir de las categorías que se produjeron en las interacciones entre los niños.

Categorías extraídas del pre-análisis:

- Intercambio de acciones(qué tipo de acciones)
- Intercambio de palabras(características del diálogo)
- Comparten.
- Las expresiones se centran en el mismo.
- Las expresiones se centran en los otros.
- Expresión de la construcción de un referente común(Especificar temas)
- Expresión de secuencias lógicas en el diálogo.
- Expresión de acuerdos y desacuerdos.

MATRIZ DE LA OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES QUE SE ESTABLECEN CON LOS IGUALES EN LA ACTIVIDAD LIBRE (DIBUJO).

1. Corrige la actividad del otro con acciones.
2. Corrige la actividad del otro con palabras.
3. Muestran su dibujo a los otros.
4. Pregunta a los otros sobre su dibujo.
5. Utiliza el trabajo de otro como referente.
6. Inicia diálogo con un coetáneo.
7. Inicia diálogo con más de un coetáneo.
8. Colabora con un sólo niño intercambiando acciones.
9. Colabora con más de un niño intercambiando acciones
10. Colabora con un solo niño intercambiando materiales.
11. Colabora con más de un niño intercambiando materiales
12. Colabora con un solo niño intercambiando palabras.
13. Colabora con más de un niño intercambiando palabras.

Código niño	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
A		2 5 ³ 12 ³ 6 ⁴ 8 ⁴ 10 ⁶											
B	6 ²												
C				6 ² 7 ² 3				6 12 ²					
D			3 6 ² 12					6 12					
E						6, 7	13	12 ²					
F					3, 6, 10, 12		6 ³ , 10 ²	6 ² , 12 ⁵ , 3, 10 ³					
G					3, 6, 13 ²	3, 7, 10, 9 ⁶		6 ⁷ , 12 ³ , 5 ³					
H					3, 6, 13 ²	3, 7, 6, 9	3 ² , 8,12 ⁵ , 13						

Análisis e interpretación de la actividad:

Esta actividad libre se nos presenta como un contexto educativo generador de interacciones entre los niños, la matriz muestra que son múltiples los intercambios entre iguales, predominado, según la frecuencia de aparición de las categorías, el intercambio de materiales con un solo niño y la colaboración con más de un niño, intercambiando acciones y palabras. Si tomamos como unidad de análisis a cada niño, encontramos entonces la co-ocurrencia de las categorías 6 (inicia diálogo con un coetáneo) y la categoría 3 (muestra su dibujo a los otros); estos resultados nos permiten comprender algunas características de las potencialidades que tienen los infantes en esta edad para interactuar colaborativamente con sus iguales, centrados en la tarea que comparten; nos llama la atención que en el caso de intercambiar materiales lo hacen básicamente con un solo niño, mientras que para el inicio del diálogo y la búsqueda de aprobación en lo que están haciendo, se involucran con más de un niño (preferentemente volteándose hacia la mesa de atrás). Pensamos que la disposición de los niños en mesas de a dos, si bien influye en que se compartan entre dos los materiales y no impide totalmente que interactúen con los niños de otras mesas, esencialmente lo hacen con la mesa de atrás. Estas son características a contrastar en otras situaciones educativas donde las condiciones espaciales sean otras, lo que nos hace pensar en la influencia de la proxemia en las características de las interacciones entre los niños.

Por otro lado en el entramado de interacciones verbales y no verbales entre todos los niños, predominan las de sentido positivo, aunque no faltan contraposición o desacuerdos.

El tema que predomina en las expresiones dialogadas entre los niños coincide con el contenido de la actividad que están realizando. Este espacio es aprovechado por ellos para mostrar constantemente su dibujo a los otros, lo que asociamos a la necesidad que experimentan, de la evaluación por los “otros iguales” de la actividad que realizan. Nos estamos refiriendo a la manera en que la función valorativa de la actividad se convierte en soporte de las interacciones entre iguales en este contexto educativo, sería interesante la comparación con otros contextos.

MATRIZ DE LA OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES QUE SE PRODUCEN CON LOS IGUALES EN LA ACTIVIDAD PROGRAMADA (LENGUA MATERNA).

1. Corrige la actividad del otro con acciones.
2. Corrige la actividad del otro con palabras.
3. Muestran su actividad a los otros.
4. Pregunta a los otros sobre la actividad.
5. Utiliza el trabajo de otro como referente.
6. Inicia diálogo con un coetáneo.
7. Inicia diálogo con más de un coetáneo.
8. Colabora con un sólo niño intercambiando acciones.
9. Colabora con más de un niño intercambiando acciones
10. Colabora con un solo niño intercambiando materiales.
11. Colabora con más de un niño intercambiando materiales
12. Colabora con un solo niño intercambiando palabras.
13. Colabora con más de un niño intercambiando palabras.
14. Demanda la atención para evaluación de la educadora.

