



• EDUCACIÓN INICIAL •

INTERACCIONES QUE PROMUEVEN APRENDIZAJES

Guía de orientaciones para la atención educativa de los niños y niñas de 0 a 5 años



DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL



Interacciones que promueven aprendizajes: guía de orientaciones para la atención educativa de los niños y niñas de 0 a 5 años

Ministerio de Educación
Av. De la Arqueología, cuadra 2, San Borja
Lima, Perú
Teléfono 615-5800
www.minedu.gob.pe

Primera edición

2019

Tiraje

70 200 ejemplares

Elaboración

Verónica Beytia Ochoa
Edith Pérez Llantoy

Revisión y aportes:

Elizabeth Moscoso Rojas
María Teresa Moreno Zavaleta
Elisa Virginia Llanos Curletti
Betty Miriam Espinoza Euscategui

Corrección de estilo

Sofía Rodríguez Barrios

Ilustración

Patricia Nishimata Oishi

Diseño y diagramación

Veony Jiménez Casafranca

Impresión

Se terminó de imprimir en septiembre de 2019, en los talleres gráficos de Corporación Gráfica Navarrete S. A., sito en Carretera Central 759 Km 2, Santa Anita, Lima-Perú.

©Ministerio de Educación-2019

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2019-09301

Impreso en el Perú / *Printed in Peru*





CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1

Interacciones para crecer y aprender

13

- 1.1 Definición del concepto de interacción **13**
- 1.2. Una clasificación de las interacciones en los servicios educativos del nivel Inicial **16**
 - 1.2.1. Interacciones que promueven el bienestar socioemocional de los niños **23**
 - 1.2.2. Interacciones que promueven el desarrollo de la autorregulación en los niños y el compromiso en las actividades pedagógicas **25**
 - 1.2.3. Interacciones que promueven el desarrollo del pensamiento y el lenguaje **26**

CAPÍTULO 2

Interacciones que promueven el bienestar socioemocional de los niños

29

- 2.1. Fundamentos **39**
 - 2.1.1. ¿Por qué es importante el bienestar socioemocional para el aprendizaje de los niños? **39**
 - 2.1.2. ¿Cómo favorecer un clima positivo en el aula? **41**
 - 2.1.3. ¿Cómo actúa un adulto sensible ante las necesidades de los niños? **43**
 - 2.1.4. ¿Cómo identificar las necesidades físicas, emocionales e intelectuales de los niños? **43**
- 2.2. Estrategias: ¿Qué podemos hacer para promover el bienestar socioemocional en los niños? **44**
 - 2.2.1. Promover un ambiente de bienestar y de cercanía en el aula **44**
 - 2.2.2. Estar atento a las necesidades físicas, emocionales e intelectuales de los niños **48**

2.2.3. Expresar expectativas positivas	50
2.2.4. Tomar en cuenta las ideas de los niños	51
2.2.5. Favorecer la autonomía y el liderazgo de los niños	54
2.3. Ejercicio de reflexión personal	55

CAPÍTULO 3

Interacciones que promueven el desarrollo de la autorregulación en los niños y el compromiso en las actividades pedagógicas 57

3.1. Fundamentos	68
3.1.1. ¿Por qué es importante la organización en el aula para que los niños aprendan?	68
3.1.2. ¿Cómo se ve un aula organizada?	72
3.2. Estrategias: ¿Qué podemos hacer para que los niños aprendan a autorregularse y se mantengan comprometidos durante las actividades pedagógicas?	73
3.2.1. Usar estrategias positivas para ayudar a los niños a autorregular su conducta	73
3.2.2. Ofrecer diversidad de formatos didácticos para el aprendizaje	77
3.3. Ejercicio de reflexión personal	81

CAPÍTULO 4

Interacciones que promueven el desarrollo del pensamiento y del lenguaje 83

4.1. Fundamentos	93
4.1.1. Pensamiento y lenguaje	93
4.1.2. ¿Por qué es necesario conversar con los niños?	94
4.1.3. ¿Qué es conversar? ¿Cómo se ve la conversación en los espacios educativos del nivel de Educación Inicial?	96
4.1.4. Diferencia entre las actividades mecánicas o memorísticas, y aquellas en las que los niños usan los niveles más altos de pensamiento	97

4.2. Estrategias: ¿Qué podemos hacer en el aula para que los niños piensen con profundidad y desarrollen el lenguaje oral?	98
4.2.1. Conversar con los niños con frecuencia	98
4.2.2. Poner en palabras las acciones que realizan los niños	100
4.2.3. Repetir y extender sus expresiones	101
4.2.4. Conversar para promover la comprensión	101
4.2.5. Formular preguntas abiertas	102
4.3. Ejercicio de reflexión personal	107
ANEXO	110
Taller con padres y madres de familia	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116

Presentación

La presente guía se enfoca en las interacciones entre docentes y niños en los diferentes servicios educativos del nivel Inicial. En concordancia con la propuesta pedagógica del Programa Curricular de Educación Inicial (Minedu, 2016a), este documento tiene como punto de partida una concepción de niño como sujeto de derecho; por lo tanto, plantea que los niños participen como personas activas en la vida escolar, lo que constituye la base para el desarrollo de su identidad y los prepara para ejercer una ciudadanía democrática. En ese sentido, la interacción con los compañeros y con los docentes es la unidad más pequeña y concreta que permite llevar a la práctica la colaboración y la construcción de conocimiento.

El término "interacción" en los servicios educativos se refiere a cómo la docente realiza su labor como mediadora del aprendizaje con los niños, en el momento en que está intercambiando acciones y palabras con ellos. Incluye:

- ✓ Cómo la docente ayuda a los niños a que se sientan seguros y cómodos, en un ambiente afectivo, de respeto mutuo y colaboración.
- ✓ Cómo la docente ayuda a los niños a autorregularse y a mantenerse comprometidos en las actividades pedagógicas.
- ✓ Cómo la docente conversa con los niños para ayudarlos a desarrollar el pensamiento y la expresión oral.

Es importante enfocarse en las interacciones que se dan en los servicios educativos, porque la calidad de aquellas que los docentes establecen con los niños representa un factor fundamental, dado que incide de forma positiva o negativa en sus aprendizajes, como lo refiere el informe sobre eficacia escolar elaborado por la Unesco y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Asimismo, la Rúbrica de Observación de Aula para la Evaluación del Desempeño Docente, aplicada en los años 2017 y 2018, se enfoca en las interacciones dentro de los espacios educativos y en la medición de su efectividad para aportar al aprendizaje y al desarrollo de los niños.

Esta guía te permitirá tomar contacto con diferentes experiencias de aprendizaje ocurridas en los servicios educativos del nivel Inicial, en distintos lugares, con la finalidad de que te ayude a comprender cómo ocurren las interacciones entre los niños y los adultos responsables de sus aprendizajes. Al leer estas narraciones, quizá puedas sentirte totalmente identificada o solo en parte con algunas de estas experiencias. Tal vez despierten en ti cuestionamientos o temores. Probablemente percibas —en ti o en tus colegas— respuestas de defensa o, por el contrario, entusiasmo y deseo de probar formas nuevas de interactuar con los niños que están bajo tu responsabilidad. Todas esas emociones y actitudes son parte de un proceso de reflexión y mejora de tu práctica pedagógica. Además, esta guía es una fuente de información que complementará los conocimientos que ya posees, y te ayudará a comprender algunos fundamentos sobre desarrollo y aprendizaje en los niños de Educación Inicial.

La guía está organizada en cuatro capítulos. El primero ofrece una introducción al amplio mundo de las interacciones en los servicios educativos. En este capítulo te explicaremos cómo se define el concepto de interacción. También encontrarás una historia de aprendizaje que te ayudará a comprender las interacciones en los espacios educativos, y mediante un análisis basado en ejemplos desarrollaremos una clasificación de las interacciones que favorecen el aprendizaje de los niños.

Los capítulos 2, 3 y 4 presentan las interacciones organizadas en tres categorías: aquellas que ayudan a los niños a sentirse seguros y cómodos para aprender (capítulo 2); aquellas que los ayudan a autorregular su conducta y comprometerse con las actividades pedagógicas (capítulo 3) y aquellas que ayudan a los niños a pensar y desarrollar su lenguaje oral (capítulo 4). Cada uno de estos capítulos comienza con dos historias de aprendizaje; estas te permitirán visualizar las interacciones entre niños y docentes. Luego se explican los fundamentos de esas interacciones, y se presentan un conjunto de estrategias que puedes utilizar.

Historia de aprendizaje	Edad de los niños	Capítulo
“Josefina sube al tronco”	2 años	4
“Preparamos dulces con galletas”	2 años	3
“Preparamos ensalada de frutas”	3 años	3
“Pintamos orugas”	4 años	2
“Planificamos el Día del Padre”	4 años	2
“Explicamos la solución de un problema”	5 años	4

Es necesario resaltar que, en cada capítulo, los fundamentos y las estrategias son ejemplificados con extractos de las mismas historias de aprendizaje. Estos ejemplos tendrán la amplitud necesaria para facilitar la comprensión de los conceptos abordados y su influencia en el desarrollo del niño. En algunas páginas se hará el paralelo entre interacciones efectivas, y otras no tan efectivas, para ayudarte a entender cómo crear las mejores condiciones para el aprendizaje.

Las historias son largas, intencionalmente, para mostrar qué profundidad y extensión debemos buscar en las interacciones con los niños si deseamos que estas tengan un impacto positivo en su desarrollo.

Cada capítulo termina con un ejercicio de reflexión que puede ser realizado de manera individual o en colaboración con tus colegas. Al final del capítulo 4 encontrarás un anexo que contiene un taller dirigido a padres y madres de familia, cuyo objetivo es generar la reflexión sobre la importancia de las interacciones que establecen con sus hijos para favorecer su desarrollo integral.

Si deseas profundizar en el estudio de las interacciones, al final de la guía encontrarás documentos de referencia y enlaces de páginas que complementan lo que estás aprendiendo a través de la lectura de la presente guía.

Como puedes apreciar, los contenidos de este documento se han elaborado con la finalidad de que puedas brindar las mejores condiciones para que los niños se sientan seguros y comprometidos con el aprendizaje, y desarrollen capacidades intelectuales; es decir, para que sean buenos pensadores, que confían en el poder de sus ideas, que pueden colaborar con otros para razonar y resolver problemas.

Cuando las interacciones entre docentes y niños son efectivas, aportan al desarrollo desde distintos puntos de vista: social, emocional y cognitivo. Te invitamos a comprender a fondo los conceptos que presentamos, y comenzar a practicar las estrategias incluidas en la guía. Hacerlo te permitirá ofrecer mejores oportunidades de desarrollo a los niños que están bajo tu responsabilidad, tanto en el momento presente como para su futuro académico y personal.

Esta guía está dirigida a todos los adultos que se encargan de los cuidados y la educación de los niños y las niñas de los ciclos I y II de Educación Inicial. Está pensada para docentes, promotoras, auxiliares y docentes coordinadoras, a fin de que la estudien y comenten de manera colaborativa. De esta forma, la guía podrá ser tu aliada y te orientará para sostener interacciones efectivas con los niños y así contribuir al desarrollo máximo de sus potencialidades.

CAPÍTULO 1

Interacciones para crecer y aprender

1.1. Definición del concepto de interacción

Para entender el concepto de interacción, imagina que te encuentras repentinamente con una buena amiga que no ves hace tiempo: ¿qué hacen en ese momento? Posiblemente sus miradas se encuentran, sonrías al reconocer a tu amiga y la llamas por su nombre, ella responde con una mirada de asombro y se acerca a ti. Intercambian palabras, se hacen preguntas y se responden mutuamente. Se ponen al día con las últimas noticias familiares: ¡tu amiga ha tenido su segundo hijo! Antes de despedirse, intercambian sus nuevos números de teléfono. Cuando la ves alejarse, sientes que tus emociones se han despertado, que tu mente estuvo muy activa para poder captar todas las novedades, y piensas que vas a atesorar este momento. El encuentro duró tan solo diez minutos, pero es la calidad de la interacción lo que te deja un recuerdo imborrable.

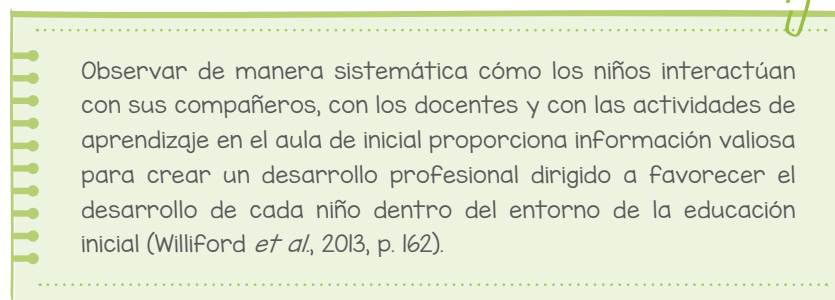


Este breve ejemplo gráfica que las personas interactúan con otras personas en diferentes espacios y desde roles diversos. Además, se observa que hay una comunicación de ida y vuelta. Es decir, lo que dice una de las amigas influye en la otra y como consecuencia se genera una respuesta. Así mismo, este intercambio moviliza emociones en ambas protagonistas.

Rizo García (2006, p. 54) ofrece la siguiente definición: interacción es “la conducta o comportamiento de un conjunto de individuos en los que la acción de cada uno está condicionada por la acción de otros”.

La autora enfatiza en el componente de reciprocidad, de influencia mutua, que es esencial para comprender este concepto. Rizo nos recuerda que la subjetividad de cada persona se pone de manifiesto en la interacción. Ella también destaca su carácter situacional; es decir, que toda interacción ocurre en un contexto específico, en una situación, en un lugar y un tiempo particular.

El concepto de interacción en los servicios educativos del nivel Inicial se refiere a cómo la docente se relaciona con los niños en su rol de mediadora del aprendizaje; es decir, cómo se comunica e intercambia acciones con ellos, durante la jornada pedagógica, lo que genera una influencia recíproca que incide en el aprendizaje y desarrollo de los niños. Así mismo, se refiere a cómo los niños se relacionan entre sí cuando usan los materiales y cuando realizan las actividades propuestas para ellos. Como lo explican Williford, Whittaker, Vitiello y Downer (2013) en la siguiente cita, tomar en cuenta las interacciones con los niños es parte fundamental del desarrollo profesional de un docente:



Observar de manera sistemática cómo los niños interactúan con sus compañeros, con los docentes y con las actividades de aprendizaje en el aula de inicial proporciona información valiosa para crear un desarrollo profesional dirigido a favorecer el desarrollo de cada niño dentro del entorno de la educación inicial (Williford *et al.*, 2013, p. 162).

Por esta razón, la presente guía te ofrece un conjunto de definiciones que te permitirán comprender cómo las interacciones en los servicios educativos influyen en los aprendizajes de los niños; y cómo desde tu rol docente puedes interactuar con ellos para aportar de forma positiva a su aprendizaje y desarrollo.

En este marco, se afirma que las interacciones entre docentes y niños son efectivas si aportan de manera positiva al aprendizaje y desarrollo. Si las interacciones ayudan a los niños a aprender, se considera que son efectivas; si obstruyen el aprendizaje, son poco o nada efectivas.

A continuación, te mostraremos dos situaciones breves para ejemplificar cómo se ve una interacción efectiva y cómo una interacción es poco o nada efectiva. Estos ejemplos forman parte de las historias que presentamos en el capítulo 3.



INTERACCIÓN EFECTIVA	INTERACCIÓN POCO O NADA EFECTIVA
<p>1.ª Historia “Preparamos ensalada de frutas”</p> <p>Durante la actividad de aprendizaje, la docente conversa con los niños sobre la importancia de usar el mandil para proteger su ropa y los orienta para que aprendan a ponérselos.</p> <p>—Finalmente, meten su cabeza por este agujero y ya está ¿ven? —dice la docente, quien se coloca su propio mandil lentamente para modelar y explicar a los niños cómo pueden hacerlo.</p> <p>—Mira, Julián, tienes que abrirlo así. Por el agujero metes la cabeza, así —dice la docente, al observar que el niño tiene dificultad para introducir su cabeza por el agujero del mandil. La docente evita hacer los movimientos por el niño ni ponerle ella misma el mandil. Lo que hace es demostrarle cómo se hace, y esperar a que el niño lo haga por sí mismo. Le ofrece ayuda específica cuando es necesario.</p> <p>—¡Ya me puse! —expresa Julián emocionado al lograr ponerse el mandil.</p>	<p>2.ª Historia “Preparamos dulces con galletas”</p> <p>Durante la preparación de los dulces con galletas, un niño está agachado al costado de su silla, recogiendo algunos pedazos de galleta que se han caído, y se lleva uno de ellos a la boca. Las manos del niño están llenas de leche condensada y galleta molida.</p> <p>Martha, por indicación de la docente, deja lo que está haciendo y se acerca al lado del niño. Lo carga, sin anticiparle sobre las acciones que va a realizar, le quita los pedazos de galleta que tiene en la mano diciendo “no se come del piso”, y lo conduce al lavadero. Lo mantiene cargado y abre el caño para lavarle las manos.</p> <p>El niño comienza a mover las piernas y a torcer su cuerpo. Martha lo baja porque se movía demasiado y él se escapa corriendo hacia el aula con las manos sucias, se tropieza con una silla y la ensucia.</p>
<p>¿Por qué esta interacción es efectiva?</p> <p>Porque responde a la necesidad de los niños de aprender a hacer las cosas por sí mismos y toma en cuenta las características de su desarrollo para utilizar estrategias que los ayuden a lograr el propósito planteado. La docente primero dialoga con los niños sobre la importancia de colocarse el mandil para proteger sus prendas de vestir, luego modela y explica a los niños cómo ponerse el mandil y da información específica a Julián, para que él lo logre por sí mismo.</p>	<p>¿Por qué esta interacción es poco o nada efectiva?</p> <p>Porque no toma en cuenta al niño como un ser, pues no se comunica con él para responder a la necesidad que tiene de entender una situación para resolverla por sí mismo o con ayuda del adulto. Martha toma al niño por sorpresa, sin darse el tiempo de anticipar lo que va a hacer. Ella no crea las condiciones para que el niño comprenda por qué es necesario lavarse las manos, ni para que lo intente por sí mismo o colabore.</p>

Las interacciones de calidad que el adulto establece con los niños puede construir bases sólidas en la infancia temprana. Las consecuencias positivas de estas relaciones en los primeros años se prolongan hasta la adultez, debido a que tienen impacto positivo en la salud mental, el desarrollo lingüístico, cognitivo y social temprano.

Los estudios realizados sobre las interacciones en la etapa preescolar se basan en las investigaciones sobre desarrollo infantil y sobre el funcionamiento del cerebro. Estos estudios muestran que hay factores que contribuyen de manera positiva en el desarrollo de los niños, y si están presentes en la escuela, contribuyen con lograr buenos resultados educativos: los niños que estudian en aulas donde las interacciones son efectivas logran mejores resultados de aprendizaje.

Entre los factores que resaltan los estudios sobre eficacia escolar, algunos están enfocados propiamente en la interacción entre el docente y los niños: los estudios señalan como algo esencial el lograr que en el espacio educativo se den interacciones de calidad y que respondan a las necesidades de los niños; también es esencial lograr entornos lingüísticamente enriquecedores que desafíen sus capacidades cognitivas.

El Centro para el Desarrollo del Niño, de la Universidad de Harvard, señala que las interacciones efectivas contribuyen al sistema inmunitario de los bebés y niños pequeños, a la construcción de una arquitectura cerebral sólida y al funcionamiento neurológico¹.

1.2. Una clasificación de las interacciones en los servicios educativos del nivel Inicial

A continuación, compartiremos una historia de aprendizaje, a partir de la cual analizaremos las interacciones observadas, con la finalidad de distinguir los tipos de interacción que favorecen el desarrollo y el aprendizaje de los niños de Educación Inicial. Esta experiencia fue registrada en un lugar real y ha sido ligeramente modificada para proteger la identidad de la docente y de los niños que participaron en ella.

¹ Puedes encontrar más información sobre eficacia escolar en el sitio web del Centro para el Desarrollo del Niño, de la Universidad de Harvard: <https://goo.gl/g73vsG>

"UNA VISITA INESPERADA"

Vamos a viajar juntas hasta una institución educativa, donde la docente Fabiana está iniciando el día en el aula de niños de 5 años. Te invitamos a asomarte por la ventana del salón, para que observes cómo se dan las interacciones en el aula. Conforme llegan los niños, la docente va a su encuentro, saluda a los niños mirándolos a los ojos y conversa brevemente con algunos de ellos.



Cuando la mayor cantidad de niños han llegado al aula, la docente los invita a realizar la asamblea. Luego, los niños mencionan los acuerdos para el juego en los sectores, se organizan y planifican lo que realizarán. En ese momento, llega Esteban y la docente se dirige a su encuentro para saludarlo.





Esta mañana es especial porque Camila y su mamá han ido a la institución educativa. Ella estudió en esta aula el año pasado y ahora está estudiando en la escuela primaria. Camila se acerca al aula para saludar a Fabiana, quien en ese momento está comunicando a los niños que el juego en los sectores va a terminar. Cuando Fabiana ve a Camila se acerca a ella con una sonrisa, se arrodilla para quedar a la altura de la niña, la mira a los ojos, y le dice:



Cuando todos los niños están sentados, Fabiana presenta a Camila a todo el grupo con el propósito de promover el diálogo entre los niños, pues considera que la visita de Camila es una oportunidad de aprendizaje.



Carmela, muy amablemente, saca de su bolsillo una muñeca y se la da a Camila.



Mi hermana va al colegio. Yo voy a ir con ella porque ya soy grande.



Camila me estaba contando que en su colegio hay conejos.



Me gustan los conejos.



Yo les doy de comer.



¿Están en tu salón?





No, están afuera. En un corral grande. Mi papá ayudó a construirlo. Yo le llevo comida del huerto.

¡Mi abuela tiene un conejo!



