

**FORMAS DE ACOMPAÑAMIENTO DE LOS ADULTOS EN LA PRIMERA
INFANCIA, Y SU RELACIÓN CON LA CONSTITUCIÓN DEL VÍNCULO CON LOS
OTROS**

**SANTIAGO MURILLO GRANADA
LAURA CAMILA SANCHEZ HURTADO**

**UNIVERSIDAD ICESI
MAESTRÍA EN ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
SANTIAGO DE CALI**

2023

FORMAS DE ACOMPAÑAMIENTO DE LOS ADULTOS EN LA PRIMERA INFANCIA,
Y SU RELACIÓN CON LA CONSTITUCIÓN DEL VÍNCULO CON LOS OTROS

Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Atención Integral a la Primera Infancia
Santiago Murillo Granada
Laura Camila Sánchez Hurtado

Asesor
Fernando Moreno Dulcey

UNIVERSIDAD ICESI
MAESTRÍA EN ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
SANTIAGO DE CALI
2023

Tabla de contenido

Resumen.....	5
Introducción	6
1. Sobre La Práctica A Sistematizar	7
1.1. Descripción de la Experiencia de Práctica a Sistematizar	7
1.2. Contexto Institucional.....	8
1.3. Identificación de la Situación que Hace Surgir la Práctica	9
2. Sobre La Práctica Profesional.....	10
2.1. Problematización de la Práctica.....	10
2.2. Eje Central	10
2.3. Ejes de Apoyo.....	10
3. Objetivos.....	11
3.1. Objetivo General.....	11
3.2. Objetivos Específicos	11
4. Justificación	11
5. Marco De Referencia	12
Procesos de Participación entre Profesoras de Jardines de Niños y Madres de Familia en Actividades de Enseñanza.....	12
Sistematización del Proyecto “Imagina, Crea y Explora el Mundo Mágico del Aprendizaje”	13
“La Escuela para Padres en la Educación Preescolar: Una Sistematización de Experiencias”	13
6. Marco Teórico-Conceptual	15
Desarrollo y Primeros Años.....	15
Aprendizaje Social	17
Vínculo Afectivo e Importancia.....	18
Formas De Acompañamiento En La Primera Infancia	20
7. Estrategia metodológica.....	27

7. 1. Participantes	28
7.2. Instrumentos.....	28
7.3. Consideraciones éticas	31
8. Presentación de resultados	31
8.1. Desarrollo en los primeros años: vínculo afectivo.....	32
8.2. Formas de acompañamiento: autoridad y participación	36
9. <i>Discusión de los resultados</i>	43
Formas de acompañamiento	44
Vínculo afectivo.....	50
10. CONCLUSIONES	56
BIBLIOGRAFIA	58
ANEXOS	61

Resumen

Actualmente la primera infancia es reconocida como uno de los pilares del desarrollo humano. Las experiencias que se viven allí tendrán un papel central en la construcción subjetiva, y el adulto, tal y como lo afirma Rodríguez (2012), es el encargado de acercar al pequeño a su entorno, los objetos presentes en el mismo y las personas a su alrededor. Por ello se han creado espacios que buscan movilizar el desarrollo de los niños y niñas en los primeros años de vida, como lo es GAIA, prestando especial énfasis no solo la creación de experiencias enriquecedoras, sino a la constitución de relaciones significativas y al fortalecimiento del conocimiento de los padres y madres, quienes junto a las maestras son los encargados de movilizar un aprendizaje desde lo social. El presente documento expone un proceso de sistematización de experiencias, cuyo objetivo fue analizar las formas de acompañamiento materializadas por los adultos involucrados en las experiencias temáticas multisensoriales (maestras y acompañantes) del Centro de Neurodesarrollo GAIA, y su relación con el desarrollo en niños y niñas de 1 a 6 años, enfocado en el vínculo afectivo que establecen con los otros (acompañantes, maestras y pares), en el periodo comprendido de junio a octubre de 2022.

Introducción

Con el descubrimiento de la infancia, no solo surgió una resignificación de la imagen y el concepto de niño, sino que la sociedad empezó a pensarse de una manera diferente su lugar y a generar formas diferentes de interactuar con los pequeños, entendiendo su particularidad (Aries, 1987). Así, las formas en la que se ejerce la crianza y el cuidado de los pequeños han venido también en una contante transformación, pues, de acuerdo con Tenorio y Sampson (2000),

el lugar del niño/a en el grupo depende de las concepciones que los adultos se hacen acerca de su desarrollo, de las potencialidades que se le atribuyen y de cómo suponen que se lo debe tratar para formarlo de acuerdo con las expectativas y requerimientos culturales. (p. 7)

Además, el cuidado y la educación de los niños dejan de ser únicamente la responsabilidad de la familia y pasa a ser compartida con las diferentes formas de gobierno, y la sociedad misma. Lo anterior dio lugar a un sin número de acuerdos y políticas a nivel global, que buscaban no solo la protección de los niños y niñas, sino el establecimiento de esfuerzos mancomunados para promover su desarrollo integral. En Colombia, la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia, es un claro ejemplo de este esfuerzo, y establece lineamientos respecto a la garantía de derechos en la primera infancia, y destaca la importancia de la participación familiar en el aprendizaje de los niños y niñas.

Así, desde la perspectiva de prevención, cada vez se muestra mayor interés en la importancia de las experiencias significativas en la primera infancia, lo que ha dado lugar, desde el ámbito público y privado, al surgimiento de centros de atención a la primera infancia, como lo es GAIA, centro de neurodesarrollo y aprendizaje. Dicho espacio busca brindar experiencias significativas que permitan que niños y niñas puedan alcanzar un desarrollo integral y enriquecido, desde la perspectiva de que el adulto significativo (padres, madres, etc.) cumple un rol fundamental en este aspecto. Por ello, la presente sistematización recoge la experiencia de las actividades adelantadas en el centro, en un periodo comprendido entre junio y octubre de 2022, nuestro enfoque estará puesto en analizar las formas de acompañamiento materializadas por los adultos involucrados en las experiencias temáticas multisensoriales (maestras y acompañantes) del Centro de Neurodesarrollo GAIA, y su relación con el desarrollo en niños y niñas de 1 a 6 años, especialmente en el vínculo afectivo que establecen con los otros (acompañantes, maestras y pares). Por ello, abordaremos en primer lugar, un breve contexto del lugar donde se desarrolla el objeto de sistematización. Luego, presentaremos

un breve marco contextual, con investigaciones que exploran un fenómeno similar al nuestro, para dar paso al marco conceptual, donde abordaremos lo que entenderemos por desarrollo en los primeros años, desde la integralidad y la diversidad de dicho concepto; categorizaremos el concepto de vínculo y finalmente, describiremos el concepto de formas de acompañamiento, con énfasis en los estilos de autoridad y los niveles de participación que permean el actuar del adulto. Posteriormente, describiremos la estrategia metodológica empleada en la presente sistematización, incluyendo los instrumentos y las consideraciones éticas implicadas en todo este proceso. Finalmente, presentaremos los resultados de nuestro proceso de sistematización, junto con el análisis de los mismos, a fin de comprender un poco más el rol del adulto en el desarrollo durante la primera infancia en espacios como GAIA.

1. Sobre La Práctica A Sistematizar

1.1. Descripción de la Experiencia de Práctica a Sistematizar

La experiencia por sistematizar se enfoca en la vivencia de las maestras del Centro de Neurodesarrollo y Aprendizaje – GAIA, y algunas de las familias que participan de las diferentes sesiones de experiencias temáticas multisensoriales que se ofrecen en el centro.

Estas experiencias se ofrecen en intervalos que mes a mes se articulan en torno a diversas temáticas, las cuales median las actividades y los productos de las mismas. A lo largo del mes, las familias tienen la oportunidad de asistir a 1, 2 o 3 sesiones por semana. Dichas sesiones giran en torno a cinco momentos específicos, que desglosaremos a continuación:

1. La provocación, momento inicial en el que los niños/as juegan con libertad en un espacio designado, junto a sus acompañantes, empleando objetos propuestos por las maestras, como juguetes, rompecabezas, papel periódico, etc.
2. El saludo, donde el grupo canta una canción, que ya ha sido institucionalizada, como apertura oficial de la sesión. A lo largo de la canción se les dará instrucciones para que toquen alguna parte de su cuerpo o el de sus padres, busquen objetos o lugares, o bailen una canción que se reproduce en el parlante.

Hola, hola, hola

¿Cómo estás?

Yo muy bien

¿Tú qué tal?

3. El calentamiento, espacio que busca preparar a los niños para la actividad central, en algunas ocasiones los niños bailarían, cantarían, jugarán, etc., permitiendo que su cuerpo y su mente se activen para participar de lo que resta de la sesión.

4. La experiencia principal, la cual puede girar en torno a tres tipos de actividades (o estrategias): culinaria (cocina), circuito motor y arte. Se trata de una actividad con una estructura planeada previamente por las maestras, algunas de las cuales incluyen un producto específico.
5. El juego libre, espacio en que se deja a los niños moverse a su antojo en todo el espacio, jugar con los objetos dispuestos en todos los cuartos, como el saltarín, el gimnasio o los juguetes que dispongan las maestras en las colchas. Este momento puede incluir o no la presencia del adulto, que en ocasiones se vincula al juego.

A modo de ejemplo, en el mes de marzo la temática fue *Colombia Natural: Amazonia-Pacífica*, por lo que en una de las sesiones de arte los pequeños pintaron una flor típica de la región del Amazonas. Estas sesiones de arte involucran no solo el acto mismo de pintar, sino que los pequeños emplean distintos instrumentos o transforman su cuerpo en un instrumento creador, pintando con sus manos y pies. Así exploran diferentes texturas y olores.

1.2. Contexto Institucional

GAIA es un Centro de Neurodesarrollo y Aprendizaje que se encuentra ubicado en el barrio Junín, en la ciudad de Cali, Colombia. Fue fundado en octubre del 2019 por Mónica y Juliana Posada. Sus servicios incluyen experiencias temáticas multisensoriales, que se constituyen como su actividad principal, espacios de estimulación adecuada personalizada, evaluación de Neurodesarrollo, y talleres para padres y docentes. Durante el cierre generado a raíz de la pandemia, GAIA se constituyó como un espacio virtual en el que ofrecían encuentros sincrónicos a sus clientes. Actualmente, pese al regreso a la presencialidad, continúan acompañando algunos casos particulares de manera remota y se encuentra fortaleciendo sus redes sociales, por medio de las cuales ofrecen *tips* o consejos de crianza, ideas de actividades en casa, entre otros. Mensualmente cuentan con la participación de un promedio de 15 familias, de clase media-baja, en su mayoría habitantes de la zona urbana de Cali.

El grupo de acompañantes está compuesto principalmente por madres, a excepción de dos o tres familias, donde ambos padres asisten al espacio. En muy pocas ocasiones las madres alternan su asistencia con los padres, abuelas, tías o hermanas. El objetivo de su presencia en el espacio es que se constituyan como acompañantes y orienten a los pequeños en el desarrollo de las actividades; además, se busca que puedan construir nuevas herramientas y estrategias para promover el desarrollo de los niños y niñas desde el hogar.

En cuanto a la población infantil, esta se encuentra compuesta de manera casi equitativa por niños y niñas, que se encuentran entre los 6 meses y los 6 años de edad, para el caso de la

estimulación personalizada, y entre 1 y 6 años para las sesiones de experiencias temáticas multisensoriales, las cuales se agrupan de 1 a 2 años y 11 meses, y de 3 a 6 años de edad. En su mayoría se encuentran escolarizados y muy pocos participan en otras actividades extracurriculares (como natación).

Las profesionales a cargo del diseño y desarrollo de las experiencias son Mónica Posada y Juliana Posada, fundadoras del centro. Mónica es fisioterapeuta, con énfasis en neurodesarrollo y psicomotricidad. Juliana es licenciada en primera infancia con más de 12 años de experiencia. Ambas son apasionadas por el desarrollo infantil y buscan día a día aportar a la comunidad desde sus saberes, ya sea a través de las experiencias que ofrecen o la difusión de información en redes sociales y espacios de formación para padres.

1.3. Identificación de la Situación que Hace Surgir la Práctica

De acuerdo con lo establecido por GAIA (2021), su misión es

Ofrecer ambientes enriquecedores en los que se permita evidenciar y favorecer las habilidades sensoriales, motoras, cognitivas y emocionales de las niñas, niños y familias, posibilitando un clima de amor, seguridad, respeto y amabilidad durante la relación con el entorno y de esta manera poder contar con herramientas para enfrentar los diferentes retos individuales y sociales que se puedan presentar a lo largo de su vida.

Dicha misión se fundamenta en el reconocimiento por parte de las maestras -y fundadoras- del centro de las dinámicas que se han gestado en los hogares. Las ocupaciones del día a día, como el trabajo o los estudios, han llevado a los padres de familia a pasar poco tiempo de calidad y a delegar el cuidado de sus hijos a los abuelos, hermanos mayores o niñeras, que por lo general no priorizan interacciones significativas, sino que se limitan al cuidado y al entretenimiento movilizado por pantallas o el juego en solitario de los pequeños. Además, vieron la falta de espacios que movilicen la convivencia de padres e hijos, pues la atención a la primera infancia se ha enfocado mayormente en jardines o Unidades de Transformación Social, en las que los padres dejan a sus hijos la mayor parte del día a cuidado de otros. Así, GAIA surge para brindar momentos de convivencia en torno a actividades significativas que prioricen no la creación de un producto en específico (como una pieza artística), sino las interacciones entre las familias, con menor participación de las profesionales que acompañan. Además, un elemento esencial para las maestras es el diseño de actividades que también puedan ser desarrolladas en el hogar, haciendo especial énfasis en la importancia de dedicar momentos en el día a cultivar el vínculo con los pequeños y acompañarlos en su proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, su enfoque está en población infantil sin un diagnóstico médico y psicológico que comprometa significativamente su desempeño cotidiano y su desarrollo integral. Por ello, GAIA se encuentra orientado más del lado de la prevención y la promoción de espacios que acompañen y potencien el desarrollo integral de los niños y niñas, no solamente brindándoles experiencias significativas sino acompañando y dotando a los padres y madres de estrategias que les permita guiar y acompañar su proceso de desarrollo. Un elemento importante aquí es que las experiencias se construyen desde lo cotidiano, con juegos tradicionales, canciones y materiales que se puedan recrear en el hogar.

2. Sobre La Práctica Profesional

2.1. Problematización de la Práctica

En GAIA – como en la literatura - se reconoce la importancia del espacio que proponen como potenciador del desarrollo integral de los niños y las niñas, haciendo especial énfasis en como una figura parental (y la de los adultos significativos) presente y sensible se constituye en un elemento clave para el desarrollo infantil. Lo anterior nos lleva a pensar que las formas de acompañamiento de los adultos presentes en el centro (padres, madres, maestras) impactan en la manera en que el niño se relaciona con el adulto que acompaña y con los otros presentes en el entorno.

Dado que nuestro enfoque está en las acciones llevadas a cabo por los adultos presentes en el centro (maestras, padres, madres, entre otros), en su rol central en el desarrollo de los pequeños y en las formas como acompañan, la práctica que documentaremos abarcará las tres estrategias empleadas en el centro durante las experiencias temáticas multisensoriales (circuito motor, arte y culinaria), entendiendo que el fenómeno que buscamos observar no es el impacto de la estrategia, sino de los intercambios que emergen durante la misma.

2.2. Eje Central

Formas de acompañamiento materializadas por los adultos involucrados en las experiencias temáticas multisensoriales (maestras y acompañantes) del Centro de Neurodesarrollo GAIA orientadas a favorecer el desarrollo en niños y niñas de 1 a 6 años, con énfasis en el vínculo afectivo que establecen con los otros (acompañantes, maestras y pares) en el periodo comprendido de junio a octubre de 2022.

2.3. Ejes de Apoyo

- Formas de acompañamiento de los adultos (padres, madres y maestras) que participan de las experiencias multisensoriales.

- Interacciones sociales, entre los participantes, que emergen durante la experiencia y dan cuenta del tipo de vínculo afectivo que establecen los niños y niñas con los adultos que acompañan y con sus pares.

3. Objetivos

3.1. Objetivo General

Analizar las formas de acompañamiento materializadas por los adultos involucrados en las experiencias temáticas multisensoriales (maestras y acompañantes) del Centro de Neurodesarrollo GAIA, y su relación con el desarrollo en niños y niñas de 1 a 6 años, enfocado en el vínculo afectivo que establecen con los otros (acompañantes, maestras y pares), en el periodo comprendido de junio a octubre de 2022.

3.2. Objetivos Específicos

Con respecto a los objetivos específicos, se espera:

- Caracterizar el tipo de autoridad ejercido por los acompañantes y las maestras durante el desarrollo de las experiencias en el centro.
- Tipificar las formas de participación del adulto en las actividades del centro, en relación con la cantidad y la calidad de la misma.
- Reconocer el tipo de vínculo afectivo que establecen los niños con las personas presentes en el centro (acompañantes, maestras y pares).

4. Justificación

Al sistematizar esta experiencia, esperamos poder recuperar dichas prácticas y construcciones que se dan en comunidad durante cada una de las sesiones, comprender cómo nutren el desarrollo de los niños y niñas, y generar alternativas de cambio en aquellos aspectos que no estén aportando al cumpliendo sus objetivos. Esto permitirá, por un lado, que las maestras, y encargadas del centro, puedan crear un proceso reflexivo sobre su propia práctica, con insumos concretos para devolverse sobre la misma y generar las transformaciones que consideren pertinentes. Además, permitirá que los acompañantes se devuelvan sobre su accionar, la manera en la que se relacionan con sus niños y las estrategias que emplean durante su participación en el espacio, y así puedan enriquecer sus estrategias de crianza. Todo lo anterior se traducirá en un enriquecimiento en los procesos de acompañamiento a los pequeños y la posibilidad de propiciar un desarrollo sano y feliz. Por otro lado, abre el espacio para que nosotros como psicólogos podamos repensarnos las formas en las que acompañamos este tipo de procesos didáctico-relacionales, y así construir nuevas estrategias que beneficien diferentes

comunidades en que se apliquen estos métodos (objeto de nuestra práctica o quehacer profesional). De esta manera, dicho énfasis en la esfera social del desarrollo responde a los objetivos fundamentales del centro de neurodesarrollo, los cuales son movilizar la sana convivencia entre todos los que participan del espacio, promover comportamientos socialmente adaptativos y desarrollar estrategias para superar retos individuales.

5. Marco De Referencia

Procesos de Participación entre Profesoras de Jardines de Niños y Madres de Familia en Actividades de Enseñanza

Se trata de una investigación de tipo etnográfica, cuyo reporte es presentado por Mercado y Montaña (2015). Su objetivo fue conocer los procesos de participación entre educadoras y madres de familia en actividades vinculadas con la enseñanza en un jardín de niños mexicano. Esta se llevó a cabo durante el ciclo escolar de 2010-2011 e involucró a madres de familia de estudiantes de dos grupos del jardín y dos maestras. En cuanto a la metodología, se registraron en audio y video las conversaciones sostenidas con educadoras y madres, así como lo observado en torno al trabajo del aula. Igualmente, se transcribieron y se elaboraron registros etnográficos. El grupo participante fue uno de los dos jardines del Estado de México donde se desarrolló el trabajo de campo, con cuatro grupos de segundo y tres de tercero.

En esta investigación, los hallazgos más relevantes fueron, en primer lugar, que las maestras tenían constantemente a las madres como referente durante sus clases, involucrándolas y manteniéndolas al tanto de cada actividad. En segundo lugar, las propuestas pedagógicas se vieron enriquecidas en forma, uso de materiales y ejecución gracias al aporte del conocimiento de las madres. Finalmente, el diálogo entre maestras y madres era fundamental y constante, pues facilitaba llegar a acuerdos para la planeación y ejecución de las actividades. Estos aspectos nos permiten reconocer el valor de la verdadera comunidad en los procesos educativos. La educación ha propendido tradicionalmente a la diada maestro-estudiante como los únicos involucrados en el proceso formativo y de construcción subjetiva, olvidando el papel fundamental de la familia, que acoge y acompaña desde el primer momento. Esta sistematización no solo nos da luces a nuestro proceso de intervención en espacios educativos, sino que permite pensarnos fenómenos como el rol de padres y madres, y la participación de todos los actores en la propuesta educativa; elementos que consideramos debemos tener en cuenta durante nuestras observaciones en GAIA, dada la importancia que le dan al acompañamiento de los padres y madres de familia.

Sistematización del Proyecto “Imagina, Crea y Explora el Mundo Mágico del Aprendizaje”

Las autoras (Duarte et al, 2019) presentan una sistematización de experiencias, como tesis de grado para optar al título de Licenciada en Pedagogía infantil. La investigación fue llevada a cabo en el municipio de Fusagasugá, Cundinamarca, en la guardería Mis Aventuras, la cual atiende a niños y niñas entre los 0 y 5 años, y forma parte del colegio Integral Jorge Tadeo Lozano. En el marco de la realización de su práctica pedagógica y educativa, realizada en séptimo semestre, en el programa de licenciatura en pedagogía infantil, de la Universidad Minuto de Dios, Cundinamarca, las estudiantes buscaban abordar la problemática de ¿cómo dar a conocer la importancia del rincón pedagógico en el proceso de aprendizaje de la institución educativa? Para ello involucraron a docentes titulares, estudiantes, auxiliares docentes y directivos en el proceso de sistematización.

En lo que respecta a la metodología, las investigadoras categorizan su trabajo desde la acción participativa, la cual recolectó datos mediante observaciones, formatos de plan de clase, fotografías y diarios de campo. Para la socialización de resultados, utilizaron un póster, que fue presentado a la institución, para resumir los hallazgos encontrados en la sistematización. De esta manera, fue posible generar transformaciones en las prácticas pedagógicas. Esta sistematización representa un insumo o guía sobre las variables a las cuales les podríamos prestar atención para realizar un proceso de recolección de datos completo. De igual manera, presenta una propuesta de socialización de los resultados fuera de lo común, como suele ser un documento impreso, que puede ser más fácil de comprender, y elimina información demasiado técnica.

“La Escuela para Padres en la Educación Preescolar: Una Sistematización de Experiencias”

El artículo, presentado por Gómez y Palomino (2014), expone una sistematización de experiencias, en torno a una escuela de padres, llamada “Educando con amor”, del jardín infantil *Angelitos*, cuyo objetivo fue el conocimiento y reflexión de la experiencia formativa de los padres y/o acudientes, y la divulgación de los hallazgos con la comunidad educativa y otros hogares. Esta experiencia, que involucraba la realización de talleres educativos a cargo del personal de la institución (7 docentes y 2 directivos), se desarrolló en el año lectivo 2012-2013, con 30 madres, padres y acudientes.

De acuerdo con las autoras, esta experiencia se constituye como “un espacio de información, formación y reflexión en torno a las funciones parentales y las de la familia en la educación de hijos e hijas en edad preescolar” (Gómez y Palomino, 2014, p. 15). Su desarrollo

fue de tipo participativo, ya que involucraba actores de la misma institución. Para su recolección de datos retomaron registros de la institución, entrevistas a todos los involucrados (padres, madres, acudientes, docentes y directivos), y la recopilación de algunos registros realizados por los mismos acudientes que participaron del proceso formativo.