Código o niño	A	B	C	D	E	F	G	H	educadora
A									
B									14 ²
C									
D									14
E									
F									14
G									14 ⁴
H									

Al detenernos en el análisis de lo acontecido en esta sesión de trabajo pudimos constatar diferencias relevantes en cuanto a manifestaciones verbales y extraverbales de las interacciones de los niños durante el transcurso de la actividad en contraste con la actividad libre efectuada, obsérvese que los niños en esta sesión de trabajo simplemente se limitaron a escuchar los planteamientos de la educadora referidos a la actividad que ejecutaban, las interacciones entre los niños se redujeron a una mínima expresión y por el contrario todas las interacciones que se produjeron fueron de los niños para la educadora y estas referidas a respuestas a las preguntas del contenido que abordaban. Lo anterior demuestra una vez más uno de los hallazgos obtenidos en otras investigaciones referidas al rol y trabajo de la educadora en la estimulación de las interacciones en el preescolar, me refiero específicamente a la tesis de Correia Cardoso (2003) donde se refiere y cito: “El tratamiento pedagógico anclado en el modelo tradicional de enseñanza para el desarrollo de los preescolares convierte estos espacios didácticos en un ir y venir de preguntas y respuestas, que centran el proceso en el rol de la educadora pasando al niño a un rol reproductivo”.

MATRIZ DE LA OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES QUE SE PRODUCEN CON LOS IGUALES EN LA ACTIVIDAD DISEÑADA (ACTIVIDAD PLÁSTICA).

1. Corrige la actividad del otro con acciones.
2. Corrige la actividad del otro con palabras.
3. Muestran su dibujo a los otros.
4. Pregunta a los otros sobre su dibujo.
5. Utiliza el trabajo de otro como referente.
6. Inicia diálogo con un coetáneo.
7. Inicia diálogo con más de un coetáneo.
8. Colabora con un sólo niño intercambiando acciones.
9. Colabora con más de un niño intercambiando acciones
10. Colabora con un solo niño intercambiando materiales.
11. Colabora con más de un niño intercambiando materiales
12. Colabora con un solo niño intercambiando palabras.
13. Colabora con más de un niño intercambiando palabras

Código niño	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
A								6		
B								1	3	
C									3	
D										
E									6	
F										6 ²
G									3	
H										6
I						1 ,12		6		
J								6,10, 5		7

Análisis e interpretación de la actividad:

El diseño de esta actividad, la introducción del investigador en el escenario como agente que la propicia, parece determinar que al inicio de ella, los niños se centraran más en esta figura que en sus coetáneos, un tanto reproduciendo lo que acontece en sus interacciones con la educadora. Los primeros buscan constantemente la evaluación de la actividad que están realizando.

Sin embargo en el desarrollo de la actividad, la mayor frecuencia se expresa en la categoría 13 referida a los intercambios dialógicos entre los niños, en estos denotamos la necesidad de tomar al “otro igual” como referente para su actividad, de manera que por ejemplo las respuestas que dan algunos niños son utilizadas por otros para darle curso a sus decisiones. Ejemplo sujeto F en interacción con H: dice F “en mi casa hay un motor y yo lo montó” a lo que H responde a una pregunta del investigador “y que vas a pintar” dice H “yo un motor que tiene las ruedas así”, ejecutando movimientos corporales.

En este ejemplo inmediatamente se produce un intercambio de acciones pero en sentido negativo, pues F le da un manotazo a H y le dice “eso lo dije yo”. Se expresa en estas interacciones dialógicas un alto contenido emocional- afectivo de los niños con su familia, el cual comparten con los “otros iguales”.

A la hora de ejecutar las acciones para el dibujo los niños, a instancias del investigador, se colocan en grupos según el tipo de material a utilizar, sin embargo existe espontaneidad en la distribución con que se ubican en el espacio (en el suelo), formando una suerte de círculo, que propicia que en el espacio central del mismo, coloquen los materiales, lo que ofrece igualdad de oportunidades para su uso por todos los niños y una especie de simetría en el intercambios de acciones y de palabras.

Ejemplo: niña A: “yo quiero el azul”

B: “yo lo tengo, cuando termine te lo presto”

MATRIZ DE LA OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES QUE SE PRODUCEN CON LOS IGUALES EN LA ACTIVIDAD PROGRAMADA (PREESCRITURA).

1. Corrige la actividad del otro con acciones.
2. Corrige la actividad del otro con palabras.
3. Muestran sus trazos a los otros.
4. Pregunta a los otros sobre su trazo.
5. Utiliza el trabajo de otro como referente.
6. Inicia diálogo con un coetáneo.
7. Inicia diálogo con más de un coetáneo.
8. Colabora con un sólo niño intercambiando acciones.
9. Colabora con más de un niño intercambiando acciones
10. Colabora con un solo niño intercambiando materiales.
11. Colabora con más de un niño intercambiando materiales
12. Colabora con un solo niño intercambiando palabras.
13. Colabora con más de un niño intercambiando palabras

Código o niño	A	B	C	D	E	F	G	H	educadora
A		5 ²	6			8, 12			14 ⁴
B	5,6 ² , 8								14
C									
D									
E									
F	12					2 ¹			
G								6	14 ⁵
H							12 ⁶ , 5 ² , 6		14 ³

Análisis e interpretación de la actividad:

Luego de efectuado el conteo de frecuencia en esta actividad pudimos constatar que lo más significativo en esta sesión fue los elevados niveles de ayuda que ofreció la educadora ante la constante búsqueda de evaluación de los niños.

