



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**PROCESOS DE MEDIACIÓN DE LOS PADRES Y/O CUIDADORES PARA EL
DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA EN NIÑOS DE GRADO DE
TRANSICIÓN**

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al grado de doctor en
Educación**

Rubio, mayo 2024

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**PROCESOS DE MEDIACIÓN DE LOS PADRES Y/O CUIDADORES PARA EL
DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA EN NIÑOS DE GRADO DE
TRANSICIÓN**

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al grado de doctor en
Educación**

Autora: Kattia M. Sepúlveda R.

Tutora: Dra. Yolanda J. Gómez

Rubio, mayo de 2024



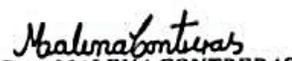
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA

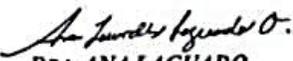
A C T A

Reunidos el día miércoles, diecisiete del mes de abril de dos mil veinticuatro, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" los Doctores: YOLANDA GÓMEZ (TUTORA), CHRISTIAN SÁNCHEZ, MALENA CONTRERAS, ANA LAGUADO Y ISLEYDA FLÓREZ, Cédulas de Identidad Números V.-5.675.465, V.-9.341.831, V.-11.109.009, V.-11.111.825 y V.-14.217.984, respectivamente, jurados designado en el Consejo Directivo N°565, con fecha del 24 de enero de 2022, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "PROCESOS DE MEDIACIÓN DE LOS PADRES Y/O CUIDADORES PARA EL DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA EN NIÑOS DE GRADO DE TRANSICIÓN", presentado por la participante, KATTIA MAGRED SEPÚLVEDA RODRÍGUEZ, cédula de Identidad N.-V.-18.790.866 requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.


D^{RA}. YOLANDA GÓMEZ
C.I.N° V.- 5.675.465
UNIVERSIDAD MILITAR DE VENEZUELA
TUTORA


DR. CHRISTIAN SÁNCHEZ
C.I.N° V.- 9.341.831
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


D^{RA}. MALENA CONTRERAS
C.I.N° V.- 11.109.009
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


D^{RA}. ANA LAGUADO
C.I.N° V.- 11.111.825
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


D^{RA}. ISLEYDA FLÓREZ
C.I.N° V.- 14.217.984
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO



DE-0007-B-2023

DEDICATORIA

A todos los que hicieron posible la consecución de este logro que es testimonio fiel del esfuerzo, perseverancia e infinito amor por la labor que desempeñamos.

AGRADECIMIENTOS

La vida siempre me ha demostrado que todo es posible; Dios, gracias por permitir llegar a la culminación de un sueño que paso a paso se ha materializado.

Gracias familia por tantos sacrificios, tiempos y espera; todo es posible gracias al amor infinito de ustedes que me motiva, inspira y me impulsan para continuar.

Un profundo agradecimiento a la Doctora Yolanda J. Gómez Medina tutora y señores jurados por acompañar este proceso de formación y cualificación profesional.

A nuestra apreciada Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” por su compromiso en la formación de profesionales transformadores de cultura y sociedad.

Tabla de contenido

RESUMEN.....	xx
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I.....	4
EL PROBLEMA.....	4
Planteamiento del problema.....	4
Objetivos del estudio.....	13
General.....	13
Específicos.....	13
Justificación de la Investigación.....	14
CAPITULO II.....	17
CONTEXTO TEÓRICO.....	17
Antecedentes del estudio.....	17
Internacionales.....	17
Nacional.....	23
Regionales.....	28
Fundamentación Histórica.....	31
Fundamentación Ontológica.....	32
Fundamentación Epistemológica.....	34
Fundamentación Axiológica.....	35
Fundamento Teórico.....	36
La Mediación.....	36
Dimensión Comunicativa.....	43
Matriz de Categorías.....	51
Bases Legales.....	55
CAPITULO III.....	58
MARCO METODOLOGICO.....	58
Paradigma de Investigación.....	58
Método de la Investigación.....	59
Momentos de la investigación.....	60
Proceso de Reducción Fenomenológica.....	60