En lo que respecta a sus principales hallazgos, Gómez y Palomino encontraron que solo el 30% de los padres, madres y acudientes participó de manera activa de la escuela de padres; el 70% de los participantes eran madres. Además, concluyen que “la escuela para padres abordó la dinámica familiar y promovió hábitos positivos, funciones parentales, valores y actitudes para el reconocimiento y el desarrollo integral de los niños y niñas” (Gómez y Palomino, 2014, p. 13). También reconocen que el espacio permitió a los asistentes ser conscientes de su papel como padres y cambiar patrones de crianza *negativos*.

Este artículo nos permite un acercamiento a lo que significa sistematizar y como se construye este proceso. A nivel teórico, posibilita ahondar en aspectos relevantes en cuanto al proceso de crianza, además de facilitar recursos bibliográficos. Finalmente, permite una mejor comprensión de una variable que nos resulta de gran interés, que es el rol de los padres en el desarrollo de las actividades y el impacto que esto tiene en el desarrollo social de los niños y en la construcción del vínculo familiar.

Crianza contemporánea: formas de acompañamiento, significados y comprensiones desde las realidades familiares

Esta investigación de corte cuantitativo fue desarrollada por Rivera, Cardona y Ruiz (2019), y se enmarca en “la línea familia y calidad de vida, del grupo de estudios de familia de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín” (p. 6). Su hipótesis planteaba que la crianza actual está permeada por una combinación de formas tradicionales y contemporáneas, e involucró una muestra de 21 familias (en su mayoría madres), con niños entre 1 y 13 años, quienes participaron en grupos focales y entrevistas a profundidad. Las categorías de análisis incluyeron el concepto de crianza y el de familia contemporánea, junto con subcategorías como prácticas tradicionales y contemporáneas, formas de acompañamiento, entre otros.

Entre los principales hallazgos, los investigadores destacan que, pese a que la autoridad aun recae mayormente en el padre, la madre ha empezado a cobrar un lugar activo en la misma. Así, se destaca la importancia de una comunicación “incluyente y respetuosa”, que tome en cuenta la visión del niño. Finalmente, se reconoció ese diálogo entre crianza contemporánea y crianza tradicional, en el que estas pueden llegar incluso a contraponerse; además, los padres reconocen que la manera en que fueron criados y en la que están ejerciendo la crianza son

diferentes. A modo de conclusión, los autores destacan al menos tres formas de acompañamiento observadas en las familias participantes, como lo son el acompañamiento participativo e incluyente, que reconoce al niño como agente en su propio desarrollo; el acompañamiento reflexivo, donde los padres cuestionan sus formas de crianza y se documentan al respecto; y, finalmente, el acompañamiento impositivo, en el que los padres tienden a ser más inflexibles y que involucra el castigo físico.

6. Marco Teórico-Conceptual

A raíz de los objetivos propuestos anteriormente, hemos determinado una serie de conceptos que permitirán orientar el proceso de sistematización, y el análisis de los datos recogidos. Así, dentro de los conceptos fundamentales tenemos, por un lado, el de desarrollo del sujeto, con énfasis en los primeros años de vida y en el papel fundamental que cumple el aprendizaje social para el proceso de construcción subjetiva. Resulta importante destacar que, si bien el concepto de desarrollo es entendido desde una perspectiva integral, el abordaje del mismo se enfocará principalmente en el proceso que atraviesa el niño en su esfera social, en lo que respecta al establecimiento del vínculo con los adultos presentes en el espacio (en este caso particular hacemos referencia a padres, madres y maestras).

Por otro lado, bajo la comprensión de que el aprendizaje de los sujetos se encuentra atravesado por un importante factor social, ahondaremos en el rol adoptado por el adulto que busca movilizar el aprendizaje en los pequeños. Para ello, exploraremos el concepto de formas de acompañamiento de los adultos, especialmente lo que respecta al tipo de autoridad que emplean al relacionarse con los pequeños, y los niveles de participación que tienen durante la experiencia a sistematizar.

Desarrollo y Primeros Años

El desarrollo, desde una mirada sociocultural, se entiende como una transformación en la capacidad del dominio de la propia conducta frente a los estímulos internos y externos (Vygotsky, 1995), es decir, la capacidad de tomar una decisión frente a los deseos personales/necesidades fisiológicas y las demandas del entorno. Un ejemplo podemos verlo cuando a un pequeño se le da la opción de comer una galleta inmediatamente (teniendo presente que esto le hará feliz), pero se le da la alternativa de que, si espera 10 minutos sin tocar la galleta ni comerla, podrá obtener otra galleta adicional (lo cual lo hará más feliz, pero deberá luchar contra sus deseos inmediatos). De lo anterior se podría concluir que, aquel niño que logra esperar para obtener la segunda galleta, tiene mayor dominio sobre su propia conducta,

pues logra contener sus impulsos para obtener un beneficio mayor, es decir, su estímulo interno (deseo por comer) es controlado al sopesar el estímulo externo (obtener una galleta adicional).

Ahora bien, alcanzar niveles cada vez más altos de este dominio conlleva atravesar procesos de cambios a lo largo de la vida, y estos, según Puche (2003), se evidencian de dos maneras: a corto plazo, denominado cambio cognitivo, donde se pueden ver avances en pocas horas o días, donde también se verán retrocesos de manera frecuente y los cambios no serán necesariamente permanentes; a largo plazo, denominado desarrollo, donde el periodo de cambio suele darse en meses o años, pero esta vez las transformaciones tenderán a ser permanentes y no tener retrocesos.

De igual manera, dicho desarrollo, si bien está determinado por bases biológicas neuroanatómicas, no estará atado únicamente por/a esta variable, pues los otros, la cultura y el entorno fungirán como zona de desarrollo próximo para impulsar el alcance de nuevas habilidades, por lo que el progreso no se ligará necesariamente a edades específicas, sino que “los rangos de cumplimiento de los hitos del desarrollo responden, entre otros factores, a expectativas culturales, que asimismo cambian de un momento histórico a otro” (Remorini, 2021, p. 61). Cabe aclarar que el concepto de zona de desarrollo próximo, de acuerdo con Álvarez y Del Río (1990), hace referencia al momento en el que confluyen aquellos saberes que el sujeto ya domina con aquello que pueden llegar a hacer, todo esto atravesado por el acompañamiento de otro (adulto o par) que ya se encuentra en la facultad de hacer esto que para el niño aun puede ser un reto, constituyéndose en una guía en su proceso de aprendizaje.

En este sentido, el adulto cumplirá un rol crucial en la vida de los pequeños pues será quien lo acerque a la cultura, al signo, al símbolo y al significado de la realidad dentro del contexto en el que crece, de tal manera que el pequeño pueda aprender el significado de las acciones y los objetos en la cultura en que se desarrolla. Esto es especialmente importante pues, dependiendo del contexto sociocultural, las acciones, palabras, acentos, uso de objetos, entre otros, pueden comunicar cosas totalmente distintas; por ejemplo, en Colombia, comer usando solo las manos y no los cubiertos, es significado como mala educación, mientras que, en India, es algo normal e incluso denota agrado por la comida. Ahora bien, el adulto es el encargado de introducir al niño a las reglas y creencias de su entorno sociocultural, esta relación no se da en una sola vía, sino que se constituye en un diálogo que le permite al niño avanzar en su proceso de desarrollo y aprendizaje, favoreciendo la construcción de “su identidad y la formación de rasgos específicos de su personalidad que los diferencian de los demás” (Otálora, 2010, p. 79).

En adición, Rodríguez (2012) sostiene que las relaciones comunicativas del niño constituyen una tríada (niño-adulto-objeto) desde los primeros meses de vida, donde el adulto

es quien se encarga de acercar al niño al mundo que le rodea y a las construcciones culturales que se gestan en él, permitiéndole interiorizar las normas establecidas por su entorno sociocultural y entender cómo puede relacionarse con el mundo material o social, esto a través del lenguaje verbal y corporal.

En este sentido, el desarrollo se encuentra mediado por factores internos y externos del sujeto, y que, al tener componentes variables en el tiempo, como lo es el entorno, la cultura, los estímulos internos, la motivación, e incluso las bases biológicas, se constituye como un proceso no lineal y diverso en cada persona, que cuenta con retrocesos y avances, y se da durante toda la vida, es decir, que no es un factor exclusivo de la infancia, sino que es un proceso que no cuenta con una etapa o edad específica de comienzo o final.

Aprendizaje Social

El aprendizaje social propuesto por Bandura y Walters (2002) plantea que las personas aprenden de su entorno social cercano de dos maneras: mediante aprendizaje activo, que consiste en aprender mientras se realiza la acción, como lo puede ser el caminar en los bebés, pues no se les puede direccionar, explicar o entrenar en cómo caminar, solamente se les puede prestar ayuda en su proceso, con lo que ellos deberán aprender en la medida en que lo intenten y lo repitan; y aprendizaje observacional, que se lleva a cabo mientras el sujeto observa a los otros, es decir, por ejemplo, un niño ve que otro niño inserta un alambre en un tomacorriente o enchufe, y ve que se lastima, con lo que el niño que observa aprende que, realizar esa acción, puede lastimarlo. De esta manera, se entendería que el aprendizaje activo implica aprender mediante la experiencia de vivencias directas, mientras que el aprendizaje observacional implica aprender mediante experiencias indirectas.

Asimismo, el aprendizaje se encuentra determinado por la presencia de refuerzo y castigo proveniente del entorno sociocultural, es decir que, el grupo cultural, sea familia, amigos, jardín, escuela, país, etc., tenderá a exaltar ciertos comportamientos y a rechazar otros, y el sujeto reaccionará acorde a ello. En este sentido, y ahora enfocando los conceptos en las habilidades sociales, se puede tomar de ejemplo las diferencias en cuanto a formas de socialización que existen en Latinoamérica frente a Norteamérica, en donde, los latinos, suelen tener formas de particulares de relacionarse, pues expresan con mayor frecuencia e intensidad sus emociones y pensamientos, como también acostumbran a tener mayor contacto corporal. Por otra parte, los norteamericanos suelen conservar espacios personales distantes, hablan poco y no intiman tan fácilmente con otras personas, de esta manera, si un sujeto de cualquiera de las dos culturas se introduce en la otra, muy probablemente enfrentará cierto rechazo de la

población, y este rechazo se constituirá como una forma de castigo que pretende extinguir su conducta actual (forma de socialización), mientras que aceptarán con mayor facilidad a quien socialice como lo hace el grupo, conformándose como un refuerzo. Cabe aclarar que, tanto el refuerzo como el castigo, pueden presentarse de manera intencional o no, pero tendrían efectos similares en la conducta de las personas.

Ahora bien, como se mencionó anteriormente en la sección de desarrollo, el aprendizaje se encuentra mediado también por características propias del sujeto, de tal manera que la individualidad juega un papel importante en la dirección del aprendizaje, con lo que, incluso si se presenta un acompañamiento constante que refuerce o castigue ciertas acciones, al final la persona será quién decida cómo comportarse.

Vínculo Afectivo e Importancia

El vínculo o apego afectivo es un “lazo afectivo que emerge entre dos personas y que genera un marco de confianza en el otro y en la vida, en un contexto de comunicación y de desarrollo” (Uribe, 2012, p. 6), que cumple una función psicológicamente estructurante, en especial, durante las interacciones tempranas entre madre o cuidador y bebé (Villalobos, 2006).

Esta función estructurante, entre otras, hace referencia a cómo se moldean diversas características del sujeto, que determinan la forma en cómo se relaciona con otras personas, de tal manera que algunas características conductuales del cuidador, es decir, las formas en que se relacionan y actúan con y alrededor del niño, determinarían parte del tipo de vínculos que el sujeto entabla en sus relaciones.

Dichas interacciones con lo otros involucrarán -inicialmente- a los padres y madres, quienes son los cuidadores principales del niño. De acuerdo con Pizzo (2006), retomando la propuesta teórica de Berger y Luckmann (1986), hablamos de espacios de socialización primaria, donde las interacciones sociales del sujeto giran en torno a la familia. Posteriormente, en lo que entendemos como socialización secundaria, el universo social del niño se expande, introduciendo nuevos espacios, generalmente desde la institucionalidad que ofrece la escuela. Este elemento también lo destaca el Ministerio de Educación Nacional (2017), en tanto establecen que la educación inicial gira en torno a dos modalidades específicas: la familiar y la institucional, con espacios como los Centros de Desarrollo Infantil (CDI).

Así, Bowlby (1988) plantea la Teoría del apego (en adelante TA), donde caracteriza grupos de conductas de cuidadores y sus 4 posibles resultados en los pequeños, denominándolos vínculo seguro, resistente, evitativo y desorganizado.

Para entender mejor en qué consiste cada tipo de vínculo o apego, vamos a ejemplificar. Se tomará como ejemplo la situación en que una madre y su hijo se encuentran realizando una actividad de dibujo, pero esta le deja solo por un momento en la sala, con otras madres e hijos. Así, podremos observar diversas situaciones en las que, según el autor, se evidencia un determinado tipo de apego o vínculo:

- **Vínculo/apego seguro.** El pequeño comienza a buscar a su madre, siente ansiedad y llora, pero logra detener el llanto con una figura que represente a su madre, como una foto o una manta, como también puede ser consolado por otra persona. Cuando la madre regresa a la sala, busca su consuelo, se calma y retoma la actividad de dibujo. Los niños con este tipo de vínculo tenderán a ser resilientes ante las adversidades, contarán con mayor facilidad para comunicarse con pares y otros adultos, podrán regular sus emociones con mayor facilidad y podrán interpretar mejor los estados mentales de otras personas. Las conductas parentales que suelen relacionarse con este vínculo son: sensibilidad a reacciones del hijo, congruencia entre respuesta y estado emocional del pequeño, por ejemplo, intentar calmar cuando llora o reírse con él cuando ríe.
- **Vínculo/apego inseguro-evitativo.** El pequeño actúa como si no pasara nada, no llora ni parece mostrar ansiedad y, al regresar su madre, fija constantemente su atención en ella, se acerca sin buscar contacto físico o verbal, y no logra retomar la actividad de dibujo
- **Vínculo/apego inseguro resistente o ambivalente.** El pequeño se angustia, llora y no logra ser consolado por otra persona o por una figura que represente a su madre. Al regresar, se aferra al cuerpo de la madre, pero su angustia y el miedo no disminuyen. No continúa la actividad de dibujo y muestra temor a que la ausencia se repita. En ambos vínculos inseguros, los niños tenderán a tener mayores trastornos de ansiedad, expresiones de rabia y mal humor, y dificultades en la comunicación con otros.

Las conductas parentales relacionadas con los vínculos inseguros son la falta de sensibilidad ante las reacciones emocionales del pequeño, rechazo de intento de comunicación y comunicación inconstante, por ejemplo, en algunas ocasiones se responde al llanto y en otras no.

- **Vínculo/apego desorganizado.** El pequeño muestra conductas evitativas y ansiosas. Cuando su madre regresa, no busca consuelo, sino que comienza a mostrar movimientos estereotipados, al igual que expresiones y emociones no acordes al

contexto. Aquí, los niños tendrán conductas contradictorias con sus padres, como llorar, agredirlos y abrazarlos sin motivos específicos, mantendrán en constante estado de alerta y corren el riesgo incluso de perder contacto con la realidad (psicosis). Las conductas parentales que suelen relacionarse con este vínculo son: abuso y maltrato, adicciones, psicosis y duelos no elaborados.

Por otra parte, se debe tener en cuenta que la TA “no es una propuesta general sobre los vínculos afectivos, sino una explicación de cómo el ser humano va desarrollando estrategias psicobiológicas, representacionales, y relacionales para regular las experiencias estresantes de la vida” (Lecannelier, 2018, p. 3), de tal manera que dichas conductas parentales no deben entenderse como causalidad del tipo de vínculo que las personas entablan con otras, sino que debe considerarse de manera correlacional, junto con variables sociales, culturales, genéticas, entre otras.

Formas De Acompañamiento En La Primera Infancia

Cuando nos remitimos al concepto de acompañamiento en la primera infancia, la literatura nos dirigirá con mayor énfasis al rol que cumplen los padres y madres, en tanto cuidadores primarios y sujetos significativos para la construcción subjetiva de los niños y niñas. Es en el seno del hogar donde los procesos de crianza se gestan, dando lugar a diversas acciones que los adultos significativos emplean para hacer presencia y movilizar a los pequeños en su proceso de desarrollo y aprendizaje. De acuerdo con Rivera *et al.* (2019), es durante la crianza que los padres y madres “no solo aportan potencial genético, sino también experiencias, cultura, socialización, conocimientos, comunicación, juego, nutrición y afectividad a sus hijos, consolidando un acompañamiento activo que vigila y regula el sano crecimiento y desarrollo de los mismos” (p. 43).

En lo que respecta a la naturaleza de dicho acompañamiento, esta será diferente en cada hogar, en tanto actualmente coexisten múltiples formas de ser padres y madres, permeadas tanto por prácticas de crianza tradicionales y otras más contemporáneas. De acuerdo con Álvarez (2016), en el contexto latinoamericano ha podido apreciarse una creciente inclinación hacia el diálogo entre formas de crianza que se entendían contrarias, como lo es la crianza pensada como una forma de regulación, en la que es el adulto quien introduce la norma vigente en el entorno social, siendo este quien ejerce el control sobre el niño; mientras que la crianza entendida como forma de emancipación, se orienta a la formación de sujetos independientes que no se conformen con lo establecido, sino que construyan una mirada crítica de lo que les ofrece el contexto. Resulta importante destacar que, si bien el hogar es el espacio primario en

el que el pequeño se ve impactado por las formas de ser y acompañar de sus padres, el acompañamiento del adulto no se limita a estos espacios, pues en la actualidad los roles de cuidado y educación han salido de la exclusividad del hogar para compartir responsabilidad con otros actores sociales. Es aquí donde se introducen espacios de atención a la primera infancia, en el que hacen presencia otros actores como maestros y maestras, quienes introducirán en esta ecuación sus propias formas de acompañar a los niños y niñas. Además, la articulación de ambos actores (familia y espacios educativos/escuela) ha mostrado impactos positivos, como lo son niños con un mejor autoconcepto, en lo que se refiere a su propio aprendizaje, y un mejor conocimiento por parte de los padres a la hora de pensarse el cómo acompañar a sus hijos (Blanco y Umayahara, 2004). Este aspecto puede observarse en especial en espacios con modalidades alternativas de atención a la primera infancia como lo es GAIA, donde introducen a los padres en las actividades de aprendizaje.

En este sentido, entendiendo las formas de acompañamiento como las acciones que ejecutan los adultos durante sus interacciones con los niños, en miras de participar en su proceso de desarrollo y aprendizaje, podemos afirmar que, de acuerdo con López y Guiamaro (2016),

el adulto actúa como un mediador que interviene entre el niño y el ambiente, es quien lo apoya en la organización de su sistema de pensamiento y facilita la aplicación de los nuevos conocimientos a las situaciones que se le presentan en su quehacer cotidiano. (p. 33)

Por ello, nos enfocaremos en dos dimensiones que consideramos de gran relevancia para el centro donde se desarrolla la experiencia, y que permean de alguna manera las acciones que realizan dichos adultos, a saber, son la a) *autoridad*, desde la perspectiva de los estilos de autoridad adoptados por los acompañantes, y la b) *participación*, reconociendo las conductas de ausencia-presencia de los acompañantes y sus niveles de involucramiento en el proceso de cada niño. A continuación, abordaremos cada una con más detalle:

Autoridad

Entendiendo la autoridad como la facultad, que en este caso enviste al adulto, de poseer un “poder que gobierna o ejerce el mando” (RAE, s.f.), abordaremos a continuación una clasificación de las diferentes formas en las que dicha autoridad puede ser ejercida por los adultos. En el ámbito educativo, la autoridad guarda una estrecha relación con el estilo de enseñanza adoptado por el adulto. De acuerdo con Rendón (2013), los estilos de enseñanza, también conocidos como estilos pedagógicos, tienen un amplio número de definiciones que

intentan dar claridad de su naturaleza. La autora, retomando a Pinelo (2008), afirma que “los estilos son algo así como conclusiones a las que llegamos acerca de la forma como actúan las personas; nos resultan útiles para clasificar y analizar los comportamientos”, (Rendón, 2013, p. 180).

Por su parte, Camargo y Hederich (2007) explican que este término se emplea “para referirse a diferencias claramente identificables entre los profesores respecto de su forma de enseñar”, (p. 32). Luego de una amplia revisión de la literatura en el tema, Rendón concluye que los estilos de enseñanza hacen referencia a los “modos, formas, adopciones o maneras particulares y características de pensar el proceso educativo y de asumir el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto específico que se manifiestan en actitudes, comportamientos, acciones, procedimientos, actividades”, (Rendón, 2010, p. 7). Así, describen algunos principios que nos permiten entender mejor los estilos de enseñanza, como lo son: a) su distinción del concepto de habilidad, pues “los estilos son preferencias en el uso de las habilidades, pero no son habilidades en sí mismas”; b) el reconocimiento de que una persona puede emplear múltiples estilos, pese a que uno sea predominante; c) su variabilidad, pues se pueden ajustar de acuerdo con los requerimientos de un espacio específico; y d) su neutralidad, pues “no hay estilos mejores o peores, es una cuestión de enfoque, cada estilo tiene su valor agregado y su propia utilidad para las actividades específicas”, (Rendón, 2013, p. 183). Estos estilos de enseñanza se vinculan con un determinado patrón de autoridad ejercido por el adulto al momento de implicarse en el proceso educativo, el cual puede dar cuenta de una cierta correlación entre un determinado estilo y los comportamientos de los pequeños.

Estilos de autoridad

De esta manera, Tenorio (1999) categoriza 6 estilos de autoridad paternaes empleados al momento de enseñar y sus implicancias:

- **Autoridad Tradicional.** Se basan en modelos de familia tradicional y piramidal, donde el hombre está por encima en la escala, luego sigue la mujer y por último los hijos. Aquí, la norma suele justificarse en tradiciones y creencias religiosas, por lo que no puede discutirse, se imponen reglas, se marcan pautas, caminos a seguir y los pequeños deben obedecer. Es común que el castigo físico o psicológico aparezca cuando la norma se desobedece, sin embargo, cumple una función correctora, por lo que no se categoriza directamente como maltrato.
- **Autoridad Autocrática.** Se centra en un modelo de autoridad jerarquizado no basado en tradiciones o creencias, sino por poder. Aquí, las normas y reglas se establecen a voluntad de quien tenga mayor poder en el núcleo familiar, sea padre

o madre, con lo que, cuando la regla se desobedece, suelen aparecer los castigos físicos y psicológicos sin motivación correctora sino causado por rabia.