En lo que se refiere a interacciones entre los propios niños estas siguen siendo pobres, al igual que lo señalado en la otra actividad programada, predominando el uso de preguntas y respuestas de la educadora hacia los niños y de respuestas de estos a la educadora. Esta saturación de los datos sólo aporta para ratificar nuestras interpretaciones y las ya citadas de Correia Cardoso (2003) en la página 52.

Es válido destacar que a diferencia de la anterior actividad programada en esta se observan intercambios de acciones focalizadas en lo fundamental a la utilización del trabajo del otro como referente, (categoría 5) estas acciones se limitaban a intercambios de miradas que al parecer servían de referentes para el autocontrol de la actividad, interpretamos estas manifestaciones como evasión a posibles regaños o castigos de la educadora.

MATRIZ DE LA OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES QUE SE ESTABLECEN CON LOS IGUALES EN LA ACTIVIDAD INDEPENDIENTE
(Consolidación de contenidos sobre preescritura y juego de arme y desarme)

1. Corrige la actividad del otro con acciones.
2. Corrige la actividad del otro con palabras.
3. Muestran actividad a los otros.
4. Pregunta a los otros sobre trabajo.
5. Utiliza el trabajo de otro como referente.
6. Inicia diálogo con un coetáneo.
7. Inicia diálogo con más de un coetáneo.
8. Colabora con un sólo niño intercambiando acciones.
9. Colabora con más de un niño intercambiando acciones
10. Colabora con un solo niño intercambiando materiales.
11. Colabora con más de un niño intercambiando materiales
12. Colabora con un solo niño intercambiando palabras.
13. Colabora con más de un niño intercambiando palabras.

Código o niño	A	B	C	D	E	F	G	H
A		5 ² , 6						
B	2,12, 6, 3							
C							11	6 ³ , 12, 11
D								
E								
F								
G			11					12 ² , 11
H			6,11				6, 11, 12	
I							6	

Análisis e interpretación de la actividad:

En esta actividad se puede encontrar que mientras está presente la educadora se reducen las interacciones entre los niños, en tanto cuando ella se aleja de este espacio de relación con los infantes, comienza la expresión espontánea de interacciones entre los niños, en nuestra interpretación de la situación pensamos que esta constituye para los niños un elemento de control externo y que es valorada por ellos como aquella figura que establece límites en sus pautas de comportamiento, incluyendo sus interacciones. Esto nos hace pensar que la educadora tiene como referente la representación de asociar a indisciplinas las interacciones entre iguales en los espacios de enseñanza- aprendizaje. Contrastando esta manifestación de la práctica curricular con el análisis documental realizado en la página 46, consideramos que la carencia de énfasis en la intencionalidad para estimular las interacciones de los niños puede ser un determinante de esta situación educativa.

En las interacciones que se producen entre los infantes podemos observar en la matriz, que las categorías de mayor co-ocurrencia son las 11, 6 y 12, lo que evidencia el predominio de intercambios de materiales entre más de dos niños produciéndose diálogos entre ellos.

Análisis de los resultados referidos a la descripción de las matrices de 5 de las actividades desarrolladas en el círculo infantil: "Sandinito". Las mismas siguen el orden que a continuación relacionamos:

- Actividad libre(juegos de roles)
- Actividad libre(juego)
- Actividad programada(lengua materna)
- Actividad programada(preescritura)
- Actividad diseñada(Actividad Plástica)

Categorías encontradas en el pre-análisis de los materiales.

- Búsqueda de las características de las interacciones entre los niños.
 - Intercambio de acciones(qué tipo de acciones)
 - Intercambio de palabras(características del diálogo)
 - Comparten.
 - Las expresiones se centran en el mismo.
 - Las expresiones se centran en los otros.
 - Expresión de la construcción de un referente común(Especificar temas)
 - Expresión de secuencias lógicas en el diálogo.
 - Expresión de acuerdos y desacuerdos.

MATRIZ DE LA OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES QUE SE ESTABLECEN CON LOS IGUALES EN LA ACTIVIDAD LIBRE (JUEGO DE ROLES).

1. Corrige la actividad del otro con acciones.
2. Corrige la actividad del otro con palabras.
3. Muestra su juego a los otros.
4. Pregunta a los otros sobre su juego.
5. Utiliza el juego de otro como referente.
6. Inicia diálogo con un coetáneo.
7. Inicia diálogo con más de un coetáneo.
8. Colabora con un sólo niño intercambiando acciones.
9. Colabora con más de un niño intercambiando acciones
10. Colabora con un solo niño intercambiando juguetes.
11. Colabora con más de un niño intercambiando juguetes.
12. Colabora con un solo niño intercambiando palabras.
13. Colabora con más de un niño intercambiando palabras.