¿Quién desea hacerle preguntas a Camila sobre cómo es su colegio? El próximo año ustedes también irán a un colegio.



Yo tengo un colegio en mi casa.



Roberto, ¿quieres decir que al lado de tu casa hay un colegio?



¡Sí! Mi mamá dice que ese es mi colegio.



Seguramente tú vas a estudiar ahí el próximo año, y será tu colegio. ¿Tienes alguna pregunta para Camila?



¿Juegas fútbol?



Hay muchas pelotas en Educación Física. Un día...

Marcos ha llegado tarde, camina por el centro del círculo jalando una silla e interrumpe a Camila y distrae a los niños, algunos empiezan a conversar. En ese momento llega Julia y quiere sentarse junto a sus mejores amigas, pero no hay sitio y discute con una de las niñas para que le dé su silla. Camila sigue hablando, pero su voz no se escucha. Fabiana levanta el tono de voz para que los niños la escuchen, porque se siente nerviosa y frustrada.



Fabiana mira a su alrededor y no sabe qué atender primero: si a Camila que pronto tendrá que irse con sus padres, a la niña que llora, o a los niños que empiezan a moverse de su sitio. ¿Alguna vez te has encontrado en una situación similar? ¿Alguna vez te has hecho las preguntas que seguramente se hace la docente Fabiana en ese momento?

Análisis de la historia de aprendizaje: una clasificación de las interacciones en el aula

A continuación, vamos a analizar cómo se desarrollaron las interacciones entre los niños y la docente en esta historia, y cómo influyen en el aprendizaje a partir de lo que acabamos de leer. Esto nos permitirá profundizar en la comprensión del concepto de interacción y categorizar qué tipos de interacciones podemos observar en los servicios educativos de nivel Inicial.

Hemos elegido esta historia de aprendizaje porque en ella se integran tres aspectos fundamentales de las interacciones en espacios educativos:

- ✓ Aspectos emocionales
- ✓ Aspectos de organización
- ✓ Aspectos pedagógicos

Varios investigadores (Pianta, La Paro y Hamre, 2012; Williford *et al.*, 2013; Anderman y Klassen, 2016; O'Donnell, 2009; Brophy, 2009; Guo *et al.*, 2010) coinciden en reconocer que estos tres aspectos de la interacción ocupan un lugar central en las aulas de Educación Inicial.

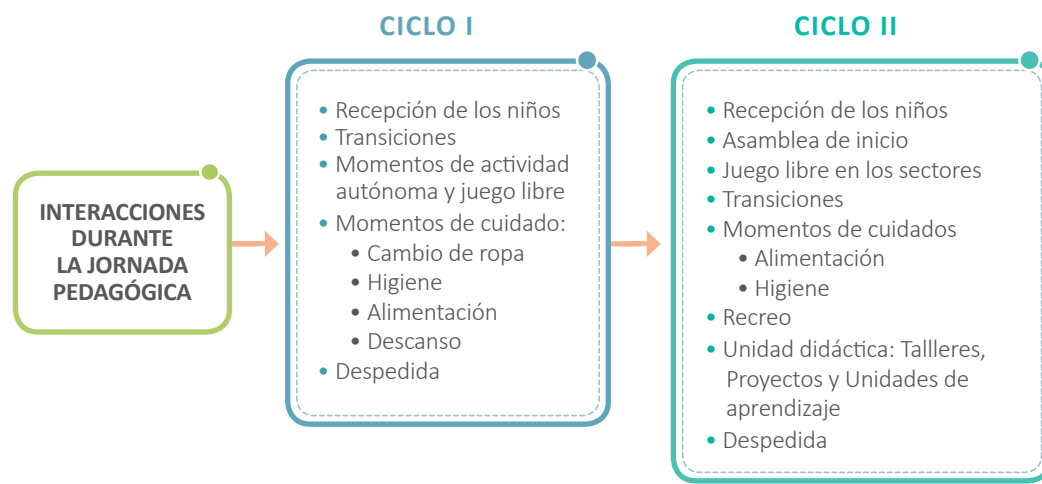
A partir de estos tres aspectos fundamentales mencionados por los investigadores se ha realizado una clasificación de las interacciones en los servicios educativos del nivel Inicial:

- ✓ **ASPECTOS EMOCIONALES:** Interacciones que promueven el bienestar socioemocional de los niños.
- ✓ **ASPECTOS DE ORGANIZACIÓN:** Interacciones que promueven el desarrollo de la autorregulación en los niños y el compromiso en las actividades pedagógicas.
- ✓ **ASPECTOS PEDAGÓGICOS:** Interacciones que promueven el desarrollo del pensamiento y el lenguaje.

La interacción entre docente y niños, así como entre los niños, ocurre durante toda la jornada pedagógica. La manera en que el docente se relaciona con los niños en los diversos momentos del día, incluidas las transiciones², momentos de cuidados y de juego³, son fundamentales para el desarrollo y aprendizaje de los niños.

² Las transiciones, en este caso, se entienden como los momentos de paso entre una actividad y otra.

³ Te recomendamos leer las siguientes guías publicadas por el Ministerio de Educación: *Favoreciendo la actividad autónoma y el juego libre para los niños y las niñas de 0 a 3 años* (Minedu, 2012, pp. 38-40) y *El valor educativo de los cuidados infantiles* (Minedu, 2013a, pp. 17-20).



1.2.1. Interacciones que promueven el bienestar socioemocional de los niños

En los primeros momentos de la historia, podemos ver un conjunto de interacciones que ayudan a Camila y a los otros niños a sentirse seguros para jugar y aprender. Por ejemplo:

- La docente saluda a los niños por su nombre y los mira a los ojos para comunicarse con ellos. Está atenta y escucha las respuestas de los niños para generar un pequeño diálogo.
- La docente presenta a Camila a los niños del aula, una de las niñas la recibe con un juguete mostrando amabilidad, pues convivir en un clima positivo de aula la ha ayudado a relacionarse de forma positiva.
- Los niños juegan juntos, comparten el espacio y los materiales del sector.
- Los niños eligen el sector donde quieren jugar y la docente toma en cuenta sus preferencias y decisiones.
- Por momentos, tanto la docente como los niños sonríen, se ve que están a gusto.
- La docente muestra flexibilidad para incluir la visita de Camila en la asamblea de ese día.

Estas interacciones nos muestran que en el aula hay un clima positivo que favorece la convivencia entre sus miembros; los niños confían en la docente y en sus compañeros. Son interacciones que nos demuestran el apoyo emocional que la docente ofrece, con lo cual ayuda a que ellos se sientan seguros (Pianta *et al.*, 2012).



¿Qué nos dicen los estudios sobre desarrollo infantil y eficacia escolar?

Investigaciones sobre desarrollo infantil y aprendizaje (Anderman y Klassen, 2016) muestran de manera consistente que cuando los niños en edad preescolar se relacionan de manera positiva con sus profesores, también su compromiso con las actividades de aprendizaje en el aula es alto. El mismo patrón se observa en la relación con los demás alumnos: cuando los niños mantienen relaciones positivas con sus compañeros, su compromiso y orientación hacia las tareas del aula es alto (Williford *et al.*, 2013).

Esos y otros estudios también muestran que las interacciones positivas entre el niño y el docente se relacionan con el desarrollo de las funciones ejecutivas en los niños, con mayor conformidad a las normas del aula, y mayor regulación emocional (Universidad de Harvard, 2008).

Relaciones positivas con el docente y con los compañeros ayudan al niño a regular su comportamiento (Williford *et al.*, 2013). Otros autores señalan, adicionalmente, el apoyo emocional que el docente brinda a los alumnos en el aula, también se relaciona de manera positiva con el desarrollo del vocabulario (Guo *et al.*, 2010). Todos estos son factores que colaboran con un mejor aprendizaje.

Otros estudios señalan que niños en situación de riesgo que encuentran apoyo emocional altamente efectivo en su aula pueden mejorar su desempeño y cerrar las brechas de desempeño con respecto a sus compañeros que no tienen los mismos problemas (Pianta *et al.*, 2012).

1.2.2. Interacciones que promueven el desarrollo de la autorregulación en los niños y el compromiso en las actividades pedagógicas.

En la historia de aprendizaje que compartimos líneas arriba, también podemos ver las interacciones que ayudan a la docente y los niños a organizarse. Por ejemplo:

- La docente ayuda a Esteban a recordar uno de los acuerdos del juego en los sectores; en cada sector solo pueden jugar cinco niños. Cuando el número de niños del sector está completo, él puede elegir otro sector de juego. Ella explica el sentido y utilidad de esta regla para que el niño comprenda y colabore.
- La docente anticipa que pronto será hora de guardar los juguetes para comenzar la asamblea. De esa manera prepara emocionalmente a los niños para el cambio de actividad y evitar la resistencia.
- Los niños ya saben que al llegar al aula saludan y registran su asistencia.
- Los niños autorregulan su comportamiento en los sectores y colaboran para jugar en equipo.
- En los sectores hay materiales atractivos y diversos, y los niños se mantienen concentrados al usarlos.
- La docente ha dispuesto múltiples oportunidades para los niños, con la finalidad de que elijan aquella que más les interesa y aprovechen el tiempo en actividades desafiantes.

Estas evidencias muestran que en el aula existe una organización que ayuda a los niños a mantenerse comprometidos con la actividad pedagógica y a aprovechar al máximo el tiempo para el aprendizaje. Además, demuestran que la docente ha puesto en práctica un conjunto de estrategias para ayudar a los niños a autorregular su conducta.



¿Qué nos dicen los estudios sobre desarrollo infantil y eficacia escolar?

Investigaciones sobre desarrollo infantil y aprendizaje muestran que existe una relación positiva entre el compromiso de los alumnos con las actividades del aula y las ganancias en su desarrollo y aprendizaje. En particular, la organización y el aprovechamiento del tiempo aportan a que los niños se mantengan conectados con las actividades y saquen lo mejor de la experiencia en el aula (Brophy, 2009).

1.2.3. Interacciones que promueven el desarrollo del pensamiento y el lenguaje

Cuando llega Camila, la docente promueve una conversación entre los niños, con la finalidad de darles la oportunidad de razonar y desarrollar su lenguaje oral. Por ejemplo:

- La docente escucha a los niños, demuestra interés y respeto, y eso motiva a los niños a participar.
- La docente hace preguntas que ayudan a que los niños se comuniquen.
- La docente proporciona información sobre Camila y su colegio a los niños, con el propósito de despertar su interés en el tema y lograr que ellos le formulen preguntas a Camila.
- La docente ejemplifica a los niños, de forma sutil, cómo pueden organizar sus ideas y expresarlas verbalmente.

Esta historia de aprendizaje ilustra cómo la docente Fabiana usa un conjunto de estrategias de apoyo pedagógico⁴ (Pianta *et al.*, 2012) que ayudan a los niños a convertirse en buenos pensadores y a desarrollar habilidades complejas de comunicación oral.



¿Qué nos dicen los estudios sobre desarrollo infantil y eficacia escolar?

Las investigaciones sobre desarrollo infantil y aprendizaje muestran que es fundamental ofrecer apoyo pedagógico a los niños en sus primeros años porque si lo hacemos, es más probable que los niños desarrollen un lenguaje avanzado y, más adelante, competencias de lectura y matemáticas (Hamre *et al.*, 2012).

Estos hallazgos son consistentes con las teorías de Vygotsky, quien enfatiza que los procesos psicológicos se desarrollan en el núcleo de las interacciones sociales (Williford *et al.*, 2013).

A medida que la historia avanza, podemos observar cómo las tres categorías de interacciones se interrelacionan. Por ejemplo, los niños participan haciendo preguntas y comentarios porque se sienten seguros, pues conviven en un clima de aula positivo; y los aspectos de organización son también una condición básica para que tengan la oportunidad de razonar y expresarse de

⁴ Pianta define las interacciones de apoyo pedagógico como aquellas preguntas, afirmaciones y retroalimentación que ayudan a los niños a usar el pensamiento de alto nivel para analizar, resolver problemas y crear (Pianta *et al.*, 2012).

forma oral, pues cuando la reunión se desorganizó, por la llegada intempestiva de dos niños, la conversación se interrumpió, y quedó frustrado lo que parecía ser una oportunidad para el desarrollo de la escucha, el lenguaje oral y el pensamiento.

Al mirar por la ventana del salón donde trabaja la docente Fabiana, uno se pregunta:

- ¿Podría hacer algo para prevenir este tipo de interrupciones?
- Si la interrupción ocurre, ¿podría hacer algo para atenderla de manera activa, sutil y oportuna; y así evitar que la desorganización se intensifique y se pierda una oportunidad para el desarrollo de la escucha, el lenguaje oral y el pensamiento?

Te invitamos a continuar la lectura de esta guía. En ella encontrarás otras historias de aprendizaje que, así como la de Fabiana y Camila, te ayudarán a comprender el complejo mundo de las interacciones, y practicar estrategias para incrementar las oportunidades de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas que se encuentran a tu cargo.

CAPÍTULO 2

Interacciones que promueven el bienestar socioemocional de los niños

En este capítulo, profundizaremos en los fundamentos de las interacciones que favorecen el bienestar socioemocional de los niños y su incidencia en su desarrollo general. También, revisaremos estrategias que se pueden aplicar en los espacios educativos para lograr que los niños se sientan seguros y puedan aprender. A continuación, presentaremos dos historias de aprendizaje, registradas de las experiencias en aulas del nivel Inicial, con el propósito de analizarlas para comprender los fundamentos y ejemplificar las estrategias que promueven el bienestar socioemocional en los niños. Estas historias se realizaron en lugares reales, y han sido ligeramente modificadas para proteger la identidad de las docentes y los niños que participaron en ellas.

1.ª Historia

“Planificamos el Día del Padre”



2.ª Historia

“Pintamos orugas”

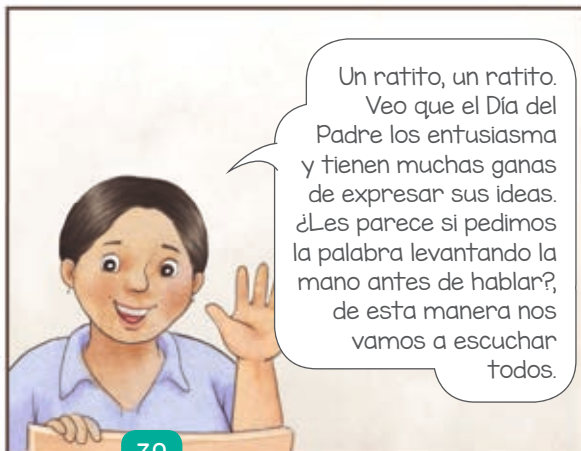


“PLANIFICAMOS EL DÍA DEL PADRE”

La docente Jazmín y los niños del aula de 4 años están sentados en las sillas planificando el proyecto sobre la celebración del Día del Padre. Ella tiene una hoja de tamaño A3 en sus manos, apoyada sobre una tabla de madera, donde toma nota de las ideas de los niños.









El intercambio positivo que se vio en la reunión continúa durante el juego en los sectores. Se observa cómo los niños juegan juntos en los diferentes sectores, dialogan, intercambian materiales, se ayudan mutuamente y sonríen.

“PINTAMOS ORUGAS”

Gladys, docente del aula de niños de 4 años, ha planificado una actividad que consiste en pintar con témperas una oruga impresa en papel. Ella está repartiendo una hoja para cada niño, quienes están sentados en sus sillas, y se da cuenta de que Daniela no está sentada. La niña estaba tratando de encontrar en una pared el trabajo que había pintado la semana anterior. La docente se enoja y se dirige a ella elevando el tono de voz. Veamos lo que sucede en esa mesa de trabajo.









Gladys está enojada, porque los materiales se caen al suelo y la mesa esta manchada de témpera. Coloca los trabajos de los niños a un lado, limpia la mesa y nuevamente entrega las hojas a los niños para que continúen pintando. A su vez, observa a los niños de las otras mesas.





La docente interrumpe la conversación de Benicio y Nicanor, pues quiere que los niños terminen de pintar, porque ya va a sonar el timbre que anuncia el recreo. Además, piensa en todo lo que tiene que limpiar y eso la fastidia aún más.

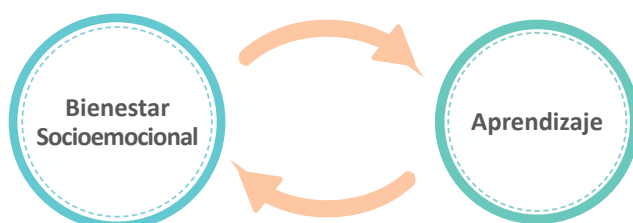


2.1. Fundamentos

Para profundizar en este tema tomaremos como referencia la primera historia de aprendizaje presentada en este capítulo, “Planificamos el Día del Padre”. En esta historia los niños expresan sus opiniones porque se sienten seguros, pues son escuchados y valorados por su maestra y forman parte de un grupo donde cada uno es respetado. Es decir, conviven en un clima de aula positivo. Asimismo, se analizará la segunda historia de aprendizaje “Pintamos orugas”, en la que se observa que predominan interacciones no efectivas que inciden de forma negativa en el bienestar socioemocional de los niños y, por tanto, no crea las condiciones emocionales para el aprendizaje.

2.1.1. ¿Por qué es importante el bienestar socioemocional en el aprendizaje de los niños?

El desarrollo emocional y social tiene sus bases en la infancia, en las experiencias tempranas que viven los niños con el cuidador principal y con las personas cercanas. Este proceso se construye sobre la base de las relaciones que establecen los niños con las personas que los cuidan (Minedu, 2016a). Por ello, se afirma: "La infancia constituye una etapa fundamental en el proceso de desarrollo y formación de la personalidad" (Ugalde Crespo, Luis; López Hurtado, Josefina y otros, 2004, p. 5).



Durante los primeros meses de vida, el niño depende de la figura materna (o cuidador principal), quien representa su fuente de afecto y seguridad. En este proceso, se dan las primeras interacciones entre el niño y su cuidador principal, y se desarrolla un vínculo afectivo denominado “apego”, que cumple la función de regular el estrés en momentos en que el niño se siente angustiado, ansioso o enfermo. La calidad de estas interacciones influirá en su desarrollo socioemocional y cognitivo, así como en su salud mental futura. Al respecto, John Bowlby señala:

Se considera esencial para la salud mental que un lactante o un niño pequeño experimente una cálida, íntima y continua relación con su madre (o madre sustituta –o madre sustituta permanente–, una persona que lo cuide en forma estable), relación en la cual ambos encuentren satisfacción y deleite (Citado por Zeanah Jr., Charles H. y Shah, Prachi, 2005, p. 27).

Por ello, es importante que el cuidador principal y los otros adultos que forman parte de la vida del niño sean sensibles a sus necesidades; que expresen disposición, comprensión y oportuna atención a sus señales; ello favorece que el niño desarrolle vínculos afectivos seguros con las personas significativas de su entorno. Un niño se siente seguro cuando convive en un ambiente donde le brindan afecto, tranquilidad, confianza y protección. El niño se siente libre de peligros y confía en los demás, entonces puede hacer ejercicio de sus derechos individuales y aprender a respetar a los demás.

Por lo tanto, este vínculo afectivo debe basarse en relaciones de afecto y seguridad, que le permitirán al niño interactuar con el mundo y construirse como una persona única y especial.

Durante las horas que los niños permanecen en el servicio educativo del nivel Inicial, el adulto que lo atiende cumple un papel fundamental para el desarrollo de su seguridad personal a partir de la calidad del vínculo afectivo que establece con ellos. Un niño que convive en un clima de aula positivo se siente a gusto en su relación con la docente y sus compañeros; se siente seguro y muestra interés por explorar su entorno e incrementa su repertorio de acciones; por lo tanto, encuentra más oportunidades de aprendizaje y está motivado para aprender. Esto quiere decir que las emociones pueden influir profundamente en el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje. Las emociones positivas se relacionan con el interés del estudiante y su motivación intrínseca (Boekaerts y Pekrun, 2016).



¿Qué nos dicen los estudios sobre desarrollo infantil y eficacia escolar?

Según la neurociencia, la arquitectura del cerebro se forma en la primera infancia y se construye a través del tiempo. La estructura del cerebro se moldea con las experiencias desde los primeros años de vida y tiene un impacto duradero. Las experiencias más importantes provienen del entorno de interacción con cada niño. Las experiencias positivas conducen al desarrollo de capacidades para la comunicación en los primeros años de vida. Esto permite un mejor rendimiento académico y reducción del abandono escolar. Por el contrario, las experiencias negativas graves al inicio de la infancia temprana pueden interrumpir el desarrollo sano del cerebro. A medida que los niños crecen, resulta más difícil de modificar la arquitectura del cerebro y el comportamiento. Por esta razón, lo que ocurre en la infancia tiene importancia para toda la vida⁵ (Universidad de Harvard, 2008).

⁵ Puedes encontrar más información sobre el desarrollo del cerebro del niño en situaciones favorables y desfavorables, en el canal de YouTube del Centro para el Desarrollo del Niño, de la Universidad de Harvard: <https://www.youtube.com/channel/UCBjCaJyswxEqz26TZrWRw>

2.1.2. ¿Cómo favorecer un clima positivo en el aula?

El clima positivo en el aula se basa en la conexión emocional entre el niño y el adulto, y entre los niños. Es un clima saludable para el aprendizaje y se evidencia en la calidad de la relación entre el niño y el adulto que lo atiende, en el afecto que se muestran entre sí, en la comunicación verbal y no verbal, y en el respeto mutuo. Las interacciones basadas en una comunicación positiva, cercana y cálida pueden observarse de manera concreta cuando el adulto habla con los niños y promueve la conversación, cuando se escuchan las intervenciones de los niños y se responde a sus preguntas brindándoles el tiempo apropiado para que ellos puedan expresarse al hablar, cuando se les pregunta por sus opiniones, etc.