- **Autoridad Democrática.** Se basa en una concepción dialógica de la crianza, donde la autoridad no se cimienta en un poder jerárquico. Aquí, el adulto busca posicionarse como guía y no como figura autoritaria, desarrollando la autonomía del pequeño mediante la introducción a la norma desde la comprensión y no desde el miedo al castigo. Así mismo, el castigo físico o psicológico no se ejerce directamente, sino que el adulto busca que el pequeño enfrente las consecuencias de sus actos.
- **Autoridad Permisiva o Indulgente.** Aquí no se ejerce autoridad pues, cualquier tipo de castigo o consecuencia negativa, es visto como traumatizante por el adulto. En este sentido, la jerarquía y distinción padre-hijo se desdibuja, con lo que el adulto ejerce la paternidad desde una relación de igualdad con su hijo. De igual manera, las conductas de los pequeños no son direccionadas, sino que se le permite actuar a su gusto, esperando que, en algún punto de su crecimiento y maduración mental, adopte la norma.
- **Autoridad de Supervivencia.** Aquí no se aplica autoridad como tal, ni tampoco se adopta un rol paterno-materno, sino que el adulto busca desarrollar, en el pequeño, habilidades para defenderse en la vida lo más pronto posible y por su cuenta, es decir, que se le exige sobrevivir a condiciones difíciles, resolver problemas por sí solo y evitar ser vulnerado. En este sentido, no se insta una norma como tal, sino que se la constante es luchar contra aquello que le genere malestar, como la norma.
- **Autoridad Negligente.** Este modelo de autoridad se basa en la presentación de la norma, por parte de los padres, de manera intermitente. El adulto suele delegar la responsabilidad de crianza a otro, sea una institución, empleado o profesional y, cuando el pequeño presenta problemas, buscan la solución con un tercero, como un terapeuta. La autoridad se ejerce en situaciones de crisis con el objetivo de calmar la situación, pero no con una función formadora.

Como se mencionó anteriormente, una persona no se ubicará de manera estricta e inmutable en estas categorías, pero si mostraran conductas que nos permitan reconocer una mayor inclinación hacia algunas de las dos. Además, si bien estos modelos pueden coexistir los unos con los otros en momentos distintos, “combinar estrategias de dos modelos no es riesgoso, siempre y cuando no resulten contradictorias, ni se oscile de un modelo al otro según

el humor del día” (Tenorio, 1999, p. 16), pues no se interiorizará la norma de manera satisfactoria. Finalmente, resulta esencial destacar que, si bien el enfoque en la literatura este puesto en el contexto educativo formal, la aplicación de estos modelos no se limita al cuerpo docente y a la escuela, pues, aunque los padres no han recibido una educación formal al respecto, cada núcleo tiene una manera distinta de educar, la cual permea sus procesos de crianza y la manera en que acompañan a sus niños dentro de las actividades propuestas en GAIA.

Participación

De acuerdo con lo propuesto por Blanco y Umayahara (2004), pensarse el concepto de participación de los adultos en espacios educativos formales y tradicionales ha supuesto una amplia gama de perspectivas que se suman a la discusión, desde aquellos que entienden la participación de la familia, particularmente de los padres y madres, como la acción de suplir las necesidades materiales para que el niño se involucre en la propuesta formativa, hasta quienes piensan que hacer acto de presencia en reuniones o actividades en particular son un ejemplo claro de la participación de los padres en el proceso educativo. El concepto de participación podemos entenderlo, desde la perspectiva de estas autoras, “como la posibilidad de incidir, de decidir, de opinar, de aportar, de disentir y de actuar en diversos campos de la educación” (Blanco y Umayahara, 2004), involucrando a los adultos incluso en la estructuración de la propuesta educativa.

Así, en cuanto a las formas de caracterizar la participación de las familias en la educación inicial, Rivas (2007) presenta una revisión teórica que engloba las producciones de diversos autores, en torno a los niveles de participación de las familias, como lo son Grolnick y Slowiaczek (1994) o Eccles y Harold (1996). Los mismos abarcan dentro de la participación parental aspectos como el acompañamiento en la realización de tareas en el hogar, el involucramiento en la toma de decisiones en torno al currículo académico, las actividades a realizar o la formación docente, o el monitoreo del desempeño de los niños en el entorno escolar. Si bien los autores citados por Rivas (2007) ofrecen una manera de ubicar a los padres en un nivel de participación específico, los mismos se enfocan en entornos de educación formal, regidos por una normativa rigurosa, unas formas de gobierno interna específicas, y dentro de las cuales pueden surgir un amplio número de barreras para la participación de padre y madres en el proceso educativo. Respecto a lo anterior, y de acuerdo con lo expuesto por Cabello y Miranda (2016), la participación de las familias en países como España, está políticamente reconocida y sugiere una corresponsabilidad entre las familias y la escuela; sin

embargo, no se han creado de manera exitosa mecanismos que posibiliten una participación significativa de las familias en la escuela. Lo anterior se presenta de manera similar en el contexto colombiano, de acuerdo con Abello y Acosta (2006), quienes afirman que, si bien la política pública de atención a la primera infancia reconoce la importancia de la participación de las familias en la educación inicial, y entidades como el ICBF adelantan esfuerzos en tanto al involucramiento de las familias en la atención inicial y la formación de las mismas, hace falta aún mayor sistematización de las experiencias en los centros de atención a la primera infancia, que permitan dar cuenta de un panorama más detallado, y así propiciar la participación de las familias en los espacios pedagógicos.

El panorama anterior sugiere que, si bien la participación de la familia en la educación abarca aspectos inherentes y necesarios para la misma, como la disposición de recursos, el monitoreo del desarrollo de las actividades, entre otras, dicho nivel de involucramiento se mantiene alejado de lo que ocurre en las aulas y que atañe específicamente al proceso educativo de los niños y las niñas.

Algo diferente ocurre en espacios más informales, y generalmente de índole privado, como lo son los centros de estimulación temprana, generalmente enfocados en promover el desarrollo integral de niños y niñas en condiciones de discapacidad o en situación de riesgo que pueda generar una afectación en el desarrollo. Dichos espacios, de acuerdo con Baker y López (2013), tienen un impacto significativo en el desarrollo de los niños y niñas, y dentro de los mismo, la participación de los padres y madres se sugiere como uno de los elementos más fundamentales, y es entendida como una participación en el campo, donde es la familia, guiada por un profesional, la que lleva a cabo diferentes ejercicios e intercambios encaminados a propiciar el desarrollo de los pequeños.

Por su parte, Martiniello (1999) describe una taxonomía del concepto de participación por parte del adulto, debido al debate que se ha generado en torno al mismo, que nos permite condensar estas ideas sobre la participación de la familia. La autora muestra a los padres de familia desde roles distintos a lo largo de espacios como la escuela y el hogar, entendiéndolos como a) aquellos a cargo de la crianza, b) desde un rol de maestros, c) como agentes de apoyo en la escuela, y d) como agentes con poder de decisión.

De acuerdo a la naturaleza de un espacio como GAIA, que no se inscribe en una educación formal, pero que tampoco encasilla su intervención en la idea de estimulación temprana en casos de diagnóstico o riesgo, sino de manera más preventiva y propiciadora de un desarrollo integral y enriquecido, y cuya condición fundamental es la presencia y el involucramiento de los padres en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños, nos

enfocaremos en la participación desde la concepción de los padres como maestros, en la que “se involucran activamente en la educación de sus hijos continuando y reforzando en el hogar el proceso de aprendizaje iniciado por el maestro en el aula: supervisan y ayudan a sus hijos a completar sus tareas” (Martiniello, 1999). Lo anterior supone, desde los planteamientos de Rivas (2007), citando a Driessen et al. (2005), entender el rol de los padres y madres como co-educadores, con un alto nivel de incidencia en el involucramiento de sus hijos con la propuesta educativa y en su desarrollo integral.

Ahora bien, entendiendo que el contexto en el que se desarrolla la experiencia, que es objeto de sistematización en el presente documento, resulta necesario delimitar qué entendemos como participación en un espacio de promoción del desarrollo, que puede reconocerse como un punto intermedio entre el hogar y la educación formal, como lo es GAIA. De acuerdo con la propuesta del centro, cada niño debe ir acompañado de sus cuidadores principales, que la mayoría de las veces incluye a mamá. Por ello, esta visión de los padres como maestros, que nos presenta Martiniello (1999), no se limita entonces al espacio de la casa, sino que se vuelve fundamental durante las experiencias multisensoriales en GAIA.

Así, en lo que compete a la participación como forma de acompañamiento ejercida por los adultos involucrados en el desarrollo de los niños y niñas, se hace necesario establecer una clasificación que se ajuste a las características del objeto de sistematización. Esta la entenderemos en dos subdimensiones, siguiendo la discusión propuesta por Rivera *et al.* (2019), quienes pudieron observar que, para los padres de familia que participaron del estudio, en el acompañamiento “se consideran fundamental no solo la calidad del tiempo compartido con los hijos, sino la cantidad del mismo” (p. 50). En este sentido, entendemos en primer lugar la participación en cuanto a la cantidad de tiempo que invierte el adulto, por lo que veremos su participación desde la presencia o ausencia en estos momentos de enriquecimiento e intersubjetividad que se proponen en el centro, buscando responder a la pregunta: *¿el acompañante hace acto de presencia a lo largo de las actividades?* En segundo lugar, entendemos que dicha participación está mediada por la naturaleza del involucramiento, en tanto el adulto puede estar presente en el espacio, pero sus niveles atencionales pueden no estar dispuestos para lo que se propone en el mismo. Así, la participación también puede entenderse desde la calidad de la misma, en tanto el adulto no solo está en el espacio (nivel 1), sino que busca apoyar el desarrollo de los niños y niñas desde estrategias como la explicación verbal (nivel 2) y el ejemplo (nivel 3), llegando a posicionarse también como aprendices que viven la experiencia, aspectos esenciales para las actividades que se desarrollan en GAIA (2021), cuya misión establece que el centro busca “ofrecer ambientes enriquecedores en los que se permita

evidenciar y favorecer las habilidades sensoriales, motoras, cognitivas y emocionales de las niñas, niños y familias”.

7. Estrategia metodológica

Ghiso (2008) plantea que la aproximación epistemológica subyacente a un ejercicio de sistematización comprende una mirada holística, sistémica y crítica de los fenómenos (hermenéutica), de tal manera que su mirada no se centra en ciertas variables de la práctica estudiadas sino en todo aquello que la componen. En este sentido, esta mirada permitirá lograr una mejor comprensión de cómo están compuestas las experiencias temáticas multisensoriales en GAIA y que están suscitando en los actores del centro de neurodesarrollo y aprendizaje, pues nuestra atención no se enfocará en encontrar las variables que generan la práctica, sino que se observará todo aquello que la impulsan, la mantienen y la nutren, como lo pueden ser las creencias, vínculos, roles, conductas, entre otros.

Ahora bien, lo anterior implica que, al tener diversas variables que comprenden una práctica, se hace necesario abordarla a través de un método estructurado, como lo es el método DRI, propuesto por Castaño *et al.* (2019), docentes pertenecientes a la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE) de la Universidad Icesi. Este consiste en una sistematización dividida en 3 fases. La primera, una descripción, reflexión e interpretación, en donde se busca recolectar información del fenómeno a investigar, teniendo en cuenta, por un lado, la cosmovisión de los sujetos implicados; lo que implica además abstraerse como investigador para realizar un proceso reflexivo, al igual que categorizar y organizar la información del fenómeno; y, finalmente, devolver a la comunidad los hallazgos encontrados de manera enriquecida, de tal manera que los investigadores le den un sentido a estos, y lo nutran con su conocimiento.

En cuanto al método DRI, aplicado de manera retrospectiva, nos permitió, primero, recolectar información mediante la descripción, no desde una posición de autoridad, sino desde el conocimiento de los actores. En segundo lugar, la reflexión permitió categorizarla y jerarquizarla, de tal manera que se le pueda dar sentido a los datos y, en tercer lugar, la interpretación permitió devolver resultados a la comunidad de manera organizada, comprensible y aplicable, posibilitando espacios de transformación de la práctica futura.

Es importante destacar que, pese a que no se va a llevar a cabo un proceso de intervención en todo el sentido de la palabra, el hecho de observar y recuperar la experiencia vivida genera un eco en la comunidad, lo que implica un posicionamiento ético como profesionales, cuidando nuestro accionar a fin de que nuestra presencia no sea disruptiva para los presentes y las dinámicas que se construyen allí. Además, las interacciones que emergen en

el espacio son demasiado íntimas y, bajo la filosofía de GAIA, la idea de familia que rige sus interacciones como grupo implican un manejo responsable y respetuoso de todo lo que se recupere de la experiencia. También debemos garantizar el respeto por la identidad de los participantes, su derecho a participar o no de la sistematización, y proveer siempre la información de manera clara y verídica sobre el proceso que se lleva a cabo y sus respectivos hallazgos.

7. 1. Participantes

Como se mencionó anteriormente, GAIA atiende niños y niñas desde 1 año hasta los 6 años, en lo que se refiere a sus experiencias multisensoriales. Los mismos se dividen en dos intervalos de edades, donde el grupo 1 (en adelante G1) corresponde a los niños de 1 a 2 años y 11 meses de edad, y el grupo 2 (en adelante G2) está integrado por niños y niñas entre los 3 y los 6 años de edad. Durante el periodo comprendido de junio a octubre de 2022, asistieron aproximadamente 12 niños en cada grupo, con un promedio de 6 niños al mes en el G1 y 5.4 en el G2. De la muestra total de niños que participaron en las experiencias durante las visitas de los investigadores, seleccionamos una muestra final de 3 niños para el G1 y 6 niños para el G2, pues fueron quienes asistieron de manera más constante a las sesiones.

Por otra parte, debemos tomar en cuenta que ningún niño asistió a las sesiones por su cuenta, sino que debía estar acompañado de - al menos - un adulto responsable de su cuidado, principalmente padres y madres, o el cuidador principal. De la muestra final del G1, 2 asistían en compañía de ambos padres, mientras que la otra niña asistía exclusivamente con su mamá; en el G2, encontramos que el acompañante principal es la madre (5 niños), y solo uno de ellos es acompañado por ambos padres o en ocasiones alternan entre su padre o su madre. Finalmente, destacamos que ambas maestras estuvieron presentes durante todas las observaciones, pese a que una de ellas asumía el liderazgo en el desarrollo de las actividades.

7.2. Instrumentos

Observación no participante

La observación se realizó tomando en cuenta el actuar de todos los participantes presentes dentro de las experiencias multisensoriales. Dentro de cada sesión, se distinguieron los 5 momentos transversales, que son: 1) provocación, 2) saludo, 3) calentamiento, 4) experiencia principal, y 5) juego libre.

Entrevista semiestructurada para maestras

Esta entrevista está constituida por las siguientes categorías:

1. **Formas de relacionarse con pares.** Esta categoría pretende abordar la percepción de las maestras respecto a las interacciones que emergen dentro del espacio de GAIA, entre los niños y niñas de cada grupo, tanto en presencia del adulto como en su ausencia.
2. **Formas de relacionarse con sus padres/madres.** A través de esta categoría pretendemos vislumbrar la perspectiva de las maestras frente a las formas de relacionarse de los niños y sus padres durante las experiencias multisensoriales que se ofrecen en el Centro.
3. **Formas de relacionarse con las maestras.** La presente categoría busca ahondar en la visión que tienen las maestras sobre la relación que establecen con los niños y niñas del centro durante las experiencias temáticas multisensoriales.
4. **Formas de acompañamiento de las maestras.** Esta categoría pretende indagar en las conductas adoptadas por las maestras al momento de acompañar a los niños/as durante las experiencias temáticas multisensoriales.

Conversatorio para acompañantes

Este conversatorio involucró tanto a padres como madres presentes en el centro, y se orientó a través de preguntas que emergieron de las siguientes categorías:

1. **Formas de acompañamiento y rol del adulto.** Esta categoría está orientada a conocer las acciones propias de los padres y madres a la hora de acompañar a sus niños, cómo movilizan a los niños para que participen y cómo entienden su rol dentro del desarrollo de la sesión.
2. **Vínculo.** Esta categoría se orienta a la percepción que tienen los acudientes sobre la forma en que sus niños se relacionan con el mundo (con ellos, los otros y los objetos) que les rodean.

Encuesta virtual para padres

Esta encuesta virtual se realizó de manera complementaria al conversatorio, debido a la imposibilidad para acordar horarios en común entre investigadores-acompañantes-maestras, con el fin de realizar entrevistas adicionales. Así, esta encuesta fue presentada a través de la herramienta Google Forms, pensando en dos categorías que podían resultar un poco más sensibles para los acompañantes. La misma consta de dos preguntas abiertas y algunas preguntas para completar frases. A continuación, describimos las categorías de la encuesta:

1. **Percepción del sujeto.** Esta categoría busca indagar sobre la forma en que padres y madres conciben a sus hijos, haciendo énfasis en su visión de ellos como sujetos activos, agentes de su propio proceso de aprendizaje, o si por el contrario los entiende como sujetos pasivos, a merced de un adulto que moldee su proceso.

2. **Estilos de autoridad y enseñanza.** Aquí pretendemos profundizar en la naturaleza de los intercambios entre padres/madres y sus hijos dentro del espacio de GAIA, el estilo de autoridad que guía el actuar de los mismos y las formas en que se estructura su participación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el centro.

Tabla 1. Fuentes y técnicas de recolección de información.

Objetivos específicos de la sistematización	Ejes de apoyo	Fuentes de Información	Técnicas de recolección de datos
Caracterizar el tipo de autoridad ejercido por los acompañantes y las maestras durante el desarrollo de las experiencias en el centro.	Formas de acompañamiento de los adultos (padres, madres y maestras) que participan de las experiencias multisensoriales.	Profesoras, acompañantes, niños, niñas y grabaciones	Entrevistas semiestructuradas, observaciones, diario de campo, grupo focal y entrevistas
Reconocer el tipo de vínculo afectivo que establecen los niños con las personas presentes en el centro (acompañantes, maestras y pares)	Interacciones sociales, entre los participantes, que emergen durante la experiencia y dan cuenta del tipo de vínculo afectivo que establecen los niños y niñas con los adultos que acompañan y con sus pares.	Profesoras, acompañantes, niños y niñas	Observaciones, entrevistas semiestructuradas, grupo focal y grabaciones
Tipificar las formas de participación del adulto en las actividades del centro, en relación con la cantidad y la calidad de la misma.	Formas de acompañamiento de los adultos (padres, madres y maestras) que participan de las experiencias multisensoriales.	Profesoras, acompañantes, niños y niñas	Observaciones, entrevistas semiestructuradas, grupo focal y grabaciones

7.3. Consideraciones éticas

A fin de respetar los derechos de la comunidad GAIA, y esclarecer nuestro rol como investigadores, presentamos a continuación 3 aspectos que consideramos fundamentales para cumplir dicho objetivo. En primer lugar, dado que uno de los métodos de recolección de datos que se establecieron para esta sistematización fue la observación, es importante tener en cuenta que, si bien esta no implicaba nuestra participación en las actividades, la sola presencia de agentes externos podía ser disruptiva para todos aquellos que participaban del espacio, por lo que nuestra actitud siempre debía ser de respeto, brindando privacidad cuando la situación lo ameritaba, y tratando de emplear al mínimo objetos que pudieran ser un distractor (como los teléfonos o las agendas para tomar apuntes), aspecto que resulta vital en tanto posibilitaba que los pequeños pudieran permanecer conectados con la oferta del espacio.

En segundo lugar, estaba la obtención del consentimiento de quienes asistían al centro, por lo que las familias que participaban de las sesiones siempre fueron informadas de la razón de nuestra presencia y se daba claridad de que si había algo que les incomodaba o deseaban no participar de encuestas o conversatorios, estaban en la libertad de hacérselo saber; esto implicó también mantener canales de información abiertos para que pudieran remitir sus respectivas dudas, y guardar confidencialidad de lo que cada uno compartió con nosotros o de aquello que pudimos observar, manteniendo la identidad de cada sujeto en privado. Además, debíamos procurar establecer una relación sana con los pequeños, permitiendo que se sintieran cómodos con nuestra presencia en el espacio y permaneciendo abiertos a la posibilidad de que nos miraran e hicieran preguntas.

Finalmente, otro factor que resultaba esencial desde nuestra ética profesional fue el establecimiento de límites en nuestro criterio y participación, por lo que nos restringimos a aportar información y percepciones de manera respetuosa y exclusivamente cuando estas eran solicitadas por los participantes, como ocurrió con las maestras, cuando se acercaban a conversar sobre el desarrollo de alguna actividad.

8. Presentación de resultados

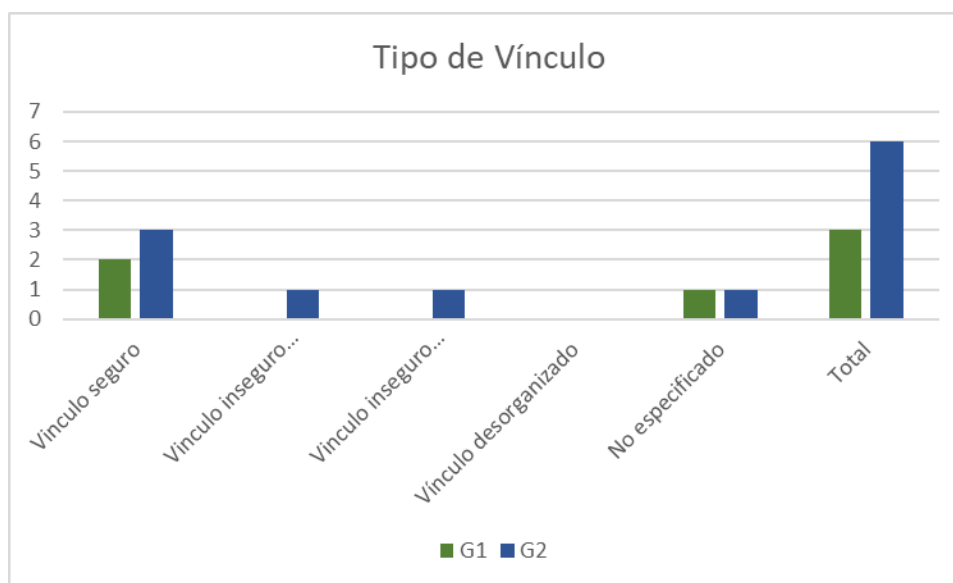
La presentación de resultados a continuación se estructura en dos secciones, que a su vez se subdividen de acuerdo con el grupo al que pertenecen los participantes (G1, desde 1 años hasta los 2 años y 11 meses, y G2, de los 3 años hasta los 6). La primera sección hace énfasis en el niño, y aborda datos que nos permitirán dar cuenta de las interacciones de los niños con sus pares, acompañantes y maestras, y de las conductas relacionadas con el vínculo que establecen con los adultos. Por su parte, la segunda sección se enfocará en el adulto

(acompañantes y maestras), y en las formas de acompañamiento de los mismos, destacando conductas relacionadas con el tipo de autoridad ejercida dentro del espacio y su participación en el mismo. Dichos datos se presentan tanto desde la información recolectada a partir de la observación no participante, como desde los testimonios recogidos mediante encuestas, conversatorios y entrevistas. En la sección de anexos, al final de este documento, el lector podrá encontrar de manera más detallada la información a la que hacemos referencia en el presente apartado.

Resulta importante destacar, como elemento transversal a ambos grupos poblacionales, que la información se presentara desde la globalidad, tanto en niños como en adultos, recogiendo conductas que tuvieron mayor presencia en cada grupo; y desde la particularidad, presentando un perfil de aquellos sujetos que tuvieron mayor participación (ver Anexo A). Además, con el fin de resumir los datos hallados, se muestra una recopilación de las observaciones de aquellos niños que asistieron con más frecuencia, lo que permite la categorización de determinadas conductas, es decir, cuyas acciones permiten establecer un patrón o inclinación más clara de los sujetos hacia los aspectos que se pretendían observar; sin embargo, la información detallada de los momentos en que se evidenciaron dichas conductas se encuentra organizada y presentada en los anexos de este documento.