Código niño	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
S1		6		6-		8 ² -			
S2	6		10-	10,6-					
S3	5,7-,9	8, 10		14, 8-					
S4	5,7- ,10,14	6,9 ²	6- ,8,6						
S5	9	9 ²							
S6	9	9 ²					8 ²		
S7	9	14				14 ²			
S8									

Análisis e interpretación de la actividad:

Esta actividad, como se puede leer en la matriz, se nos presenta como un contexto rico y generador de interacciones. El conteo de frecuencia habla a favor de amplias interacciones fundamentalmente relacionadas con la categoría número 9 referida a la colaboración de acciones entre los niños y la categoría 6 de inicio de diálogos, y la 8 intercambio de acciones con un solo niño, como categorías co-ocurrentes, destacar que estas acciones se dan en el contexto del juego de roles que desempeñan los niños, o sea centrados en una tarea que comparten.

Algo significativo en esta sesión es el hecho de que la mayoría de las interacciones que se producen, llámese inicio de diálogo con un coetáneo (categoría 6), estas tienen un sentido negativo en sus inicios, al parecer por la propia tipología del juego (juego de roles donde los niños deben negociar y ponerse de acuerdo sobre la asignación de roles y el contenido del juego) Sin embargo estas interacciones en sentido negativo con el transcurso de la actividad y con la negociación del rol, van cambiando su sentido hasta convertirse en interacciones positivas.

**MATRIZ DE LA OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES QUE SE
PRODUCEN CON LOS IGUALES EN LA ACTIVIDAD LIBRE
(JUEGO DE ROLES)**

1. Corrige la actividad del otro con acciones.
2. Corrige la actividad del otro con palabras.
3. Muestran su actividad a los otros.
4. Pregunta a los otros sobre su actividad.
5. Utiliza el trabajo de otro como referente.
6. Inicia diálogo con un coetáneo.
7. Inicia diálogo con más de un coetáneo.
8. Colabora con un sólo niño intercambiando acciones.
9. Colabora con más de un niño intercambiando acciones
10. Colabora con un solo niño intercambiando juguetes.
11. Colabora con más de un niño intercambiando juguetes.
12. Colabora con un solo niño intercambiando palabras.
13. Colabora con más de un niño intercambiando palabras.
14. Intercambio de roles.

Código niño	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
S1		14	14	14, 8-				
S2	6 ²		14 ² , 10		5			
S3	6,8-	14						
S4	14, -6							
S5				14, 8-				
S6								
S7								
S8								

Análisis e interpretación de la actividad:

Haciendo un análisis del conteo de frecuencia de las categorías analizadas, se puede constatar que las de mayor incidencia son las 6, 8, 14 referidos al comienzo de los diálogos por los infantes, así como los intercambios de acciones de colaboración y el intercambio de roles entre los niños.

Esta actividad se caracterizó por la riqueza de expresión de las interacciones de los preescolares.

Algo interesante a señalar en la observación de esta sesión de juego de roles es la amplia movilidad de roles que son capaces de desempeñar estos niños. Pasan con facilidad de un rol al otro y en este cambio de roles se reproducen las interacciones entre los infantes. De manera que como teóricamente se ha establecido en la Psicología Infantil, este tipo de juego resulta relevante para el desarrollo de la personalidad del infante, en estos presupuestos, nosotros enfatizamos en su comprensión como contexto desarrollador de las interacciones entre iguales en los preescolares y nos hace pensar en las características que lo distinguen: espontaneidad de los niños para decidir qué hacer y cómo hacerlo, quienes participan, mover y cambiar roles, argumentos, etc. ¿cómo asumir estas características del juego de roles en el diseño didáctico de la enseñanza en la educación preescolar?, o sea se trata de realizar un análisis de exigencia como condiciones psicopedagógicas para la práctica educativa en la enseñanza preescolar.

Los hallazgos de la interpretación de esta actividad, corroboran lo planteado en el análisis de la actividad libre del círculo infantil "Capullito de la Infancia" donde llama la atención que en el caso de intercambiar materiales (en este caso específico juguetes) lo hacen básicamente con un solo niño, mientras que para el inicio del diálogo y la búsqueda de aprobación en lo que están haciendo, se involucran con más de un niño. Lo que nos ratifica las amplias potencialidades para las interacciones entre iguales que tienen los preescolares.

MATRIZ DE LA OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES QUE SE PRODUCEN CON LOS IGUALES EN LA ACTIVIDAD PROGRAMADA (LENGUA MATERNA).

1. Corrige la actividad del otro con acciones.
2. Corrige la actividad del otro con palabras.
3. Comparten sus experiencias con los otros.
4. Pregunta a los otros sobre el tema.
5. Utiliza las verbalizaciones del otro como referente.
6. Inicia diálogo con un coetáneo.
7. Inicia diálogo con más de un coetáneo.
8. Colabora con un sólo niño intercambiando acciones.
9. Colabora con más de un niño intercambiando acciones
10. Colabora con un solo niño intercambiando materiales.
11. Colabora con más de un niño intercambiando materiales
12. Colabora con un solo niño intercambiando palabras.
13. Colabora con más de un niño intercambiando palabras.
14. Intercambio de roles.