Momento 1 - Epojé:	60
Momento 2 – Horizontalización:	61
Momento 3 - Pre- Reflexión -Descripción Textural (Noema).....	61
Momento 4 - Reflexión - Descripción Estructurante (Noesis).....	62
Momento 5 - Descripción de la esencia del Fenómeno	62
Sujetos participantes	63
Criterios de selección de los sujetos participantes.....	63
Los criterios de escogencia de los sujetos participantes fueron:.....	63
Técnicas e instrumentos.....	64
Criterios de Rigurosidad en la Investigación	64
Análisis de la Información.....	65
CAPÍTULO IV	67
INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	67
Momento 3: Pre- reflexión o descripción textual (Noema)	69
Descripción textual (Noema) – Subcategoría 1: La Mediación de capacidades de expresión a través del Cuidado – MCEC	71
Red semántica 1: MCEC 1 - P7 - CIDDC - Conciencia de la importancia del desarrollo de la DC – Descripción textual (Noema)	71
Código Axial 1 - P7 - CIDDC - CONCIENCIA DE LOS PADRES SOBRE LA DC	74
Código Axia 2 - P7 - CIDDC - IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN CON PARES	77
Código axial 3 - P7 - CIDDC - IMPORTANCIA DE LAS ACTIVIDADES RECTORAS	80
Red semántica 2: MCEC 2 - P1 - ICEC - Identificación de capacidades de expresión y comunicación – Descripción textual (Noema).....	85
Código axial 1 - P1- ICEC – Corporalidad como medio de comunicación	87
Código axial 2 - P1 - ICEC - Capacidad de dialogo y expresión	89
Código axial 3 - P1 - ICEC - El gusto por las capacidades	92

Descripción textural (Noema) – Subcategoría 2: La mediación de las experiencias a través del acompañamiento y la provocación - MEAP .	96
Red semántica 3: MEAP 1 - P2 - DFDC - Dinámicas familiares en el desarrollo de la DC – Descripción textural (Noema)	96
Código axial 1- P2 - DFDC - Dinámicas familiares internas y externas en el desarrollo de la dimensión comunicativa	99
Código axial 2 - P2 - DFDC - Pregunta, dialogo y retroalimentación en las dinámicas familiares	103
Código axial 3 - P2 - DFDC - Gusto por actividades y relaciones	106
Red semántica 4: MEAP 2 - P3 - EDN - Experiencias que disfruta el niño – Descripción textural (Noema)	111
Código axial 1 - P3 - EDN - El gusto de estar en familia.....	112
Código axial 2 - P3 - EDN - El gusto por aprender y comunicar lo aprendido	115
Código axial 3 - P3 - EDN - El gusto por las actividades rectoras.	117
Red Semántica 5: MEAP 3 - P4 - ENE - Expresiones del niño en las experiencias – Descripción textural (Noema)	122
Código axial 1 - P4 - ENE - Gusto e interés por expresarse y compartir vivencias	124
Código axial 2 - P4 - ENE - La pregunta como factor desencadenante de la expresión y la comunicación.....	127
Código axial 3 - P4 - ENE - Las actividades rectoras posibilitan la expresión y generan felicidad en el niño	130
Red Semántica 6: MEAP 4 - P8 - VPEDC - Valoración del padre de las experiencias en el desarrollo de la DC– Descripción textural (Noema)..	135
Código axial 1 - P8 - VPEDC - Actividades rectoras y desarrollo del aprendizaje y habilidades	138
Código axial 2 - P8 - VPEDC - Actividades rectoras como espacio propicio para la DC	142
Código axial 3 - P8 - VPEDC - Actividades rectoras, gustos y beneficios.....	144