Las relaciones entre los adultos y los niños son un factor fundamental en el desempeño del niño, porque influyen en la motivación, compromiso, estabilidad emocional, resultados académicos, aprendizaje y conducta del niño. Del mismo modo, las interacciones efectivas y el sentimiento de conexión con los estudiantes son necesarios también para el nivel de compromiso y el sentimiento de bienestar del docente (Anderman y Klassen, 2016).

Las interacciones efectivas de apoyo emocional son aquellas basadas en el apoyo mutuo, la confianza, el respeto y la comunicación positiva, cercana y cálida. Por el contrario, las interacciones no efectivas están basadas en la agresión, la negligencia o el rechazo. Ambos tipos de interacciones tienen efectos opuestos en el desarrollo cognitivo y socioemocional en los niños (Tronick, 2009).



¿Qué nos dicen los estudios sobre desarrollo infantil y eficacia escolar?

Los resultados de los estudios sobre la asociación entre las relaciones docente-alumno, y la participación y el rendimiento de los estudiantes sugieren que las relaciones positivas apoyan el éxito académico de los alumnos. Las relaciones entre los docentes y los niños basadas en la comunicación positiva, cercana y cálida también garantizan la adaptación de ellos en los grados posteriores. Por el contrario, las interacciones entre docentes y niños basados en la dependencia y agresión influyen negativamente en el aprendizaje del niño a través del tiempo (Anderman y Klassen, 2016).

Para aportar a un clima positivo de aula en los servicios educativos, es necesario que el adulto promueva la participación de los niños. Al compartir sus intereses con los demás, los niños se sienten escuchados y crece su sentido de pertenencia al grupo. La falta de sentido de pertenencia impide el desempeño cognitivo. Y, por el contrario, las personas que están socialmente conectadas tienden a ser más saludables física y mentalmente (Juvonen, 2009, p. 655).

En el siguiente ejemplo, tomado de la primera historia de aprendizaje de este capítulo, que corresponde a un momento de la “Planificación del Día del Padre”, veremos cómo la docente promueve la participación de los niños, quienes responden con entusiasmo. De esta manera ella fomenta el sentido de pertenencia al grupo.



—**¿Qué opinan de la propuesta de Tatiana, de Margarita y de Sebastián?**

—vuelve a intervenir la docente preguntando al resto de los niños.

—**¡Siiiiii!** —responden varios de los niños, con entusiasmo, pues a los niños les gusta mucho cantar.

—**¿Quién más quiere opinar?** —vuelve a preguntar Jazmín a los niños, mirándolos a los ojos.

—**¡Yo!** —responde Sebastián con energía, levantando los dos brazos.

—**Cuéntanos, Sebastián, ¿qué opinas sobre la organización del Día del Padre?** —pregunta la docente.

En servicios educativos donde predomina un clima de aula positivo, los niños conversan entre sí en diversos momentos del día; por ejemplo, cuando se sientan juntos para comer sus alimentos o mientras juegan en un sector, cuando esperan juntos para lavarse las manos, etc. La docente también se acerca y comparte con los niños en los momentos de cuidados, transiciones y recreo.

A partir del vínculo que el niño establece con su entorno social, se puede fomentar su autonomía, confianza, valoración y el conocimiento de sí mismo, habilidades que son indispensables para el desarrollo de la identidad y para entablar relaciones adecuadas con los demás (Minedu, 2013, p. 19).

El adulto expresa su disponibilidad y cercanía emocional cuando se mantiene a la altura del niño para hablarle; lo mira a los ojos prestando atención a lo que dice, cuando sonríe de manera auténtica, cuando se entusiasma y pasa un momento agradable con ellos. Cuando forma parte de la actividad junto con los niños, el adulto fomenta la calidez en las interacciones con los niños cuando expresa amabilidad, mantiene el tono de voz calmado, un volumen bajo en la voz y utiliza un lenguaje respetuoso. Para promover un clima positivo en el aula, es necesario que el adulto que atiende a los niños sea sensible a las necesidades que ellos expresan y les preste atención oportuna y pertinente.

2.1.3. ¿Cómo actúa un adulto sensible ante las necesidades de los niños?

La sensibilidad es una capacidad que caracteriza al ser humano para sentir compasión y ternura. En los servicios educativos el adulto sensible se da cuenta de los estados de ánimo que comunican los niños, y responde de forma oportuna y pertinente para atender a sus necesidades físicas, emocionales o intelectuales; por ejemplo, si observa que un niño siente frío, le ofrece abrigo, de manera que se sienta cómodo y bien dispuesto para aprender. Un adulto sensible está atento y conectado con las necesidades de los niños y responde a ellos, sin ignorar ni juzgar. Responde de manera auténtica, brinda ayuda de manera individualizada y colabora con el bienestar de cada uno. De esta manera promueve el desarrollo y aprendizaje de los niños (Pianta *et al.*, 2012).

Reconoce que los niños son diferentes; conoce a cada uno de ellos y ajusta sus estrategias para responder a esta diversidad. Además, esa sensibilidad le permitirá percibir, y atender a los niños que presentan necesidades educativas especiales.

Incluso, demuestra sensibilidad cuando se anticipa a los posibles inconvenientes que pudieran surgir, prepara su clase con tiempo, se da cuenta si algún niño tiene dificultad en comprender o tiene algún problema (Pianta *et al.*, 2012). También lo hace cuando reconoce las emociones de los niños, se acerca a ellos amablemente y les brinda seguridad y asistencia individual.

Un adulto sensible a las necesidades de expresión y comunicación de los niños fomenta las conversaciones espontáneas grupales, los deja hablar si los niños inician una conversación, escucha atentamente y toma en cuenta lo que dicen con palabras o transmiten con gestos. Se conecta a las necesidades de los niños, manifiesta tranquilidad en su tono de voz y postura corporal, y evita emitir juicios de valor. Con esto ayuda a que los niños digan lo que piensan y expresen su sentir.

2.1.4. ¿Cómo identificar las necesidades físicas, emocionales e intelectuales de los niños?

Para identificar las necesidades físicas, emocionales e intelectuales de los niños es necesario darse el tiempo de observarlos de forma atenta y serena, y evitar emitir juicios de valor. La observación es una técnica importante en los espacios de aprendizaje, porque no solo nos brinda información sobre las necesidades de los niños, sino también de los aprendizajes que van logrando. En el nivel de Educación Inicial, la observación se puede aplicar durante los diferentes momentos de la jornada pedagógica.

Tomar apuntes de las observaciones que realizas cuando te enfocas en cada niño será de mucha utilidad, porque te permitirá conocerlo mejor, pues contarás con información valiosa acerca de sus necesidades, desarrollo y aprendizaje para tomarlo en cuenta en el momento de planificar tu intervención pedagógica.

A continuación, revisaremos algunas estrategias específicas que pueden ayudarte a mejorar las interacciones que favorecen el desarrollo emocional y social de los niños.

2.2. Estrategias: ¿Qué podemos hacer en el aula para promover el bienestar socioemocional en los niños?

2.2.1. Promover un ambiente de bienestar y de cercanía en el aula

Los niños se sienten a gusto y motivados por aprender cuando son respetados y apoyados por los adultos. Los niños se sienten respetados cuando los miramos a los ojos al conversar; si mantenemos un tono de voz que transmite amabilidad y serenidad. También se sienten respetados si usamos un lenguaje cordial, si compartimos las actividades y cooperamos con ellos⁶.

En la segunda historia de este capítulo, “Pintamos orugas”, se observa un clima negativo en el aula, pues la docente utiliza la amenaza y levanta el tono de voz para que los niños obedezcan. Estas son interacciones que no promueven un ambiente de cercanía ni de bienestar; por el contrario, generan dependencia, negación, malestar, desmotivación, temor y alejamiento.



—No, no se puede, eso lo voy a hacer yo —responde la docente con un tono autoritario e incómoda por el comentario de Benicio y la actitud de Nicanor. La docente no desea que los niños usen esa pintura porque es más costosa que las demás, y solo les queda un frasco. Nicanor se siente frustrado, se le llenan los ojos de lágrimas, pero no llora. No le agrada cómo la docente le responde.

—¡Ay! —comenta Nicanor preocupado porque manchó con pintura la mesa, pues teme a la reacción de la docente.

—Nicanor, ¿qué estás haciendo? ¡Dame eso! Gladys, se levanta de la silla estirando su brazo para agarrar el trabajo de Nicanor y limpiar la mesa.

—Yo lo puedo hacer —comenta Nicanor limpiando la mesa con un trapo. La docente, quien se siente incómoda de ver la pintura derramada sobre la mesa, retira su brazo y se vuelve a sentar. El niño considera que puede limpiarla solo, pues en su casa está acostumbrado a limpiar lo que ensucia.

⁶ Te recomendamos la siguiente lectura complementaria: *Entorno educativo de calidad en el nivel Inicial. Guía para docentes del ciclo II. Conocer para planificar y mejorar* (Minedu, 2016b, p. 43).

—**Primero, pon el pincel en el agua, ¡Nicanor!** —le dice la docente a Nicanor muy seria, abriendo los ojos. La docente se ve muy incómoda por la situación, su tono de voz es áspero y refleja una expresión rígida.

— **No quiero** —responde desafiante Nicanor, quien también se incomoda al escuchar el tono de voz de la docente.

—**¡Necesitas hacerlo! Es para que no ensucies más** —insiste la docente molesta, subiendo un poco más el tono de voz porque Nicanor no le hace caso.

—**Nicanor, si no haces lo que te digo, dejarás de pintar** —le dice la docente amenazando a Nicanor, sintiendo que no tiene el control sobre las acciones del niño y eso le molesta más.

—**¡Benicio y Nicanor!, si no me dan ahora mismo sus trabajos y me dejan limpiar bien la mesa, dejarán de pintar** —amenaza la docente con un tono de voz elevado, pues se comienza a incomodar más de lo que estaba al llegar, a causa de que los materiales se caen al suelo y la mesa esta manchada de ténpera.

A continuación, veremos cuáles son las consecuencias de las interacciones poco efectivas entre la docente y los niños:

INTERACCIONES POCO O NADA EFECTIVAS	CONSECUENCIAS
<p>—¡Ay! —comenta Nicanor preocupado porque manchó con pintura la mesa, pues teme la reacción de la docente.</p> <p>—Nicanor, ¿qué estás haciendo? ¡Dame eso! Gladys se levanta de la silla estirando su brazo para agarrar el trabajo de Nicanor y limpiar la mesa.</p> <p>.....</p> <p>—¡Benicio y Nicanor, si no me dan ahora mismo sus trabajos y me dejan limpiar bien la mesa, dejarán de pintar! —amenaza la docente, quien levanta el tono de voz.</p>	<p>Temor</p>
<p>—Algo se cayó —comenta María.</p> <p>—Lo sé. El pincel y la hoja de Benicio —agrega la docente.</p> <p>—¡Recógelo! —dice la docente a Benicio y el niño se agacha a recoger su trabajo.</p> <p>—No quiero pintar esto —comenta Benicio. El niño se comienza a sentir incómodo de estar cerca de la docente. Le surgen deseos de dejar lo que está haciendo y salir del aula. Quizás estando en el patio ya no escuche esa voz poco amable.</p> <p>.....</p>	<p>Desmotivación y lejanía</p>

<p>—Nicanor, ¡deja esa pintura! —le dice la docente a Nicanor, quien estira el brazo para tomar la témpera transparente con brillos, que estaba en el centro de la mesa.</p> <p>—Yo voy a pintar sus trabajos con la témpera brillante al final de la clase, cuando ya est�n secos. Después se lo pueden llevar a su casa — dice la docente.</p> <p>—Quiero pintar con eso acá —le responde Benicio señalando la pintura y mirando a la docente. Todos los niños miran constantemente la témpera transparente con brillos mientras pintan sus orugas.</p> <p>—No, no se puede, eso lo voy a hacer yo —responde la docente con un tono autoritario, pues no desea que los niños usen esa pintura porque es más costosa que las demás, y solo le queda un frasco. Nicanor se siente frustrado, se le llenan los ojos de lágrimas, pero no llora. No le agrada cómo le responde la docente.</p>	Frustración y malestar
<p>—Primero pon el pincel en el agua, �Nicanor! —le dice la docente a Nicanor muy seria, abriendo los ojos. La docente se ve muy incómoda por la situación, su tono de voz es áspero y refleja una expresión rígida.</p> <p>—No quiero —responde desafiante Nicanor, quien también se incómoda al escuchar el tono de voz de la docente.</p>	Negación
<p>—Muy bien. Siéntate al costado de Nicanor. Voy a escribir tu nombre en el papel —le dice la docente a Daniela.</p> <p>.....</p> <p>—Voy a colocar la témpera transparente que tiene brillo aquí. Nadie la toca, yo voy a pintar encima de sus trabajos cuando terminen de pintar las orugas —les dice la docente a todos los niños mientras coloca la témpera al centro de la mesa. Los niños escuchan atentos, pero no dicen nada. A los niños no les agrada lo que la docente les acaba de decir, pues la pintura transparente con brillo contiene escarcha y les encanta esta pintura tan distinta a las demás.</p> <p>.....</p> <p>—Nicanor, �qu� est�s haciendo? �Dame eso! Gladys, se levanta de la silla estirando su brazo para agarrar el trabajo de Nicanor y limpiar la mesa.</p>	Dependencia

En contraste, analicemos a continuación la primera historia de aprendizaje de este capítulo, “Planificamos el Día del Padre”, que contiene interacciones efectivas, pues se observa que la docente usa estrategias para fomentar un clima de bienestar en el aula. Invita a los niños a sentarse formando un círculo. Esta ubicación facilita que los niños se miren a los rostros para hablar. La docente se sienta junto a ellos y a la misma altura, permanece cerca de ellos. El respeto se hace visible mediante sus conversaciones como veremos a continuación:



Los niños se encuentran sentados en sus sillas ubicadas en forma de círculo y acompañados por la docente. Ella tiene una hoja A3 en sus manos, apoyada en una tabla de madera, para tomar nota de las ideas de los niños. Se ve interesada en escucharlos y planifica con ellos la celebración del Día del Padre.

—**Tatiana, ¿deseas decir algo?** —dice la docente Jazmín, al percatarse de que la niña levanta su brazo para decir algo.

—**Que sea dulce y tranquila** —responde tiernamente Tatiana inclinando su rostro hacia un lado, mirando a la docente.

—**¿Que sea dulce y tranquila quién?** —le pregunta la docente con mucha curiosidad a la niña.

—**La canción** —responde Tatiana.

—**Mmm, ya, ¿quieres decir que te gustaría preparar una canción para el Día del Padre?** —le responde la docente a Tatiana.

—**¡Sí!** —dicen Margarita, Sebastián y Tatiana al mismo tiempo.

A la docente Jazmín le agrada la participación iniciada por la niña y observa que los demás se comienzan a entusiasmar al escuchar la idea de su compañera. La docente se percató de que el Día del Padre es especial para los niños, observa sus expresiones faciales y corporales. Entonces, decide solicitar la opinión de los demás niños para fomentar la conversación entre ellos.



—**¿Deseas decir algo, Oscar?** —pregunta la docente amablemente.

—**El Día del Padre viene con radio** —responde Oscar después de levantar la mano. El niño actúa según los acuerdos que hay en el aula y colabora de esta manera con la armonía. La docente, al escucharlo, lo mira con una sonrisa respetuosa y toma nota.

—**Podemos bailar por el Día del Papá. Podemos hacer un concurso para los padres** —comenta Carla, quien al escuchar la propuesta de sus compañeros tiene otra idea, que es un concurso de baile para padres, pues la anima la idea de ver a su papá bailar.

—**Concurso para los papás** —dice Jazmín, mientras apunta las propuestas de los niños.

—**Y para los niños para que aprendan también los papás** —vuelve a intervenir Mateo, quien comparte la idea de Carla.

—**¿Padres y niños?** —pregunta atenta la docente mirando a todos los niños.

—**¡Siiiiii!** —responden entusiasmados con ganas de que ya sea el Día del Padre.

En el ejemplo que acabamos de leer, además del respeto que muestra la docente hacia los niños, se observa el respeto entre los niños, la colaboración y la sensación de estar a gusto con los demás.

Asimismo, para generar un ambiente de bienestar en el aula, la docente hace comentarios positivos a los niños en relación a sus propuestas.



—Muy bien, Sebastián, has dicho tu idea completa —comenta la docente Jazmín orgullosa de ver el progreso del niño.

—Juliana, veo que la idea del baile les está interesando a tus compañeros
—comenta la docente Jazmín al ver las expresiones de alegría en los niños.

Con estas expresiones, la docente muestra afecto verbal; es decir, pone en palabras el aprecio y cariño que siente hacia los niños.

2.2.2. Estar atento a las necesidades físicas, emocionales e intelectuales de los niños

La relación entre la docente y los niños no solo se basa en los cuidados físicos. El niño se siente cuidado y atendido cuando la docente mantiene una comunicación constante y una relación cercana con ellos. Los cuidados implican una alta demanda de las competencias de los docentes para responder a las múltiples necesidades e intereses intelectuales de los niños (Anderman y Klassen, 2016).

En el siguiente ejemplo veremos cómo la docente, de manera respetuosa y amable, formula una pregunta al niño al escuchar un error en su oración. Ella, gracias a su sensibilidad, percibe que el niño necesita un poco de ayuda (necesidad intelectual) para expresar lo que quiere decir. La pregunta que hace la docente contiene el uso correcto del habla; por lo tanto, permite que el niño repase la oración, revise su pensamiento y reformule nuevamente la oración.



—¿Quién más quiere opinar? —vuelve a preguntar la docente a los niños mirándolos a los ojos.

—¡Yo! —responde Sebastián entusiasmado levantando los dos brazos.

—Cuéntanos, Sebastián, ¿qué opinas sobre la organización del Día del Padre? —le pregunta la docente al niño con una sonrisa amable.

—**Yo sí opino la respuesta de Camila Guzmán** —responde Sebastián.

—**¿Estás de acuerdo con la propuesta de Camila, de preparar una canción?**

La docente entiende perfectamente lo que Sebastián quiere decir, pero le formula una pregunta con el propósito de que el niño responda nuevamente reformulando su oración.

—**¡Sí! Sí estoy de acuerdo con Camila** —responde Sebastián sonriente.

En otro momento de la historia, la docente se da cuenta de que las emociones de los niños se intensifican por los preparativos del Día del Padre, y los ayuda a regularse poniendo en palabras la emoción que sienten. De esa manera la docente demuestra que está atenta a las necesidades emocionales de los niños, los respeta y los toma en cuenta, como se ve en el siguiente fragmento:



Algunos niños comienzan a conversar entre ellos al mismo tiempo. La docente sabe que tiene que intervenir rápido para evitar el desorden y promover la escucha entre compañeros.

—**Un ratito, un ratito. Veo que el Día del Padre los entusiasma y tienen muchas ganas de expresar sus ideas. ¿Les parece si pedimos la palabra levantando la mano antes de hablar? De esta manera nos vamos a escuchar todos** —interviene la docente de manera tranquila, sin subir su volumen de voz. Con estas palabras amables, e intervención oportuna, los niños vuelven a escucharse entre ellos. Oscar, al escuchar a la docente, levanta la mano.

En el siguiente ejemplo, que pertenece a la segunda historia de este capítulo, “Pintamos orugas”, se observa cómo la docente no atiende las necesidades del niño en relación al uso correcto del pincel y los otros materiales. No le ofrece ayuda, no se acerca a él y no lo mira a los ojos. La docente en esta historia no ayuda al niño a resolver su problema, tampoco se percató de que el niño tiene dificultad para el uso adecuado de los materiales y se muestra desconectada emocionalmente de los niños. Cuando los niños no se sienten apoyados y conectados con el adulto que los atiende, pierden el interés, la motivación y la cooperación en el aula; en consecuencia, el rendimiento académico disminuye.



—**Ay...** —comenta Benicio, quien se ha ensuciado las manos y el polo mientras pintaba.

—**Te estás ensuciando, porque estás utilizando mucha témpera. Qué le vamos a hacer** —le dice la docente a Benicio sin mirarlo a los ojos. La docente se mantiene mirando constantemente a los otros grupos de niños que se encuentran trabajando en sus mesas.

—**Nooo...** —comenta Benicio nuevamente, pues se le cae el pincel al suelo.

2.2.3. Expresar expectativas positivas

La expectativa que tiene el adulto sobre las capacidades y actitudes para el aprendizaje de los niños que están bajo su responsabilidad puede influir de forma positiva o negativa en su aprendizaje, pues esta se refleja de forma inconsciente en la interacción que establece con cada uno de los niños. Esto ha sido denominado el efecto Pigmalión: "El efecto Pigmalión se refiere a la expectativa que el profesor(a) se plantea sobre el alumno(a), concretamente sobre un atributo personal, ya sea positivo o negativo, para expresarlo en sistema de comunicación verbal o no verbal, logrando que el alumno adquiera dicho atributo" (Orellana Martínez, Oswald, 2003, p. 36). Es decir, si el adulto cree que el niño es capaz de lograr determinados desafíos le demostrará confianza y respeto. En consecuencia, esto será percibido por el niño, quien sentirá seguridad y motivación para lograr el reto, porque está en proceso de construcción de su identidad. Pero si la expectativa es negativa, ocurre el efecto contrario.

La expectativa de la docente se ve influida por factores como el concepto de niño que tiene y los estereotipos relacionados a aspectos socioeconómicos, étnicos, de género, apariencia personal, rendimiento académico del estudiante, perfil ideal del estudiante, etc. Por ejemplo, suponer que los niños de la zona rural son menos hábiles que los de la zona urbana; que los niños de condición socioeconómica pobre son menos hábiles que los de condición económica pudiente; que los varones son más hábiles que las mujeres, etc.

Por eso, es importante que la docente como una forma de respeto y para evitar la discriminación exprese expectativas positivas a los niños, al margen de su condición socioeconómica, étnica, de género, etc., pues ello los hace sentirse seguros y motivados para responder a los desafíos durante las actividades pedagógicas. Como podemos observar en la primera historia de este capítulo "Planificamos el Día del Padre", la docente pide que los niños opinen para organizar esta celebración porque tiene expectativas positivas del grupo de niños que tiene bajo su responsabilidad; considera que ellos, de acuerdo a su nivel de desarrollo, pueden aportar ideas para organizar esta celebración.