Código niño	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
S1							
S2	6			3			
S3				3			
S4							
S5		6-,6					
S6							
S7							
educadora	6 ²	6 ⁴	6-	6			

Análisis e interpretación de la actividad:

En el caso de esta actividad si comparamos los hallazgos obtenidos en la matriz de la primera actividad programada del círculo infantil “Capullitos de la Infancia” percibimos que los hallazgos son similares, por lo que la saturación de datos, nos permiten considerar dichos hallazgos como una suerte de regularidad en la caracterización de las interacciones entre iguales en los preescolares.

MATRIZ DE LA OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES QUE SE PRODUCEN CON LOS IGUALES EN LA ACTIVIDAD PROGRAMADA (PREESCRITURA).

1. Corrige la actividad del otro con acciones.
2. Corrige la actividad del otro con palabras.
3. Muestran su trazo a los otros.
4. Pregunta a los otros sobre su trazo.
5. Utiliza el trabajo de otro como referente.
6. Inicia diálogo con un coetáneo.
7. Inicia diálogo con más de un coetáneo.
8. Colabora con un sólo niño intercambiando acciones.
9. Colabora con más de un niño intercambiando acciones
10. Colabora con un solo niño intercambiando materiales.
11. Colabora con más de un niño intercambiando materiales
12. Colabora con un solo niño intercambiando palabras.
13. Colabora con más de un niño intercambiando palabras

Código niño	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
S1		2	8			2	
S2				6			
S3	4,				7		
S4	7	3 ²					
S5	4		13	5			
S6	6 ²		13				4
S7		4					

Análisis e interpretación de la actividad:

Al realizar el conteo de frecuencia se puede constatar que de las categorías analizadas, no se destacan la co-ocurrencia de las mismas, sino que las interacciones son variadas. Así tenemos que la categoría de mayor ocurrencia es la número 6, la misma hace alusión al comienzo de diálogos con un coetáneo, sin embargo esta interacción no va seguida de otras nuevas por lo que en nuestro criterio es una interacción circunstancial y efímera, que al no estar en el plano de la intencionalidad en la concepción de la clase por la educadora, esta no se percata de la ocurrencia de la interacción y no es estimulada. Este dato asevera aún más lo descrito hasta ahora con respecto a el rol de la educadora en las actividades programadas. Véase matriz de la actividad programada de preescritura del círculo infantil” Capullito de la infancia”.

MATRIZ DE LA OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES QUE SE ESTABLECEN CON LOS IGUALES EN LA ACTIVIDAD DISEÑADA (DIBUJO LIBRE)

1. Corrige la actividad del otro con acciones.
2. Corrige la actividad del otro con palabras.
3. Muestran su dibujo a los otros.
4. Pregunta a los otros sobre su dibujo.
5. Utiliza el trabajo de otro como referente.
6. Inicia diálogo con un coetáneo.
7. Inicia diálogo con más de un coetáneo.
8. Colabora con un sólo niño intercambiando acciones.
9. Colabora con más de un niño intercambiando acciones
10. Colabora con un solo niño intercambiando materiales.
11. Colabora con más de un niño intercambiando materiales
12. Colabora con un solo niño intercambiando palabras.
13. Colabora con más de un niño intercambiando palabras

Código niño	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
S1		11		1		1,3	11
S2	6		1	6,5			
S3		4		10			
S4	11	3	3,2				
S5	7	3,4					10,1
S6	11	3	10			10	
S7	7						

Análisis e interpretación de la actividad:

En el diseño de esta actividad, con la introducción del investigador en el escenario como agente que la propicia, parece determinar que al inicio de ella, los niños se centraran más en esta figura que en sus coetáneos, un tanto reproduciendo lo que acontece en sus interacciones con la educadora. Los primeros buscan constantemente la evaluación de la actividad que están realizando.

Sin embargo en el desarrollo de la actividad, la mayor frecuencia se expresa en la categoría 10,11 donde los niños intercambian materiales con uno o más niños. Además de que si en un principio las interacciones de los niños se producían con los investigadores con el fines valorativos, esto se trasladó a interacciones entre los iguales, sin embargo la finalidad no cambió, continuó, pero ahora centrada en los “otros iguales”, comprobándose una vez más la necesidad de los niños de tener una retroalimentación de retorno que le sirva de feed-back para la regulación de su actividad, lo interesante en este caso es encontrar que igual satisfacen dicha necesidad cuando son evaluados por iguales, entonces volvemos a nuestras interrogantes en relación a ¿cómo traducir estas características de las interacciones entre iguales en los preescolares en exigencias psicopedagógicas de la enseñanza?

3.4 *Tabla general de frecuencia de aparición de las categorías declaradas por los investigadores.*

Categorías	Designación	Frecuencia de aparición
1	Corrige la actividad del otro con acciones	9
2	Corrige la actividad del otro con palabras.	8
3	Muestran su trabajo a los otros.	18
4	Pregunta a los otros sobre su trabajo.	5
5	Utiliza el trabajo de otro como referente.	12
6	Inicia diálogo con un coetáneo.	71
7	Inicia diálogo con más de un coetáneo.	14
8	Colabora con un sólo niño intercambiando acciones	16
9	Colabora con más de un niño intercambiando acciones	11
10	Colabora con un solo niño intercambiando materiales.	27
11	Colabora con más de un niño intercambiando materiales	17
12	Colabora con un solo niño intercambiando palabras	37
13	Colabora con más de un niño intercambiando palabras	7

A través del análisis general de la frecuencia de aparición de las categorías podemos constatar que las categorías de mayor aparición son las referidas a:

- Inicio de diálogo con un coetáneo (categoría 6).
- Colaboración con un solo niño intercambiando palabras (categoría 12).
- Colabora con un niño intercambiando materiales (categoría 10).
- Muestra su actividad a otros.