8.1. Desarrollo en los primeros años: vínculo afectivo

Primero, para determinar el tipo de vínculo, se prestó especial atención a la capacidad del sujeto de continuar con las actividades después del momento estresante pues, en caso de presentar angustia o malestar por algún motivo, y no lograr gestionarlo por sí mismo y/o con ayuda de sus acompañantes, indicaría dificultades para regularse a sí mismo lo suficiente como para ser funcional con la demanda del medio, situando al sujeto en un espectro de vínculo inseguro o desorganizado. Así, recolectamos información por medio de observaciones (ver Anexo B y Anexo C), encuesta y conversatorio con acompañantes (ver Anexo D, Anexo E y Anexo F), y entrevista a maestras (ver Anexo G) para determinar su reacción con el acompañante, tanto antes, durante y después del momento estresante.

Gráfico 1. Tipo de vínculo que establecen los niños y niñas del G1 y G2.

De esta manera, en el gráfico 1 se puede apreciar cómo ningún niño/niña se sitúa en la categoría de vínculo desorganizado, 2 del G2 se sitúan en la categoría de vínculo inseguro, 1 del G1 no puede ser categorizada y 5 del G2 se ubican en el vínculo seguro y 1 de G2 tiene conductas de vínculo seguro y vínculo inseguro resistente.

En relación con esto, las maestras afirman que los niños más pequeños (G1) suelen estar más cerca de sus acompañantes, utilizar menos las palabras y negociación para evitar conflictos con pares, así como también suelen quitar los objetos antes que pedirlos. Mientras que los más grandes (G2) juegan más con sus pares y utilizan recursos como la negociación. De igual manera, ambas maestras concuerdan en que, los niños nuevos, suelen llorar y buscar a sus acompañantes con mayor frecuencia, tardan más en calmarse e interactúan menos con sus pares respecto a aquellos que ya llevan más tiempo en el centro, tanto para el G1 como para el G2.

8.1.1. Vínculo afectivo de los niños y niñas del G1

- M, una niña de 2 años llora cuando su madre se aleja, sin embargo, logra ser consolada por otros acompañantes, como su abuela o su madre, cuando esta retorna. De igual manera, puede continuar en las actividades luego de ser consolada. No muestra dificultades para ser dirigida y acompañada desde el juego por maestras, al igual que permite que pares se acerquen, la toquen y jueguen con ella, sin embargo, no les habla. Aquí se puede observar cómo M se encuentra dentro de la categoría de Vínculo Seguro y, aunque no se comunique verbalmente con otras personas, si lo hace con su lenguaje corporal.

- A es una niña de 2 años y medio, ella permanece al lado de sus acompañantes durante las observaciones, realizando las actividades guiadas y libres con ellos, al igual que, para realizar las actividades o juegos, sus acompañantes se lo indican, pues no parece mostrar motivación propia. No se observó interacción con maestras, más allá de la guía o explicación de las actividades puntuales. No busca comunicarse con pares y, cuando intentan quitarle algún juguete, utiliza las palabras para impedir que se lo quiten. Por otra parte, no se observó alguna situación donde sus acompañantes se separen de ella y, con ello, no se observó su reacción ante su ausencia. De aquí, no se puede hablar de un tipo de vínculo específico ya que no contamos con la evidencia necesaria.
- N, una niña de 2 años, busca jugar con todos los “burritos”, que son juguetes en los cuales puede subirse, sin embargo, mamá le explica que no puede hacer esto y acepta usar solo uno después de unos minutos. Durante las canciones de saludo, mamá canta por ella, mientras que, su papá, se encuentra ausente hasta que se une en las actividades principales. Por otra parte, la profesora Mónica le ayuda a descubrir nuevas texturas y la acompaña cuando llora, explicándole la situación, mientras que, a la profesora Juliana, la busca para sentarse con ella y cantar el saludo, mientras sus acompañantes cantan solos. En cuanto a la interacción con sus pares, solamente se observaron conductas prosociales donde ayudaba a guardar los objetos sin ser dirigida directamente por alguien más. En este sentido, las observaciones parecen indicar que N se ubica en el tipo de Vínculo Seguro pues no muestra dificultades para alejarse de sus acompañantes, como también logra retornar a la calma cuando se le explica la situación.

8.1. 2. Vínculo afectivo de los niños y niñas del G2

- L, una niña de aproximadamente 3 años y medio, se molesta constantemente cuando mamá intenta ayudarla o cuando algo le sale mal. En otro momento, durante un juego, se golpea, corre hacia su mamá mientras llora, y solo logra calmarse y retomar las actividades cuando su madre la consuela. En otra observación, llora porque se golpeó la cabeza, pero esta vez no quiere ser consolada por mamá cuando esta le dice que se acerque -con los brazos abiertos-, sin embargo, al final va con ella. Después de unos minutos, L continúa molesta, no sigue actividades, le da la espalda a su mamá, con lo que esta le dice "entonces nos vamos para la casa", con lo que L logra calmarse. Aquí podemos observar cómo L puede ser consolada por su madre y logra continuar actividades en la mayoría de las situaciones, también se aprecian otros momentos puntuales donde no logra ser consolada y no logra retomar la actividad, sin embargo,

si logra continuar con la actividad cuando su acompañante adopta una posición autoritaria, por tanto, podríamos afirmar que L se sitúa en la categoría de Vínculo Seguro, ya que cuenta con las características para ello, mientras que, en aspectos puntuales de transgresión a la madre y rechazo del afecto, puede deberse a aspectos relacionados a la autoridad ejercida por los acompañantes.

- A es una niña de 3 años y medio y tiene una relación cercana con su acompañante (mamá), la incluye en las actividades y permanece cerca de ella durante la mayor parte del tiempo en GAIA. En algunas ocasiones, cuando A no logra responder a la demanda social, como las preguntas de los adultos, corre hacia su madre, la abraza y esta le ayudaba a contestar. Además de esto, cuando sí lograba contestar a las preguntas, no busca a su madre, como también buscaba alejarse de ella para unirse al juego con sus pares. De esta manera, se puede apreciar como A no se inquieta ante la ausencia de la madre, pues incluso busca alejarse de ella, como también, cuando tiene miedo y su madre la abraza, logra retomar la actividad de manera normal, de tal forma que su ubica en la categoría de Vínculo Seguro.
- JeD es un niño de 3 años y medio que se desliga constantemente de las actividades, ya sea porque sale completamente de la estación o porque no sigue las instrucciones. En estos casos y con el fin de retornarlo a la actividad, sus acompañantes (mamá y/o papá) utilizan estrategias como la explicación, acompañamiento, amenaza y golpe, pero no funciona. Cuando recurren a la amenaza o golpe, simplemente ignora lo que sucede y continúa jugando, corriendo o gritando, en otras ocasiones llora hasta que lo suelten, como también, en algunas pocas ocasiones, cuando sus acompañantes corren tras él para traerlo a la actividad, parece actuar como si fuera un juego, corre y ríe. De igual manera, cuando las profesoras intentan consolarlo, sigue llorando y, cuando logra calmarse, no retorna a la actividad. En las ocasiones que conecta con las actividades, tanto profesoras como acompañantes deben de traerlo devuelta a ella constantemente. Teniendo en cuenta estas características, JeD parece mostrar indicios de Vínculo Inseguro-Evitativo.
- M, una niña de 3 años y medio, es ayudada por su madre en las actividades cuando no logra superarlas, ya sea porque esta le explica o porque directamente le ayuda a realizar la actividad como, por ejemplo, cargándola en los circuitos motores. Además de esto, cuando M se angustia y llora, busca a su mamá, la consuela, le explica la situación y retoma la actividad. En algunas ocasiones, cuando realiza la actividad, mamá no la observa, sino que usa su celular, es en estos momentos que M, al notar que su madre

no les presta atención a sus logros en la actividad, busca a otro adulto para decirlo. Adicionalmente, busca a ambas profesoras tanto para jugar con ellas, hablar o pedir guía cuando no entiende alguna consigna, de igual manera, busca jugar con sus pares cuando no está en una actividad. Teniendo en cuenta estas características, podemos observar cómo M se sitúa en la categoría de Vínculo Seguro.

- C, una niña de aproximadamente 4 años y medio, realiza las actividades con facilidad y, cuando no sabe cómo realizarlas, pregunta a su madre, la cual reformula la pregunta sin decirle la respuesta, de igual manera, en algunas ocasiones busca que su madre se una a la actividad y la realice con ella, pero su madre la rechaza, a lo cual C no responde con llanto, pataleta o enojo, sino que continúa en la actividad. De igual manera, en algunas ocasiones, busca alejarse de su mamá tanto para realizar actividades sola como para jugar con sus pares, incluso rechazando en algunos momentos las invitaciones de su madre para realizar actividades juntas. De esta manera, C puede categorizarse en Vínculo Seguro en tanto la ausencia de su madre o el rechazo ante peticiones no interfiere con su funcionalidad en las actividades, a la vez que la busca en otros momentos para pasar tiempo con ella o con la profesora/tía Mónica.
- La madre de JoD (un niño de aproximadamente 4 años y medio) suele adoptar posiciones agresivas cuando se trata de evitar que su hijo haga algo que considera inadecuado, de tal manera que lo jala, le alza la voz y lo regaña cuando intenta usar juguetes que otro par usa o en los momentos en que no quiere cambiar de actividad. Cuando sucede esto, JoD llora desconsoladamente por largos periodos de tiempo, mientras observa a su acompañante, le llora al lado, y hace pataleta. De igual manera, en otros momentos, su mamá le recrimina el llanto, lo amenaza con quitarle algo que le gusta o con que se van a ir de GAIA, pero esto solo incrementa el llanto de JoD. Una vez su mamá lo consuela, no logra retomar las actividades de manera efectiva pues continúa buscando a su madre por afecto, sin embargo, en algunas pocas ocasiones, si logra calmarse y retomar la actividad. De esta manera, JoD podría categorizarse en Vínculo Inseguro Resistente/Ambivalente.

8.2. Formas de acompañamiento: autoridad y participación

La información que se presenta a continuación es una recuperación de las formas de acompañamiento observadas en ambos grupos (ver Anexo H), la encuesta y conversatorio para acompañantes (ver Anexo D, Anexo E y Anexo F), y la entrevista a maestras (ver Anexo G). Un elemento que pudimos observar de manera global en ambos grupos se enfoca en el hecho

de que los acompañantes -es decir madres y padres- y las maestras tratan de emplear el diálogo de manera constante al acompañar a los pequeños. Así lo reportan también en la entrevista, las encuestas y conversatorios que tuvimos, afirmando que el diálogo es su estrategia principal a la hora de afrontar situaciones cotidianas como los desacuerdos entre el grupo familiar o de sus hijos con otros niños. Por otra parte, fue posible reconocer que los acompañantes (padres y madres) eran abiertos a interactuar con otros niños diferentes a su hijo/a, en varias ocasiones dejaban que los abrazaran, les daban indicaciones y los invitaban a sumarse en las interacciones con sus hijos. En el G1 uno, por ejemplo, la mamá de N recibía a otros niños en el espacio en el que estaba trabajando con su hija, los saludaba, les mostraba los objetos que estaban utilizando y luego los instaba a volver a su espacio y continuar con la actividad; en el G2 pudimos apreciar como la mamá de L sumó a los otros niños a una sesión de fotos improvisada que realizaba con su hija, empleando la indumentaria de una de las estaciones del circuito motor, aun cuando esta se resistió. Finalmente, un elemento destacable en torno a las formas de acompañamiento de los padres y madres en ambos grupos fue que en su mayoría procuraban estar en el espacio, sin embargo, no todos se conectaban con todas las actividades propuestas en la sesión, o no llegaban a involucrarse con profundidad en el desarrollo de las mismas.

8. 1. 1. Formas de acompañamiento de los padres y madres del G1

- En lo que respecta a los casos más puntuales del G1, tenemos a los padres de M, principalmente a su mamá, quien asistió con más frecuencia a las sesiones observadas. En dos sesiones pudimos ver la reacción de los acompañantes antes una misma situación: M estaba comiendo pintura. En una primera ocasión la detuvieron cogiéndola de los brazos y limpiándole la boca; cuando ocurrió por segunda vez en una sesión posterior, trataron de detenerla, pero esta vez empleando la palabra, explicando que la pintura no era algo comestible. Además, a lo largo de las sesiones pudimos observar cómo los padres de M intentaban emplear más el diálogo, explicando conductas sociales como el turno o decir “por favor”, también le anticipaban los cambios de actividad y el uso de los implementos en sesiones de circuito, invitándola a hacer las cosas por sí misma. En lo que respecta a la encuesta, la madre refiere que el diálogo es su herramienta principal cuando se trata de establecer límites y el seguimiento de normas, pero dicho espacio comunicativo se hace a través de acuerdos, en los que, en situaciones como comer o vestirse, la madre le permite elegir y hacerlo a su propio ritmo, lo que puede dar cuenta de un estilo de autoridad más democrática. Por otro lado, enfocándonos más en los niveles de participación de los padres vimos que, cuando

trataban de involucrarla en las actividades lo hacían empleando el contacto físico como estrategia principal, por ejemplo, durante el saludo o el calentamiento, donde papá y mamá la cargaban, pero se limitaban a caminar por el espacio sin invitarla al bailar o mostrarle como se hacía. Durante las experiencias principales, trataban de involucrarse más, explicando reiteradas veces la forma de hacer las cosas o siendo “modelo” de lo que M debía hacer, lo cual da cuenta de un nivel de participación medio.

- A asiste a todas las sesiones acompañada de papá y mamá, quien está empezando su segundo trimestre de embarazo en las primeras observaciones, por ello papá se encarga de cargar a la niña. En lo que se refiere a la participación, pudimos observar que los padres de A tendían a quedarse sentados durante los espacios de provocación, impulsándola a que tomará los objetos dispuestos para ella; sin embargo, durante las experiencias centrales, como arte o culinaria, ambos padres se involucraban en la actividad, pintando o cocinando junto a ella, mientras le enseñaban los objetos, la invitaban a hacer y le hacían preguntas sobre la experiencia, buscando diferentes estrategias para que pudiera entender la consigna, lo que da cuenta de un nivel de participación alto, aun cuando esto implicaba un reto para ellos, pues la madre reportó en el conversatorio que para ella exponerse a nuevas texturas y untarse era más difícil. En cuanto a sus estilos de autoridad, pudimos ver como sus acompañantes eran reiterativos para que ella participara en los momentos en que A no quería estar. Además, durante las actividades la dejaban vivir la experiencia a su manera, un ejemplo de esto fue dejarla untarse todo el cuerpo de pintura y usarlo como instrumento de arte, o seguir permitirle asumir el control de la actividad, entregándole los instrumentos cuando ella se los pedía. Por otra parte, tanto en la encuesta como en los conversatorios, la madre refiere que es sumamente importante establecer límites con su hija, y que tratan siempre de explicarle que las cosas que hace tienen consecuencias, enseñando pautas y reglas, así como de establecer acuerdos, brindándole opciones cuando no quiere hacer algo; lo que da cuenta de una predominancia en el estilo de autoridad democrática.
- N venía acompañada por ambos padres en la mayoría de las sesiones observadas, durante las cuales pudimos apreciar que, pese a que los padres intentaban poner límites -explicándole que cosas podía o no hacer-, N prestaba poca atención a lo que pedían sus padres y repetidas veces tenían que sostenerla para que hiciera lo que le pedían (como esperar su turno o no tomar lo que les pertenecía a otros), cuando N llora porque no le gusta una textura mamá se apresura a abrazarla. En la encuesta, la mamá refiere que la forma de establecer límites es “hablando y corrigiendo” cuando es necesario,

cuando se trata de la hora de comer, la madre indica que trata de ofrecerle, pero no la obliga a comer, y cuando no quiere obedecer los límites le da “indicaciones claras de lo que espera de ella”. Lo anterior sugiere la presencia de un estilo de autoridad que en ocasiones intenta ser democrático, pero se alterna con un estilo indulgente e incluso autocrático. En lo que se refiere a su participación, pudimos observar que ambos padres están presentes durante las actividades, aunque el padre se ausenta a veces en los momentos de provocación, ambos prestan su voz y su cuerpo para el momento del saludo, la dejan moverse en el espacio, pero permanecen atentos a lo que hace, y le explican las consignas, tratando de llamar su atención con preguntas u objetos interesantes, pero evitan untarse. En la encuesta la madre comenta que, cuando N no entiende algo, ella le pide que escuche y le explica de nuevo. Lo anterior sugiere un nivel de participación medio, en el que a veces se ausentan y su presencia está mediada mayormente por la palabra y no por el ejemplo.

8. 1. 2. Formas de acompañamiento de los padres y madres del G2

- M asiste al espacio acompañada de su mamá. En lo que respecta a la participación de su acompañante pudimos observar que tenía algunos momentos de ausencia, en los que permanecía atenta a su teléfono y no participaba de la sesión, principalmente durante la provocación, pese a que instaba a su hija a jugar. Sin embargo, durante el calentamiento tendía a conectarse más, introduciéndose en juegos de persecución y bailando con su hija; al igual que en las experiencias principales, donde pintaban, cocinaba y atravesaba obstáculos con M, mostrándole como podía hacerlo, ayudándola cuando ella no podía sola y haciendo diversas preguntas que le permitieran a M entender un poco más la consigna y conectarse con la actividad propuesta. Lo anterior nos lleva a pensar que, pese a que tiene momentos de ausencia en el espacio, cuando está presente su nivel de participación es alto, involucrándose tanto verbal como conductualmente en las actividades, además de que parece disfrutarlo, aspecto que resalta durante los conversatorios, afirmando que “Aquí pasamos tiempo de calidad juntas, no solo estoy aquí para supervisarla”. Por otro lado, vemos que la relación de M y mamá tiende a ser muy dialógica, aspecto que pudimos observar durante las actividades, cuando mamá permitía que fuera M la que guiara la sesión, preguntándole que quería dibujar o en que estación quería iniciar; sin embargo, en algunas ocasiones, cuando M no quería participar la dejaba que se fuera o llamaba a la maestra para que le dijera que debía estar en la actividad (“Mónica, mire que M no quiere pintar”). Aquí

podemos apreciar un estilo de autoridad democrática, que en ocasiones se alterna con una negligente, que se vale de un tercero para imponer límites.

- C viene acompañada de su mamá (quien también es maestra) al centro. En lo que se refiere a su estilo de autoridad, la madre afirma reiteradas veces que prefiere no recurrir al castigo físico y que el diálogo es su principal herramienta a la hora de establecer límites, además trata de establecer acuerdos mutuos, seguidos de guías visuales que le permitan ubicarse temporalmente (reloj de arena para saber cuánto tiempo le queda de juego). Durante las observaciones pudimos reconocer que C acude a su mamá gran parte de las veces en búsqueda de aprobación o permiso, además mamá le habla constantemente, indicándole que hay unos tiempos para queda cosa. En una ocasión, cuando C no quiso compartir con mamá, pero luego quiso tomar lo que mamá comía, ella le explicó "yo respeto cuando tú no quieras compartir, tu respetas cuando yo no quiera compartir". Lo anterior nos permite reconocer un estilo de autoridad más dialógico. Por otro lado, en lo que respecta a la participación. Mamá suele involucrarse más fácil en espacios de Arte y Culinaria (que son los que usualmente ella guía); sin embargo, en los espacios de circuito motor tiene una participación menor, al punto de que en ocasiones C le pide que haga el circuito con ella, y esta se niega, dando instrucciones o brindándole soporte para que C continúe con la actividad. Pese a lo anterior, mamá suele estar presente en todos los momentos de cada sesión, y la moviliza constantemente a participar, brindándole diferentes ideas o estrategias para involucrarse en la actividad, lo cual sugiere un nivel alto de participación en la mayoría de las estrategias.
- L asiste al centro acompañada de mamá. En lo que respecta a la autoridad ejercida por la mamá de L, pudimos observar que cuando algo le pasaba a L (otro niño la empujaba, tomaba algo que ella quería o se caía), mamá corría a calmarla y contenerla, restándole importancia al problema y diciéndole que "no pasa nada"; mientras que, si el llanto de L era producto de un castigo o regaño de mamá, esta ignoraba su llanto. En ocasiones, cuando mamá quería ayudarla, L rechazaba su ayuda, alejando sus manos, empujándola y gritándole que se fuera, por lo que mamá se apartaba. Cuando L se estresaba o se sentía frustrada por no poder hacer algo, mamá intentaba ayudarla, pero si ésta rechazaba su ayuda la dejaba hacer las cosas por su cuenta. Además, si L no quería participar del espacio y seguir las instrucciones con mamá (en el saludo, por ejemplo), ella la amenazaba con irse del centro. En la encuesta y conversatorios, mamá explica que, cuando L no quiere hacer alguna actividad, su estrategia consiste en darle un "por

qué” y conciliar con ella, y cuando se trata de poner límites, ella recurre a su esposo/papá de L “antes de perder mi calma”. Lo anterior nos lleva a reconocer que el estilo de autoridad predominante es la democrática, alternándose con la indulgente, aunque en algunas ocasiones mamá ejerce una autoridad negligente, delegando la responsabilidad al padre cuando ella no puede controlar la situación. Por otra parte, en cuanto a su participación, mamá tiende a permanecer en las actividades con ella, trata de explicarle como hacer las cosas y busca ayudarla en el desarrollo de las mismas, pintando, bailando o atravesando obstáculos con ella, por ello, tiene un alto nivel de presencia en las sesiones y su nivel de involucramiento es alto.

- JoD asiste al centro acompañado de su mamá. Durante las actividades pudimos observar que mamá se distrae en su celular en repetidas ocasiones, contestando llamadas de trabajo y enviando mensajes. Además, su participación es más constante durante las experiencias principales, en las que le brinda instrucciones y lo insta a participar de la actividad. En lo que respecta a los momentos de provocación, esta tiende a sentarse a un lado, conversando con acompañantes y maestras, o usando su teléfono mientras le indica a JoD que juegue con los objetos dispuestos en el espacio. Durante el saludo y el calentamiento se mueve por el espacio con JoD y le explica como seguir las instrucciones. En cuanto a la encuesta, la madre refiere que, cuando JoD tiene dificultades en alguna actividad, ella le explica reiteradas veces el proceso y lo felicita cuando logra hacerlo bien. Esto nos lleva a ver que el nivel de participación de mamá es medio, con varios periodos de ausencia. Por otro lado, en lo que respecta al establecimiento de límites y el seguimiento de la norma, mamá expresó en la encuesta que si bien la desobediencia de JoD le causa malestar (“colapso” o “me estreso”), le cuesta establecer límites, a veces debe explicar que algo está mal de manera reiterada, por lo que alza la voz y lo presiona. Lo anterior pudimos observarlo durante las sesiones, cuando ella le gritaba por no obedecer o por tratar de arrebatarle juguetes a otros niños. En un par de ocasiones, cuando JoD golpeaba a otros niños o a mamá por no tener cuidado mientras juega, esta lo gritaba o lo tiraba del burrito, para luego disculparse, diciendo que lo regañaba por su bien. Además, era usual que lo instara a comportarse o dejar de llorar ofreciéndole comprarle algo o llevárselo del espacio. Lo anterior nos lleva a apreciar un estilo de autoridad más autocrática.
- JeD asiste al centro acompañado, en ocasiones, de ambos padres, o alternando entre papá y mamá. En lo que respecta a la participación, mamá es mucho más constante en todos los espacios que papa, quien en ocasiones le deja para que juegue solo o contesta

su teléfono. Durante las experiencias principales sus acompañantes tratan de explicarle la actividad y pintan o atraviesan el circuito motor con él, pero cuando JeD se sale del espacio o no lo está haciendo como ellos se lo indican, estos le dejan irse y siguen haciendo la actividad por él. Lo anterior sugiere un nivel de participación medio, con un amplio número de ausencias, principalmente por parte del padre. Por su parte, al establecer límites los padres tienden a alzar la voz, en ocasiones le pegan, y cuando no quiere hacerle caso a mamá, esta espera a que papá regrese para ponerle la “queja”, además lo amenazan con llevárselo a casa si no coopera. Cuando se desordena y corre por el espacio, lo persiguen y lo toman de la mano para que se organice, mientras que en otras ocasiones lo ignoran y continúan con la actividad ellos solos. También, cuando no quiere compartir juguetes, mamá lo obliga a sentarse a su lado. Lo anterior sugiere un estilo de autoridad tradicional, alternada con una autoridad autocrática y a veces negligente.