—**¿Deseas decir algo, Oscar?** —pregunta la docente amablemente.

—**El Día del Padre viene con radio** —responde Oscar después de levantar la mano. El niño actúa según los acuerdos que hay en el aula y colabora de esta manera con la armonía. La docente, al escucharlo, lo mira con una sonrisa respetuosa y toma nota.

—**Podemos bailar por el Día del Papá. Podemos hacer un concurso para los padres** —comenta Carla, quien al escuchar la propuesta de sus compañeros tiene otra idea, que es un concurso de baile para padres, pues la anima la idea de ver a su papá bailar.

—**Concurso para los papás** —dice Jazmín, mientras apunta las propuestas de los niños.

—**Y para los niños para que aprendan también los papás** —vuelve a intervenir Mateo, quien comparte la idea de Carla.

—**¿Padres y niños?** —pregunta atenta la docente mirando a todos los niños.

—**¡Siiiií!** —responden entusiasmados con ganas de que ya sea el Día del Padre.

Se observa la diferencia con la docente de la segunda historia de este capítulo, “Pintamos orugas”, quien no tiene expectativas positivas en relación al grupo de niños que tiene bajo su responsabilidad. Ella está habituada a darles dibujos impresos para que ellos solo los pinten, ella elige los materiales y colores con los cuales los niños van a pintar el dibujo y limpia la mesa, porque piensa que ellos no tienen la capacidad de diseñar un dibujo, elegir los materiales o colores con los que va a pintar ni limpiar la mesa de forma adecuada.

2.2.4. Tomar en cuenta las ideas de los niños

Para tomar en cuenta las ideas de los niños, es necesario que la docente esté atenta a las opiniones que ellos expresan y que las respete. Esto lo puede lograr siendo flexible cuando conversa con ellos, para incorporar sus ideas. Para ello, es indispensable escuchar a los niños y fomentar la escucha entre ellos.

En el ejemplo siguiente, observaremos cómo la docente de la primera historia “Planificamos el Día del Padre” está sentada a la altura de los niños, les pregunta por sus opiniones sobre la organización. La docente es consciente de que, si prepara las actividades del Día del Padre tomando verdaderamente en cuenta las ideas de los niños, ellos se sentirán valorados, alegres y motivados para realizarlas. La docente también sabe que estas emociones positivas influirán en el compromiso de los niños para participar en dichas actividades.



—**Tatiana, ¿deseas decir algo?** —dice la docente Jazmín al percatarse de que la niña levanta su brazo para decir algo.

—**Que sea dulce y tranquila** —responde tiernamente Camila inclinando su rostro hacia un lado, mirando a la docente.

—**¿Que sea dulce y tranquila quién?** —le pregunta la docente con mucha curiosidad a la niña.

—**La canción** —responde Camila.

Mmm, ya, ¿quieres decir que te gustaría preparar una canción para el Día del Padre? —le responde la docente a Camila.

—**¡Sí!** —dicen Margarita, Sebastián y Camila al mismo tiempo.

Además, la docente fomenta la conversación entre niños para que expresen sus ideas y tomen decisiones en conjunto sobre cómo desean celebrar el Día del Padre y se sientan valorados y comprometidos con la actividades.



—**¿Qué más les gustaría hacer?** —pregunta la docente, atenta a los movimientos de los niños, que se miran entre ellos, sonrientes y curiosos.

—**Hay que alistar las cosas como hicimos en el Día de la Madre** —responde Juliana.

—**Por supuesto** —comenta la docente.

—**¡Sí, como el Día de la Madre!** —interviene Mateo.

—**¡Yo, maestra!** —dice Claudina, pidiendo la palabra para dar su opinión.

—**Un ratito, un ratito, Claudina. Voy a tomar nota** —dice Jazmín mientras escribe las ideas de los niños en la hoja.

—**Este, por el Día del Padre, lo que dijo Mateo no es cierto** —comenta Claudina.

—**No, pero no como... como... hay que hacer las cosas como hicimos el Día de la Madre** —responde Mateo explicando su idea a su compañera.

—**Pero no hay que hacer el Día de la Madre, hay que hacer igual que el Día de la Madre, pero no el Día de la Madre** —responde Claudina a su compañero.

Por el contrario, cuando los docentes no están conectados emocionalmente con los niños y no son sensibles a sus intereses y necesidades, ellos experimentan emociones como temor o desinterés, y en consecuencia no se comprometen o pierden el interés en las actividades de aprendizaje. A continuación, presentamos un extracto de la segunda historia de este capítulo “Pintamos orugas”, en la que la docente no toma en cuenta los intereses de los niños cuando interactúa con ellos.



—Nicanor, ¡deja esa pintura! —le dice la docente a Nicanor, quien estira el brazo para tomar la témpera transparente con brillos, que estaba en el centro de la mesa.

—Yo voy a pintar sus trabajos con la témpera brillante al final de la clase, cuando ya estén secos. Después se lo pueden llevar a su casa —dice la docente a los niños y continúa mirando al otro lado del salón.

—Quiero pintar con esa acá —le responde Benicio señalando la pintura y mirando a la docente. Todos los niños miran constantemente la pintura transparente con brillos mientras pintan su oruga.

—No, no se puede, eso lo voy a hacer yo —responde la docente con un tono autoritario e incómoda por el comentario de Benicio y la actitud de Nicanor. La docente no desea que los niños usen esa pintura porque es más costosa que las demás, y solo le queda un frasco. Nicanor se siente frustrado, se le llenan los ojos de lágrimas, pero no llora. No le agrada cómo le responde la docente.


Además, en esta historia, se observa que la docente ofrece el dibujo de una oruga impreso para que los niños lo pinten y elige el tipo de material y los tonos de colores con los cuales cada niño va a pintar, y se pierde la oportunidad de ofrecer más opciones para que los niños elijan. Al hacerlo, la docente no toma en cuenta la perspectiva que cada niño tiene sobre cómo son las orugas.

¿Cómo podría interactuar la docente de manera más efectiva? Una docente que toma en cuenta las ideas y los puntos de vista de los niños podría ofrecerles papel en blanco e invitarlos a que representen las orugas a su manera, con lo cual resaltaría que todos tenemos ideas distintas y un punto de vista personal. Podría ofrecerles fotos diversas de orugas, como inspiración, e idealmente ofrecería la oruga en físico para invitarlos a observarla con atención antes de representarla por medio del dibujo y de la pintura. También podría ofrecer diferentes tipos de materiales y una gama más amplia de tonos de pintura, para que los niños elijan con cuáles prefieren pintar las orugas.

Tomar en cuenta los puntos de vista de los niños es una estrategia relevante para ambos ciclos de la Educación Inicial. Si bien en el ejemplo revisado vemos cómo los niños comunican sus

opiniones de manera verbal, los niños más pequeños expresan sus deseos y preferencias a través del juego, de gestos y miradas, además de sonidos y sus primeras palabras.

Las docentes son flexibles no solo al considerar las opiniones de los niños, sino también cuando permiten la libertad de movimiento, pues los niños son muy activos y se expresan con todo su cuerpo. Veremos a continuación, un cuadro comparativo de las historias que leíste al inicio de este capítulo, con relación a la flexibilidad para permitir el movimiento:



<p>1.ª Historia "Preparando el Día del Padre"</p> <p>La docente es flexible. Permite el movimiento del niño. No le dice que se siente derecho ni que baje las manos cuando el niño se expresa.</p>	<p>2.ª Historia "Pintamos orugas"</p> <p>La docente es rígida, no permite los movimientos de los niños. La maestra espera que los niños estén sentados pintando en sus sillas sin moverse.</p>
<p>—¿Quién más quiere opinar?</p> <p>— vuelve a preguntar Jazmín a los niños mirándolos a los ojos.</p> <p>—¡Yo! —responde Sebastián con energía, levantando los dos brazos.</p> <p>—Cuéntanos, Sebastián, ¿qué opinas sobre la organización del Día del Padre? —le pregunta la docente al niño con una sonrisa.</p>	<p>—Benicio, vamos. Casi te piso, párate ya —dice la docente.</p> <hr/> <p>—¿Cómo hiciste eso? —le pregunta Nicanor a su compañero.</p> <p>—Benicio, espero que estés bien sentado en la silla y pintando como los demás niños. La docente interrumpe la conversación de Benicio y Nicanor, pues quiere que los niños terminen de pintar, porque ya va a sonar el timbre del recreo.</p>

La docente flexible y sensible permite el movimiento de los niños, siempre y cuando estos no perturben a los demás, no sea una falta de respeto al cuerpo de un compañero ni interrumpa el desarrollo de la clase. El movimiento es una expresión más del pensamiento en los infantes y niños, y una necesidad, por lo que es reconocido en los principios de la Educación Inicial (Minedu, 2016b).

2.2.5. Favorecer la autonomía y el liderazgo de los niños

Los niños no solo aprenden en el hacer individual, sino que también aprenden cuando hablan y trabajan entre pares (Mooney, 2013). Así como es fundamental alentar a los niños a que interactúen entre sí para fomentar el aprendizaje grupal y para que desarrollen sus habilidades cognitivas, también es necesario fomentar su autonomía y permitir el liderazgo del niño. Esta es otra estrategia que influye en el bienestar y crecimiento socioemocional. Cuando confiamos en los niños y les permitimos actuar por ellos mismos, fomentamos que confíen en sí mismos y en los demás, y así aprenden a colaborar.

En la primera historia de aprendizaje de este capítulo, hemos visto cómo la docente ha dispuesto un cartel donde los niños se han anotado para cumplir diversas responsabilidades en el aula, como colgar en la pizarra los apuntes de la asamblea. Camilo ejerce su responsabilidad y coloca el cartel con los apuntes de la reunión en su lugar respectivo. Ellos también ejercen la responsabilidad de dirigirse por sí mismos a los sectores que han elegido, guardando primero la silla en su lugar.

Participar en la toma de decisiones de algunos asuntos importantes del salón es otra estrategia que aplica la docente en la primera historia para favorecer la autonomía de los niños. En la primera historia, observamos las decisiones que los niños tomaron al momento de la planificación del Día del Padre. Propusieron tres actividades: una canción (propuesta por Tatiana), un baile (propuesto por Juliana), un concurso (propuesto por Carla). La docente promueve, mediante un diálogo grupal, que los niños aporten para la toma de decisiones. Esta interacción favorece que los niños desarrollen autonomía y liderazgo, y la capacidad para pensar por sí mismos.

2.3. Ejercicio de reflexión personal

A continuación, te invitamos a realizar un ejercicio de reflexión personal. Piensa en un momento de la jornada pedagógica y evoca las interacciones que tuviste con los niños. Describe tu práctica pedagógica y reflexiona:

¿Qué acciones favorecieron el bienestar emocional de los niños?	¿Qué harías para mejorar las interacciones de apoyo emocional?

Si deseas, puedes utilizar la cámara de tu celular o una grabadora de audio para registrar tus interacciones con los niños durante una hora de la jornada pedagógica. Luego, mira atentamente el video, y vuelve a realizar este ejercicio de reflexión.

Recuerda que si grabas, solamente puedes usar esas imágenes para analizar tus prácticas. Por razones éticas y legales, no debes difundir las imágenes de los niños por ningún medio digital ni físico, y por ningún motivo compartirlas en redes sociales.

CAPÍTULO 3

Interacciones que promueven el desarrollo de la autorregulación en los niños y el compromiso en las actividades pedagógicas

En este capítulo profundizaremos en los fundamentos sobre las interacciones que ayudan a los niños a autorregularse y mantenerse interesados y comprometidos en las actividades pedagógicas, a partir del análisis de dos historias de aprendizaje, registradas de las experiencias en aulas del nivel de Educación Inicial. Asimismo, se ejemplificarán las estrategias que se pueden aplicar para ayudar a los niños a autorregular su conducta y motivarlos a participar en las actividades pedagógicas con el fin de lograr los propósitos de aprendizaje. Las dos historias de aprendizaje que presentamos han sido tomadas de experiencias reales y han sido ligeramente modificadas para proteger la identidad de las docentes y los niños que participaron.

1.ª Historia

“Preparamos ensalada de frutas”



2.ª Historia

“Preparamos dulces con galletas”



“PREPARAMOS ENSALADA DE FRUTAS”

Milagros, docente del aula de niños de 3 años, ha planificado una actividad de aprendizaje relacionada con la competencia “Resuelve problemas de cantidad”. Ella ha coordinado con la auxiliar y le ha comunicado que en esta oportunidad va a interactuar de manera profunda con uno de los grupos de niños, mientras que ella tiene que acompañar al resto de los niños siguiendo sus indicaciones. Milagros inicia el proyecto recordando a los niños la actividad a realizar “Hoy vamos a preparar ensalada de frutas para cinco amigos” y luego pregunta:



Cuando los niños regresan de lavarse las manos encuentran mandiles sobre la mesa. La docente y la auxiliar los han ido colocando mientras los acompañaban al cuarto de baño de forma alternada.



La docente es consciente de que no todos los niños saben ponerse el mandil y considera oportuno promover este aprendizaje y favorecer el desarrollo de la autonomía. Además, para lograr su propósito ha organizado con tiempo la actividad y tiene todos los materiales cerca de los niños.



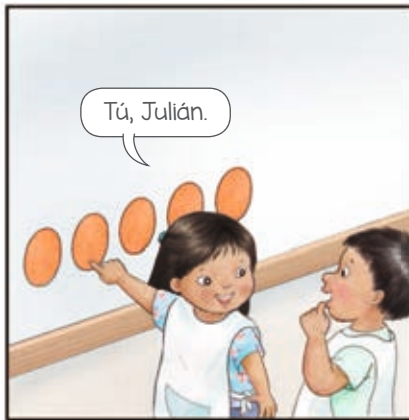
Milagros se dirige a todo el grupo para modelar y explica con detalle a los niños cómo deben colocarse el mandil. Luego, ella y la auxiliar se acercan a cada grupo y los acompañan en el proceso de colocarse el mandil.





La docente es flexible y permite que los niños dialoguen sobre otras experiencias de su vida. Cuando los niños han terminado de ponerse los mandiles la docente mediante una canción los invita a sentarse. Los niños se sienta en sus respectivos lugares y la docente se dirige a todo el grupo y dice:





La docente, con apoyo de la auxiliar, promueve que los niños participen en la actividad de diferentes formas. Ambas solicitan a los niños de cada grupo que colaboren distribuyendo las tablas de picar, cuchillos y frutas, lo cual es una forma de mantenerlos comprometidos con la actividad.







“PREPARAMOS DULCES CON GALLETAS”

La docente Doris ha planificado realizar una actividad grupal con 16 niños de 2 años. Ha pedido a las madres traer galletas de vainilla y leche condensada, pero no ha coordinado con Martha, la auxiliar sobre cómo va a desarrollar la actividad. Doris y Martha cargan a los niños y los ponen de pie sobre la silla, les colocan el mandil de plástico, y los vuelven a sentar; durante ese momento permanecen en silencio, no dialogan con los niños ni promueven su participación en las acciones que realizan.



Una vez que todos los niños están sentados alrededor de la mesa, la docente y la auxiliar sacan las galletas de las loncheras. Mientras tanto, los niños se quedan esperando y, como son activos y vivaces, buscan otra cosa que hacer; algunos se bajan de la silla y caminan alrededor de la mesa.



La docente entrega los platos con galletas a cada niño y les dice que van a preparar dulces con galletas; algunos niños toman una galleta y la meten en su boca. La auxiliar les retira la galleta de la boca y dice:



La docente indica a los niños que partan las galletas con sus manos.



La docente se acerca a cada uno de los niños, por detrás y sin anticiparles las acciones que va a realizar; coloca sus manos sobre las manos del niño; hace que coja la galleta y, presionando con sus manos las manos del niño, la parte. La auxiliar realiza la misma acción que la docente. Los niños realizan los movimientos con sus manos pero es el adulto quien ejerce la presión porque es una acción difícil ya que los niños no tienen la fuerza que se requiere para triturar las galletas.



Vamos, tienen que moler las galletas presionando con sus manos.



La docente y la auxiliar, al ver que los niños no tienen la fuerza suficiente para triturar las galletas, deciden hacerlo ellas mismas de forma apresurada.



Durante la mayor parte de la actividad, los niños permanecen en silencio, y es la voz de la docente la que más se escucha. No se comunican con ellos ni promueve que los niños dialoguen entre sí. Algunos niños empiezan a comer la galleta y son reprendidos por la auxiliar.

No es para comer ahora, más tarde lo van a comer.



Como ya terminamos de moler las galletas, vamos a echar la leche en sus platos para que mezclen.



¡No se toca!



Martha, Mateo está comiendo las galletas que están en el suelo y sus manos están sucias.



La auxiliar carga al niño, sin decirle previamente lo que va a hacer, le quita los pedazos de galleta que tiene en la mano, y le dice:



Luego conduce a Mateo al lavadero.



La auxiliar mantiene cargado al niño y abre el caño para lavarle las manos. El niño comienza a mover sus piernas y torcer su cuerpo constantemente. La auxiliar lo baja, porque se movía demasiado. El niño corre hacia el aula con las manos sucias tropezándose con una silla y embarrándola.



3.1. Fundamentos

A partir de las historias de aprendizaje presentadas, se analizarán los fundamentos de las interacciones que promueven en los niños el desarrollo de la autorregulación, así como el interés y compromiso en las actividades pedagógicas. Luego, presentaremos estrategias efectivas que puedes aplicar para ayudar a los niños a autorregular su conducta, involucrarlos en las actividades pedagógicas y aprovechar al máximo el tiempo, a fin de lograr los propósitos de aprendizaje.

3.1.1. ¿Por qué es necesaria la organización en el aula para que el niño aprenda?

La organización en el aula incluye una variedad de procesos que están relacionados entre sí. Entre ellos están:

- La coordinación anticipada que realiza la docente con los adultos que van a participar en la actividad pedagógica, tales como la auxiliar, las madres y los padres de familia u otros personajes de la comunidad.
- La organización con los niños significa que ellos asuman responsabilidades, tengan presentes los acuerdos de convivencia del aula y trabajen en equipo.
- La organización del espacio de aprendizaje y preparación de los materiales educativos de manera que estén ordenados y disponibles para que los niños y la docente puedan usarlos en el momento que los necesiten.

La organización del aula es una condición básica que favorece la autorregulación de la conducta de los niños y su compromiso en las actividades pedagógicas.



Para ayudar a los niños a autorregular su conducta, la docente debe hacer uso de sus habilidades de comunicación para decir en qué consiste la actividad y qué más pueden hacer cuando terminen; presenta claramente sus expectativas acerca del comportamiento de los niños; previene y redirecciona rápidamente la conducta que interrumpe las actividades o que genera un clima negativo (Pianta *et al.*, 2012).

Para promover el interés y participación de los niños en las actividades pedagógicas y lograr los propósitos de aprendizaje, el docente debe hacer uso de estrategias y recursos variados, así logrará que los niños enfoquen su atención y participen de forma activa en la actividad pedagógica. Además, acompañará a los niños, conversando con ellos y formulando preguntas para mediar el proceso de su aprendizaje. Tendrá cuidado con la forma en que les habla y el uso adecuado de los materiales.

A continuación, en la primera historia “Preparamos ensalada de frutas”, se observa cómo la docente informa a los niños el propósito de la actividad de aprendizaje con la finalidad de que ellos colaboren y ajusten su comportamiento a la situación y se optimice el tiempo para el aprendizaje.



Milagros inicia el proyecto diciendo a los niños el propósito de la actividad: “Hoy vamos a preparar la ensalada de frutas para cinco amigos”. Y luego les plantea una pregunta, porque han realizado actividades similares con anterioridad, y los niños las recuerdan.

—**¿Recuerdan los pasos que seguimos para preparar comida? ¿Cuál es el primer paso?** —pregunta la docente Milagros mirándolos a los ojos.

—**Mmm, lavarse las manos** —responde Marcelo.

—**Vamos a ir a lavarnos las manos en grupo. Los niños de esta mesa, por favor, pónganse de pie, junten las sillas y vamos caminando al baño** — comenta la docente Milagros.

En el cuarto de baño los niños abren los caños y se lavan las manos sin la asistencia de la docente. Ella los observa atenta y se anticipa diciendo: “Recuerden cerrar bien el caño al terminar y colgar la toalla bien estirada para que se seque”.

Un espacio educativo organizado promueve conductas de colaboración entre los niños (Pianta *et al.*, 2012). En esta primera historia, “Preparamos ensalada de frutas”, la docente comunica de manera clara las expectativas de comportamiento y se anticipa a las posibles dificultades. En consecuencia, los niños saben qué se espera de ellos y ajustan su comportamiento, se autorregulan mejor y esto genera un clima agradable durante la actividad. Por el contrario, en la segunda historia, “Preparamos dulces con galletas”, la docente y la auxiliar no se comunican de forma verbal con los niños y no los involucran de forma consciente en las acciones que realizan durante la actividad. Además, ellas no coordinaron con anticipación y por ello no lograron prevenir los problemas que se presentaron y actuaron de manera reactiva cuando los niños se desorganizaron.



¿Qué dicen las investigaciones sobre desarrollo infantil?

Según Mooney (2013), las investigaciones del cerebro establecen una relación entre el desarrollo de la habilidad de autorregulación y de la maduración en áreas específicas de este órgano. Esta investigación sugiere que la autorregulación puede ser construida con la práctica, y los niños la desarrollan principalmente en los primeros cinco años de vida. Estos resultados señalan que un rol fundamental del docente es ayudar a los niños a desarrollar esta habilidad desde los primeros años. También indican que las habilidades de autorregulación se desarrollan de manera gradual, con el tiempo; por lo tanto, el niño necesita múltiples oportunidades para practicarlas, todos los días. El modelar una conducta apropiada en los niños, sugerirles y dar pistas acerca de cómo y cuándo regular su conducta, resaltar los comportamientos positivos, ayudan al niño a desarrollar su habilidad de autorregulación.