.3.5 Análisis integrativo de las matrices de datos:

Al concluir el análisis de las matrices de datos y como se refiere en el capítulo metodológico, triangulamos con el análisis documental del programa, lo que nos permite realizar una serie de interpretaciones, que pueden ser consideradas como generalizaciones menores, al decir de Stake (2000) que a continuación referimos.

- La estrategia pedagógica que predomina en la dirección del proceso enseñanza aprendizaje es la de preguntar, siendo la demanda básica de estas preguntas identificar objetos, sonidos y algunas funciones o roles. Lo cual sitúa esta enseñanza en el modelo tradicional, bien cuestionado y gestor de cambios paradigmáticos en las Ciencias de la Educación desde hace algunas décadas. Esta realidad de la práctica educativa nos lleva a pensar en los orígenes de lo que luego se establece como una “férrea” estructura didáctica con sus consecuentes implicaciones en el desarrollo de la personalidad de los alumnos.
- Los momentos de interacción entre los niños son nulos, el modelo comunicativo es vertical en la relación educadora niño, por lo tanto se reproducen las interacciones educador niño y esto conlleva a que se limiten las interacciones dialógicas entre los niños.
- Las motivaciones de los niños quedan en un segundo plano y solo existe intención declarada de motivarlos en el momento del comienzo de la clase con el uso de recursos externos.
- Se limita la construcción compartida del significado y el desarrollo del diálogo entre iguales, lo que afecta la esencia de estos como seres sociales e interactivos.

Si contrastamos lo anterior al análisis realizado a las actividades independientes se pueden inferir que:

- Los momentos de las actividades libres se nos presentan como los contextos educativos más generadores de oportunidades para propiciar las interacciones de los niños que se van produciendo de manera contraria a lo que sucede con la educadora en las actividades programadas, provocado esto por los recursos pedagógicos utilizados,

desde un modelo comunicativo izado, sin embargo cuando no existe la figura de la educadora por ejemplo en las actividades libres que son las que nos ocupan en el análisis denotamos un entramado de interacciones verbales y no verbales entre todos los niños, donde se percibe claramente relaciones de cooperación en un sentido positivo como relaciones de contraposición o desacuerdo.

- Las categorías analizadas en los datos colectados, se no presentan como indicadores de las características de las interacciones entre los niños, entre las que se presentan con mayor frecuencia y co-ocurrencia: el inicio de diálogo con uno igual, la colaboración con un solo niño intercambiando palabras, el intercambio de materiales con un igual y la necesidad de tener criterios valorativos de los iguales; todas estas características apuntan hacia las potencialidades que tienen los preescolares para establecer interacciones entre ellos en las que predomina una disposición colaborativa.

Esto nos hace pensar en que si lo observado es atribuible a que las exigencias que las educadoras reciben se asocian básicamente a los resultados esperados en el desempeño cognitivo de los niños; a los presupuestos establecidos en relación a identificar disciplina con silencio e inmovilidad de los niños y la indisciplina con diálogos e intercambios entre los niños o cualquier otra causa que se pueda inferir; sin embargo en cualesquiera de ellos está presente en última instancia la no comprensión del papel desarrollador de las interacciones entre los iguales y del rol mediador de la educadora en la estimulación de la intersubjetividad entre los niños.

CONSIDERACIONES FINALES.

Los principales asertos del estudio realizado, nos permiten realizar las siguientes consideraciones finales:

- En relación a las actividades programadas:
 - La estrategia pedagógica que predomina en la dirección del proceso enseñanza aprendizaje, no favorece el desarrollo de las interacciones entre iguales en los preescolares, desaprovechando las potencialidades que los infantes tienen para ello, lo que limita el desarrollo de la intersubjetividad entre iguales, con su consecuente implicación intrasubjetiva.
 - En las actividades que se producen bajo la conducción de la educadora los momentos de interacción entre los niños son pobres, el modelo comunicativo es vertical en la relación educadora niño, por lo tanto se reproducen las interacciones educador niño y esto conlleva a que se limiten las interacciones dialógicas entre los niños y la construcción compartida de significados.
- En relación a las actividades libres:
 - Los momentos de las actividades libres se nos presentan como los contextos educativos más generadores de oportunidades para propiciar las interacciones entre los niños. En el entramado de interacciones verbales y no verbales entre todos los niños, se perciben relaciones de cooperación en un sentido positivo como relaciones de contraposición o desacuerdo.
 - Las potencialidades del niño preescolar para establecer interacciones suponen acciones psicopedagógicas que sitúen la interacción en objeto de aprendizaje, con fines no solo de conocimiento de las tareas escolares sino como expresión personal para entrar en la intersubjetividad con los “otros”, de entre los cuales significamos los pares significativos.
- Los preescolares en sus interacciones cotidianas expresan dispositivos operacionales para el diálogo, que la institución educativa no puede obviar sino que debe facilitar tanto en las actividades programadas como en las actividades libres.