- A asiste al espacio acompañada de mamá. En cuanto a su participación, mamá está presente de manera constante en las actividades e incluso se mantiene al pendiente de ella durante el juego libre. En un principio le cuesta vincularse al calentamiento, por lo que no la invita a bailar ni le muestra cómo hacerlo, sino que se suma a la ronda con ella y la toma de la mano, pero en la provocación la invita a tomar los objetos, la ayuda a atravesar obstáculos o la insta a jugar con otros niños. En las actividades principales, le explica, sirve de soporte, pinta o cocina con ella, y la tranquiliza, hablándole al oído o abrazándola. Su presencia es constante, y se involucra a profundidad, por lo que podemos establecer un nivel alto de participación. En cuanto a su estilo de autoridad, mamá tiende a ser democrática, explicándole al oído la importancia de que participe de las actividades y dejándola introducirse en ellas a su propio ritmo. Esta observación se corrobora con el discurso de mamá en los conversatorios, donde afirmó que trata de anticiparle las cosas, y que ella se entiende a sí misma como un ejemplo movilizador, pues A hace lo que ve en ella.

8. 1. 3. Formas de acompañamiento de las maestras

A lo largo de las observaciones hemos podido determinar que el estilo de autoridad predominante ejercido por las maestras en Gaia es el democrático, en tanto emplean el diálogo para establecer límites y trazan acuerdos con el grupo y con algunos niños de manera particular, a fin de que respeten los tiempos y participen de la actividad. Un aspecto que ambas destacaron durante la entrevista es que, cuando los niños no están en la disposición de participar, les dejan

apartarse, y que, si hay algo de la actividad que les incomoda, tratan de cambiarlo una vez saben que el niño no lo quiere (como ocurre con algunos instrumentos o texturas). En ocasiones, cuando los niños no obedecen, las maestras los toman de los brazos o los cargan para regresarlos donde su familia y explicarle la importancia de esperar el turno o los tiempos de cada actividad. Además, tienden a ser insistentes en la norma, reiterando que debe respetarse, el por qué y las consecuencias de no seguirla. Por otro lado, la participación de las maestras es constante, especialmente durante la experiencia principal. Durante la provocación, Mónica tiene a permanecer más con los niños y jugar con ellos, mientras Juliana está más con los padres y madres. Ambas alternan el liderazgo durante la experiencia, principalmente con Mónica en los circuitos motores y Juliana en culinaria y arte; mientras tanto, la otra se dedica a observar y a intervenir cuando ve que a alguna familia se le está dificultando la actividad o hay algo que debe ser corregido (como la postura o el uso de algún instrumento). Si bien su participación es alta, esta se ve limitada por la apertura de las familias a su intervención, por lo que, si alguna familia no sigue su consejo, ellas les permiten continuar a su ritmo y estilo, como ha ocurrido con la familia de JeD en repetidas ocasiones, puesto que en algún punto sus acompañantes estaban delegando en ellos el cuidado de JeD.

9. *Discusión de los resultados*

En el presente apartado, expondremos, en primer lugar, las formas de acompañamiento vistas en GAIA, de tal forma que abordaremos primero los estilos de autoridad, y posteriormente la participación. Así mismo, mostraremos el tipo de vínculo que cada niño/a del centro establece con los otros. Finalmente, buscaremos establecer una relación entre estas variables. Cabe recordar que, si bien al centro asistían más familias, esta discusión gira en torno a aquellos niños y acompañantes que asistieron con mayor frecuencia, tal y como se abordó en la sección anterior, y como puede observarse en la tabla a continuación:

Tabla 2. Participantes.

Inicial	Grupo	Acompañante principal
N	G1	Papá y mamá
A		Papá y mamá
M		Papá y mamá
L	G2	Mamá
C		Mamá
A		Mamá
M		Mamá
JoD		Mamá
JeD		Papá y mamá

Formas de acompañamiento

Como se presentó anteriormente, las formas de acompañamiento abordan el rol que cumple el adulto en el desarrollo de los niños y niñas, en tanto es el adulto quien se establece como puente entre los pequeños y el mundo que les rodea (López y Guimaro, 2016). Así, durante nuestro proceso de sistematización de experiencia, pusimos el foco en aquellas acciones o conductas que cada adulto (mamá, papá o maestra) pusieron en manifiesto durante las sesiones observadas. A continuación, se presenta la discusión de los resultados de las formas de acompañamiento distinguiendo entre estilos de autoridad y niveles de participación, tanto en padres y madres como en maestras, en los dos grupos observados.

Estilos de Autoridad

Partiendo de los Estilos de autoridad expuestos por Tenorio (1999), podemos determinar que el estilo predominante en el acompañamiento de las maestras es el estilo democrático, y podemos apreciarlo en el establecimiento de límites y acuerdos con los pequeños, donde las maestras les explicaban constantemente la importancia de respetar el espacio de los demás y los diferentes momentos que se viven en el centro. Lo anterior pudimos observarlo, por ejemplo, cuando *“L le dice a Mónica que quiere pintar, (y) ella le explica que ahora que se saluden lo harán”* o cuando *“Juliana le pregunta reiterativamente a JeD “¿cuál es tu espacio?” y le recuerda que debe respetar el espacio de los demás”*. Además, las maestras se posicionan como guías en el proceso de aprendizaje, explicando la necesidad de respetar las reglas y las consecuencias de no hacerlo, siendo referente del seguimiento de las mismas, por ejemplo, cuando *“M les pide a todos que la ayuden a recoger, y los acompaña en el proceso, agradeciéndoles por su ayuda”* o cuando Juliana le explica a uno de los niños que *“si lo lanzas te puedes lastimar a ti o a los amigos”*, mientras este se disponía a tirar un juguete. Dichas observaciones van en sintonía con lo expresado en la entrevista, donde afirman que, cuando los pequeños no quieren realizar las actividades, *“les doy la posibilidad de que salgan del espacio y descansen, pero no pueden jugar, porque se supone que están cansados”* o *“lo invito a que se retire, porque el acompañante se incomoda, se siente señalado, además de que interrumpe la actividad que se está haciendo. Cuando se calman, pueden retomar el espacio”*. Así, las profesoras ejercen una autoridad democrática, involucrando a los niños en la comprensión de los límites, y permiten que, según (Tenorio 1999), la norma pueda ser interiorizada por los sujetos de una manera más efectiva, pues su relación se da desde la comprensión, utilidad y consecuencias.

Adicionalmente, las maestras son congruentes en su discurso pues practican y exaltan aquellos límites, tiempos, estrategias de resolución de conflictos y uso de la palabra que promueven, *“Mónica guía y ayuda a tomar turnos durante juego con micrófono”* como también *“durante provocación, cuando quiere cambiar de juego, Mónica le pregunta cómo le gustaría jugar”*, de tal forma que facilitan el aprendizaje social de los sujetos mediante el aprendizaje observacional (Bandura y Walters, 2002). En concordancia, las maestras afirman que *“el diálogo es una de las herramientas que más se promueven en GAIA”*, por lo que la autoridad democrática se difunde como parte de la cultura de GAIA, esperando que los participantes se adapten a la misma (Vygotsky, 1995) (Remorini, 2021); de no hacerlo, tanto padres como niños se exponen al rechazo social que pueden generar ciertas conducta en este entorno (como ocurre cuando un papá no atiende una rabieta, o un niño no respeta el turno), lo cual, como se mencionó en el apartado del marco teórico, puede funcionar como un castigo que propicie la extinción de conductas no aceptables (Bandura y Walters, 2002).

Ahora bien, en lo que respecta a padres y madres como acompañantes en GAIA, pudimos observar al menos 4 casos que empleaban una autoridad democrática, alineándose con la cultura del centro, pues se posicionan desde un rol de guías, explican las razones por las cuales pueden o no pueden hacer las cosas, a la vez que les permiten tomar decisiones en su proceso de aprendizaje (Tenorio, 1999). En estos 4 casos en particular no se apreció -en las observaciones, conversatorios o encuesta-, que utilizaran estrategias distintas al estilo democrático y, aunque en algunas ocasiones mencionen sentir *“como frustración, me da a veces ansiedad, como, “ay, hágalo”*, no es causal de un cambio de estrategia en su proceso de ejercer autoridad (Rendón, 2013).

En el G1, encontramos que los acompañantes de A y M refieren que *“el diálogo es su herramienta principal cuando se trata de establecer límites y el seguimiento de normas, dicho espacio se hace a través de acuerdos”*, también se pudo observar cómo le anticipan los cambios de actividades e implementos, mientras la invitaban a realizar cosas por sí mismas, como también emplean las palabras para explicar el por qué no puede realizar algunas acciones, como comer pintura. También, durante las actividades, la dejaban vivir la experiencia a su manera, un ejemplo de esto fue dejarla untarse todo el cuerpo de pintura y usarlo como instrumento de arte, o seguir permitirle asumir el control de la actividad, entregándole los instrumentos cuando ella se los pedía.

Igualmente, para el G2, encontramos que las mamás de C y A refieren, en los conversatorios, utilizar estrategias como anticipar las actividades, o acompañar y explicar

límites. También se pudo observar cómo hacen parte de las actividades, no solo desde la explicación, sino también del juego directo con sus hijas, les invitan a tomar decisiones respecto a los juegos que quieren y les permiten resolver las actividades por sí solas sin presentarles algún tipo de castigo o regaño cuando hace algo que ellas no disfrutan. Además de esto, también afirman que su rol *“es como una figura, un ejemplo, que yo le estoy dando a ella para es que ella también haga lo que está viendo”*.

Por otro lado, pudimos observar varios casos en los que la autoridad democrática se alternada con otro tipo de autoridad, incluso llegando a establecerse un diálogo entre estilos que coinciden con una crianza más tradicional (estilo autocrática o tradicional), y estilos más contemporáneos de crianza (estilo democrático), aspecto que pudieron concluir en su investigación Rivera et al (2019), abordada en la sección de marco de referencia. Un ejemplo de esto es el caso de N del G1. Durante la encuesta, la mamá de N refiere que la forma de establecer límites es *“hablando y corrigiendo”* cuando es necesario, cuando no quiere obedecer los límites le da *“indicaciones claras de lo que espera de ella”* y en los momentos en que no desea comer no la obliga, solo trata de ofrecerle el alimento. De esta manera, no se evidencia un intento claro de explicación del porqué debe comer, sino que la norma parece regirse únicamente por aquello que su madre le indica. Así mismo, en la mayoría de las sesiones observadas, los padres intentaban poner límites explicándole que cosas podía o no hacer; sin embargo, N hacía caso omiso a lo que pedían sus padres, y en repetidas ocasiones tenían que sostenerla para que hiciera lo que le pedían (como esperar su turno o no tomar lo que les pertenecía a otros). Lo anterior da cuenta de intentos de diálogo y explicación en el proceso de interiorización de la norma, sin presentarse un castigo físico o verbal. Es así como se pueden observar elementos propios de la autoridad democrática, en tanto buscan establecer límites por medio del diálogo y la explicación. Contrario a esto, algunas conductas y afirmaciones de la madre (*“lo que espero de ella”*) nos llevan a pensar que en ocasiones el estilo de autoridad utilizado es el tradicional ya que se espera que N responda a la demanda del adulto porque debe obedecer al adulto.

De igual manera, para el G2, los acompañantes de M y L afirman que su rol en GAIA es el de *“guiarlos en lo que están haciendo, pero hacerlo desde el amor y del compartir”*, también, las estrategias que afirman utilizar para interiorizar la norma en los momentos en que no quieren seguirla son mediante la palabra, por ejemplo, cuando afirman que *“yo le pregunto a ella qué pasó, por qué no quiere, y trato de buscar cómo conciliar con ella, pero encontrar un porqué”* o *“lo que hago es preguntarle siempre es, ¿quieres ir a GAIA?, si no quiere, no la*

traigo porque no tiene la disposición". Esto nos permite ver elementos de la autoridad democrática en cuanto se posicionan como guías y buscan llegar a consensos con hijas respecto a lo que quieren o no hacer. Sin embargo, pese a que en ocasiones emplean una autoridad democrática, podemos reconocer que esta se alterna con otros tipos de autoridad. Un ejemplo de esto es el caso de M, donde observamos que *"en un par de ocasiones, cuando M no quiere participar o hacer las cosas como se lo indica mamá, esta última llama a las maestras, poniendo la queja -Mónica, mire que M no quiere pintar-"* o *"cuando observa celular y se da cuenta que M no puede superar un obstáculo, la carga para que lo supere"*. Otro ejemplo es el caso de L, pues *"cuando L llora porque mamá no le da algo que quiere (agua), mamá la ignora"* o cuando L no quiere obedecer ella recurre a papá *"para no perder mi calma"*. Aquí podríamos identificar dos elementos propios de la autoridad negligente planteada por Tenorio (1999), y es que en ambos casos las madres delegan la responsabilidad formadora a otros (maestras o padre) para que estas puedan intervenir y garantizar que sus hijas participen en la actividad. Por otro lado, se aprecia como, en algunos momentos, ambas madres no buscan hacer cumplir la norma utilizando alguna estrategia, como cuando L llora por el agua o M no supera bien los obstáculos, sino que se les ignora o cargan a M para cumplir con la meta.

Adicionalmente, la madre de L también muestra elementos de una autoridad indulgente, en tanto no se presenta ningún tipo de castigo o repercusión ante las acciones de su hija, ya que *"durante una actividad con su acompañante, L no quiere que mamá la toque ni la ayude, la empuja y regaña, mamá se aleja"*, ante esto la norma no se presenta y la distinción madre-hijo se desdibuja, pues cuando su hija la empuja y le prohíbe participar de la actividad, de la forma en que lo hizo, su madre obedece y no intenta regañarla, castigarla, llegar a consensos o dialogar acerca del problema.

Algo que resulta importante destacar en estos tres casos en los que podemos evidenciar como las madres utilizan distintos tipos de autoridad dependiendo del momento y lugar, es la contradicción que se puede presentar o no entre los mismos. En el caso de la madre de N, esta utiliza dos estilos que no necesariamente son contradictorios y pueden tener una funcionalidad correctora según sea el caso (Tenorio, 1999); mientras que, para los otros dos casos, si se observa como los estilos utilizados son contradictorios en tanto las repercusiones de seguir la norma no siguen un orden lógico, es decir, se explica las consecuencias de no seguir la norma, pero en realidad las consecuencias no aparecen; y la responsabilidad se relega a otros o simplemente se ignora la situación (Rendón, 2013). Particularmente, en el caso de L, no se presenta ningún castigo cuando agrede a su madre, con lo que las conductas continúan

(Bandura y Walters, 2002), al punto en que, *“cuando se estresa, y mamá intenta calmarla, le grita (mamá no responde), en otras ocasiones (mamá) le extiende los brazos y la llama”* y se apura a consolarla antes de que haga pataleta, de tal forma que el factor de rechazo social ante su conducta se pierde puesto que L no parece reconocer en su actuar algo incorrecto (López y Guiamaro, 2016), y no encuentra la necesidad de cambiar para acoplarse al entorno (Vygotsky, 1995).

Finalmente, encontramos dos casos en el G2 en los que no se utilizó la autoridad democrática que se promueve en GAIA. Por un lado, está el caso de JoD, donde la madre aplicó una autoridad predominantemente autocrática, en tanto la norma se establece a voluntad de la figura de poder (Tenorio, 1999). Así, pudimos observar cuando este se pone a llorar por no poder tener el juguete que quiere y ella le contesta *“¿otra vez vas a llorar? No, que pereza”*. En otra ocasión, *“JoD tumbó a L del burrito al no poner cuidado, y mamá lo jaló del brazo, tirándolo del burrito”* o cuando *“JoD lastima a su mamá por accidente y esta le levanta la voz, JoD llora y mamá dice que “no pasa nada, solo estoy hablando”*; en ambas ocasiones emerge el castigo físico y verbal, impulsado mayormente por la frustración de la madre y no por una estrategia correctiva, pues no se le explicaba a JoD porque debía cumplir la norma. Además, en la encuesta, mamá afirma que colapsa y le causa estrés y molestia cuando JoD no obedece o debe repetirle las cosas, por lo que tiende a hablarle duro, y cuando este no quiere arreglarse para salir, ella lo presiona, *“insistiendo en que debo salir ya”*.

Por otra parte, tenemos el caso de JeD, donde pudimos observar tres tipos de autoridad diferentes. La primera, es la autoridad tradicional, en tanto la autoridad esta ejercida mayormente por el padre, al punto de que cuando *“escupe, mamá dice que eso está mal y, al regresar el papá, mamá le cuenta lo sucedido”*. También, involucran el castigo físico y verbal, levantando la voz cuando no obedece, aspecto que el padre reconoció durante el conversatorio, pues afirma que cuando él no quiere participar, *“lo traigo a las actividades o le digo que nos vamos a la casa, a veces le doy una nalgada”*. Lo anterior va en consonancia, también, con un estilo autocrático, en el que además la norma se introduce a voluntad de la autoridad; así, *“cuando no quiere compartir juguetes, mamá lo obliga a sentarse a su lado”*. Adicionalmente, pudimos observar un estilo de autoridad negligente, pues en algunas ocasiones se presentaba el castigo cuando este no quería participar y obedecer, pero en otras simplemente se ignoraba la conducta, por ejemplo, cuando *“J comienza a pasar circuito de manera errática y papá no lo detiene”*, o *“cuando este se retira del espacio, mamá le deja ir y sigue sola con la actividad”*.

Participación

La participación del adulto en GAIA engloba, apoyándonos un poco en los planteamientos de Martiniello (1999), pensarnos a los padres y madres también desde un rol educativo, como maestros que acompañan el aprendizaje y el desarrollo de los niños y niñas. La misma, como se planteó anteriormente, es vista no solo desde la cantidad del involucramiento en las actividades, sino desde la calidad de su presencia en lo que se propone en el centro. Así, a continuación, presentamos un análisis de la participación de los adultos (acompañantes y maestras) en las sesiones observadas, a partir de las cuales pudimos ubicarlos en un nivel de participación específico que da cuenta de la calidad de la mismas, sin dejar de preguntarnos hasta qué punto el adulto hace acto de presencia en las actividades.

Para empezar, se hace necesario destacar que, si bien establecimos tres niveles dentro de la calidad de la participación del adulto, ninguno de los acompañantes se ubicó en el primer nivel, el cual abarcaba una mayor tendencia a hacer acto de presencia en las actividades, sin realmente involucrarse en las mismas. Además, pese a que padres y madres, tanto del G1 como del G2, se ubican en los niveles 2 y 3 de calidad en su participación, algunos mostraron algún tipo de ausencia durante momentos de las sesiones.

Por un lado, pudimos determinar que 5 de los acompañantes (4 de ellos del G2), tuvieron un nivel alto de calidad participativa (nivel tres), el cual involucraba no solo estar presente en el desarrollo de la actividad, sino que debía brindar un apoyo verbal a sus niños para la comprensión de la propuesta (nivel 2) y también debían involucrarse como aprendices, entendiendo que la oferta enriquecedora en GAIA no se limita a potenciar el desarrollo del niño/a, sino a que la familia también experimente lo que hace el niño/a, a fin de que pueda identificarse con este y además llevar sus aprendizajes al hogar. Tal es el caso de A, del G1, quien asistía acompañada de papá y mamá. Ambos permanecían con ella todo el tiempo y, pese a que en los momentos de provocación tendían a permanecer ajenos a la actividad y solo brindaban instrucciones verbales, los calentamientos y las experiencias principales contaban con toda su dedicación, allí no solo le explicaban la consigna a la pequeña, sino que se dedicaban a pintar, dibujar, cocinar y jugar con ella. Aspectos similares pudimos observar en los acompañantes de C, L, A y M, del G2. Pese a que las niñas están un poco más grandes y buscan mayor independencia en las actividades, las madres tienden a permanecer con ellas y, al igual que en el G1, les explican las consignas, buscando diferentes estrategias para que logren comprender la indicación, pero -más allá de esto- se encargan de realizar la actividad con ellas. Un ejemplo de esto, podemos observarlo en L, cuando mamá *“baila y juega con ella durante*

los calentamientos”, o con la madre de A, pues “*cuando (su) hija invita a jugar, accede fácilmente a jugar con ella*”. También resulta necesario destacar, en cuanto a la cantidad en su participación, que las acompañantes tienen un nivel bajo o nulo de ausencias, a excepción de la acompañante de M (G2), quien tendía a permanecer ajena en algunas ocasiones, especialmente en la provocación, y se dedicaba a atender su teléfono.

De los casos mencionados hasta el momento, podemos reconocer que las acompañantes se han constituido como co-educadores, acompañando de cerca el proceso de aprendizaje de sus hijas (Rivas, 2007). Además, al alcanzar el nivel más alto de participación, los padres movilizan no solo un aprendizaje activo en las niñas, donde experimentan por sí mismas con lo que hay a su alrededor, sino que también propician en ellas un aprendizaje observacional, al constituirse como ejemplo durante las actividades (Bandura y Walters, 2002).

Por otro lado, los acompañantes de N, JeD y JoD se ubican en un nivel de participación medio. En primer lugar, vemos que los acompañantes de N (G1) tienen algunos momentos de ausencias, además de que su participación está mediada mayormente por la palabra, dejando de lado la posibilidad de movilizar en su hija un aprendizaje más observacional (Bandura y Walters, 2002). Algo similar ocurre con los acompañantes de JeD y JoD, puesto que no solo tienden a ausentarse de las actividades, o “*usar mucho su celular en el espacio, lo que la distrae de las actividades que se desarrollan en el mismo*”, sino que, en ambos casos, su participación en las actividades tiende a estar mediada por la palabra, y llegan incluso a irrespetar los ritmos de aprendizaje y deseos de los pequeños, como ocurrió con la mamá de JeD, “*cuando pinta saliendo de los bordes o pinta otra cosa, mamá le agarra la mano para dirigirlo*”.

Vínculo afectivo

De acuerdo con la teoría de los tipos de apego o vínculos expuestos por Bowlby (1988), logramos determinar, gracias a las conductas observadas y elementos expuestos en los conversatorios/encuestas, el tipo de vínculo predominante en los pequeños de GAIA, el cual es el vínculo seguro. Este tipo de vínculo se caracteriza, según el autor, por la capacidad de los niños de retornar a la calma, una vez han pasado por momentos de angustia, gracias a que pueden ser consolados por su acompañante, por otro adulto o por un objeto. De igual manera, se asocian conductas como comunicación efectiva con pares y otros adultos, regulación de sus emociones con mayor facilidad e interpretación de los estados mentales de otras personas.