Un aula organizada promueve las habilidades de autorregulación en los niños. La organización del aula influye en el humor de los niños promoviendo su flexibilidad y maneras creativas para resolver los problemas. Las emociones positivas activan una sensación de agrado ante el aprendizaje, lo que facilita el uso flexible y diverso de estrategias de colaboración. En un aula organizada se observan pocos indicios de rebeldía y agresión de los niños, sea entre sus pares o con docentes. Es decir, la docente mantiene una buena relación con los niños, existe una comunicación saludable y cuando hay conflicto, este es atendido por la docente rápidamente, pues es consciente de su naturaleza y está siempre atenta para prevenirlo o atenderlo de manera inmediata (Pianta *et al.*, 2012).

Para que los niños puedan ajustar su conducta a las actividades del aula, requieren flexibilidad y emociones positivas. Por el contrario, las emociones negativas podrían llevar a los niños a rechazar la guía de la docente (Boekaerts y Pekrun, 2016).

Ahora, presentamos un análisis comparativo de ambas historias de aprendizaje compartidas al inicio de este capítulo:



1.ª Historia "Preparamos ensalada de frutas"

Los niños están comprometidos y participan de forma activa durante el desarrollo de actividad.

Cuando los niños regresan de lavarse las manos encuentran mandiles sobre la mesa. La docente y la auxiliar los han ido colocando mientras los acompañaban al cuarto de baño de forma alternada.

—**¿Qué hay encima de las mesas?**
— pregunta la docente.

—**¡Mandiles!** —responde Julián.

—**¿Para que servirán los mandiles?**
— vuelve a preguntar la docente.

—**Para no ensuciarnos la ropa** —responde Julieta.

La docente es consciente de que no todos los niños saben ponerse el mandil y considera oportuno promover este aprendizaje. Además, para lograr su propósito, ha organizado con tiempo la actividad y tiene todos los materiales cerca de los niños.

La docente, con apoyo de la auxiliar, designa responsabilidades a los niños durante la actividad, como repartir las tablas de picar, los cuchillos de plástico y la canasta con frutas y de esa forma promueven su participación.

—**¿Julián, por favor, puedes traer los cuchillos? ¿Cuántos cuchillos necesitamos?** —le pregunta la docente a Julián amablemente señalando los cuchillos de plástico que están encima de la mesa.

—**Muchos, profesora** —responde el niño.

2.ª Historia "Preparamos dulces con galletas"

Los niños no están comprometidos con la actividad y realizan las acciones de forma involuntaria.

Una vez que todos los niños están sentados alrededor de la mesa, la docente y la auxiliar sacan las galletas de las loncheras. Mientras tanto, algunos de los niños se bajan de la silla y caminan alrededor de la mesa.

—**Martha, los niños están caminando, ve y haz que se sienten. Luego traes los platos** —dice la docente.

La auxiliar deja lo que está haciendo, va detrás de los niños, los carga y los vuelve a sentar, y les dice:

—**Tienen que estar sentados, ya vamos a traer las galletas.**

.....
—**Como ya terminamos de moler las galletas, vamos a echar la leche en sus platos para que los mezclen** —dice la docente.

Algunos niños comienzan a tocar la leche condensada.

—**¡No se toca!** —dice la docente. Otros chupan sus dedos para retirar la mezcla o sentir el sabor dulce. Algunos niños no han tocado la leche condensada en sus platos. Miran el contenido de sus platos, miran a las docentes que se mueven alrededor de la mesa. Y algunos están distraídos mirando en otras direcciones. Algunos se han puesto de pie y caminan.

Si analizamos los aspectos de organización, la docente de la primera historia “Preparamos ensalada de frutas”, interactúa de manera más efectiva con los niños porque ha planificado la actividad de aprendizaje y los materiales están ordenados y al alcance de los niños, ya que ha colocado en las mesas los mandiles, los cuchillos de plástico, los trapos, las frutas, las tablas de picar, etc. Esto ha influido para que los niños participen de forma activa y permanezcan comprometidos durante toda la actividad de aprendizaje y se maximice el uso del tiempo. En cambio, en la segunda historia “Preparamos dulces con galletas”, observamos que la docente, en la planificación de la actividad, no tomó en cuenta las características de desarrollo de los niños de esta edad, no ha coordinado con la auxiliar sobre la actividad, no tenían los materiales listos, pues las galletas estaban aún empaquetadas cuando los niños ya estaban sentados para iniciar la actividad y los platos donde tenían que colocar las galletas no estaban a su alcance. Esto generó espacios vacíos; es decir, los niños se quedan sin nada que hacer y tienen que esperar, mientras la docente prepara los materiales. En estos espacios vacíos, los niños buscan otra cosa que hacer porque son activos y su mente es vivaz.

Cuando hay una buena organización de aula, se brinda condiciones para generar muchas oportunidades de aprendizaje a los niños. Esto ayuda a que mantengan el interés en la actividad y participen de forma activa, ya que están motivados y, en consecuencia, se autorregulan y se comprometen en la actividad pedagógica. Se evidencia un mejor desempeño.

3.1.2. ¿Cómo se ve la organización del aula?

La organización del aula se refleja en cómo se han ordenado los materiales en el espacio de aprendizaje, cada objeto tiene un lugar de ubicación y está al alcance de los niños y la docente; los niños saben qué hacer y tienen claros los límites para autorregular su conducta. Además, como ya se hizo mención, la organización del aula es una condición básica que ayuda a la docente a promover que los niños se mantengan comprometidos con las actividades pedagógicas. La docente usa preguntas y comentarios para mantener el interés de los niños e involucrarlos en la actividad pedagógica; se anticipa al comportamiento disruptivo antes de que ocurra o lo redirecciona rápidamente antes de que escale o empeore. De esta manera evita comportamientos que interrumpen la actividad. La docente está atenta en todo momento, observando a todo el grupo, así esté trabajando momentáneamente con un grupo pequeño (Brophy, 2009). Además influye cómo la docente mira a los ojos cuando se dirige a los niños y está físicamente cerca de ellos; continuamente favorece que mantengan el interés y promueve la responsabilidad. Alienta a que los niños participen en actividades retadoras que los conducen a aprender algo desconocido o desarrollar una nueva habilidad. Proporciona múltiples actividades para que los niños tengan la oportunidad de elegir aquella que les interesa y disfruten de la actividad, mientras esperan a que los otros niños del grupo terminen su trabajo.

En el siguiente ejemplo, que pertenece a la primera historia de este capítulo, podremos observar cómo los niños participan de forma activa durante la actividad de aprendizaje. Colaboran asumiendo responsabilidades, algunos traen las tablas, otros los cuchillos de plástico, etc.



La docente se acerca a una de las mesas para interactuar de manera profunda con el grupo de niños.

—**Marcelo, por favor, ¿puedes traer las tablas de picar y repartirlas?**

—pregunta la docente, quien incentiva al niño a que participe.

—**Sí, profesora** —responde Marcelo.

—**¿Cuántas tablas has traído?** —dice la docente.

—**Uno, dos, tres. Bastante, profesora** —dice Marcelo.

—**Yo traigo las frutas** —dice Julieta.

—**Está bien, Julieta, puedes traer la fruta** —dice la docente.

—**Pon la canasta, aquí** —sugiere la docente señalando la parte central de la mesa, para que todo el grupo pueda coger las frutas sin dificultad. La niña sigue las indicaciones y deja la canasta donde indicó la docente. Regresa a su silla y se sienta.

Después de haber estudiado por qué es necesaria la organización del aula para favorecer que los niños aprendan a autorregularse y se mantengan comprometidos con las actividades pedagógicas, presentamos algunas estrategias específicas que te pueden ayudar a mejorar las interacciones con los niños del nivel Inicial.

3.2. Estrategias: ¿Qué podemos hacer para que los niños aprendan a autorregularse y se mantengan comprometidos con las actividades pedagógicas?

3.2.1. Usar estrategias positivas⁷ para ayudar a los niños a autorregular su conducta

Una de las estrategias fundamentales para fomentar que los niños autorregulen su conducta es “Anticipar claramente las expectativas de conducta”. Esto permitirá que los niños puedan saber lo que se espera de ellos, los ayude a autorregularse y colaboren. A continuación, vamos a ver en el siguiente ejemplo de la primera historia “Preparamos ensalada de frutas”, cómo los niños colaboran de manera ordenada. En la segunda historia “Preparamos dulces con galletas”, los niños no saben qué se espera de ellos y en consecuencia no colaboran en las acciones a realizar.

⁷ Cuando hablamos de estrategias positivas nos referimos a los mecanismos formativos que promueven el desarrollo de la autorregulación de la conducta en los niños. Te recomendamos la siguiente lectura complementaria: *Rúbrica de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente* (Minedu, 2018, pp. 33-35).



1.ª Historia "Preparamos ensalada de frutas"

La docente se anticipa a los problemas y señala claramente las expectativas de conducta. Los niños saben lo que se espera de ellos. Por lo tanto autorregulan su conducta y colaboran durante la actividad.

—**¿Recuerdan los pasos que seguimos para preparar comida? ¿Cuál es el primer paso?** —pregunta la docente Milagros mirándolos a los ojos.

—**Mmm, lavarse las manos** —responde Marcelo.

—**Vamos a ir a lavarnos las manos en grupo. Los niños de esta mesa, por favor, pónganse de pie, junten las sillas y vamos caminando al baño** —comenta la docente Milagros.

En el cuarto de baño los niños abren los caños y se lavan las manos sin la asistencia de la docente. Ella los mira atenta y se anticipa diciendo:

—**Recuerden cerrar bien el caño al terminar de lavarse y colgar la toalla bien estirada para que se seque** —dice la docente.

Para lavarse las manos, dos niños se acomodan en cada caño. Como es un grupo pequeño, pueden entrar en el baño cómodamente y el lavado se realiza sin necesidad de esperar. La docente y la auxiliar se han organizado para ir en distintos momentos al baño.

2.ª Historia "Preparamos dulces con galletas"

La docente no dialoga con el niño y no le anticipa sobre las acciones a realizar y el niño no colabora.

Un niño está agachado al costado de su silla, recogiendo algunos pedazos de galleta que se han caído, y se lleva uno de ellos a la boca. Las manos del niño estaban llenas de leche condensada y galleta molida.

—**Martha, Mateo está comiendo las galletas que están en el suelo y sus manos están sucias** —dice Doris a la auxiliar.

La auxiliar carga al niño, sin decirle previamente lo que va a hacer, le quita los pedazos de galleta que tiene en la mano, y le dice:

—**No se come del piso** —y lo conduce al lavadero. La auxiliar mantiene cargado al niño y abre el caño para lavarle las manos. El niño comienza a mover sus piernas y torcer su cuerpo constantemente. La auxiliar lo baja, porque se movía demasiado. Él se escapa corriendo hacia el aula con las manos sucias, se tropieza con una silla y la ensucia.

En la primera historia de aprendizaje “Preparamos ensalada de frutas”, la docente anticipa las posibles situaciones: ella sabe que los niños de ese grupo son activos y veloces; por eso, los organiza en grupos y les indica cómo ubicar las sillas y desplazarse hacia el cuarto de baño. De esa manera previene problemas de comportamiento. También sabe que a los niños les gusta mantener el caño abierto para ver cómo cae el agua; por eso, les recuerda que cierren bien el caño y se sequen las manos, así previene posibles problemas con el agua diciendo: “Recuerden cerrar bien el caño al terminar y colgar la toalla bien estirada...” En cambio en la segunda historia de aprendizaje “Preparamos dulces con galletas”, la docente no se comunica con el niño, lo sorprende cargándolo y retirando de su mano la galleta que está comiendo; y lo conduce contra su voluntad al lavadero, lo que trae como consecuencia que el niño no colabore y haga fuerza para librarse de los brazos de la auxiliar y finalmente termine en el aula llorando, porque se ha tropezado con una silla y la ha ensuciado de dulce.

Los materiales didácticos, como el cartel de acuerdos de convivencia, el cartel de responsabilidad, el cartel de los acuerdos de la biblioteca, los acuerdos para el juego en los sectores y para salir fuera de la institución educativa, también son medios para anticipar las expectativas de conducta, porque son recursos visibles que ayudan a los niños a recordar lo que se espera de ellos en los momentos de la jornada pedagógica.

Otra forma de ayudar a los niños a autorregular su conducta es “Redireccionar la conducta inapropiada”, que consiste por un lado en enfocarse y resaltar la conducta positiva, en vez de centrarse en corregir las conductas inadecuadas. Cuando se resalta la conducta positiva en uno o más niños del aula, el resto del grupo tiende a ajustar su conducta en relación a lo que se espera de ellos en ese momento.



—**Marcelo, gracias por cerrar el caño. Así cuidamos el agua**— dice la docente al observar que Julián juega con el agua. Lo hace con la finalidad de que el niño cierre el caño.

Además, se puede “Redireccionar la conducta inapropiada”, haciendo uso de indicaciones sutiles para atraer el foco de atención del niño o los niños hacia aquello en que esperamos que centren su atención. En la historia de aprendizaje del capítulo IV “Explicamos la solución de un problema”, se observa cómo la intervención sutil de la docente atrae la atención de los niños al tema que se está abordando y evita que se intensifique el conflicto.



La docente se percata de la tensión que comienza a surgir entre Roger y Luzmila por querer agarrar al lagarto. Al observar que la tensión empieza a escalar interviene de forma rápida, colocando su mano suavemente sobre el brazo de Roger con el fin de redirigir sutilmente la conducta del niño y le dice:

—**Escuchemos a Yamir que tiene algo que contarnos** —la docente le cede la palabra a Yamir, quien estaba sentado tranquilo para que explique a sus compañeros cómo habían sacado los animales de la boca del lagarto de juguete.

—**Ahora Yamir va a decir qué más hicieron para solucionar el problema** —continúa la docente manteniendo un tono de voz suave y tranquilo.

En el ejemplo anterior, la docente también utilizó el mecanismo de “Anticipar problemas de conducta o su intensificación” al intervenir de manera oportuna antes de que el conflicto escale o se intensifique.

El anticipar problemas de conducta en los niños es muy importante, porque así prevenimos situaciones de conflicto que pueden desencadenar en agresión verbal o física. En los niños de Ciclo I es muy importante aplicar esta estrategia porque, por las características de su desarrollo, aún no tienen consolidado el lenguaje oral, el cual constituye una herramienta para la solución de conflictos; además, todavía no han desarrollado la capacidad de tener en cuenta otros puntos de vista diferentes al suyo.

¿Cómo se pueden anticipar problemas de conducta en los niños de Ciclo I?

- Organizar los espacios de aprendizaje de acuerdo a las posibilidades motoras de los niños. Es decir, es necesario delimitar el espacio teniendo en cuenta el control motor de los niños para el desplazamiento: para niños que caminan y corren sin perder el equilibrio; para niños que caminan y pierden fácilmente el equilibrio; y para niños que no caminan, pues la falta del freno inhibitorio en sus movimientos y el equilibrio podrían ocasionar que se generen un daño físico involuntario.
- Colocar materiales educativos al alcance de los niños y en proporción a la cantidad de grupo del aula, para evitar que más de un niño centre su interés en el mismo objeto al mismo tiempo; lo que podría desencadenar en emociones de frustración y conductas de agresión.
- Atender de forma oportuna las necesidades de cuidado de los niños, porque cuando no son atendidos su estado de ánimo y emocional se ve afectado, lo que podría desencadenar en conductas de agresión contra sus pares.

¿Cómo proceder cuando se genera una diferencia de intereses entre los niños de Ciclo II, en la que por diversas razones no se ha podido evitar que el conflicto crezca o se intensifique?

Sugerimos tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

1. Mantener la calma y transmitir tranquilidad, para equilibrar las emociones de los niños involucrados, porque en este momento ellos sienten rabia, rencor o ira, también sienten miedo y ansiedad.
2. Una vez que los niños están serenos invitarlos a dialogar en un espacio donde se sientan cómodos.
3. Es necesario comprender la causa del problema. Se recomienda reconstruir la historia del problema, mediante la formulación de preguntas: ¿Por qué pelearon?, ¿cómo se sintieron?, etc. Evitar el uso de preguntas que confronten a los niños, porque ello les genera mayor ansiedad y tensión.
4. Formular preguntas para que los niños reflexionen sobre sus acciones: si fueron correctas, si ayudaron a resolver el conflicto, si agudizaron el problema, etc. También es necesario formular preguntas para que los niños propongan la solución al problema.
5. Es importante que las partes involucradas tomen acuerdos para que la causa que generó el conflicto no se vuelva a repetir.
6. Es recomendable no forzar a los niños a pedir disculpas o abrazarse como señal de reconciliación, si ellos no lo desean hacer.

3.2.2. Ofrecer diversidad de formatos didácticos para el aprendizaje

Se refiere a las estrategias que utiliza la docente para involucrar a los niños en la actividad pedagógica y lograr los aprendizajes propuestos, como asegurar que los niños tengan claridad del propósito de cada actividad pedagógica para que ayude a orientar sus acciones durante el desarrollo; hace uso de medios variados (auditivo, visuales y de movimiento) durante la actividad pedagógica que ayuda a los niños a mantenerse conectados, utiliza material educativo variado y atractivo que ayuda a mantener el interés de los niños y les sirve como medio de aprendizaje; y hace uso de sus habilidades comunicativas para sostener diálogos que ayuden a los niños a enfocarse y razonar sobre lo que hacen (Pianta, La Paro y Hamre, 2012). Por eso, es necesario que la docente conozca las características del desarrollo de los niños de cero a cinco años, para comprender: ¿Cómo aprenden?, ¿cuáles son sus necesidades de aprendizaje?, ¿cuáles son sus intereses?, ¿qué tipo de materiales son los más adecuados para su edad?, entre otros aspectos importantes.

Ahora, presentamos un análisis comparativo de ambas historias de aprendizaje compartidas al inicio de este capítulo:



1.ª Historia "Preparamos ensalada de frutas"

La docente utiliza diversos materiales y hace comentarios y preguntas que ayudan a los niños a mantenerse comprometidos con la actividad y favorecer el aprendizaje.

La docente se dirige a todos los niños y les dice:

—**Vamos a preparar la ensalada para cinco amigos.**

—**Uno, dos, tres, cinco...**

Marcelo comienza a contar espontáneamente la cantidad de niños que hay en su mesa.

—**¡Estás contando, Marcelo!** —dice la docente y dirigiéndose a todos los niños indica:

—**Ahora vamos a colocar un círculo por cada uno de los amigos. Uno, dos, tres, cuatro, cinco. Porque vamos a preparar un plato de frutas para cada amigo.** Mientras cuenta, pega círculos de cartulina en la pizarra (que está ubicada en un lugar visible) que representan la cantidad de niños que van a comer la ensalada.

—**Esta es Valentina** —comenta nuevamente Marcelo señalando un círculo.

— **Está bien** —dice la docente Milagros.

—**Tú Julián** —le dice Valentina a Julián cuando señala otro círculo pegado en la pizarra por la docente.

La docente con apoyo de la auxiliar pide a un niño de cada grupo repartir las tablas de picar. La docente se acerca a una de las mesas para interactuar de manera profunda con el grupo de niños.

—**¿Marcelo, por favor, puedes traer las tablas de picar y repartirlas?** —pregunta la docente, quien incentiva al niño a que participe.

—**Sí, profesora,** responde Marcelo.

—**¿Cuántas tablas has traído?** —dice la docente.

2.ª Historia "Preparamos dulces con galletas"

La docente no aprovecha de la misma manera las oportunidades que le presenta la actividad, no se comunica con los niños y realiza las acciones por ellos, obstaculizando su aprendizaje.

Doris y Martha cargan a los niños, los ponen de pie sobre la silla, les colocan el mandil de plástico, y los vuelven a sentar; durante ese momento permanecen en silencio, no dialogan con los niños ni promueven su participación en las acciones que realizan.

Una vez que todos los niños están sentados alrededor de la mesa, la docente y la auxiliar sacan las galletas de las loncheras. Mientras tanto, algunos de los niños se bajan de la silla y camina alrededor de la mesa.

—**Martha, los niños están caminando, ve y haz que se sienten. Luego traes los platos** —dice la docente.

La auxiliar deja lo que está haciendo, va detrás de los niños, los carga y los vuelve a sentar, y les dice:

—**Tienen que estar sentados, ya vamos a traer las galletas.**

La docente entrega los platos con galletas a cada niño y les dice:

—**Vamos a preparar dulces con galletas.** Algunos niños toman una galleta y la meten en su boca. La auxiliar les retira la galleta de la boca y dice:

—**No es para comer, es para preparar dulces.**

Unos minutos después ya todos tienen un plato con galletas. La docente dice a los niños en voz alta:

—**Ahora van a partir las galletas con sus manos.**

—**Uno, dos, tres. Bastante, profesora** dice Marcelo.

—**Las frutas ya están lavadas, ¿qué hacemos?** Al no escuchar respuesta en los niños ella dice:

—**Lo primero es pelar el plátano, hay que sacarle toda la cascara con nuestros dedos** —continúa la docente, quien mueve las manos ejemplificando cómo se abre el plátano.

—**¿Con el cuchillo?** —pregunta Valentina a la docente agarrando la mandarina.

—**Si te ayuda el cuchillo, puedes usarlo. ¿Te acuerdas que primero le hacemos un hueco aquí?** —le responde la docente a Valentina señalando el centro de la mandarina.

Los niños comienzan a abrir los frutos con entusiasmo.

—**Ahí ta, ya lo hice** —comenta Valentina mirando a la docente, quien sonríe al escucharla.

—**¿Cuántos pedazos estás cortando, Marcelo?** —le pregunta la docente invitándolo a que el niño cuente y tenga presente la cantidad de fruta que está cortando y lo relacione con la cantidad de platos que tienen que preparar.

—**Muchos** —responde Marcelo a la docente.

—**¿Quieres contarlos?** —la docente lo invita a contar.