- Las categorías analizadas en los datos colectados, se no presentan como indicadores de las características de las interacciones entre los niños, entre las que se presentan con mayor frecuencia y co-ocurrencia: el inicio de diálogo con uno igual, la colaboración con un solo niño intercambiando palabras, el intercambio de materiales con un igual y la necesidad de tener criterios valorativos de los iguales; todas estas características apuntan hacia las potencialidades que tienen los preescolares para establecer interacciones entre ellos en las que predomina una disposición colaborativa.

Bibliografía:

1. Alonso, L. E. (1998). La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa. España.
2. Álvarez de Zayas, Carlos M. (1999). Didáctica. La escuela en la vida. La Habana: Pueblo y Educación
3. Bardín, L. (1977). Análise de conteúdo. Edições 70.
4. Beltrán, J. A., Bermejo, V., Pérez, L. F., Prieto, M. D., Vence, D. et al (2000). Intervención psicopedagógica y currículo escolar. Madrid: Ediciones Pirámide.
5. Bermúdez, R. (2001). Aprendizaje formativo: una opción para el crecimiento personal. En *Revista Cubana de Psicología*. Vol. 18, No. 3, 2001.
6. Bernaza, G. (2000). La evaluación desde la perspectiva personológica. En *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. XX, No. 2, 2000.
7. Bozchovich, L. I. (1985). La personalidad y su formación en la edad infantil. La Habana: Pueblo y Educación.
8. Bruner, Jerome(1990)El habla del niño. Paidós: Barcelona.
9. Bruner, Jereome. (1995) Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza Psicología: Madrid.
10. Campios, Jean. (1994). El niño en su contexto. Paidós: Barcelona.
11. Castellanos, D. (2002). *Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar*. Presentado en el Taller del CEPES, 2002. material fotocopiado.
12. Colectivo de autores (1987). Investigaciones de la personalidad en Cuba. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
13. Colectivo de autores (1999). Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
14. Coll, C. y Edwards, D. (1996). Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximación al discurso educativo. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

15. Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J. (2001). Desarrollo psicológico y educación, Tomo 2. Psicología de la educación escolar. Madrid. España: Impreso en Coimeff, S. A.
16. Correia, Paulina. (2003). Desarrollo del lenguaje en el preescolar, oportunidades educativas; Nieves Achón, Z; tutora. Trabajo de Diploma; UCLV, Psicología.
17. Delval, Juan(1989). La representación infantil del mundo social. En: El mundo social en la mente infantil. Compilación del Elliot Turiel, Ileana UNESCO y Josetxu linaza. Alianza Psicología, Madrid.
18. Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para el aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. México: McGrawHill.
19. Echemendía, B. (2003). El surgimiento del enfoque histórico-cultural como alternativa marxista al problema de la crisis de la psicología. En *Revista Cubana de Psicología*. Vol. 20, No. 2, 2003.
20. Entwistle, N. J. (1988). La comprensión del aprendizaje en el aula. Barcelona: Piados.
21. Entwistle, N. J. y Ramsder, P. (1983). *Undestanting Student Leraning*. London: Croom Helm.
22. Félix Da Silva, V. (2001). Procesos de subjetivación en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Febles M; tutora. Tesis de Post - graduación en Ciencias Psicológicas. La Habana. Cuba.
23. Fernández, M. (1994). Las tareas de la profesión de enseñanza. El Siglo XXI, Española, S.A., Madrid.
24. Francescato, Glusepe. (1974) El lenguaje infantil. Ediciones 62: Barcelona.
25. García, E., Gil, J., Rodríguez, G. (2002). Metodología de la investigación cualitativa. Santiago de Cuba: PROGRAF.
26. González Rey, F. (1989). *Psicología. Principios y categorías*. La Habana: Ciencias Sociales.

27. González Rey, F. (1997). Epistemología cualitativa y subjetividad. Pueblo y educación. La Habana.
28. González, D. (2000). Una concepción integradora del desarrollo humano. En *Revista Cubana de Psicología*. Vol. 17, No. 2, 2000.
29. Hernández Guzmán, L. (1999). Hacia la salud psicológica: niños socialmente competentes. UNAM. México.
30. Iñiguez Rueda, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Revista de Atención Primaria*. Vol. 23 # 8. 15/ mayo.
31. Jorba, J. y Sanmartín, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continúa*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
32. Kallibay, M. La interpretación social del hombre y el significado. Formas de cultura económica, México 2002.
33. Labarrere, A. (2000). Aprendizaje para el desarrollo. En *Revista Cubana de Psicología*. Vol. 17, No. 1, 2000.
34. Lecuyer, Roger. La inteligencia de los bebés. Mundo científico. Vol. 11. número 119. Madrid, 1991.
35. López, Francisco y MUÑOZ Yaromir. Aprender a aprender: algunas aproximaciones prácticas al fenómeno del aprendizaje. En: *Revista Universidad Eafit* número 95, Medellín, 1994.
36. López, F., Muncio, P., Peralta, M. D., Pérez, R. (2000). Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación. España.
37. Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
38. Morejon Duardo y Pérez Gómez (2000). Los signos en el aprendizaje infantil un proceso de crecimiento continuo; Peña Grass, I; tutora. Trabajo de Diploma; UCLV, Psicología.
39. Morfin Stoopan, M; Corona Caraveo(2001) Participación infantil y juvenil. Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez(COMEXANI) – AYUDA.