Es así como, en lo que respecta a M y N (G1), observamos que lograban jugar con sus pares y se comunicaban con ellos, o al menos intentaban hacerlo. Un ejemplo de esto es cuando “*M permite que otras niñas la toquen y jueguen con ella, pero no habla*” y también, logra

comunicarse con otros adultos distintos a sus acompañantes, abandonando el lugar de trabajo con ellos y buscando la ayuda de una de las maestras, de tal forma que ésta *“la acompaña, le pregunta sobre la experiencia con nuevas texturas y colores, y le ayuda a pintar”*. Así mismo, N *“ayuda a guardar objetos al finalizar la actividad”* y *“se sienta junto a Juliana para cantar durante el saludo mientras sus padres cantan solos”*; pese a esto, ambas niñas también mostraban conductas un poco opuestas en algunas observaciones, por ejemplo, cuando N intentaba quitarle un termo a otra compañera sin importar si le molestaba o no, como también cuando M, durante el juego libre, buscaba jugar sola o con sus acompañantes. Lo anterior nos permite reconocer que, pese a la edad de las niñas (2 años), y la ausencia de escolarización reportada por sus padres, ambas muestran indicios de estarse introduciendo a una socialización secundaria, rompiendo la burbuja protectora del hogar; sin embargo, aún se encuentran inmiscuidas constantemente en su círculo social primario y puede que aún se encuentren en el proceso de aprendizaje para adaptarse a otros entornos sociales (Pizzo, 2006), lo que puede influir en cómo a las niñas se les dificulta en algunas ocasiones alejarse de sus acompañantes y buscar la interacción con otros (pares y otros adultos). Teniendo en cuenta lo anterior, si bien M y N pueden resistirse tanto a alejarse de sus padres, como a jugar o comunicarse con otros, ambas mostraron conductas claras de búsqueda de comunicación con pares y adultos, incluso cuando no utilizaban la palabra, por lo que cumplen con las características de vínculo seguro.

Por otro lado, podemos ver que A (G1) *“durante las actividades, no se separa de padre a menos que él se lo indique”* y siempre *“prefiere jugar con sus padres que con otros niños”*. Tampoco se observaron interacciones con las maestras y, en los conversatorios, su madre asegura que *“cuando nos reunimos con la familia de él (esposo), pues ella siempre es como esquiva”* con los adultos. Así mismo, no se observaron situaciones angustiantes para A, en donde ella necesitara ser calmada por acompañantes, como tampoco se evidenciaron momentos reiterativos en los que se ausentara. De tal forma que, si bien muestra elementos propios de un vínculo inseguro, como dificultades en la comunicación con pares y adultos, y también disgusto antes la separación de sus padres, no contamos con otros elementos necesarios para la categorización, como puede ser la respuesta al estrés, la ausencia de los acompañantes y las estrategias para retornar a la calma. Por otra parte, estos elementos parecen responder más a que A aún se encuentra en su círculo de socialización primaria y le cuesta trabajo pasar al círculo de socialización secundaria (Pizzo, 2006) como también, la tríada niño-adulto-objeto planteada por Rodríguez (2012) parece seguir muy presente ya que, ni A ni sus acompañantes buscan separarse e introducir a los otros.

En este mismo sentido, en cuanto al G2, observamos como A, M y C lograban comunicarse con sus pares, de tal manera que jugaban, proponían reglas internas y llegaban a acuerdos, *“C y M, durante calentamiento, se toma de las manos con pares y corre con ellas”*, y *“A, conforme avanzan las actividades, busca acercarse para jugar sin hacer uso de palabras”*. Además, buscaban la ayuda de las profesoras, jugaban y realizaban algunas actividades centrales con ellas, por ejemplo, cuando *“M busca acercarse a otras niñas y adultos para jugar o hacer las actividades, pero sin hacer uso de la palabra”*, o *“A y C juegan con Mónica durante provocación”*. A su vez, en cuanto a las situaciones estresantes, todas buscaban la ayuda de su mamá para ser calmadas y, una vez retornaban a la calma, lograban regresar a la actividad o juego en que se encontraban. Cabe destacar que, tanto A, que *“no sigue instrucciones de madre, sino que lo hace a su manera”* como C, quien *“en juego libre, no busca compartir con su mamá”*, tenían momentos en que rechazaban la ayuda de su madre, como también otros momentos la buscaban, lo cual da cuenta de que no solo logran estar desligarse de su lugar seguro sino también que pueden retornar a él en otros momentos. Esta búsqueda de independencia podría estar ligada a su edad, que oscila entre los 3 años y medio, y los 4 años y medio, y a la inserción de algunos de ellos en entornos institucionales (el jardín), pues buscan acercarse al mundo por cuenta propia mientras abandonan su círculo primario poco a poco (Otalora, 2010).

Para el caso L, encontramos aspectos contradictorios con la teoría. Por una parte, logra ser consolada por su madre, y *“cuando se golpea, corre hacia su mamá y llora, solo logra calmarse y retomar las actividades cuando la consuela”*, y busca comunicación con las profesoras, pues *“juega con Mónica durante provocación”*, lo que hace parte del tipo de vínculo seguro; sin embargo, en muchas otras observaciones, se pudo evidenciar como

“mamá intenta ayudarla en la actividad, pero se rehúsa y la regaña; Se molesta cuando intenta ayudarla o cuando algo le sale mal”, *“llora, porque se golpeó la cabeza, no quiere ser consolada por mamá cuando esta le dice que se acerque -con los brazos abiertos-, pero al final va con ella. Después de unos minutos sigue molesta, no sigue actividades, le da la espalda a su mamá, ella le dice “entonces nos vamos para la casa”, L se calma”*, y *“L pide agua fría y hace pataleta cuando la mamá no corre a darle”*

Aquí podemos ver como el consuelo de su madre no es suficiente para calmarse, no retoma las actividades en su totalidad y responde de manera agresiva a los intentos de consuelo o ayuda. Esto nos lleva a pensar que, debido a que la naturaleza de su reacción responde a un motivo y la frustración la descarga con su madre, podríamos estar viendo un caso de vínculo resistente con trasgresión de la autoridad. Dicha trasgresión parece correlacionarse con las

formas de autoridad ejercidas por su acompañante, en tanto la figura de autoridad se desdibuja y no es respetada. En concordancia con lo anterior, se observó como L, en la interacción con sus pares y adultos:

“L le dice a Mónica que quiere pintar, ella le explica que ahora que se saluden lo harán y ella hace un intento de pataleta”, “L dice que ganó mientras hacen "ositos" (un ejercicio), insistiendo en que lo hizo mejor que los otros. J empieza imitarla, diciendo que él ganó y ella se molesta”, “Se molesta porque A tiene un juguete que ella quiere.”

De esta manera, podemos ver un patrón en tanto que L reacciona con pataletas, llanto y empujones ante la frustración, al punto que su madre solo la puede consolar dándole la razón o adoptando una posición autoritaria. Gracias a este caso, se puede evidenciar como, siguiendo la teoría del apego de Bowlby (1988), L tendría momentos de apego seguro y muchos otros momentos de apego inseguro resistente, dependiendo también de la reacción de la madre. Esto nos lleva a pensar, con mayor seguridad, que dicha teoría no hace referencia a estructuras mentales inamovibles, sino que son fluctuantes y ponen en evidencia la reacción del sujeto frente al malestar, y como su respuesta está mediada por otros factores, entre ellos, los estilos de crianza (Lecannelier, 2018).

Para el caso de JeD, encontramos que, en relación con sus pares, durante el juego libre él *“se une a juego con otras niñas y "zarandea" a A, sin embargo, el grupo lo empuja y lo sacan de la actividad”*, ante lo cual él no llora o busca un adulto, sino que juega solo, y *“cuando usa juguetes, no los comparte”*. Por otra parte, en cuanto a la relación con las maestras, *“Juliana y Mónica llaman constantemente a la señora paciencia para que puedan realizar la actividad”* ya que JeD no se concentra en las actividades, las interrumpe o sale totalmente de ellas. En estos casos, *“Mónica lo toma de las manos y le ayuda a seguir las indicaciones de la canción”, “cuando sale de las actividades, Juliana lo regresa y (JeD) llora, Juliana intenta consolarlo, luego lo hace Mónica mientras lo carga e intenta explicarle la situación”*; sin embargo, no se calma hasta que lo dejan salirse de la actividad.

En cuanto a la relación con sus padres, observamos como en una ocasión su padre le dio una palmada debido a que no quería seguir la actividad, a lo cual JeD no respondió, no miró a su papá o a alguien más, tampoco realizó un intento de pataleta o lloró, sino que continuó corriendo. De igual forma, durante todas las observaciones se apreció como sus acompañantes le invitaban constantemente a unirse, pero los ignoraba, pese a que cada cierto tiempo retornaba a abrazarlos. Aquí podemos ver como se cumplen con las características del apego evitativo, en tanto no parece mostrar ansiedad, miedo o llanto ante el malestar en la mayoría de las ocasiones, pero sí fija su atención en sus acompañantes constantemente al punto en que se

acerca a abrazarlos para continuar con lo que hace. Así mismo, podemos ver como en algunos momentos responde con llanto cuando se le obliga a estar en las estaciones del circuito motor; sin embargo, durante el llanto no busca a sus acompañantes, sino que busca salir del lugar (Bowlby, 1988). Cabe recalcar que este abrazo no es una búsqueda de consuelo, pues no lo hace cuando llora, sino que lo hace en otros momentos. Lo anterior también nos permite observar cómo le cuesta unirse a las dinámicas del grupo, tanto de pares como de adultos, al no seguir las reglas estipuladas, lo cual termina generando su exclusión (Vygotsky, 1933).

Durante las observaciones, se pudo apreciar las dinámicas entre JoD y su acompañante donde, por ejemplo, en el momento de la provocación, se monta en un burro inflable, y su madre *“lo baja del burro de un tirón, se golpea y llora; después de un rato, lo consuela”*. En otra ocasión, JoD *“golpea a su madre sin querer, ella levanta la voz y él comienza a llorar, a lo que ella responde que solo le está hablando”*, como también *“mamá a regañado a JoD porque estaba tratando de arrebatarse el juguete a un niño, por lo que JoD comienza a llorar desconsoladamente, y va a abrazarla”*. Adicionalmente, en cuanto a la relación con las maestras, se logra observar como *“cuando quiere un juguete, Mónica lo motiva, le propone un juego, además le explica que no siempre puede tener el burro del color que le gusta”*, además, *“Mónica guía y ayuda a tomar turnos durante juego con micrófono”*. Gracias a esto, la relación con las maestras parece ser buena en tanto no se presentan conflictos, las busca para realizar actividades juntos y logra entender las explicaciones de los límites. En concordancia con lo anterior, la relación con sus pares es efectiva en algunos momentos, en tanto se observó como JoD se encontraba feliz de estar en el espacio y jugar con sus pares *“JoD vino de visita, quien hace mucho no asistía al centro y está feliz, los amigos lo reciben y juegan juntos”*, también se observa como *“durante el calentamiento, se toma de las manos con pares y corre con ellos”*. Sin embargo, en otras observaciones, se logra observar como *“JoD se niega a compartir su juguete nuevo con sus compañeros”*. También, en otras ocasiones *“cuando deben esperar el turno durante los circuitos y el juego libre, JoD intenta adelantarse y pasar primero”*.

De acuerdo a la teoría del apego, un sujeto que se ubica en un tipo de vínculo inseguro suele tener problemas para relacionarse con pares y adultos, lo cual no se aplica completamente a JoD, pues lograba comunicarse de manera efectiva con adultos, y con pares logra realizarlo en algunas ocasiones; sin embargo, cuando se trata de su madre, podemos ver que, en situaciones de angustia, no logra retornar a la calma ni a los ejercicios, incluso cuando ella lo consuela, además, tarda mucho tiempo en calmarse, su llanto suele ser estruendoso al tiempo que se queda cerca a su madre. Adicionalmente, teniendo en cuenta que en la mayoría de las observaciones no logra comunicarse de manera efectiva con sus pares, JoD parece

categorizarse en un vínculo inseguro resistente o ambivalente (Bowlby, 1988). Esto parece relacionarse, de igual manera, con el tipo de autoridad ejercida por su acompañante, puesto que la norma no se rige por su comprensión, sino por el estado emocional de la autoridad, y se presenta acompañada de castigos físicos y verbales (Tenorio, 1999).

De acuerdo con la información anterior, se puede evidenciar algunas diferencias entre el G1 y el G2, tanto en las observaciones como en las entrevistas, ya que en el G1 el uso de la palabra por parte de los niños y la relación con sus pares aparece con menos frecuencia, mientras que la cercanía con sus acompañantes es mayor respecto al G2, lo cual parece responder a aspectos relacionados con la etapa del desarrollo en la que se encuentran, puesto que aún se encuentran bastante inmiscuidos en esta relación adulto-niño-objeto (Rodríguez, 2012), que los mantiene en la exclusividad del seno familiar. Este patrón es congruente con lo que plantean Vygotsky (1931), Rodríguez (2012), López y Guiamaro (2016) y Remorini (2021), pues, cuanto más pequeño sea el sujeto y en tanto éste no se haya enfrentado a un nuevo contexto, como lo puede ser GAIA, seguirán cerca del adulto significativo, quien es el que se constituye como un mediador que les acerca al mundo en el que habitan, de manera que, conforme avanzan en su proceso de desarrollo, se introducen y comprenden cada vez más su contexto sociocultural, logran desligarse cada vez más del adulto e interactuar con su medio y pares de manera efectiva.

En cuanto al tipo de autoridad, se pudo constatar como las maestras suelen utilizar la autoridad democrática de manera constante y, gran parte de los acompañantes, suelen aplicar este mismo tipo de autoridad en la mayoría de las ocasiones. Esto, por una parte, genera una cultura a la cual los participantes deben de acoplarse (Vygotsky, 1933) o serán rechazados (Bandura y Walters, 1982). Por otra parte, genera que los pequeños estén constantemente en contacto con este tipo de autoridad, y les sea más fácil introducir la norma (Tenorio, 1999). Teniendo en cuenta lo anterior, y ahora adicionando el factor participación, podemos ver cómo, en GAIA, los acompañantes suelen adoptar el rol de co-educadores, con niveles de participación medio-alto, logrando que, según Rivas (2006) citando a Driessen et al. (2005), la propuesta educativa se alinee con la educación en casa y el proceso de introducción al contexto cultural y adopción de la norma sea más factible.

Ahora bien, esto es especialmente importante porque, si nos enfocamos en aquellos casos particulares que muestran algún tipo de vínculo inseguro, podemos ver como, por una parte, se aplican estilos de autoridad que no permiten la interiorización de la norma o si aplican distintos tipos de autoridad que no se complementan entre sí (Tenorio, 1999) y, por otra parte, la calidad de la participación es deficiente en tanto no se busca promover habilidades en los

pequeños sino que se busca terminar la tarea específica, limitando el involucramiento a la instrucción verbal. Lo anterior no quiere decir que no se puedan utilizar estilos de autoridad distintos pues, como lo evidenció Álvarez (2016), es el contexto latinoamericano es común encontrar este tipo de amalgamas; sin embargo, si el fin es el de interiorizar la norma en el sujeto, la norma debe poder ser comprendida, racionalizada y contextualizada, por lo que debe seguir un orden lógico y no un patrón errático producto del desespero de no saber qué hacer de los acompañantes.

Finalmente, un elemento que resulta importante destacar, respecto a las formas de acompañamiento en el grupo 2, es que parece haber una correlación entre una autoridad de tipo democrática y un nivel más alto de participación por parte del adulto. Esto nos permite reconocer, desde lo expuesto por Rivera et al. (2019), un tipo de acompañamiento participativo e incluyente, que reconoce al niño como sujeto activo y cuya opinión es relevante en su propio proceso de aprendizaje, en tanto la autoridad se ejerce desde el diálogo y la escucha. Además, este tipo de autoridad está presente de manera general en todos los casos donde pudo determinarse que se establecía un tipo de vínculo o apego seguro con los otros, lo cual puede sugerir que la construcción de relaciones familiares respetuosas y dialógicas abre una mayor posibilidad para que el niño aprenda de manera activa y se relacione con los demás efectivamente.

10. CONCLUSIONES

El Desarrollo integral en la primera infancia, como afirmamos anteriormente, es un proceso cambiante, que está mediado, entre otras cosas, por el aprendizaje social del niño. Por ello, el adulto cumple un papel fundamental en el desarrollo de los pequeños, en tanto su rol es el de introducir la cultura, las normas sociales, el uso de los objetos, el lenguaje, entre otros; es decir, que se constituye en el puente entre el niño y el mundo que le rodea, brindándole experiencias que le permitirán -o no- desarrollarse de manera integral y construirse como sujeto.

En GAIA pudimos observar que las formas de acompañamiento de los adultos presentes en el centro mostraron un alto nivel de involucramiento, pese a que en algunos casos había momentos de ausencia. Además, la calidad de esta incluyó un acompañamiento tanto verbal como experiencial. Así, su participación estuvo marcada por un factor ampliamente verbal, en tanto todos los acompañantes se encargaban de explicar la consigna a los pequeños, buscando diversas alternativas cuando estos no entendían, y haciendo preguntas que los involucrara más en la actividad. Además, pudimos observar como muchos de los adultos se involucraron no

solo como co-educadores si no como aprendices, enseñando desde el ejemplo, y disfrutando de la experiencia en compañía de los pequeños. Un elemento que resulta interesante de destacar aquí es que este nivel de involucramiento no se quedaba en la exclusividad de la familia, sino que los acompañantes, padres y madres, estaban dispuestos a sumar en sus dinámicas familiares a otros niños, apoyando el desarrollo de los mismos y estableciendo lazos unos con otros.

En cuanto a los estilos de autoridad, pudimos reconocer la predominancia de una autoridad democrática, marcada por el diálogo que daba voz -e incluso- voto a los niños dentro de su propio desarrollo, tanto de parte de las maestras, como de los padres en su mayoría. Lo anterior da cuenta del establecimiento de una cultura en GAIA, que impulsa al niño como agente y moviliza el aprendizaje desde el respeto. Dicha autoridad parece estar correlacionada con la posibilidad de que los niños y niñas establezcan un vínculo seguro, que les permita estar en mayor control de sus emociones, ser resilientes y relacionarse de manera más efectiva.

Lo anterior nos permite reconocer el valor de espacios como GAIA, que permiten a las familias no solo propiciar experiencias enriquecedoras para sus hijos, sino que desde su propia experiencia puedan promover un mayor aprendizaje en sus niños y en ellos mismos. Destacamos además el compromiso inicial de las familias que asisten al centro como un elemento que puede incidir en el alto nivel de participación de las mismas, pues GAIA es un espacio donde asisten mayormente niños y niñas sin ningún diagnóstico de base, y no se inscribe en los niveles de obligatoriedad académica que establecen el sector público. Consideramos también importante tener en cuenta, en futuras investigaciones, el papel que juegan otras variables, como la participación de los niños en grupos deportivos, su escolarización o la asistencia de manera regular a espacios de interacción sociales, lo que podría tener incidencia en la forma en que los niños se vinculan con los otros.

Finalmente, gracias al recorrido teórico y la exploración de las dinámicas de GAIA por medio de observaciones, entrevistas y grupos focales realizados en esta sistematización, logramos identificar aspectos que antes parecían no tener tanta relevancia a la hora de establecer reglas en los pequeños, y es que, por una parte, la introducción de la norma por medio de la lógica y la constancia parecen jugar un papel importante en tanto que le permite al sujeto entender por qué puede o no adoptar ciertas conductas, como también logra darle un sentido, es decir, si la norma se muestra de manera intermitente o responde a factores incompatibles entre sí, como la lógica, el miedo u otras, generará confusión en el pequeño.

Así mismo, dichas dinámicas en las formas de acompañamiento parecen permear en gran medida la forma en que los pequeños gestionan su malestar, de tal manera que, el

acompañamiento del adulto se configura como un guía frente al malestar, y le puede ayudar a encontrar herramientas para gestionar o no sus emociones.

De esta manera, la presente sistematización, nos permitió prestar atención a la forma en que los adultos acompañan a los niños y niñas, e identificar el posible impacto que puede tener en sus vidas. Esto nos lleva a reconocer cuan relevante es que el adulto sea parte del proceso educativo de los pequeños, y en la necesidad de configurar espacios intervenciones con las familias, tanto desde espacios psicológicos como psicopedagógicos, con el fin de generar cambios en las dinámicas familiares, fortalecer formas de acompañamiento respetuosas y consientes, que permitan construir vínculos sanos y disminuir el malestar producto de pataletas, castigos físicos o verbales infructuosos, entre otros.

Bibliografía

- Abello, R. y Acosta, A. (2006), Recomendaciones para la Política Pública de Primera Infancia en Materia de Educación Inicial a Partir del Estudio de Cinco Modalidades de Atención a la Primera Infancia en Bogotá, Colombia, *Journal of Education for International Development* 2:3.
- Álvarez, A., & Del Río, P. (1990). Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo. *Desarrollo psicológico y educación*, 2, 93-120.
- Álvarez, C. (2016). Crianza-regulación, crianza-emancipación: estado de la cuestión de estudios sobre crianza. *Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 8(1), 80-99.
- Aries, P. (1987). El niño y la vida familiar en el antiguo régimen (pp. 9-77). Madrid: Taurus.
- Bandura, A., y Walters, R. (2002). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Alianza Editorial. Madrid.
- Bowlby, J. (1988). Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Baker, H. y López, F. (2013). Intervenciones de estimulación infantil temprana en los países en vías de desarrollo: Lo que funciona, por qué y para quién
- Blanco, R. y Umayahara, M. (2004). Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana.
- Cabello, S. y Miranda, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas (REPPP)*, 7, 28-47.

- Camargo, Á., y Hederich, C. (2007). El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión. *Pedagogía y saberes*, (26), 31-40.
- Castaño, A., López, J., Segura, J., Bianchá, H., Ávila, C. & Saenz, J. (2019). Sistematización de Prácticas educativas: Guía conceptual para educadores. *Eduteka*, No. 7-2019, (7), 1-38.
- Duarte, A., Ramírez, Y. y Ruiz, L. (2019). Sistematización del proyecto “Imagina, crea y explora el mundo mágico del aprendizaje” (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios). Recuperado de https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/7585/1/UVDT.EDI_DuarteVillarragaAngieJohanna_2019.pdf
- GAIA, Centro de Neurodesarrollo y Aprendizaje (2021.). Portafolio institucional.
- Gómez, D., & Palomino, M. (2014). La escuela para padres en la educación preescolar: una sistematización de experiencias. *Revista Criterio Libre Jurídico*, 11(2), 11-23. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7830011>
- Ghiso, A. (2008). La sistematización en contextos formativos universitarios. *Revista Magisterio*, 33, 76-79.
- Lecannelier, F. (2018). La Teoría del Apego: Una mirada actualizada y la propuesta de nuevos caminos de exploración. *Aperturas psicoanalíticas*, 58(18), 1-28.
- López, G. y Guiamaro, Y. (2016). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *Ixaya. Revista Universitaria de desarrollo social*, (10), 31-55.
- Martiniello, M. (1999). *Participación de los padres en la educación: Hacia una taxonomía para América Latina*. Harvard University.
- Mercado, R. y Montaña, L. (2015). Procesos de participación entre profesoras de jardines de niños y madres de familia en actividades de enseñanza. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 347-368. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n65/v20n65a2.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Modalidades de la educación inicial. Recuperado de [Modalidades de la educación inicial \(mineducacion.gov.co\)](http://www.mineducacion.gov.co)
- Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Cs*, (5), 71-96.