—**Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete** —cuenta la docente mientras el niño mira los frutos y cuenta con ella en voz baja.

La docente se acerca a cada uno de los niños, por detrás y, sin anticiparles las acciones que va a realizar, coloca sus manos sobre las manos del niño; hace que coja la galleta y, presionando con sus manos las manos del niño, la parte. La auxiliar realiza la misma acción que la docente. Los niños realizan los movimientos con sus manos pero es el adulto quien ejerce la presión porque es una acción difícil ya que los niños no tienen la fuerza que se requiere para triturar las galletas.

Luego, la docente Doris les dice:

—**Vamos, tienen que moler las galletas presionando con sus manos.**

La docente y la auxiliar, al ver que los niños no tienen la fuerza suficiente para triturar las galletas, deciden hacerlo ellas mismas de forma apresurada.

Durante la mayor parte de la actividad, los niños permanecen en silencio, y es la voz de la docente la que más se escucha. No se comunica con ellos ni promueve que los niños dialoguen entre sí. Algunos niños empiezan a comer la galleta y son reprendidos por la auxiliar.

—**No es para comer ahora, más tarde lo van a comer.**

En la primera historia de aprendizaje “Preparamos ensalada de frutas”. La docente Milagros planifica la actividad para promover el logro de aprendizajes asociados a la competencia “Resuelve problemas de cantidad”; sin embargo, en el desarrollo de la actividad se da oportunidad para generar otros aprendizajes relacionados a la competencia “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad”, como el desarrollo de acciones y movimientos de coordinación óculo-manual, cuando los niños pelan y cortan los frutos por sí mismos; y con la competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda de bien común”, cuando participa en actividades grupales poniendo en práctica las normas de convivencia e interactúa con sus pares al momento de lavarse las manos y preparar la ensalada de frutas.

La docente, en su interacción con los niños, les comunica qué van a hacer; y por medio de comentarios y preguntas, los invita a mantener el foco de atención en la preparación de la ensalada de frutas, que representa el medio a través de cual se van a lograr los aprendizajes propuestos. Además, ella resalta que la preparación será para los compañeros, lo que representa un aliciente para esforzarse más. Los niños participan con las manos y también con el pensamiento, gracias a las preguntas que hace la docente, y al uso de los materiales, pues con ello ayudan a que los niños se mantengan todo el tiempo comprometidos con la preparación de la ensalada y saquen el máximo provecho de ese momento. Se observa que el material concreto ayuda al propósito de la actividad: los círculos adhesivos y las frutas son atractivas para los niños. Además, el uso del cuchillo de plástico y la tabla de picar aumentan su interés. En este caso, la docente también toma en cuenta que los materiales ofrecidos a los niños responden a las características de su etapa de desarrollo, pues los materiales brindan la oportunidad de manipular y transformar con sus manos y ofrecen una variedad de estimulación sensorial (aroma, color, textura, temperatura y consistencia).

En contraste, las interacciones en el caso de la segunda historia de este capítulo, “Preparamos dulces con galletas”, son poco efectivas porque los niños no están involucrados de forma consciente en la actividad, realizan las acciones de forma involuntaria y no muestran interés durante su desarrollo. Además, la docente no ha considerado el nivel de desarrollo del grupo de niños al momento de planificar, pues toda actividad de aprendizaje debe tener un nivel de exigencia posible de ser lograda por ellos; no han tomado en cuenta las particularidades del trabajo grupal con niños de esta edad, pues es recomendable que la actividad se realice en grupos pequeños y responda a los intereses de los niños para que se involucren y no se sientan forzados a ejecutar acciones improductivas que no favorecen su aprendizaje y desarrollo.

3.3. Ejercicio de reflexión personal

A continuación, te invitamos a leer detenidamente la segunda historia de aprendizaje. Luego, plantea una propuesta para mejorar las interacciones que ayuden a los niños a comprometerse con la actividad pedagógica. Toma en cuenta la edad de los niños con los que la docente Doris y la auxiliar Martha se encuentran trabajando.

Estrategias	Propuesta para mejorar las interacciones que ayuden a los niños a comprometerse con la actividad pedagógica
Ofrecer diversidad de formatos didácticos para el aprendizaje.	
Estrategias positivas para regular el comportamiento	

CAPÍTULO 4

Interacciones que promueven el desarrollo del pensamiento y del lenguaje

En este capítulo analizaremos los fundamentos relacionados con el desarrollo del pensamiento y el lenguaje en los niños de 0 a 5 años, y las estrategias efectivas que se pueden aplicar en los servicios educativos para ayudar a que piensen con profundidad y desarrollen un lenguaje oral complejo.

A continuación, presentaremos dos historias de aprendizaje registradas de las experiencias en aulas de nivel de Educación Inicial. Han sido ligeramente modificadas para proteger la identidad de las docentes y de los niños que participaron en ellas. Ambas historias contienen interacciones efectivas, porque aportan al desarrollo cognitivo de los niños.

1.ª Historia de aprendizaje
“Explicamos la solución de un problema”

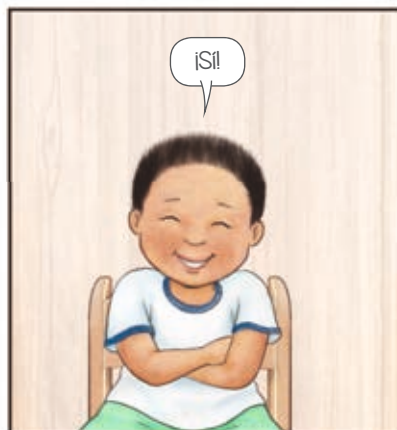
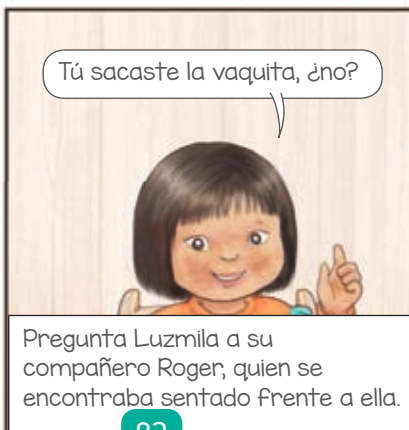


2.ª Historia de aprendizaje
“Josefina sube al tronco”



"EXPLICAMOS LA SOLUCIÓN DE UN PROBLEMA"

En una institución educativa, los niños de 5 años están desarrollando un proyecto de investigación sobre los animales. En esta ocasión, Laura, la docente, ha dividido al grupo en dos, con la finalidad de profundizar la conversación con los niños y crear condiciones para que ellos se escuchen con atención y valoren los aportes de sus compañeros. La mitad del grupo de niños están acompañados por la auxiliar en el patio, observando a los animales de juguete que los padres de familia han traído. Durante el cierre de la actividad Toño y otros niños quieren compartir una experiencia ocurrida durante el desarrollo de la actividad. Laura, sensible a los intereses de los niños, los escucha atentamente y aprovecha la oportunidad para que ellos expliquen sus ideas.



Yo vi que había tres bebitos. Y entonces como no estaba, no estaba un cachorrillo... me fijé que había tres animalitos que estaban atascados en la boca del lagarto. El toro estaba atrás de la vaca. Al cachorrillo lo sacaron primero.



¿Quieres explicarnos con un dibujo, por favor, dónde estaban los animales? y ¿cómo lo sacaron?



Estaba en su cuello.



Esta es la cabeza del lagarto.



¿Y su cuello?



Y este es su cuello



Flavia se levanta rápido y se arrodilla en el suelo frente a la docente, mirando el dibujo de la pizarra. Laura se da cuenta de que otro niño se levanta de su silla y comienza a agacharse para sentarse en el suelo junto a Flavia. Entonces detiene sutilmente el desplazamiento de los niños, para prevenir el posible desorden que ocurriría si más niños dejan sus sillas y se sientan en el suelo.







¿Y qué hicieron cuando no podían sacarlos con los dedos?



Buscamos pinzas... y salió la vaquita.

Flavia se levanta y trae el lagarto a la reunión. Camina lentamente hacia cada uno de sus compañeros y se detiene un momento para que observen la boca del lagarto y miren dónde estaban atascados los animales.



¡Veo sus patitas!



Ahora yo, me toca.
¡Me toca a mí!

La docente se percata de la tensión que comienza a surgir entre Roger y Luzmila por querer agarrar al lagarto. Al observar que la tensión empieza a escalar interviene de forma rápida, colocando su mano suavemente sobre el brazo de Roger con el fin de redirigir sutilmente la conducta del niño.



¡Dame!

¡Suelta!



Escuchemos a Yamir que tiene algo que contarnos.



Ahora Yamir va a decir qué más hicieron para solucionar el problema.

Yamir agarra el lagarto y la tensión entre Roger y Luzmila baja. Ambos niños se sientan y todos escuchan a Yamir.



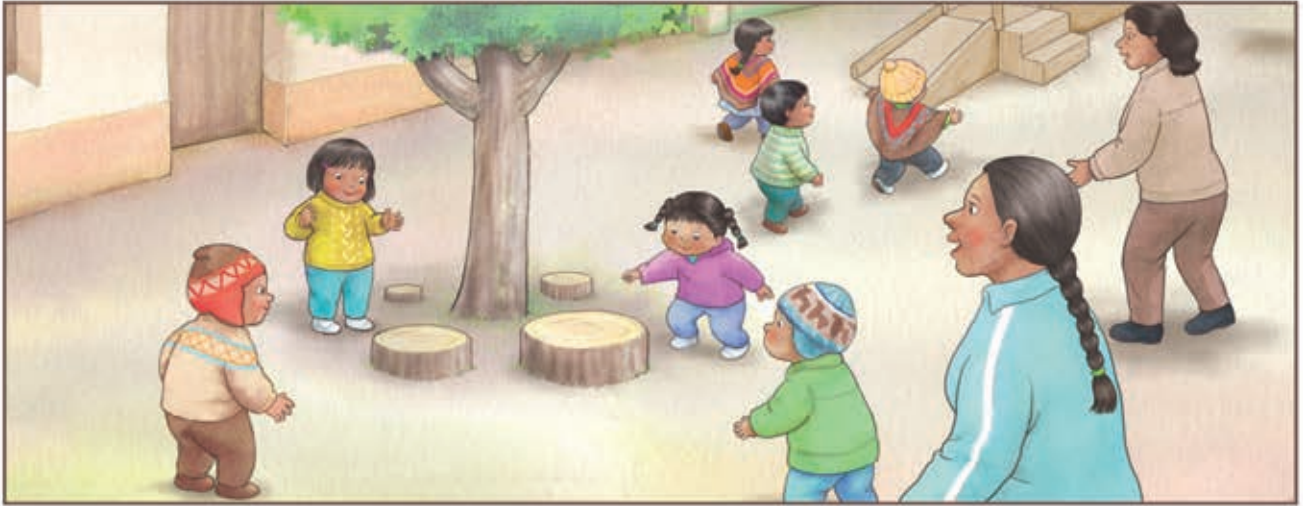
Estábamos metiendo esta pinza... hasta aquí... ya lo teníamos y como era muy pequeño lo soltamos y no salió. Porque lo metimos y lo soltamos ya no salió, se quedó ahí atrapado.



Muchas gracias, niños. Hemos terminado. Quienes deseen pueden hacer un dibujo para explicar cómo quedaron atascados los animales en la boca del lagarto, y cómo usaron la herramienta para sacarlos. Mientras esperamos a sus compañeros que están en el patio.

“JOSEFINA SUBE AL TRONCO”

En un PRONOEI, los niños de 2 años salieron al patio acompañados por la docente coordinadora y la promotora, quienes de forma anticipada habían colocado varios troncos de distinta altura alrededor de un árbol. Un grupo de niños se sienten atraídos por los troncos, los observan y caminan alrededor de ellos. La promotora se sienta a la altura de los niños para acompañarlos en su exploración.



Josefina se detiene frente al tronco más grande y sube ágilmente. Coloca sus manos encima del tronco, luego sube una pierna y seguidamente la otra, gira la cabeza y sonriendo busca a la promotora con su mirada.





Miren, miren, miren. Miren cómo mueve su cuerpo. Josefina, hazlo con cuidado...

La promotora continúa describiendo a los niños, las acciones que realiza Josefina. Advierte a la niña de forma serena que tenga cuidado, transmitiendo seguridad a la vez que se mantiene cerca como precaución, pero no interrumpe la exploración de la niña. Mientras dice estas palabras, Saúl, el niño que se encuentra observando a Josefina comienza a imitar sus movimientos y Lucrecia se acerca a mirar con curiosidad.



Fina, fina. Mano.



Niños, ¿será que Saúl quiere decirle a Josefina que salte? ¿Por qué, Josefina dice "mano"?



Josefina creo que Saúl te quiere decir algo. Mira a Saúl.

Fina sata.



¡Eeesooo!

La promotora incentiva la comunicación entre los niños. Cuando Josefina toca el suelo, Saúl se aproxima al tronco grande y sube lentamente, esforzándose para lograrlo. Utiliza varias estrategias para no caerse. La docente coordinadora y los niños que estaban en los juegos estacionarios se acercan a observarlo.



¡Miren, niños, esta vez está subiendo Saúl! Miren cómo pone su pie y se agarra con su mano para no caerse. ¡Eso! ¿Han visto?



Tomás, Saúl y la promotora al ver que Mario está encima del tronco grande, celebran muy contentos. Luego los niños levantan las manos, comienzan a saltar felices mirando hacia arriba del árbol. La promotora les pregunta: ¿A dónde quieren llegar?



¿Cómo podemos hacer para llegar arriba, hasta las hojas del árbol?

Con esta pregunta la promotora invita a los niños a pensar.

¿Si subimos en este tronco, podemos llegar hasta las hojas del árbol?

No, no.

No llegamos hasta las hojas del árbol, porque el tronco es más bajo que el árbol.

¿Miren?, Mario tiene otra idea. Creo que ese tronco es más bajo, Mario.

Alto, alto.

¡Oh, ohhh... qué alto has llegado al subir encima del tronco grande.

sube, sube.

¿Quieres que te cargue y te ayude a llegar a las hojas del árbol?

Es hora de volver al aula, vamos todos a lavarnos las manos.

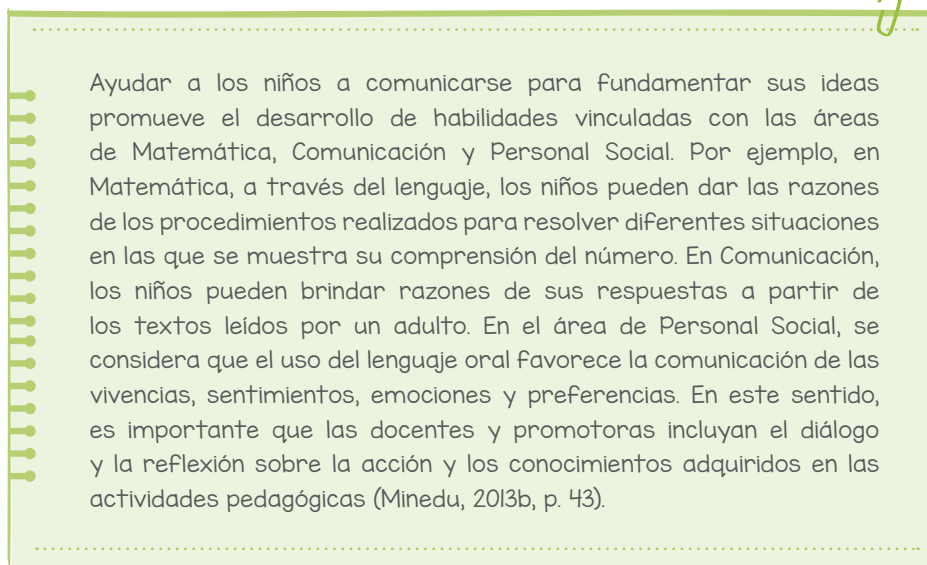
4.1. Fundamentos

A partir de las historias de aprendizaje que acabamos de leer, analizaremos las características de las interacciones que favorecen el desarrollo del pensamiento en los niños, y luego revisaremos estrategias efectivas que podemos aplicar en los espacios educativos para ayudar a que los niños piensen con profundidad y desarrollen un lenguaje oral complejo.

4.1.1. Pensamiento y lenguaje

El pensamiento y lenguaje son procesos cognitivos que se desarrollan desde la primera infancia. En esta etapa se dan las condiciones neurológicas para su desarrollo porque se forman la mayor cantidad de conexiones sinápticas. De ahí la importancia de que las docentes del nivel de Educación Inicial promuevan el desarrollo del pensamiento y el lenguaje que, sumados al desarrollo de otros procesos cognitivos, como la memoria, la imaginación, la atención, etc., representan los puentes de los futuros aprendizajes.

El desarrollo del lenguaje oral favorece el desarrollo del pensamiento porque constituye su medio de expresión. En las conclusiones del *Estudio de Educación Inicial: Un acercamiento a los aprendizajes de las niñas y los niños de cinco años de edad*, se menciona la importancia del diálogo y la reflexión en el desarrollo y aprendizaje del niño:

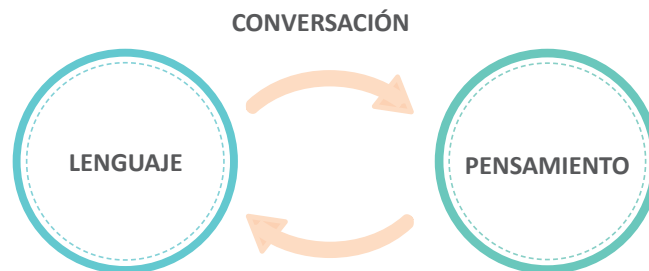


Ayudar a los niños a comunicarse para fundamentar sus ideas promueve el desarrollo de habilidades vinculadas con las áreas de Matemática, Comunicación y Personal Social. Por ejemplo, en Matemática, a través del lenguaje, los niños pueden dar las razones de los procedimientos realizados para resolver diferentes situaciones en las que se muestra su comprensión del número. En Comunicación, los niños pueden brindar razones de sus respuestas a partir de los textos leídos por un adulto. En el área de Personal Social, se considera que el uso del lenguaje oral favorece la comunicación de las vivencias, sentimientos, emociones y preferencias. En este sentido, es importante que las docentes y promotoras incluyan el diálogo y la reflexión sobre la acción y los conocimientos adquiridos en las actividades pedagógicas (Minedu, 2013b, p. 43).

El docente que acompaña a los niños en este proceso de razonamiento ejerce un rol mediador del aprendizaje, mediante la conversación. Por medio de preguntas y comentarios, abre el diálogo para que el niño razone y le permite llegar un paso más adelante; es decir, profundizar en sus pensamientos, adonde no hubiera podido llegar por sí solo. La intervención oportuna del docente funciona como un andamio que le permite al niño avanzar a su zona próxima de desarrollo (Mooney, 2013).

4.1.2. ¿Por qué es necesario conversar con los niños?

Una herramienta poderosa para fomentar las habilidades de pensamiento de orden superior y el lenguaje es conversar con el niño. Las conversaciones que tiene la docente con el niño influyen en su aprendizaje, su desarrollo e incluso en los logros que alcanza en la vida (Teachstone, 2018). Los beneficios de las buenas conversaciones en los primeros años son duraderos. Para ello, es necesario que se realicen en entornos amables y respetuosos, y que inviten al niño a razonar.



Razonar consiste en explicar o demostrar algo. A continuación, veremos un ejemplo de conversación entre el niño y la docente, tomada de la primera historia de aprendizaje “Explicamos la solución de un problema”, en la que observaremos los intercambios de ida y vuelta, cuando los niños explican y demuestran cómo resolvieron el problema de los animales atascados en la boca del lagarto.



- ¿Y cómo lograron sacarlo?** —vuelve a preguntar la docente.
- Primero, sacamos al cachorrito que estaba acá** —continúa explicando Luzmila, señalando con la tiza dónde estaba el animal.
- Y lo pusimos así, lo sacudimos y salió el cachorrito** —interviene Yamir cogiendo la pizarrita, moviéndola de arriba hacia abajo con energía. Yamir explica con el movimiento cómo habían logrado sacar al animalito de la boca del lagarto.
- La vaquita lo estábamos sacando con el dedo y no funcionaba, porque apretaba mucho su boca. Lo chancamos un poquito y no salía** —vuelve a intervenir Roger, quien se pone de pie para hablar, y cuando termina su comentario se vuelve a sentar en su silla.
- ¿Y qué hicieron cuando no podían sacarlos con los dedos?** —les vuelve a preguntar la docente.
- Buscamos pinzas... y salió la vaquita** —respondió nuevamente Roger.



¿Qué nos dicen los estudios sobre desarrollo infantil y eficacia escolar?

Los niños que conversan frecuentemente con sus compañeros y docentes, para analizar y comprender diversas situaciones y expresarse de manera oral y compleja, tienden a tener mejores resultados en pruebas de rendimiento escolar en Matemática y Comunicación (Pianta *et al.*, 2012).

Estudios longitudinales muestran que los niños que mantuvieron conversaciones frecuentemente con sus padres y cuidadores, desde pequeños, tienden a tener resultados más altos en pruebas de coeficiente intelectual, en comparación con niños que crecieron en entornos de poca comunicación oral, con niños que solo recibieron instrucciones y con niños a quienes se les leyó en voz alta, pero no se conversó con ellos mediante intercambios de ida y vuelta (Gilkerson y Richards, 2009; Warren, 2015).

Es importante enfocarnos en la comprensión cuando estamos hablando con los niños, en vez de la repetición o memorización, pues de esa manera promovemos el razonamiento y el desarrollo del pensamiento. La capacidad del niño para desarrollar estas habilidades depende de las oportunidades que ofrezca el adulto para que el niño exprese sus ideas, y para que en el camino incorpore y desarrolle habilidades más complejas de lenguaje oral.