.....	148
Red Semántica 7: MEAP 5 - P10 - ATC - Aprovechamiento Del Tiempo Para Acompañar – Descripción textural (Noema)	149
Código axial 1 - P10 - ATC - Valor y características de la mediación	152
Código axial 2 - P10 - ATC - EL Aprovechamiento de tiempo y espacios para la formación	156
Código axial 3 - P10 - ATC - El dialogo y la pregunta en la mediación.....	159
Código axial 4 - P10 - ATC - Experimentar variedad de experiencias es la mejor manera de mediar.....	161
Red Semántica 8: MEAP 6 - P11 - AR - Acompañamiento de resultados – Descripción textural (Noema)	166
Código axial 1 - P11 - AR - Medicación y motivación entorno a la formación	167
Código axial 2 - P11 - AR - Las actividades escolares como escenario de mediación.....	170
Código axial 3 - P11 - AR - La retroalimentación a través del diálogo y la pregunta.....	172
Código axial 4 - P11 - AR - La actividad rectora como escenario propicio de medicación	175
.....	179
Descripción textural (Noema) – Subcategoría 3: La Mediación del entorno a través del acompañamiento y la provocación - MENTAP ..	180
Red Semántica 9: MENTAP 1 - P5 - PADDC - Preparación de ambientes para el desarrollo de la dimensión comunicativa - Descripción textural (Noema)	180
Código axial 1 - P5 - PADDC - La mediación y la preparación de ambientes para el desarrollo de la dimensión comunicativa	182
Red Semántica 10: MENTAP 2 - P6 - AEE - Aprovechamiento del entorno exterior - Descripción textural (Noema)	186

Código axial 1 - P6 - AEE - El aprovechamiento de parques y escenarios deportivos para el DC.....	187
Código axial 2 - P6 - AEE - El aprovechamiento de los espacios de JAC y fundaciones.....	191
Código axial 3 - P6 - AEE - Dificultades en el aprovechamiento de los espacios externos	194
Red Semántica 11: MENTAP 3 - P9 - PEPM - Propósitos de las experiencias propuestas por el mediador- Descripción textural (Noema).....	199
Código axial 1 - P9 - PEPM - Los propósitos del mediador frente a las experiencias y contextos	201
Código axial 2 - P9 - PEPM - Valor y propósito de las actividades rectoras reconocidas por los padres.	204
Red Semántica 12: MENTAP 4 - P12 - FPCE - Favorecimiento del potencial comunicativo por las experiencias - Descripción textural (Noema)	209
Código axial 1 - P12 - FPCE - La mediación ante el potencial comunicativo de las experiencias.....	211
Código axial 2 - P12 - FPCE - La escuela como espacio potenciador de la DC.....	215
Código axial 3 - P12 - FPCE - Importancia de la expresión.....	218
Código axial 4 - P12 - FPCE - Las celebraciones familiares y su importancia en el desarrollo de la DC.....	220
Código axial 5 - P12 - FPCE - Importancia de la relación con pares en el desarrollo de la DC	223
Código Axial 6 - P12 - FPCE - Importancia de las actividades rectoras en el desarrollo de la DC.....	225
Red Semántica 13: MENTAP 5 - P13 - AMM - Aspectos a mejorar de la mediación - Descripción textural (Noema).....	230
Código axial 1 - P13 - AMM - La necesidad de tener tiempo para acompañar al hijo.....	232

Código axial 2 - P13 - AMM –Necesidad por conocer al hijo en función de su vocacionalidad.....	235
Código axial 3 - P13 - AMM - Necesidad de comprender la dimensión comunicativa del hijo para acompañar su proceso de desarrollo.....	238
Momento 4: Reflexión – Descripción Estructurante (Noesis)	243
Descripción estructural (Noesis) – Subcategoría 1: La Mediación de capacidades de expresión a través del Cuidado – MCEC	244
1. Conciencia e identificación de la capacidad de expresión y sus escenarios de circulación:	245
La expresión y sus escenarios	246
2. Conciencia e identificación de los benéficos de la capacidad de expresión: Individualidad, socialización y aprendizaje.....	248
El desarrollo de la individualidad	248
La construcción de la socialización	249
El gusto por el aprendizaje	250
Descripción estructural (Noesis) – Subcategoría 2: La mediación de las experiencias a través del acompañamiento y la provocación – MEAP ..	251
1. Las Dinámicas familiares como escenarios de disfrute y expresión	252
El gusto por las experiencias (actividades rectoras)	252
Condiciones y características con las que se expresa el niño	253
2. El acompañamiento y provocación de las experiencias para el desarrollo de la dimensión comunicativa.....	255
Aspecto 1 - Valoración: El valor de las experiencias que vivencian los hijos	256
<i>El desarrollo de aprendizajes y habilidades para la expresión:.....</i>	256
<i>Contribuciones a la autonomía y el desarrollo ético y el proyecto de vida</i>	257
Aspecto 2 - Acompañamiento: La mediación de experiencias a través del acompañamiento.....	257