- Pizzo, M. E. (2006). El desarrollo de los niños en edad escolar. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Puche, R. (2003). Procesos de desarrollo, cambio y variabilidad. *El niño que piensa y vuelve a pensar*, 17-50.
- Remorini, C. (2021). La infancia y el tiempo: la obsesión WEIRD por la cronologización del desarrollo infantil. *Sociedad e Infancias*, 5
- Rendón, M. (2010). Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia (Primera etapa Facultad de Educación).
- Rendón, M. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de educación*, (64), 175-195.
- Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista española de pedagogía*, 559-574.
- Rivera, O., Cardona, L. y Ruiz, M. (2019). Crianza contemporánea: formas de acompañamiento, significados y comprensiones desde las realidades familiares. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (57), 40-59.
- Rodríguez, C. (2012). El adulto como guía: ¿el eslabón perdido del desarrollo temprano? *Padres y maestros*.
- Tenorio, M. (1999). Estilos de autoridad paternal. En: Universidad del Valle, Psicología Cultural [Internet]
- Tenorio, M., & Sampson, A. (2000). Cultura e infancia. *Ministerio de Educación Nacional. Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas. Punto Exe Editores. Bogotá DC*, 269-279.
- Uribe, M. (2012). Vínculo afectivo y sus trastornos. *Bilbao: CSMIJ Galdakao, MU Uribe, Vínculo Afectivo y sus Trastornos*.
- Villalobos, M. (2006). Interacciones tempranas. Investimiento de sí. *Psicología desde el Caribe*, (17), 60-85.
- Vygotsky, L. S. (1995). Obras Escogidas. Tomo III. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. *Comisión editorial para la edición en lengua rusa Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS*

Anexos

Anexo A. Matriz de cruce de variables para la muestra final del G1 y el G2.

Caso	Tipo de Autoridad	Nivel de participación			Tipo de Vinculo
		Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	
N	Democrática y tradicional		X		Seguro
A	Democrática			x	No especificado
M	Democrática		X		Seguro
C	Democrática			x	Seguro
L	Democrática, indulgente y negligente			x	No especificado
A	Democrática			x	Seguro
JeD	Tradicional, autocrática y negligente		X		Inseguro evitativo
JoD	Autocrática		X		Inseguro resistente-ambivalente
M	Democrático y negligente			x	Seguro

Anexo B. Matriz de recopilación de observaciones que dan cuenta del vínculo afectivo del G1.

VINCULO AFECTIVO			
Conductas asociadas			
Nombre	Acompañantes	Maestras	Pares
M	Está constantemente cerca a ellos y, cuando su madre se aleja, tanto M como madre lloran; *Mamá explica que la pintura no se come* (6/10). Durante canción de saludo, prestan voz pues no habla mucho (6/16). No realiza las actividades por motivación propia, sino que un adulto debe indicárselo (09/23)	Mónica la acompaña, le pregunta sobre la experiencia con nuevas texturas y colores, y le ayuda a pintar. (6/16). Mónica trata de consolarla mientras ella llora porque quiere ir donde su mamá.	Al iniciar el juego libre, M se va y no permanece en el juego (6/10). Permite que otras niñas la toquen y jueguen con ella, pero no habla (09/23)
A	A canta efusivamente mientras su padre la sostiene (6/10). Mamá le ayuda a pintar, aplicando pintura para que ella pueda esparcirla con sus manos y luego le regresa el pincel cuando ella lo pide (6/16). Durante toda la canción de saludo, papá la carga y baila con ella. Durante actividades, no se separa de padre a menos que él se lo indique (09/23)		*Prefiere jugar con sus padres que con otros niños* (6/10)
N	Quiere tener todos los burritos, pero mamá le explica que eso no se puede, pues los demás también quieren usarlos (6/16). Durante canción de saludo, prestan voz pues no habla mucho (6/16). Papá comienza a acompañarla cuando inician las actividades (09/12)	Mónica le ayuda a descubrir nuevas formas de tomar el pincel (06/16). Se sienta junto a Juliana para cantar durante el saludo mientras sus padres cantan solos. Cuando llora, Mónica intenta explicarle la situación. Juega con Mónica (09/12)	Ayuda a guardar objetos al finalizar la actividad (09/12)

Anexo C. Matriz de recopilación de observaciones que dan cuenta del vínculo afectivo del G2.

VINCULO AFECTIVO			
Conductas asociadas			
Nombre	Acompañantes	Maestras	Pares
L	<p>Mamá hace preguntas para guiar las actividades. Mamá intenta ayudarla, pero se rehúsa y la regaña; Se molesta cuando intenta ayudarla o cuando algo le sale mal (06/16). Cuando se golpea, corre hacia su mamá y llora, solo logra calmarse y retomar las actividades cuando su madre la consuela (07/21). L llora, porque se golpeó la cabeza, no quiere ser consolada por mamá cuando esta le dice que se acerque -con los brazos abiertos-, pero al final va con ella. Después de unos minutos sigue molesta, no sigue actividades, le da la espalda a su mamá, ella le dice "entonces nos vamos para la casa", L se calma y pide agua. Mamá permanece al margen de la actividad, solo observa y la felicita cuando hija lo pide (08/29). No se deja mecer ni cargar por su madre en la actividad (09/08). L rechaza en algunas ocasiones la ayuda de su mamá, tanto con gestos como con expresiones, le quita las manos de su preparación y le dice "no quiero que me ayudes" "no" (10/13). L no quiere que mamá la toque, cuando Juliana les pide a cada acompañante pasar un cubo por el cuerpo de su hijo, la empuja y se aleja (10/06).</p>	<p>Mónica guía y ayuda a tomar turnos durante juego con micrófono, trata de que L no se moleste porque aún no es su turno explicando que todos pueden participar (06/16). Juega con Mónica durante provocación. Juliana crea una narración fantástica para iniciar la actividad (08/29) Juliana y Mónica llaman constantemente a la señora paciencia para que puedan realizar la actividad (09/12). L le dice a Mónica que quiere pintar, ella le explica que ahora que se saluden lo harán y ella hace un intento de pataleta.</p>	<p>*Busca constantemente a C para jugar con ella* (07/21). L dice que ganó mientras hacen "ositos" (un ejercicio), insistiendo en que lo hizo mejor que los otros. que lo hizo mejor que los otros. J empieza imitarla, diciendo que él ganó y ella se molesta (08/29). Llora porque C es amiga de M (09/19). Se molesta porque A tiene un juguete que ella quiere. En otro momento, le pregunta C si quiere ser su amiga (09/21). L no quiere compartir con Ezequiel y llora (10/13). L invita a E a jugar, mamá de E es mediadora (10/13). L le dice a C que "¿si quiere ser mi amiga"?, ..., y mientras están juntas L le pregunta "¿por qué se corre para allá?", pues C se ha alejado un poco de ella (10/06).</p>

A	<p>Su madre la toma de la mano y le explica cómo realizar las actividades; en algunas ocasiones le permite hacerlo mientras la guía con la voz (07/21). En actividad de pintura, incluye a su mamá llevándole materiales para que también pinte (09/08). Realiza todo el circuito motor en compañía de su madre, mientras comete varios errores, sin embargo, su mamá no le presta atención a esto (09/19). No sigue instrucciones de madre (09/21).</p>	<p>Durante calentamiento, mamá toma sus manos y bailan (07/21). Juega con Mónica durante provocación, cuando quiere cambiar de juego, Mónica le pregunta cómo le gustaría jugar. Juliana crea una narración fantástica para iniciar la actividad (08/29). Juliana le hace preguntas, pero no las contesta, luego le hace preguntas cerradas y logra contestar (09/08). Juliana y Mónica llaman constantemente a la señora paciencia para que puedan realizar la actividad (09/12)</p>	<p>Cuando llega al espacio, no busca acercarse a las otras niñas. Conforme avanzan las actividades, busca acercarse para jugar sin hacer uso de palabras (07/21). Imita las acciones de las otras niñas cuando están juntas (09/08). No busca comunicarse con otros (09/19). *Realiza las actividades cuando ve a otras niñas haciéndolo* Habla con otras niñas en juego libre (09/29)</p>
M	<p>En provocación, mamá la impulsa a jugar, pero no lo hace con ella, sino que escribe en su teléfono (06/10). Mamá hace preguntas para guiar las actividades (06/16). Se frustra por equivocarse, mamá la consuela y logra que vuelva a la actividad sentándola en su regazo, mientras le explica, con palabras, que hacer (09/08). Busca a su madre constantemente para que le ayude a comprar dulces o para que le ayude a pintar de manera correcta (09/12). Realiza algunos de los circuitos motores sola, mientras su mamá observa el celular; cuando termina un circuito, observa a su mamá, pero al ver que no le presta atención, busca la mirada de otras personas. Cuando madre observa que cometa errores en circuito, la carga para que los supere (09/19).</p>	<p>Mónica juega con ella durante provocación (06/10). Mónica guía y ayuda a tomar turnos durante juego con micrófono (06/16). Juega con Mónica durante provocación, cuando quiere cambiar de juego, Mónica le pregunta cómo le gustaría jugar. Juliana crea una narración fantástica para iniciar la actividad (08/29). Busca sentarse junto a Juliana durante actividad (09/08). Juliana y Mónica llaman constantemente a la señora paciencia para que puedan realizar la actividad (09/12)</p>	<p>Durante calentamiento, se toma de las manos con pares y corre con ellos (06/16). Juega con C e inventan un juego (09/12). Busca acercarse a otras niñas y adultos para jugar o hacer las actividades, pero sin hacer uso de la palabra (09/19)</p>

C	<p>Cuando quiere tomarse una foto, mamá le enseña cómo hacerlo mediante la imitación (06/10). Mamá hace preguntas para guiar las actividades (06/16). Mamá la anima a realizar la actividad del aro y la impulsa a elegir un color. Cuando hace trampa en la actividad, le hace repetirla. En algunas actividades, mamá se une para realizarlas. Cuando no entiende las consignas, mamá la reformula (07/21). En juego libre, no busca compartir con su mamá, y esta responde diciendo que "ella respeta esa decisión, pero C debe respetar su decisión cuando opine lo mismo" (09/13). Busca alejarse de su mamá para acercarse a otras niñas. Durante actividades, busca que su madre se una, pero esta lo rechaza (09/19)</p>	<p>Mónica juega con ella durante provocación (06/10). Mónica guía y ayuda a tomar turnos durante juego con micrófono (06/16). Mónica le explica que modular la fuerza para lanzar el aro es importante (07/21). Juega con Mónica durante provocación, cuando quiere cambiar de juego, Mónica le pregunta cómo le gustaría jugar. Juliana crea una narración fantástica para iniciar la actividad (08/29). C se queda jugando con Mónica (10/11).</p>	<p>Durante calentamiento, se toma de las manos con pares y corre con ellos (06/16). Juega con M e inventan un juego (09/12). L le dice a C que "¿si quiere ser mi amiga?", C le dice que, si y que M también puede ser amiga de ellas, y mientras están juntas L le pregunta "¿por qué se corre para allá?", pues C se ha alejado un poco de ella (10/06).</p>
JeD	<p>Papá de JeD juega con él, la canción le anticipa el juego, por lo que cuando cambia el ritmo corre, mientras su papá lo persigue (10/06).</p>	<p>Juliana y Mónica llaman constantemente a la señora paciencia para que JeD pueda realizar la actividad (09/12). Mónica lo toma de las manos y le ayuda a seguir las indicaciones de la canción. Cuando sale de las actividades, Juliana lo regresa. Cuando llora, Juliana intenta consolarlo, luego lo hace Mónica mientras lo carga e intenta explicarle la situación (09/13). JeD ve que Mónica está sobando a C con hojas. "Hágame", le pide y se acuesta junto a C, para que ella lo acaricie (10/06).</p>	<p>Se une a juego con otras niñas y "zarandea" a A; sin embargo, el grupo lo empuja y lo sacan de la actividad. Cuando usa juguetes, no los comparte (09/12)</p>

JoD	<p>Durante provocación, lo baja del burro de un tirón, se golpea y llora; después de un rato, lo consuela. Golpea a su madre sin querer, ella levanta la voz y él comienza a llorar, a lo que ella responde que solo le está hablando. En las actividades, mamá pinta en lugar de él y usa el celular cuando tiene la oportunidad (06/16). Mamá a regañado a JoD porque estaba tratando de arrebatarse el juguete a un niño, por lo que el niño se suelta a llorar desconsoladamente, y va a abrazarla, esta le consuela y se disculpa por haberle hablado duro, pero le explica que ella lo regaña por su bien. En los momentos en que lloraba, tardaba mucho tiempo en calmarse, incluso siendo consolado. Cuando llora, lo hace normalmente de manera estruendosa y cerca a su madre</p>	<p>Cuando quiere un juguete, Mónica lo motiva, le propone un juego, además le explica que no siempre puede tener el burro del color que le gusta. Mónica guía y ayuda a tomar turnos durante juego con micrófono (06/16)</p>	<p>Durante calentamiento, se toma de las manos con pares y corre con ellos (06/16). Hoy vino JoD de visita, quien hace mucho no asistía al centro. Está feliz, los amigos lo reciben y juegan juntos. Estaban jugando al lobo, y cuando estuvo a punto de ser atrapado dice "hágale que el lobo es mi amigo" (10/06). JoD se niega a compartir su juego nuevo con sus compañeros. En ocasiones, cuando deben esperar el turno durante los circuitos y el juego libre, JoD intenta adelantarse y pasar primero (06/10).</p>
-----	---	--	--

Anexo D. Matriz de condensación encuesta para acompañantes de G1.

Preguntas	Acompañante de		
	N	A	M
"¿Considera que es importante que sus hijos aprendan a tener límites? Si __ No __ No sé __ De ser así, ¿cómo establece límites con su hijo/a? "	Hablando y corrigiendo en los momentos que se requiere	Si, Le explico que todo tiene consecuencias	Ha sido un proceso de aprendizaje estamos trabajando en hacerlo con firmeza y con amor, la verdad (he) entendido que hay aspectos que funcionan más para la familia, pero también en el proceso de trabajar en una común unión con mi esposo.
"Imagina que tu hijo/a está solo/a y no pueda ser consolado por alguien más ¿Crees que pueda calmarse sólo/a cuando se molesta y/o llora? ¿Por qué? "	Buscaría soporte	Normalmente llama a sus padres y busca consuelo, Porque creo que tenemos un apego seguro, pero logra regularse	Aún no es capaz de autogestionar es una pequeña de dos años, pero a la vez siento que a veces subestimamos en demasía todo de lo que son capaces
Cuando mi hijo/a no puede hacer algo solo/a, yo:	Le brindo ayuda	Le ánimo y le digo si puedes	Espero y pregunto sí requiere ayuda
Cuando mi hijo no se quiere arreglar para salir, yo:	Le ofrezco opciones de ropa para q elija	Le doy opciones	Lo ánimo con amor
Cuando mi hijo no quiere comer, yo:	Le ofrezco, intento darle, pero no obligo	Me frustro un poco. Pero le doy tiempo	Lo acompaño, a veces insisto y a veces simplemente le digo vamos a guardar después la puedes comer.
Cuando mi hijo/a no quiere compartir algún juguete, yo:	Le hablo de la importancia de compartir	Le explico que debemos ser amables y compartir	Dependiendo de la situación; a veces sí la invitó a compartir en especial sí no estaba jugando con aquel juguete, si lo tenía en sus manos sí le explicó que entiendo que no lo quiera prestar.
Cuando mi hijo hace una pataleta, yo:	Le explicó y le abrazo	La acompaño, la dejo un rato sin irme lejos y le recuerdo que estoy ahí para ella.	A veces sólo acompaño, sí da lugar le explicó de sus emociones, estamos trabajando en el reconocimiento de sus em(ociones)

Cuando mi hijo hace algo que considero incorrecto, yo:	Le explico q es incorrecto, cuando me ha molestado y pierdo la paciencia le pido perdón y le explicó lo q paso	Lo corrijo y trato de explicar la forma correcta	La corrijo con firmeza y amabilidad
Cuando mi hijo no entiende algo, yo:	Le pido q' escuche, la acompaño y explico	Busco varias formas de explicar	Vuelvo y explico
Cuando mi hijo hace algo bien o aprende algo nuevo, yo:	Le digo q estoy orgullosa de ella	Lo felicito y le recuerdo que es muy inteligente	Explicó lo que hizo y la invito a volver hacerlo
Cuando mi hijo está molesto o no quiere dejar de llorar, yo:	Lo abrazo	Trato de estar tranquila y acompañarla, esperar que se tranquilice	Acompaño
Cuando mi hijo no quiere obedecerme, yo:	Le doy las indicaciones claras de lo q espero de ella	Le explico y le digo que todo tiene una consecuencia	Explico cuántas veces sea necesario a veces simplemente modelo lo que quiero que haga

Anexo E. Matriz de condensación encuesta para acompañantes de G2.

Preguntas	Acompañante de		
	C G2	L G2	JoD G2
<p>"¿Considera que es importante que sus hijos aprendan a tener límites? Si __ No __ No sé __</p> <p>De ser así, ¿cómo establece límites con su hijo/a? "</p>	<p>Manejamos rutina en casa, se anticipa cada momento del día dejando claro los acuerdos para dicho momento, nos apoyamos algunas veces de alarmas en el celular o reloj de arena</p>	<p>Diálogo, explicando situaciones y el porqué</p>	<p>Lo hablo con él constantemente, estoy aprendiendo esto es difícil para mí manejar los límites</p>
<p>"Imagina que tu hijo/a está solo/a y no pueda ser consolado por alguien más ¿Crees que pueda calmarse sólo/a cuando se molesta y/o llora? ¿Por qué? "</p>	<p>Lloraría sola, se retiraría del espacio que le causo el enojo o la tristeza y creo que tratar de buscar la calma por que le hemos hablado sobre la importancia de llorar, pero no quedarse en él, tratar de buscar primero la calma y luego una posible situación, si no lo logra debe acudir al adulto más cercano que tenga en el momento</p>	<p>Se apartará</p>	<p>se autocontrola, porque no está quien mantiene ahí para ser su consuelo</p>
<p>Cuando mi hijo/a no puede hacer algo solo/a, yo:</p>	<p>La motivo a hacerlo</p>	<p>Lo impulso a que lo intenté nuevamente</p>	<p>le pregunto qué pasa cono le ayudo</p>
<p>Cuando mi hijo no se quiere arreglar para salir, yo:</p>	<p>Animo con palabras o en caso de rapidez cuento 10 segundo</p>	<p>Le doy 2 opciones a escoger</p>	<p>lo presiono insistiendo que debo salir ya</p>
<p>Cuando mi hijo no quiere comer, yo:</p>	<p>Guardo la comida y le digo " más ratico que tengas hambre busca tu comidita "</p>	<p>Espero q quiera comer, pero no permito q coma dulces o algo diferente a la comida ppal.</p>	<p>le ayudo a comer después de 20 min que este sin comer en la mesa la</p>
<p>Cuando mi hijo/a no quiere compartir algún juguete, yo:</p>	<p>Si es de ella, le digo que ella decide. Si es de un espacio la motivo 1 turno tu otro turno el amigo</p>	<p>Explico que compartir no significa regalar y q lo podemos hacer por tiempos</p>	<p>trato de que negocie</p>
<p>Cuando mi hijo hace una pataleta, yo:</p>	<p>Acompaño su pataleta</p>	<p>Espero y la acompaño casi siempre</p>	<p>me estreso, he empezado a controlarlo, pero es difícil no colapsar</p>

Cuando mi hijo hace algo que considero incorrecto, yo:	Escucho su apreciación primero	Explico q es correcto y q no	lo llamo y explico que no debe hacer y le insisto que debe pedir disculpas y no volverlo a hacer. cuando lo hace reiteradamente me molesto
Cuando mi hijo no entiende algo, yo:	Le pregunto qué sucede	Le explicó en palabras sencillas o busco otra persona q le explique	le explico nuevamente le digo que él puede hacer todo lo que se proponga, en esto si no colapso
Cuando mi hijo hace algo bien o aprende algo nuevo, yo:	Resalto eso que aprendió "hoy descubriste cosas maravillosas en los experimentos, como mezclas, texturas, etc."	Lo aliento a q si se puede hacer y aprender cosas nuevas y difíciles	lo felicito, le digo si vez si podías todo al comienzo es duro, pero luego serás el mejor
Cuando mi hijo está molesto o no quiere dejar de llorar, yo:	Le pregunto si necesita un abrazo o necesita ayuda	Intento calmarla sin perder mi calma	me estreso, cuando es por cosas que creo bobadas, ya estoy aprendiendo a manejarlo
Cuando mi hijo no quiere obedecerme, yo:	Me pongo a su altura y le recuerdo los compromisos	Recurro a mi esposo (papá) antes de perder mi calma	después de insistir mucho hablo duro

Anexo F. Matriz de condensación de conversatorio con acompañantes del G1 y el G2.

Categoría	Formas de acompañamiento y rol del adulto			
Nombre	¿Tienes alguna estrategia para que tu hijo/a participe de la actividad? Cuéntanos algunas	¿Qué haces cuando tu hijo no quiere participar de la actividad?	¿Cuál crees que es tu papel dentro de las actividades que se proponen en GAIA?	¿Consideras que la manera en que actúas le permite al niño conectar con la actividad y con las personas presentes en su entorno?
Mamá A G2	Anticipar	A mí me da como frustración, me da a veces ansiedad, como, “ay, hágalo”	Soy como una figura, un ejemplo, que yo le estoy dando a ella para es que ella también haga lo que está viendo	Creo que A ha mejorado la socialización con otros niños, ahora ve a un grupo de niños jugando en el parque, y ella se invita sola a jugar
Mamá L	Darle siempre una razón del porqué de las cosas y las actividades	Yo le pregunto a ella que pasó, porque no quiere, y trato de buscar cómo conciliar con ella, pero encontrar un porqué. También la abrazo para hacer contención	Acompañar y orientas, es decir, guiarlos en lo que están haciendo, pero hacerlo desde el punto del amor y del compartir	El tiempo que hemos estado aquí le ha favorecido mucho a L porque, desde que inició la escuela, habla mucho más fácil con las personas nuevas, sean pequeños o grandes. Es más abierta, tranquila y receptiva
Mamá C	A mí me funciona mucho, el diálogo, la motivación y la anticipación a lo que va a suceder en su día, ella ya sabe qué va a hacer en todo el día	no, no sé porque no ha dicho que no quiera trabajar, nunca la he visto		
Papá JeD	Motivándolo	Lo traigo a las actividades o le digo que nos vamos a la casa, a veces le doy una nalgada	Acompañar, guiar y procurar tiempo, porque este espacio es muy valioso para ellos	Si ha servido, yo y mi esposa sentimos que el comportamiento de J ha cambiado de una manera espectacular

Mamá M G2	Le anticipo y le pregunto qué quiere, antes la traía a GAIA cuando no quería y no conectaba con las actividades, ahora, cuando viene, disfruta las actividades		Cumpro el papel de orientar y acompañar. Aquí pasamos tiempo de calidad juntas, no solo estoy aquí para supervisarla	aquí aprenden a respetar y a compartir. Cuando M llega a algún lugar, siempre saluda
Mamá A G1	Darle pautas o reglas, diciendo que debe esperar el turno o hacer algo. También, cuando ve a otros niños haciendo algo, ella también lo hace, y así retoma las actividades más fáciles	Insistencia, le insistimos y explicamos sobre la situación	El de acompañar. Yo me siento privilegiada por poder tener este espacio con mi hija y me disfruto cada momento	Con mi hija, hago cosas como salir a caminar, ir a natación, ella hace otro tipo de cosas con el papá y, juntos, hacemos otras actividades, porque creo que es necesario, he notado un cambio en ella al hacer eso. También, ella tiene problemas para acercarse a las demás personas, pero poco a poco ha ido acercándose más, preguntando cosas y así. Le cuesta un poquito, pero ha mejorado, antes no se les acercaba por ningún motivo a los adultos, ahora puede hacerlo, aunque sea por poco tiempo.