Al conversar con los niños, haciendo comentarios y preguntas que promuevan su razonamiento y expresión oral compleja, lo que hacemos es potenciar sus procesos cognitivos y crear condiciones para el desarrollo de competencias, sobre todo las relacionadas con el pensamiento lógico y la comunicación. Además, si los escuchamos y creamos los espacios para que los niños intercambien sus ideas, crecerán sintiendo confianza en el poder de sus ideas y las de sus compañeros.

Cuando conversamos con los niños, los ayudamos a comprender cómo los objetos o hechos están relacionadas entre sí. De este modo los niños se acostumbran a pensar con detenimiento, lo cual favorece su desarrollo cognitivo. El entendimiento o conciencia de los propios procesos de razonamiento, también llamada metacognición, es fundamental para el aprendizaje de los niños.

4.1.3. ¿Qué es conversar? ¿Cómo se ve la conversación en los espacios educativos del nivel de Educación Inicial?

Conversar es comunicarse y darse a entender con otras personas, por medio de palabras y de expresiones no verbales. Cuando conversamos con los niños, hay intercambios de ida y vuelta, y les brindamos la oportunidad de que expliquen lo que están pensando. Para ello, los niños primero ordenan sus ideas internamente; es decir, priorizan lo que van a decir antes y después. Por medio de la conversación con los niños, la docente lleva a la práctica su rol mediador del aprendizaje.

A continuación, leeremos una parte de la primera historia de aprendizaje “Explicamos la solución de un problema” para ejemplificar cómo puede verse una conversación en el aula. Laura observa a los niños mientras hablan y está sentada con ellos a su altura. Los niños que protagonizan esta historia ya han practicado conversaciones de este tipo muchas veces antes; por eso, han aprendido a respetar turnos para intervenir, se escuchan entre sí y mantienen el foco de atención en la conversación. Se dirigen a sus compañeros y los miran, en vez de hablarle solo a su docente. La docente es sensible y flexible ante los intereses de los niños y valora participar en una conversación iniciada por los mismos niños, en torno a algo que para ellos es relevante. Ella interviene en momentos clave para permitir que la conversación avance y sea más profunda, al enfocarse en la solución de un problema.



—**¡Han entrado unos animalitos en la boca del lagarto y se han atorado!**

—comienza Toño, dirigiéndose a la docente Laura, quien lo mira atenta y lo escucha hablar.

—**¿Y qué pasó? ¿Sacaron a los animalitos?** —pregunta Dionisia a su compañero, curiosa y entusiasmada.

—**José trató de sacarlo, pero no pudo** —responde Toño amablemente, moviendo sus manos y mirando a todos sus compañeros.

—**¿Nos pueden contar cómo lograron sacar a los animales que estaban atascados en la boca del lagarto?** —comenta la docente profundamente interesada en la conversación que los niños han iniciado.

Comunicarse involucra mucho más que las palabras. Los gestos, el cruce de miradas y los movimientos forman parte del lenguaje no verbal. Por esta razón, al interactuar con los niños tomamos en cuenta no solo sus palabras, sino también tratamos de entender qué es lo que nos quieren decir con sus movimientos, gestos, pausas y silencios. Esto es relevante con niños de toda edad, y resulta esencial en el caso de niños de uno y dos años. En el siguiente ejemplo veremos una parte de la segunda historia de aprendizaje “Josefina sube al tronco”, en donde la promotora trata de comprender lo que Saúl quiere expresar, interpretando sus movimientos. A su vez, observaremos cómo promueve que los niños dialoguen entre sí: ella motiva el lenguaje oral, los invita a mirarse, describe sus acciones y relaciona sus movimientos con palabras.



Saúl, quien permanece mirando a Josefina, comienza a saltar en el suelo repetidas veces, como queriendo decirle algo a su compañera con este movimiento.

— **Fina, Fina** —dice Saúl.

Josefina, al observar las acciones de Saúl, voltea inmediatamente a mirar a la docente coordinadora.

— **Mano** —le dice Josefina a la promotora, extendiendo su mano y moviéndola.

— **Niños, ¿será que Saúl quiere decirle a Josefina que salte? ¿Por qué Josefina dice “mano”?** —dice la promotora, al observar esta escena, trata de interpretar sus movimientos y comienza a hacerles varias preguntas.

— **Josefina creo que Saúl te quiere decir algo. Mira a Saúl** —le responde la promotora a Josefina tratando de incentivar la comunicación entre los niños.

— **Fina sata** —dice Saúl y salta en el suelo repetidas veces.

La niña voltea a mirar a su compañero nuevamente y se impulsa desde arriba del tronco, saltando hacia el piso.

— **¡Eeessooo!** —dijo la promotora, alentando a Josefina al verla que saltó.

4.1.4. Diferencia entre las actividades mecánicas o memorísticas y aquellas en las que los niños usan los niveles más altos de pensamiento

Cuando la docente conversa con los niños, promueve las habilidades de pensamiento de orden superior. Esto sucede cuando la docente observa que el niño a partir de su experiencia construye la comprensión de un nuevo concepto. Cuando el niño entiende un nuevo concepto, quiere decir que ha razonado y generado nuevas ideas, lo ha relacionado con su conocimiento previo y con experiencias de su vida cotidiana. Este proceso de pensamiento de orden superior es muy distinto de memorizar y repetir.

Presentamos a continuación un ejemplo de memorización o repetición: Imagínate a una docente que le muestra a un niño de 2 años la imagen de un tronco y le pide al niño que diga la palabra “tronco” varias veces, mientras mira la fotografía, con el fin de que amplíe su vocabulario. El niño mira la imagen y pronuncia la palabra “tronco” una y otra vez. A esto llamamos memorización por repetición.

Ahora, contrastemos este ejemplo con la segunda historia de este capítulo “Josefina sube al tronco” en la que la promotora usa los materiales que tiene en su propio patio y prepara un nuevo contexto de juego. Deja unos troncos en la parte central del patio. Luego, en el momento de la actividad autónoma y el juego libre, permite que los niños exploren los troncos. Los niños suben y bajan de los troncos y la docente, cuando acompaña esta experiencia, va ampliando el vocabulario de los niños. A continuación, veremos cómo la promotora menciona la palabra “tronco” cuando los niños lo exploran:



—**¡Josefina! ¡Estás encima del tronco!** —la promotora responde a la mirada de la niña, hablándole con un tono de voz cálido, suave y tranquilo.

Josefina gira el torso, mueve sus pies para enderezar todo su cuerpo y continúa mirando a los ojos de la promotora, quien está frente a ella. Luego, comienza a mover despacio sus hombros de arriba hacia abajo repetidas veces. Se balancea de un lado al otro y dobla también las rodillas suavemente. Levanta y baja los pies caminando en su sitio sobre el tronco.

— **Uy, ¿han visto cómo camina Josefina para no caerse del tronco? Camina lento, con los pies juntos** —expresa la promotora a los demás niños. Al escuchar estas palabras, dos de los niños miran a su compañera.

A diferencia del primer ejemplo, en el que predomina la repetición y memorización, en la segunda historia el uso de la palabra “tronco” se hace dentro de una situación compleja de comunicación, donde la docente toma en cuenta las acciones de los niños, los problemas que se presentan durante la acción y las posibles consecuencias de estas acciones.

4.2. Estrategias: ¿Qué podemos hacer en el aula para que los niños piensen con profundidad y desarrollen el lenguaje oral?

4.2.1. Conversar con los niños con frecuencia

Es recomendable que las conversaciones que tengamos con los niños aseguren intercambios de ida y vuelta entre ellos, y con la docente. Para lograrlo, comenzamos por escucharlos y tomar en cuenta sus ideas.

Para promover el desarrollo del pensamiento, es necesario que este tipo de intercambios entre los niños, o entre los niños y las docentes, se den con frecuencia, varias veces durante el día, todos los días. Y que sean conversaciones extensas; es decir, que duren largos minutos y tengan profundidad.

A continuación, veremos cómo la docente Laura promueve la conversación en la primera historia de aprendizaje que se presentó en este capítulo, “Explicamos la solución de un problema”



—**El cachorrito estaba acá. ¡Acá estaba!** —señala Luzmila el dibujo con la tiza mientras habla y luego mira a la docente.

—**¿Lo puedes dibujar?** —le pregunta la docente a Luzmila.

—**No sé, pues** —le responde Luzmila un poco avergonzada.

—**Con un puntito señala dónde estaba el cachorrito** —alienta la docente a Luzmila con sus cálidas palabras y una mirada respetuosa.

Todos los niños se mantienen muy atentos a lo que estaba sucediendo, sentados en sus respectivas sillas.

—**¡Acá! Acá estaba, en su cuello** —comenta Luzmila mientras dibuja un puntito en el lugar donde se había atracado el animalito.

—**¿Y cómo lograron sacarlo?** —vuelve a preguntar la docente.

—**Primero, sacamos al cachorrito que estaba acá** —continúa explicando Luzmila, señalando con la tiza dónde estaba el animal.

—**Y lo pusimos así, lo sacudimos y salió el cachorrito** —interviene Yamir cogiendo la pizarrita y la mueve de arriba abajo con energía. Yamir explica con el movimiento cómo habían logrado sacar al animalito de la boca del lagarto.

Si los niños participan de forma activa en las conversaciones extensas, podremos decir que la docente logró conectarse con un interés auténtico de los niños. El uso de material concreto y lenguajes, como el dibujo esquemático, complementan el canal oral, y son ayuda esencial para que los niños se comprometan con la conversación y puedan expresar mejor sus ideas. La interacción en grupos pequeños favorece la participación de los niños, pues se sienten escuchados, sus ideas son comprendidas y tienen mayores oportunidades de expresar a sus compañeros lo que piensan.

En momentos de reunión o asamblea, mantener el foco de atención en un problema relevante para el grupo favorece la participación de los niños. Pero esta no es la única opción.

Los diferentes momentos durante la jornada diaria son ideales para comenzar a practicar la conversación con los niños; por ejemplo, cuando llegan, cuando estamos con ellos durante el juego, en el patio, o mientras se sirven la lonchera. La docente puede buscar la conversación individual, o con dos o tres niños para comenzar.

La conversación entre compañeros ayuda a que desarrollen la capacidad de escucha y el lenguaje oral. Es valioso para los niños contar algo sobre su vida, en un ambiente tranquilo y de aceptación.

El contenido de la conversación puede girar alrededor de múltiples tópicos, que muchas veces son iniciados de manera espontáneas por los niños, con relación a sus juegos, a sus amistades, a un objeto que han encontrado, a su familia y su vida fuera de la escuela, etc. En estas conversaciones espontáneas no es necesario seguir reglas ni forzar el razonamiento con los niños. Simplemente disfruta siguiendo el hilo de la conversación propuesta por ellos. La finalidad de diálogo en estos momentos es permitir que los niños se expresen y desarrollen la expresión oral y que la docente pueda ejemplificar el uso complejo del lenguaje oral.

Momentos de conversación como estos son ideales para que la docente use un lenguaje avanzado para que los niños desarrollen un lenguaje complejo. Consiste en que la docente utilice oraciones completas, con una variedad de palabras y sinónimos. Ella también puede, de manera intencional, presentar palabras nuevas y sofisticadas a los niños, mediante la explicación de su significado y la asociación a palabras que los niños ya conocen.

4.2.2. Poner en palabras las acciones que realizan los niños

El conversar con los niños estimula el desarrollo del lenguaje. Una estrategia recomendable, especialmente cuando los niños están aprendiendo a expresarse de forma oral, es describir las acciones que realizan los niños con palabras. Estas intervenciones ofrecen al niño conocer la palabra que corresponde con la acción que están realizando, incrementan su vocabulario y generan condiciones para que los niños expresen sus ideas, como veremos a continuación en un extracto de la segunda historia:



—**¡Miremos a Tomás! ¡Se acomoda y salta!** —les dice la promotora a los demás niños, describiendo cómo Tomás realizó la acción.

Mario, al darse cuenta de que Tomás bajó del tronco, se acerca y sube también.

—**A ver, ¿cómo lo hace Mario? Miren cómo se sujeta con sus manos y sube encima del tronco.** La promotora continúa describiendo a los niños las acciones que realizan los niños que intentan subir al tronco.

Para que esta estrategia dé buenos resultados, es necesario que las palabras describan las acciones del niño en el momento mismo que estas ocurren, de manera que el niño pueda relacionar la acción con las frases correspondientes.

4.2.3. Repetir y extender sus expresiones

En este ejemplo veremos cómo la promotora, a través de la observación y escucha, entiende lo que el niño quiere decir y extiende el contenido de su expresión oral. De esta manera, el niño aprende nuevas palabras para crear oraciones más completas y complejiza su expresión oral.



—**Alto, Alto** —dice Saúl a la promotora levantando las manos.

—**¡Oh, ohhh... qué alto has llegado al subir encima del tronco grande!** —le responde la promotora.

—**Sube, sube** —dice Saúl.

—**¿Quieres que te cargue y te ayude a llegar a las hojas del árbol?** — responde la docente y luego carga a Saúl en sus brazos y lo aproxima hacia las hojas del árbol; y todos muestran expresiones de alegría.

4.2.4. Conversar para promover la comprensión

Los adultos debemos tener en cuenta que, al enfocarnos en la comprensión, nos aseguramos de que el niño está razonando. Comprender es diferente de memorizar. En el ejemplo que veremos a continuación la docente propone a la niña dibujar porque es consciente de que este ejercicio la va a ayudar a conectar su conocimiento previo con relación a las partes del cuerpo y la experiencia vivida con los animales de juguete.



—**¿Quieres explicarnos con un dibujo, por favor, dónde estaban los animales y cómo los sacaron?** —le propone amablemente la docente a Luzmila, y le ofrece una pizarrita y tiza, para que pueda graficar lo que había pasado.

La docente de este grupo considera que el dibujo esquemático puede ayudar a los niños a organizar y explicar mejor sus ideas.

—**Estaba en su cuello** —responde Luzmila rápidamente.

—**Esta es la cabeza del lagarto** —dice la docente y dibuja una forma sencilla ovalada en la pizarrita que sostenía entre sus manos.

—**¿Y su cuello?** —le pregunta Luzmila a la docente.

—**Y este es su cuello** —responde Laura y hace dos líneas para graficar el cuello.

—**Explícanos con el dibujo dónde estaban los animales atascados y cómo los sacaron** —dice la docente, entregándole la pizarrita que tenía en sus manos a Luzmila para que ella explique. Luzmila agarra la pizarrita que contenía el dibujo de la cara del lagarto y la tiza.

—**El cachorrito estaba acá. ¡Acá estaba!** Señala Luzmila el dibujo con la tiza mientras habla y luego mira a la docente.

—**¿Lo puedes dibujar?** —le pregunta la docente a Luzmila.

—**No sé, pues** —le responde Luzmila un poco avergonzada.

—**Con un puntito señala dónde estaba el cachorrito** —alienta la docente a Luzmila con sus cálidas palabras y una mirada respetuosa. Todos los niños se mantienen muy atentos a lo que estaba sucediendo, sentados en sus respectivas sillas.

—**¡Acá! Acá estaba, en su cuello** —comenta Luzmila mientras dibuja un puntito en el lugar donde se había atascado el animalito.

—**¿Y cómo lograron sacarlo?** —vuelve a preguntar la docente.

—**Primero, sacamos al cachorrito que estaba acá** —continúa explicando Luzmila y señala con la tiza donde estaba el animal.

—**Y lo pusimos así, lo sacudimos y salió el cachorrito** —interviene Yamir cogiendo la pizarrita y la mueve de arriba hacia abajo con energía. Yamir explica con el movimiento cómo habían logrado sacar al animalito de la boca del lagarto.

—**La vaquita lo estábamos sacando con el dedo y no funcionaba, porque apretaba mucho su boca. Lo chancamos un poquito y no salía** —vuelve a intervenir Roger, quien se pone de pie para hablar, y cuando termina su comentario se vuelve a sentar en su silla.

—**¿Y qué hicieron cuando no podían sacarlos con los dedos?** —les vuelve a preguntar la docente.

—**Buscamos pinzas... y salió la vaquita** —respondió nuevamente Roger.

La docente utiliza el dibujo esquemático como un complemento para la conversación. Al dibujarlo, el problema se entiende desde otro punto de vista. También se utiliza la observación directa para apoyar a la comprensión del problema. La niña no está repitiendo varias veces dónde está la cabeza o qué es el cuello. Lo que se pretende es comprender la naturaleza del problema: en este caso, que el cuello es estrecho y largo, y allí se atascaron los animales; por eso, se necesitó una pinza para poder sacarlos.

4.2.5. Formular preguntas abiertas

Las preguntas que estimulan una conversación extensa y profunda generalmente son preguntas que empiezan con “cómo” y “por qué”. Estas preguntas requieren que el niño responda con más de una palabra y estimulan así el razonamiento y el desarrollo del lenguaje. Las preguntas abiertas invitan a que los niños ordenen y analicen sus ideas antes de responder. Presentaremos algunos ejemplos de preguntas abiertas de las historias leídas:




1.ª Historia "Explicamos la solución de un problema"

—**¿Y cómo lograron sacarlo?** —pregunta la docente en relación a los animales que estaban atascados en la boca del lagarto.

2.ª Historia "Josefina sube al tronco"

—**¿Cómo podemos hacer para llegar arriba, hasta las hojas del árbol?** Con esta pregunta la promotora invita a los niños a pensar.

No solo las preguntas abiertas ayudan a sostener conversaciones extensas con los niños y favorecer el desarrollo del pensamiento y la expresión oral, pues también hay otras formas para invitar a los niños a explayarse en sus diálogos, por ejemplo:



—**Escuchemos a Yamir que tiene algo que contarnos.** La docente le cede la palabra a Yamir, quien estaba sentado tranquilo para explicar a sus compañeros cómo habían sacado a los animalitos de la boca del lagarto de juguete.

—**Ahora Yamir va a decir qué más hicieron para solucionar el problema**
—continúa la docente manteniendo un tono de voz suave y tranquilo.

Las preguntas abiertas promueven el análisis y el razonamiento en los niños; permiten despertar la creación de ideas nuevas, integrar conocimientos previos, hacer conexión con su vida real, conectar conceptos y construir su significado.

A. ¿Cómo formular buenas preguntas?

Lo esencial de una buena pregunta es que nos permita conocer algo que antes no sabíamos; es decir, descubrir algo nuevo o pensar de un modo diferente. Es necesario saber que existen distintos tipos de preguntas para usarlas intencionalmente. Podemos clasificar las preguntas de la siguiente manera:

Preguntas cerradas:	Preguntas abiertas:
<ul style="list-style-type: none"> Tienen solo una respuesta posible. O se responden tan solo con una palabra. Estas preguntas son útiles como andamiaje, por ejemplo, cuando los niños recién están aprendiendo a hablar. O cuando queremos dar una pista que ayude al niño para avanzar en la conversación. 	<ul style="list-style-type: none"> Tienen múltiples opciones de respuesta. La respuesta requiere ser formulada con muchas palabras, porque implica una idea compleja. Invitan a los niños a establecer relaciones, asociar varias ideas, encontrar las causas o analizar un problema.
<p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Se cayó la torre que estabas construyendo? ¿Cuántos platos hay en la mesa? Has mezclado colores. ¿Qué color te salió? 	<p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Por qué se cayó la torre?... ¿Cómo podemos hacer para que no se vuelva a caer? ¿Cómo puedes poner la mesa para que los niños se sientan cómodos al momento de comer? Veo que mezclaste dos colores y te salió verde claro. ¿Qué pasaría si le agregas un poco más de azul?

A continuación te presentamos algunos tipos de preguntas abiertas:

Preguntas para profundizar en el análisis de un objeto o hecho de la realidad	<ul style="list-style-type: none"> Me pregunto cómo podríamos lograr que nuestro parque esté más limpio el fin de semana. ¿Por qué se escapan las palomas cuando tratamos de tocarlas? ¿Adónde se van?
Preguntas que invitan a comparar	Hoy tuvimos la oportunidad de observar a los cuatro gatos que viven en el huerto de la escuela. Me di cuenta de que todos los gatos son diferentes. ¿En qué se diferencian los gatos que vimos hoy?
Preguntas que invitan a predecir	Camila nos ha dicho que la planta se secó, porque no la hemos regado lo suficiente. Me pregunto: ¿qué podría suceder con la planta seca si, a partir de hoy, le echamos agua?
Preguntas que invitan a crear	Ricardo nos decía ayer que si los ratones tuvieran un parque con juegos en el vecindario, entonces ya no entrarían en las casas. ¿Podríamos crear nosotros un parque de juegos para los ratones? ¿Cómo haríamos un parque realmente original y que responda a las características de los ratones?

RECOMENDACIONES:

- **Evitar el testeo:** Es común en algunas aulas del nivel de Educación Inicial escuchar que la docente hace preguntas para las cuales ya sabe la respuesta y cuyo objetivo es testear si el niño ya tiene esa información. Es preferible evitar este tipo de preguntas, pues deja el mensaje al niño que solo debe decir “la respuesta correcta”, en vez de expresar lo que realmente piensa.
- **Conversación espontánea:** Además de las preguntas que formula la docente para crear situaciones de análisis, razonamiento y solución de problemas, son necesarias las preguntas para generar momentos de conversación espontánea en diferentes momentos de la jornada pedagógica. A continuación, te presentamos algunos ejemplos de preguntas abiertas que se pueden utilizar.

En el momento de ingresar al aula	Hola, Camila. Veo que llegaste con tu hermana hoy día. ¿Cómo vinieron desde la casa hasta el jardín?
En la hora de la lonchera	Claudia, veo que has traído ají de gallina. En mi casa yo también lo preparo, a veces. ¿Quién lo cocina en tu casa? ¿Cómo lo prepara?...
En la hora de la higiene	Rosalinda, es hora de lavarnos las manos. Me pregunto: ¿por qué el agua llega tan fría por el caño si hoy día hace sol?
En el momento del juego al aire libre	Ángela, ¿qué piensas de lo que acaba de decir Macarena?