40. Noriega Fundora, N. (2003). La intersubjetividad entre iguales en la adolescencia> características de sus interacciones 222; Nieves Achón, Z; tutora. Trabajo en opción al título de master; UCLV, Psicología.
41. Nieves, Z. (2004). Introducción a la orientación educativa. Material inédito.
42. Otero, I. (2003). *Manual del alumno. Intervención psicopedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Registro Público Nacional, No. 3-09-21. Centro de perfeccionamiento de investigaciones pedagógicas de Chile. Santiago de Chile.
43. Pérez, A. (2004). MECD promueve nuevas reformas a la educación. <http://www.ni.laprensa.com.ni/cronologico/2004/julio/12/nacionales/nacionales-20040712-07.html>. Fecha de consulta 18 Junio del 2005.
44. Puig, José María. (1995) *Aprender a dialogar*. Aique: Buenos aires.
45. Rico, P. (1996). *Reflexión y aprendizaje en el aula*. La Habana: Pueblo y Educación.
46. Rogoff Bárbara. (1993.) *Aprendices de pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona España.
47. Sampier, R. (2003). *Metodología de la investigación*. La Habana: Félix Varela.
48. Schütz, Alfred. (1993) *La construcción significativa del contexto social*. Paidós: Barcelona.
49. Stake, J. (2000). *Estudio de caso*. Editorial Narcea.
50. Taylor, S. J., Bogdan, R. (2000) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. España: Piados.
51. Valles, Miguel S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis S. A.
52. Vigotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. Pueblo y educación. Ciudad de La Habana.
53. Vigotsky, L. S. (1982). *La imaginación y el arte de la infancia*. Akal: Madrid.

54. Vigotsky, L. S. (1983). Obras escogidas III. Pedagogía. Moscú.
55. Vigotsky, L. S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Científico – técnica. Ciudad de La Habana.
56. Vigotsky, L. S. (1994). A formação social da mente. Sao Paulo. Brasil.
57. Wells, Gordon. (1988). La experiencia del lenguaje de los niños de cinco años en la casa y en la escuela. En: Cook – Gumperz, Jenny. Compiladora- La construcción social de la alfabetización. Paidós: Barcelona.

Anexo # 1

Entrevista a las educadoras:

Objetivos:

- Indagar sobre el conocimiento que tienen las educadoras sobre la importancia de las interacciones en la enseñanza preescolar
- Constatar si estas implementan acciones encaminadas al desarrollo de las interacciones en el preescolar.

Grupos temáticos:

- ¿Cómo se estructuran las actividades programadas y las actividades independientes que se implementan para los niños de edad preescolar. En el momento de su planificación, hacia qué criterios está centrado el objetivo de las mismas?
- ¿Cómo se propicia a partir de estas actividades el intercambio entre los niños?
- ¿Utiliza algún instrumento específico que le permita a los niños asimilar el conocimiento con mayor facilidad?
- ¿Utilizan los niños en las actividades libres lo aprendido durante la actividad programada?
- ¿Qué oportunidades u orientaciones ofrece el diseño curricular del preescolar para enriquecer el intercambio entre los niños?

Anexo # 2

MAPA TEMPORAL. HORARIO DE VIDA (Preescolar).

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
6:00 am.	Entrada al círculo infantil.				
8:00 am.	Recibimiento.				
8:10 am.	Gimnasia matutina.				
8:20 am.	Computación.				
8:45 am.	Lengua Materna	Pre-Escritura	Análisis Fonemático.	Pre-escritura	Naturaleza.
9:20 am.	Merienda.				
9:30 am.	Nociones elementales de la Matemática	Conocimiento del mundo de los objetos y sus relaciones	Nociones elementales de la Matemática	Conocimiento del mundo de los objetos y sus relaciones	Conocimiento del mundo social.
10:00 am.	Computación y trabajo colectivo.	Computación.	Vídeo y Computación.	Computación.	Nociones de actividades visuales.
11:20 am.	Computación.	Juego de roles	Computación.	Juego de roles	Conversación ética y Computación.
12:30 am.	Almuerzo.				
1:20 a 2:50 pm.	Sueño.				
2:55 pm.	Computación.	Actividad independiente y Computación.	Actividad independiente y Computación	Actividad independiente y Computación	Actividad independiente
3:30 pm.	Educación plástica.	Educación física.	Educación musical y expresión corporal.	Educación física y	Educación plástica.
4:00 pm.	Merienda.				
4:20 pm.	Actividad independiente y entrega a padres de los niños.				

Anexo # 3

Diseño curricular de la enseñanza preescolar.

En CDS ROMM