Anexo G. Matriz de fuentes primarias: vaciado de entrevista a maestras.

Entrevista a maestras			
Categoría	Pregunta	Juliana	Mónica
Formas de relacionarse con pares	¿Cómo se comportan los niños y niñas durante el juego libre?	En el momento del juego libre, los niños son más ellos, muestran emociones más fáciles. Cuando no han tenido un buen día, se enojan con mayor frecuencia y no disfrutan el juego	Son ellos mismo, porque parece que no piensan en lo que le dicen los papás, o la consigna. Se pueden expresar libremente
	¿Qué estrategias emplean para comunicarse y resolver conflictos?	Cuando se presenta un conflicto, suelen buscar la ayuda de las mamás y papás, pero, cuando no logran encontrar esa ayuda, comienzan a llorar. Sin embargo, logran calmarse después de unos minutos y retoman la actividad	Normalmente tienen conflictos por juguetes, y cuando pasa, suelen utilizar las palabras 'para pedir el objeto. Los más pequeños usan mucho su cuerpo, al no hablar, cogen el muñeco, lo arrebatan y empujan a sus pares
	¿Cómo reaccionan los niños a su propio malestar o al de sus pares?	Los más pequeños, miran a los que lloran y muestran cara de asombro. Los más grandes, pregunta mucho a sus acompañantes sobre qué sucede y el por qué; a veces buscan abrazar a los que lloran y, también, les preguntan el porqué del llanto	Los pequeños, se quedan mirando, unos se asustan y corren con sus acompañantes, y otros miran intrigados, pero no intentan ayudar. Los más grandes, de más de 3 años, si prestan bastante más atención a sus pares cuando lloran, se acercan, les preguntan qué pasa, les pasan juguetes en un intento para calmarlos o les ayudan si necesitan ayuda. De igual manera, los acompañantes los impulsan bastante a ayudar a sus pares desde el abrazo o el consuelo. Cuando están irritables, se van del espacio y llevan la contraria, hacen todo lo contrario a lo que indica la actividad.
	¿Cómo crees que se diferencian los niños nuevos de aquellos que llevan un tiempo asistiendo a GAIA?	Los niños y niñas nuevos suelen estar cerca de los acompañantes y no entablan mucha comunicación con sus pares, además, se les dificulta seguir las actividades y se vuelan; cuando sienten malestar, lloran de manera desbordada y buscan constantemente a su acompañante para calmarse. De igual manera, parecen mostrar poco interés por el malestar de sus pares. Los antiguos, se relacionan bastante más con sus pares y siguen las actividades	Los nuevos, suelen ignorar con mayor frecuencia el malestar del otro, estén pequeños o grandes; no buscan ayudarlos y los observan por poco tiempo. Cuando hay conflictos, suelen usar mucho su cuerpo y no el diálogo, empujan al otro o lo quitan los objetos. También, se les dificulta seguir las actividades, permanecer en los espacios y seguir las reglas, así que se vuelan o interrumpen la actividad

Formas de relacionarse con sus padres/madres	De manera general, ¿Cómo crees que es la relación al interior de cada familia dentro de GAIA?	Pienso que las familias que vienen a GAIA lo hacen porque quieren acompañar el proceso de crianza, se disfrutan el proceso, sin embargo, también existen casos puntuales que no parecen buscar acompañar el proceso, por ejemplo, la familia de JeD	Creo que en Colombia sigue muy marcado el rol de la mujer y el hombre. Las mamás suelen ser las encargadas del hogar y la crianza, y el hombre de dar dinero. Por eso, intentamos darles las recomendaciones a ambos y no a uno solo, pero pareciera que a los papás les da miedo meterse más en la crianza y a las mamás les da miedo soltar su rol y dejar que los hombres se metan más
	¿Cómo identificas cuando no hay una buena relación al interior de las familias?	Cuando las familias no están en sintonía con las maneras de acompañar, es decir, cuando la mamá pone reglas y el papá pone reglas contradictorias	Cuando no están de acuerdo en cosas de la crianza. Por ejemplo, no pelean en el espacio, pero se miran de formas particulares, se pone el ambiente tenso. También, pasa que el papá intenta acompañar al niño, pero la mamá no quiere soltar, ahí intervengo para que lo deje participar más a él
	¿Cuáles estrategias, utilizan los padres/madres?	El dialogo es una de las herramientas que más se promueven en GAIA, y muchos acompañantes la usan, pero, cuando están muy cansados, frustrados o desesperados, recurren a la amenaza, el grito y la palmada. sin embargo, todas reconocen que estas estrategias agresivas no funcionan. También, se usa el acompañamiento del sentimiento, es decir que abrazan al niño y se retiran del espacio hasta que se calme, para retornar nuevamente	Suelen utilizar las estrategias de GAIA, como el diálogo, el acompañamiento, la comprensión, etc. Ya cuando eso no les funciona, les impulsamos a que utilicen otras estrategias que consideren pertinentes. También, suelen usar el grito y la amenaza
	¿Cuáles consideras que funcionan con sus hijo/as y cuáles no?	Normalmente no las usan, pero estrategias como amenazas o palmadas no funcionan. Las mamás nos dicen que las usan en la casa, pero tampoco ven cambios positivos en los niños	Estas estrategias como la amenaza, el grito y el golpe. No sé si funcionen en casa, pero en GAIA no.

Formas de relacionarse con las maestras	¿Cómo describirías la relación que tienen los niño/as contigo como maestra?	Soy una persona amorosa y les expreso mi amor con abrazos y juegos. Tanto ellos como yo, nos expresamos más fácilmente cuando los acompañantes están charlando entre ellos. Me buscan para preguntar cosas, pedir ayuda o jugar	Es una relación de confianza de ellos hacia mí, y esta confianza se gana con el tiempo. Siempre trato de estar cerca de ellos, proponerles juegos, preguntarles cosas, ayudarlos y pedirles la mano. No busco tocarlos o agarrarlos si ellos no muestran una intención de hacerlo porque considero que sus acompañantes lo hacen todo el tiempo y, si yo no lo motivo a que lo haga por cuenta propia, entonces no debería obligarlo
	¿Sientes que tienes una relación no tan buena con algún niño/a? ¿Por qué?	Con todos tengo una buena relación, incluso si han peleado, hecho pataleta o lo que sea, siempre busco algún momento en que estén calmados e intento acercarme a ellos de la manera en que a ellos les gusta. Si son amorosos, los abrazo, si no lo son, charlo y juego con ellos	No tengo una mala relación con ninguno, pero sí momentos específicos. Antonella mantenía cargada y muy cerca de sus cuidadores, así que, cuando me le acercaba, ella se asustaba y se alejaba. Con Cristóbal es diferente, él interrumpe los circuitos y tengo que cargarlo y moverlo para que las otras familias puedan trabajar. Cuando lo agarro, el resopla, a lo que le explico por qué lo hago, lo dejo que se calme para que retome la actividad. Con JoD, cuando no hace las actividades o algo así, siempre que me quedo mirándolo y comienza a llorar, aunque no le diga nada, y la mamá lo consuela.
	¿Sientes que tienes una mejor relación con algún niño/a específico, en comparación con los otros? ¿Por qué?	No siento que tenga preferencias, pero si puedo acercarme más fácilmente a los niños que son amorosos, porque yo lo soy, sin embargo, busco acercarme más a los niños que son callados y no juegan, ya que me intrigan.	Creo que tengo una mejor relación con M (G1), porque estuve trabajando con ella antes de entrar a grupo y siento que tuvimos más tiempo para ganar esa confianza. También con C (G1), porque siempre busca abrazarme y acercarse

Formas de acompañamiento de las maestras	<p>¿Qué haces cuando un/a niño/a no quiere seguir las actividades?</p>	<p>Lo invito constantemente, uso recursos narrativos y juegos simbólicos. Cuando no responde de esta manera, analizo exactamente qué le molesta, como un objeto en específico, la actividad, instrumento, etc., y lo cambio. Con los nuevos, les doy espacios para que se retiren y se calmen</p>	<p>Primero, invento un personaje una historia o algo así, entonces, cuando pasamos por un circuito, ya no pasamos por aros sino por un estanque lleno de cocodrilos. Cuando no responden a esto, los acompaño y hago las actividades con ellos, ya sea de la mano o a un lado. Con los pequeños, los dejo que repitan varias veces la misma actividad que más les llama la atención. Cuando no responden a nada de esto, les doy la posibilidad de que salgan del espacio y descansen, pero no pueden jugar, porque se supone que están cansados</p>
	<p>¿Qué haces cuando un/a niño/a llora? ¿Por qué?</p>	<p>Lo invito a que se retire, porque el acompañante se incomoda, se siente señalado, además de que interrumpe la actividad que se está haciendo. Cuando se calman, pueden retomar el espacio</p>	<p>Normalmente, se los dejo a la mamá, porque es quien reacciona a eso. Cuando no se calman con la mamá, los cargo yo, a veces funciona, sobre todo con C (G1). Una vez se calman, retoman la actividad</p>
	<p>¿Piensas más en que la actividad se haga bien o en que las familias disfruten del momento? ¿Por qué?</p>	<p>Nos enfocamos siempre en que las familias disfruten el momento. Las actividades desarrollan aspectos importantes, pero GAIA se enfoca en la relación de las familias y su disfrute en esos momentos</p>	<p>Creo que hay dos objetivos principales: uno, que es que las familias pasen tiempo de calidad y dos, nosotras, como maestras estar pendientes de las áreas de desarrollo. Siempre estoy pendiente desde mi área de especialidad</p>

Anexo H. Matriz de recopilación de observaciones que dan cuenta de las formas de acompañamiento de los acompañantes y las maestras.

FORMAS DE ACOMPAÑAMIENTO		
	Conductas relacionadas	
Nombre	Autoridad	Participación
L G2	<p>Cuando llora o se frustra por cualquier motivo, mamá corre a abrazarla y explica la situación (cuando L se siente atacada, mamá dice que es un error y que no pasa nada). Cuando toca de manera insiste a otra niña, mamá le indica que se detenga. Cuando no sigue una orden de las profesoras, mamá le recuerda la orden. Durante actividad con acompañante, no quiere que mamá la toque ni la ayude, la empuja y regaña, mamá se aleja (2). Cuando L llora porque mamá no le da algo que quiere, mamá la ignora. Cuando L llora por frustración por no poder hacer algo primero que otras niñas, mamá la ignora. Cuando L se molesta con mamá y le da la espalda, está la amenaza con irse del espacio (1). Cuando se estresa, y mamá intenta calmarla, le grita (mamá no responde), en otras ocasiones le extiende los brazos y la llama</p>	<p>Cuando tiene dificultad en las actividades, mamá acompaña, explica y direcciona a L, también participa con su hija en las actividades (2), baila y juega con ella durante los calentamientos. Cuando L tiene muchas dificultades, le ayuda a simplificar la actividad. En algunas ocasiones permanece en el espacio, pero no participa, especialmente cuando L ha rechazado su ayuda.</p>
A G2	<p>Cuando comete errores en los circuitos motores, no la regaña, reprende o explica, sino que la observa y/o la acompaña. Cuando no sigue instrucciones de profesoras, mamá le habla al oído y la lleva del brazo devuelta a la actividad las veces que sean necesarias, manteniéndose tranquila. Mamá le hace preguntas sobre la actividad y lo que le gustaría hacer (que dibujar o que color elegir)</p>	<p>Durante algunas actividades, observa constantemente a su hija, pero sin unirse. Cuando hija no logra responder a la demanda social, la carga y habla con ella al oído (1). Le ayuda a realizar los ejercicios. Cuando la ve llorar (llanto reflejo) no la consuela. Cuando hija invita a jugar, accede fácilmente a jugar con ella.</p>

M G2	<p>Cuando no quiere usar instrumento, mamá le explica la necesidad de usarlos, al igual que compara a los otros niños diciendo que ellos lo llevan. Cuando M llora, mamá la consuela (2) y le explica qué hacer. M golpea a L por accidente, mamá no reacciona. Cuando quiere acercarse a otra niña, le dice a su mamá y ésta le ayuda (hablando con C). M quería unos oreos, pero le pide ayuda a su mamá, esta las compra, pero envía a M a recibirlas y a decir "por favor y gracias". En otra actividad de dibujo, M no se siente segura de dibujar correctamente y pide ayuda a mamá, mamá le ayuda. Cuando observa celular y se da cuenta que M no puede superar un obstáculo, la carga para que lo supere. Cuando M se enoja, mamá explica situación y la deja alejarse para que se calme. En un par de ocasiones, cuando M no quiere participar o hacer las cosas como se lo indica mamá, esta última llama a las maestras, poniendo la queja "Mónica, mire que M no quiere pintar". En una ocasión, mamá regañó a M porque no quería esperar a que les explicaran el circuito, además quería pintar, "no siempre puedes tener lo que quieres".</p>	<p>Le indica a su hija que juegue, mientras ella usa el celular. Durante actividad de pintura, le hace preguntas a M sobre el mar que pinta. En calentamiento, juegan (a perseguirse) y bailan. Cuando hija quiere ir con profe o con otras amigas, mamá se lo permite. Cuando hija pide ayuda en alguna actividad, la acompaña a hacerlo. En actividad motriz, acompaña y hace preguntas de lateralidad. En actividad motriz, mamá observa constantemente el celular y no observa a su hija</p>
Celeste G2	<p>Cuando no entiende algo, mamá reformula pregunta. Cuando C no quiere compartir con mamá, ella dice "yo respeto cuando tú no quieras compartir, tu respeta cuando yo no quiera compartir". C se golpea y le cuenta a su mamá, ella responde "organiza tu cuerpo"; C se calma y regresa a la actividad</p>	<p>Mamá se le muestra como tomarse fotos. Acompaña en las actividades a C, una vez termina de explicar; la deja elegir colores y formas de objetos que utilizan. Mientras pinta, mamá le habla sobre la actividad y la observa. Durante el juego libre, no está presente la mamá. En las actividades que no requiere estar cerca a su madre, se aleja y busca estar con otras niñas o sola, su madre se lo permite. En actividad motriz, mamá la acompaña, pero no la carga o toca, le da ánimos e instrucciones; C quiere que se una al juego, pero no lo hace</p>

JeD G2	<p>En saludo, JeD corre por todo el lugar y mamá, enfadada, lo persigue para detenerlo. Mamá se enfada cuando JeD no permanece en actividades y alza la voz. Cuando no quiere compartir juguetes, mamá lo obliga a sentarse a su lado. En saludo, JeD se va y mamá no lo evita, papá intenta mostrar cómo se baila. Cuando JeD llora, mamá intenta consolarlo. Cuando escupe, mamá dice que eso está mal y, al regresar el papá, mamá le cuenta lo sucedido; papá lo llama para que regrese a la actividad. Cuando JeD infringe normas (correr por encima de otros) papá le recuerda que eso no se debe hacer. En ocasiones, cuando este se retira del espacio, mamá le deja ir y sigue sola con la actividad. Cuando no presta atención a maestras, papá lo agarra y le da una palmada. JeD comienza a pasar circuito de manera errática y papá no lo detiene.</p>	<p>Cuando pinta saliendo de los bordes o pinta otra cosa, mamá le agarra la mano para dirigirlo, en ocasiones mira como los otros niños hacen las actividades. Papá se distrae constantemente con celular, saliendo del espacio para contestarlo, y regresa a decirle palabras de ánimo a JeD. Mamá continúa realizando las actividades por su hijo cuando él se sale de estas. Papá lo acompaña a cruzar circuito motor, mientras lo toma de la mano y lo anima.</p>
JoD G2	<p>JoD lastima a su mamá por accidente y esta le levanta la voz, JoD llora y mamá dice que "no pasa nada, solo estoy hablando". JoD ha traído un juguete nuevo, uno de los niños lo ve y trata de quitárselo, este se niega a prestárselo aun cuando mamá le pide que comparta, "es mío", dice, se tira al suelo y llora cuando mamá le quita el juguete, pues ya es hora de empezar la sesión. Mamá regaña a JoD porque está peleando por un burrito, él quiere usar el que tiene otro niño, JoD se suelta llorar cuando mamá le dice que debe tomar uno que este desocupado, "pero yo quiero el rojo", mamá le recrimina por estar llorando "¿otra vez vas a llorar? No, que pereza". Luego, cuando este no se calma, le dice que si no se comporta no le dará bonyurt cuando salgan, poco después el niño calma el llanto. En una ocasión, JoD tumbó a L del burrito al no poner cuidado, y mamá lo jaló del brazo, tirándolo del burrito.</p>	<p>En ocasiones, cuando siente malestar o ansiedad por usar un juguete que otro usa, acompañante no interviene. Mamá participa principalmente durante las actividades principales, mientras que es espacios como el de provocación se sienta a un lado y lo insta a jugar. Durante el saludo y el calentamiento, hay ocasiones en las que mamá se involucra, caminando con él por el espacio o dándole indicaciones. Mamá tiende a usar mucho su celular en el espacio, lo que la distrae de las actividades que se desarrollan en el mismo. Mamá deja que JoD se vaya a jugar y se queda perfeccionando la casita que estaban pintando en arte.</p>
M G1	<p>Cuando no quiere bailar, y dado que aún no camina, la cargan y caminan con ella. Cuando mamá no participa de la actividad de pintura, M llora y mamá llora al verla llorar. Cuando M intenta comer la pintura, la detienen. En otra clase, intenta comer pintura nuevamente pero ahora le explican que no debe comerla. Mamá le explica que, para cambiar de estación, deben abandonar los instrumentos actuales. M jala un juguete que tiene la mamá y esta le dice que debe decir por favor</p>	<p>La cargan en actividades de baile, pero no bailan con ella, solo siguen la ronda. En una de las actividades de arte, Mamá no participa en un primer momento por no tener la ropa adecuada, después de un rato, y al ver que su hija continúa llorando, se suma a la actividad, pero detiene a M constantemente para que no se le acerque y la ensucie; su papá participa de esta actividad. En saludo, canta y señalan partes de su cuerpo por ella, como indica la canción. Durante actividades, están cerca de M, le indican qué hacer y la impulsan a hacer. En el</p>

		juego libre, mamá le canta mientras la acompaña en el trampolín
A G1	<p>Cuando un niño intenta agarrar su juguete, A mueve la mano y aleja el juguete para impedirlo, sus acompañantes notan la situación, pero no intervienen, el niño se rinde y se va. Mamá le ayuda a pintar, aplicando pintura para que ella pueda esparcirla con sus manos y luego le regresa el pincel cuando A lo pide. Cuando A no quiere participar, sus acompañantes insisten para que lo haga. Cuando A decide usar todo su cuerpo como instrumento en la actividad de arte, estos la dejan.</p>	<p>A pinta con todo su cuerpo y acompañantes la observan y apoyan. Papá la carga mientras bailan en los calentamientos. Cuando A no intenta interactuar con instrumentos o actividades, sus acompañantes la instan a que participe y le muestran cómo hacer las cosas o tratan de llamar su atención con alguno de los objetos disponibles. A se mantiene junto a sus padres durante la mayoría de las actividades, por lo que estos le hablan constantemente, instándola a participar, haciéndole preguntas, explicándole y siguiendo la consigna con ella (la ayudan a pintar o a cocinar). Papás permanecen sentados durante la provocación, A se mantiene junto a ellos y estos le hablan para que interactúe con los objetos. Mamá está embarazada, por lo que papá es quien la carga.</p>
N G1	<p>Quiere agarrar todos los burritos, pero mamá le explica que eso no se puede. Intenta tomar del termo de otra niña, en un primer momento le explican que no es de ella, pero papá debe retirarle la mano varias veces. Cuando llora, mamá ofrece cargarla. Mamá le explica que debe esperar a que la maestra le entregue los materiales y la sostiene cuando intenta tomarlos sin permiso</p>	<p>Presta voz a N en canto y las ayudan a señalar las partes de su cuerpo. Se sienta junto a profe Juliana en saludo, mientras sus padres siguen cantando la canción. Padre se ausenta en las actividades iniciales y se suma en la actividad principal. Papá intenta animarla en las actividades haciendo preguntas o señalando dibujos o cosas interesantes.</p>
Maestras		
Juliana	<p>Juliana le explica a JoD que hay turnos y que aún no se ha acabado el tiempo de ella, cuando este se molesta porque es el turno de L en el trampolín. Cuando L está a punto de hacer pataleta porque quiere la hoja que le tocó a alguien más, J le explicó que aún quedaban más pero que debía esperar su turno. Cuando A (G1) lanza un juguete, Juliana le dice "si lo lanzas te puedes lastimar a ti o a los amigos". Juliana le pregunta reiterativamente a JeD "¿cuál es Tu espacio?" y le recuerda que debe respetar el espacio de los demás.</p>	<p>Juliana les entrega los materiales mientras les cuenta que van a hacer, les describe cada instrumento, y al acercarse a cada niño los llama por su nombre, les pregunta si conocen el objeto que les está entregando. Mientras ellos pintan, ella canta. La actividad continua con las indicaciones de Juliana. Los niños, especialmente E (G1), están algo inquietos pues se han manchado con pintura, Juliana trata de tranquilizarlos, explicándoles que no está mal ensuciarse y que al finalizar se van a limpiar. Juliana da inicio a la actividad indicando que "tenemos que llamar a la señora paciencia, porque el espacio es pequeño". La maestra crea una narración fantástica para explicar la actividad, diciéndoles que usaran "pintura mágica".</p>

Mónica	<p>Mónica le explica a JoD que no siempre puede tener el burro del color que le gusta, pues estuvo a punto de discutir con alguien más porque él quería el burrito que el otro niño tenía. Para empezar el saludo Mónica les pide a todos que la ayude a recoger, y los acompaña en el proceso, agradeciéndoles por su ayuda, llamándolos por su nombre. L le dice a Mónica que quiere pintar, (y) ella le explica que ahora que se saluden lo harán. Mónica guía y ayuda a tomar turnos durante juego con micrófono. Durante provocación, cuando quiere cambiar de juego, Mónica le pregunta cómo le gustaría jugar. M (G2) le pone quejas a Mónica sobre JeD, ella le explica que debe pedirle que respete su espacio, y decirle que espere su turno</p>	<p>Mónica se acerca a cada familia para acompañarlos en el desarrollo de la actividad. Mónica los insta a establecer contacto visual mientras cantan. Durante el calentamiento, Mónica hace movimientos exagerados según lo indica la canción y en ocasiones llama la atención de los niños. Mónica ayuda a N a descubrir nuevas formas de tomar el pincel. M decide acompañar a M, le pregunta sobre la experiencia con nuevas texturas y muchos colores, y le ayuda a pintar. Mónica juega constantemente con los niños, durante el juego libre, la provocación o el calentamiento</p>
--------	--	--