Las preguntas que hemos presentado son tan solo algunas referencias, para que te inspires a crear las tuyas, que provengan de las situaciones reales que vives con los niños en tu institución educativa. Recuerda que la escucha, y un deseo genuino de comunicarte y entender a los niños son tus principales herramientas de trabajo.

- **Baúl de preguntas maravillosas de los niños y las niñas:** Es necesario tener en cuenta que los niños formulan buenas preguntas porque tienen como punto de partida la curiosidad y el deseo por descubrir el mundo que los maravilla. Es común escucharlos decir, por ejemplo, “¿Por qué las nubes no se caen del cielo?”, “¿para qué necesita el elefante una trompa tan larga?”, etc. Por lo tanto, es importante brindarles oportunidades para que despierten su curiosidad por objetos o hechos de su entorno y los conduzcan a formularse preguntas complejas y buscar sus respuestas; de esa manera promoverás el desarrollo de la habilidad de indagar.

Cuando escuches una pregunta maravillosa de un niño, anótala y atesórala. Te podría servir más adelante para generar una conversación relevante con un grupo de niños. También te servirá para aprender cómo piensan los niños y qué valoran.

B. ¿Cómo sostener una conversación a partir de preguntas?

Los adultos que dan atención educativa a los niños se preguntan constantemente: ¿Cómo puedo diseñar la clase para que los niños participen? ¿Qué significa “participar” en un servicio educativo que busca construir las bases para una convivencia democrática?

Los niños aprenden a escuchar y valorar las ideas de los demás a través del ejemplo que da el docente. Cuando el niño se da cuenta de que el adulto lo escucha porque está genuinamente interesado en entender cómo piensa, entonces descubre que prestar atención a lo que dicen sus compañeros, y atender al adulto, es algo fundamental para la comunicación y la construcción de conocimiento.

Hacer y responder preguntas puede ser una estrategia que favorece el desarrollo del pensamiento en los niños. Las preguntas pueden ayudar al adulto y a los niños a iniciar y sostener conversaciones largas y profundas. Para que un niño menor de seis años pueda participar en una conversación necesita sentirse valorado. Por lo tanto, es importante crear un clima de respeto hacia el niño, y entre los niños, y así crear las condiciones necesarias para la expresión y la comunicación.

- **Hacer visible el pensamiento:** Toma nota por escrito de las ideas que expresan los niños y más tarde léelas en voz alta frente al grupo. Esto puede ayudar a que el niño se sienta escuchado e incremente su deseo de expresar lo que piensa.

Una conversación basada en preguntas podría convertirse en un interrogatorio desagradable si no está basado en el respeto por la persona y en un deseo genuino por comprender sus maneras de ver el mundo. Lo que buscamos es que la conversación se desarrolle con fluidez para que cada uno se sienta a gusto.

- **El poder del grupo pequeño:** Recuerda que puedes organizarte de manera flexible con los niños, a veces en parejas, a veces en tríos o grupos pequeños para crear condiciones apropiadas de escucha y conversación.

- **Los cien lenguajes de los niños:** La comunicación oral en los niños se favorece si permitimos la expresión a través de otros lenguajes.

Ejemplo: En la asamblea, una niña está contando que hizo un nido para los pájaros. Para favorecer que la niña explique cómo era este nido, la maestra trae una caja con bloques de madera del sector de construcción y pregunta: “¿Cómo era el nido que construiste? ¿Podrías explicarnos, por favor? Además del lenguaje oral, los niños pueden usar otros medios de expresión como los bloques de construcción, el dibujo, el modelado, etc.

- **Enfocar la conversación:** Adultos y niños necesitamos aprender a enfocarnos en el tema de conversación.

Ejemplo: Durante la asamblea, el grupo se encuentra conversando sobre cómo sacaron los animales que se quedaron atrapados dentro de la boca del lagarto, y de repente un niño dice: “Mi papá me va a comprar una bicicleta”. Para ayudar al niño a enfocarse en la conversación nuevamente, el docente podría agregar: “Lo que dices, Julián, es también importante, pero en este momento estamos conversando sobre los animales que quedaron atrapados en la boca del lagarto, ¿quieres opinar sobre ello?”.

4.3. Ejercicio de reflexión personal

A continuación, te invitamos a leer la siguiente historia y luego a analizarla.

Arañas en el envase de los choclos

En el aula de 4 años, Josefa trajo hace una semana tres choclos de la cosecha de su familia. Los choclos quedaron en el sector del hogar. Al volver después del fin de semana, uno de los choclos tiene una capa blanca de un material delgado y fibroso. Josefa se percata de ello cuando llega en la mañana, y le lleva el choclo a la docente. La docente, Mirella, se sienta con un grupo de niños para observar y conversar sobre este choclo, tratando de entender qué pudo haber pasado.

Una de las niñas, Josefa, piensa que una araña entró en el salón y tejió su tela de araña sobre el choclo.

Mientras conversan sobre las ideas de Josefa y sus compañeros, sobre la mesa hay papel y lápices para que los niños expliquen sus ideas con ayuda del dibujo esquemático.

Josefa: Esta es la araña.

Docente: Está bien. ¿Y qué pasa con esa araña?.

Josefa: Este es el envase... con choclitos, y la araña está viniendo hacia acá para hacer su tela de araña.

Docente: Josefa, ¿y por dónde va la araña?

Jerónimo: ¿Y cómo camina, si no puede?

Josefa: Por este camino. ¿Ves esta cosita chiquitita? Son sus patas.

Jerónimo: Pero no camina porque no es de verdad... no es de verdad en verdad.

Docente: ¿Cuándo es de verdad, Jerónimo?

Jerónimo: La araña de acá.

Docente: Claro, Josefa la está dibujando para explicarnos cómo es que camina hacia el envase de los choclos.

Josefa: Sí, pero por este caminito van.

Jerónimo: Por ese camino va.

Docente: Yo tengo una pregunta. Si estoy acá toda la mañana y toda la tarde, nunca he visto una araña en este salón. ¿A qué hora viene la araña?

Lucas: Viene en la noche.

Jerónimo: O tal vez en el día.

Docente: ¿Y cómo nadie la ve?

Jerónimo: Porque se esconde muy rápido.

Docente: ¿Las arañas son muy rápidas?

Jerónimo: Sí, yo vi una de magia, se escondió.

Docente: Tú qué piensas, Lucas, ¿las arañas son muy rápidas?

Lucas: Sí.

Josefa: Al toque la araña se escondió, al toque, al toque, al toque, que nadie la puede ver, porque ellas tienen miedo de que las vean.

Lucas: Yo vi una araña grande... yo lloré cuando la vi.

Docente: ¿No te gustó verla, Lucas?

Josefa: Mira, voy a hacer las estrellitas en la noche que vino la araña, ¿ya?

Jerónimo: Así no son, tiene así /Juu – juu/. (Utilizando su dedo índice marca dos líneas sobre el dibujo de Josefa).

Docente: Jerónimo, así las está dibujando Josefa.

Josefa: Sí.

Docente: ...para Josefa así son las estrellas.

Josefa: Porque además... yo no sé dibujarlas así, además también se dibujan así... Porque lejos se dibujan así.

Docente: ¿Y cómo llega la araña hasta este segundo piso?

Jerónimo: No sé.

Docente: ¿Por dónde viene la araña para llegar al segundo piso?

Jerónimo: La araña no tiene ascensor.

Docente: Por eso, ¿cómo llega hasta acá que estamos en el segundo piso? ¿Por dónde viene?

Josefa: Por el camino que nosotros venimos... mira voy a dibujar la puerta para que ustedes entiendan, porque ustedes no entienden.

Josefa: Mira, aquí está la puerta de entrada, la vereda, por acá, por acá, por acá, suben, suben, suben y ya después nada más.

¿Qué estrategias específicas usa la docente para conversar con los niños y favorecer que piensen con detenimiento?

Anexo

Taller con padres y madres de familia

Este taller puede ser realizado con las madres, los padres o los adultos encargados del cuidado de los niños en el servicio educativo. Mediante este taller podrás establecer un vínculo más cercano con ellos y ayudarlos a comprender la importancia de las interacciones que ellos tienen con sus hijos. Puedes adaptar cada actividad a tu propia realidad y usar los materiales que tengas a la mano. Se recomienda realizar el taller con un máximo de 30 personas.

Objetivo general del taller

Los padres de familia reflexionan sobre la importancia de las interacciones con sus hijos y construyen estrategias específicas para crear momentos de conversación que promueva el desarrollo del lenguaje oral y el pensamiento.

Agenda

El taller con padres y madres tiene siete actividades organizadas, como veremos a continuación:

- ✓ Actividad de presentación: 5 minutos
- ✓ Dinámica: La caja de tierra: 15 minutos
- ✓ Dinámica: La escucha: 20 minutos
- ✓ Exposición del docente: 15 minutos
- ✓ Construcción de estrategias: 20 minutos
- ✓ Ritual de compromiso: 5 minutos
- ✓ Despedida: 5 minutos

Programa detallado del taller

Duración	Actividad	Objetivo y descripción	Materiales
5 minutos	Presentación	<p>Objetivo: Romper el hielo.</p> <p>Descripción de la actividad: Cada participante se presenta usando un movimiento y un sonido. Los demás repiten su nombre, sonido y movimiento.</p> <p>El segundo participante se presenta de la misma manera. Así, hasta que todos se hayan presentado.</p>	Esta actividad la puedes realizar en el patio o espacio externo.

<p>15 minutos</p>	<p>Dinámica: La caja de tierra</p>	<p>Objetivo: Sensibilizar a los padres y las madres sobre las necesidades de los niños.</p> <p>Esta actividad busca que el padre y la madre recuerden algunas acciones o juegos que realizaban en la tierra o al aire libre cuando eran niños.</p> <p>Descripción de la actividad: Se forman grupos de 3 personas. Cada grupo se ubica en un lugar cómodo que les permita conversar con tranquilidad.</p> <p>A cada grupo se le entrega una caja con tierra. Se los invita, si lo desean, a poner sus manos dentro de la tierra. La experiencia es más intensa si se animan a cerrar los ojos. Se invita a percibir la tierra con varios sentidos, como el tacto, el olfato, el movimiento, y se presta atención a los recuerdos y las evocaciones de la infancia que trae este material.</p> <p>Luego, cada persona realiza un dibujo rápido que exprese los recuerdos que recogió al tocar la tierra.</p> <p>Con ayuda del dibujo, cada persona que lo desee comparte con su grupo lo que recogió de la experiencia y cómo se sintió al sentir la tierra.</p> <p>En plenario, se recogen las ideas que cada grupo desee compartir. Se pegan todas las tarjetas con dibujos en una pared, pizarra o panel. Y se escriben algunas palabras que resumen las ideas compartidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caja de cartón pequeña (una caja para cada grupo) • Tierra • Plumones o colores, lápices o crayolas • Papel A4 o cartulina del tamaño A4 • Cinta adhesiva
<p>20 minutos</p>	<p>Dinámica: La escucha</p>	<p>Objetivo: Comprender la importancia de la escucha para una interacción saludable con sus hijos.</p> <p>Descripción de la actividad: Todos los participantes caminan por un espacio libre, en distintas</p>	<p>Esta actividad la puedes realizar en un aula o en el patio de tu institución.</p>

direcciones. Cuando se encuentran con alguna persona por el camino, la pueden saludar con la mirada. El facilitador los invita a caminar en distintas velocidades por el espacio, y a desplazarse libremente en diversas direcciones (evitar que caminen en círculo).

El facilitador anticipa que cuando toque un instrumento, formarán parejas con la persona que se encuentre más cerca en ese preciso momento. Toca el instrumento, se forman las parejas y les pide que se tomen un minuto para presentarse brevemente.

El facilitador anticipa que van a separarse durante un momento y que pronto se volverán a encontrar. Ahora solicita que elijan cuál de los miembros de la pareja va a permanecer en el aula y quién va a salir durante cinco minutos.

De cada pareja, sale una persona. Se les pide que esperen afuera unos minutos. El facilitador los acompaña afuera y les da la siguiente indicación: que por favor piensen en algo personal, algo importante, que quisieran compartir con la pareja que los va a esperar adentro. Deben esperar afuera hasta que el facilitador les indique que ya pueden entrar.

Adentro del salón, el facilitador da la siguiente indicación a los que se quedaron esperando a sus parejas de juego: cuando la persona venga, buscarán un lugar cómodo para sentarse a conversar. Su compañero comenzará a contarles algo importante y personal. Durante los primeros 3 a 4 minutos, lo escucharán demostrando atención y respeto. Pero luego, repentinamente y sin previo aviso, dejarán de prestarle atención, mostrarán indiferencia. Demostrarán que ya no están escuchando, de las maneras que lo deseen: podría ser mirando para otro lado, arreglándose las uñas, buscando algo en la cartera, escribiendo en el teléfono, u otra estrategia que se les ocurra.

		<p>Luego de dar las indicaciones y responder si alguien tiene alguna pregunta, el facilitador les avisa a los que están afuera para que regresen y se reencuentren con sus parejas de juego.</p> <p>Comienza la acción y sigue los desafíos que planteó el facilitador.</p> <p>Después de unos seis minutos, el facilitador pide a las parejas que vayan terminando, y que se reúnan en un gran círculo para un momento de reflexión.</p> <p>En plenario, los participantes conversan sobre qué pasó. ¿Cómo te sentiste durante la dinámica?</p> <p>Es necesario enfocarse en los sentimientos de las personas, y en cómo estos fueron cambiando en los distintos momentos: con la escucha atenta y con la indiferencia. Resaltar el contraste entre los distintos momentos de la dinámica.</p>	
15 minutos	Exposición docente	<p>Objetivo: Comprender cuál es la importancia de la escucha y la conversación para el desarrollo de sus hijos.</p> <p>Descripción de la actividad: El facilitador expone durante diez minutos con ayuda de papelógrafos o diapositivas acerca de la importancia de la conversación para el desarrollo de los niños. Resalta lo fundamental que es la escucha para que los niños puedan expresarse cómodamente. Explica por qué es fundamental la conversación para que los niños desarrollen el pensamiento y la capacidad de expresión oral. Y, más adelante, cómo se relaciona la conversación en los primeros años con los aprendizajes formales en la escuela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Papelógrafos • Plumones
15 minutos	Construcción de estrategias	<p>Objetivo: Construir estrategias para tener momentos significativos de conversación con sus hijos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Papeles A4 (los que tengas a la mano) • Plumones gruesos o delgados

		<p>Descripción de la actividad: Se forman grupos de cuatro personas.</p> <p>Cada persona recibe una hoja de papel. La dobla en tres de manera vertical. En el papel se formarán tres columnas. En cada columna escribe lo siguiente: <i>DÍA – LUGAR - OPORTUNIDADES</i>.</p> <p>De manera individual, cada persona piensa en un día y lugar en el cual podría conversar con su hijo sobre algo que sea de interés para el niño.</p> <p>Anota al menos tres alternativas.</p> <p>En la columna de OPORTUNIDADES, piensa en las preguntas o los temas de conversación que podrían interesarle a su hijo. La idea es que cada uno utilice los conocimientos que tiene sobre su hijo para dar en el clavo de algo que será relevante y de agrado del niño.</p> <p>Luego, cada persona comparte con su grupo de cuatro las ideas que han tenido. Reflexionan juntos sobre las oportunidades que los padres y las madres tenemos para conversar con nuestros hijos y que ellos se sientan a gusto al hacerlo.</p>	
5 minutos	Ritual de compromiso	<p>Objetivo: Establecer un compromiso de escucha.</p> <p>Descripción de la actividad: El facilitador reparte una tarjeta a cada participante y les pide que escriban bien grande una letra de la palabra ESCUCHA. Puede ser cualquier letra. Luego, los invita a ponerse de pie en un círculo. Luego, todos muestran sus tarjetas. El objetivo es formar la palabra ESCUCHA; por lo tanto, se van cambiando de sitio hasta escribir varias veces la palabra solicitada y ordenan sus letras. Si alguna letra falta, pueden escribirla. Se ponen las tarjetas en el piso frente a cada uno, para que todos puedan leerlas.</p> <p>El facilitador entrega una vela al primer participante, quien la enciende con ayuda de la persona que está a su lado. El facilitador invita a pasar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas o papeles, o cartulinas cortadas • Plumones o colores • Velas

		<p>la vela encendida de mano en mano, cuidando que permanezca prendida. Señala lo importante que es que la vela siga prendida, porque representa el compromiso de todos y cada uno con la escucha a nuestros hijos, para que ellos crezcan como personas que confían en sus propias ideas y en su capacidad para expresarlas. Y también para que crezcan como personas que se escuchan unas a otras, y que saben construir juntos una mejor calidad de vida para sí mismos y sus comunidades.</p> <p>Al terminar, la vela se coloca en un lugar que ha sido especialmente acondicionado para eso junto con las tarjetas que contienen la palabra ESCUCHA a la vista de todos.</p>	
5 minutos		Despedida y agradecimiento.	

Referencias bibliográficas

Anderman, Lynley H. y Klassen, Robert M. (2016). Being a teacher. Efficacy, emotions and interpersonal relationships in the classroom. En Corno, Lyn y Anderman, Eric M. *Handbook of educational psychology*. Tercera edición. NY: Routledge.

Brophy, Jere. (2009). Observational research on generic aspects of classroom teaching. En Alexander, Patricia. y Winne, Philip. *Handbook of educational psychology*. Second edition. NY: Routledge.

Boekaerts, Monique y Pekrun, Reinhard (2016). Emotions and emotion regulation in academic settings. En Corno, Lyn y Anderman, Eric M. *Handbook of educational psychology*. Tercera edición. NY: Routledge.

Cicchetti, Dante; Cummings, E. Mark; Greenberg, Mark T.; y Marvin, Robert S. (1990). An organizational perspective on attachment beyond infancy. En Greenberg, Marck, Cicchetti, Dante y Cummings, Mark E. (eds.). *Attachment in the preschool year: Theory, research and intervention*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Gilkerson, Jill y Richards, Jeffrey A. (2009). *The power of talk. Impact of adult talk, conversational turns and TV during the critical 0-4 years of child development*. LENA Foundation Technical Report.

Guo, Ying; Piasta, Shayne B.; Justice, Laura M. y Kaderavek, Joan N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094-1103.

Hamre, Bridget K.; Pianta, Robert C.; Burchinal, Margaret; Field, Samuel; LoCasale-Crouch, Jennifer; Downer, Jason T. y Scott-Little, Catherine (2012). *A Course on Effective Teacher-Child Interactions*. Research Brief. National Center for Research on Early Childhood Education, 1.

Juvonen, Jaana (2009). Sense of belonging, social bonds, and school functioning. En Alexander, Patricia y Winne, Philip. *Handbook of educational psychology*. Second edition. NY: Routledge.

Minedu (2012). *Favoreciendo la actividad autónoma y el juego libre para los niños y niñas de 0 a 3 años*. Lima: Ministerio de Educación.

Minedu (2013). *El valor educativo de los cuidados infantiles*. Lima: Ministerio de Educación.

Minedu (2013). *Estudio de educación inicial. Un acercamiento a los aprendizajes de los niños y niñas de 5 años de edad. Informe breve de resultados*. Lima: Ministerio de Educación.

Minedu (2015). *Rutas del aprendizaje: ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? Área Curricular Ciencias y Ambiente*. Lima: Ministerio de Educación.

Minedu (2016a). *Programa curricular de Educación Inicial. Educación Básica Regular*. Lima: Ministerio de Educación.

Minedu (2016b). *Entorno educativo de calidad en el nivel Inicial. Guía para docentes del Ciclo II. Conocer para planificar y mejorar*. Lima: Ministerio de Educación.

Minedu (2017). *Rúbrica de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente. Manual de aplicación*. Lima: Ministerio de Educación.

Minedu (2018). *Rúbrica de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente. Manual de aplicación*. Lima: Ministerio de Educación.

Mooney, Carol Garhart (2013). *Theories of Childhood: An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky*. Redleaf Press.

O'Donnell, Angela M. (2009). *The role of peers and group learning*. En Alexander, Patricia y Winne, Philip. *Handbook of educational psychology*. Second edition. NY: Routledge.

Orellana Manrique, Oswaldo. (2003). *Enseñanza y aprendizaje (La mediación constructivista)*. Lima: Editorial San Marcos

Pianta, Robert C.; La Paro Karen M. y Hamre, Bridget K. (2012). *CLASS Pre-K. Sistema para evaluar la dinámica de las aulas*. Maryland: Teachstone.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española (23.ª ed.)*. Recuperado de <http://dle.rae.es/>

Rizo García, Marta (2006). *La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. Análisis 33*, 45-62. Universidad Autónoma de México.

Santelices, M.; Greve, C. y Pereira, X. (2015). Relación entre la interacción del preescolar con el personal educativo y su desarrollo psicomotor: un estudio longitudinal chileno. Bogotá: *Universitas Psychologica*, vol. 14, N° 1, 313:328. Recuperado de <https://tinyurl.com/ybul6ud4>

Teachstone (2018). ¿Qué es CLASS? Hoja informativa. Recuperado de <http://info.teachstone.com/info-sheet/what-is-class>

Tronick, Edward. (2009). *Importancia de interactuar con el bebé [video]. Experimento Still Face (subtítulos en español)*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NVLm9LRDipk>

Ugalde, L., López, J., Silverio, A. M., Martínez, F., ... y Domínguez, M. (2004). *Material base para el Diplomado en Educación Inicial. Lima: Derrama Magisterial.*

Universidad de Harvard (2008). *Centro para el Desarrollo del Niño. Recursos en español*. Recuperado de <https://developingchild.harvard.edu/resourcecategory/spanish-resources/>

Universidad de Harvard (2011). *Serve & Return Interaction Shapes Brain Circuitry [video]. Centro para el Desarrollo del Niño*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?time_continue=45&v=m_5u8-QSh6A

Warren, Steven F. (2015). Right from Birth. *Eliminating the talk gap in young children. LENA.*

Williford, Amanda; Whittaker, Jessica; Vitiello, Virginia y Downer, Jason (2013). Children's engagement within preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education and Development. 24,2, 162-187.*