<i>Acompañando las experiencias a través del Diálogo y la retroalimentación:</i>	258
<i>Acompañando incluso en el poco tiempo que se tiene:</i>	259
Aspecto 3 – Provocación: La mediación de experiencias a través de la provocación:.....	260
Descripción estructural (Noesis) – Subcategoría 3: La Mediación del entorno a través del acompañamiento y la provocación - MENTAP ..	262
1. Preparación y aprovechamiento de los entornos familiares internos	264
2. Preparación y aprovechamiento del entorno exterior.....	265
<i>Aspecto 1 – Preparación de los ambientes externos:</i>	265
<i>Aspecto 2– Propósitos por los que el padre acerca a su hijo a los entornos y experiencias:</i>	267
<i>A. Abrir la mente a la novedad</i>	267
<i>B. Conciencia de capacidades</i>	267
<i>C. Expresarse y socializarse</i>	268
1. Aspectos a mejorar para un buen proceso de mediación:	268
<i>Aspecto 1 – Necesidad de tener más tiempo para realizar un buen proceso de mediación:</i>	269
<i>Aspecto 2 – Necesidad de aprovechar los espacios externos para acompañar el desarrollo de los niños:</i>	269
<i>Aspecto 3 – Necesidad de reconocer las capacidades de sus hijos en función de orientar el proyecto de vida de los niños:</i>	269
<i>Aspecto 4 – Necesidad de comprender la dimensión comunicativa para contribuir al desarrollo del niño:</i>	270
CAPITULO V	272
CONSIDERACIONES FINALES	272
CAPITULO VI	275
CONSTRUCTO TEÓRICO	275
Momento 5 - Descripción de la esencia del Fenómeno - Constructo teórico.....	275

Primer Camino Teórico: El camino del cuidado de la capacidad expresiva.....	276
Primer sendero teórico - El sendero de la conciencia:	277
Segundo sendero teórico - El sendero de la identificación:	277
Los beneficios del desarrollo de la capacidad expresiva en el niño:	278
Los beneficios de reconocer la capacidad expresiva del niño para el padre:	280
Tercer sendero teórico - El sendero del encuentro:	281
Cuarto sendero teórico - El sendero del reconocimiento:	281
Quinto sendero teórico – El sendero del Asombro:.....	282
Sexto sendero teórico – El sendero del Afecto:	282
Segundo Camino Teórico: El camino del acompañamiento y la provocación de experiencias	284
Primer sendero teórico – La nueva mirada de las dinámicas familiares.....	285
Segundo sendero teórico – El sendero para andar juntos	290
Los pasos de la valoración:	290
Los pasos del acompañamiento:	292
Tercer Camino Teórico: El camino del acompañamiento y la provocación del entorno.	293
Primer sendero Teórico - El sendero de la preparación:.....	295
Segundo sendero Teórico - El sendero del aprovechamiento:	296
REFERENCIAS	300
ANEXOS.....	313
A. Entrevista aplicada a madres cuidadoras	313
Curriculum Vitae. (Autora)	315

Lista de cuadros

Cuadro 1. Categorías teóricas deductivas de la Mediación.....	52
Cuadro 2. Categorías teóricas deductivas de la Dimensión Comunicativa.....	53
Cuadro 3. Matriz de categorías que orientan el proceso investigativo.....	54
Cuadro 4. Identificación de Informantes Clave.....	67
Cuadro 5. Matriz de redes semánticas.....	69
Cuadro 6. Categorización Red semántica 1: MCEC 1 - P7 - CIDDC - Conciencia de la importancia del desarrollo de la DC.....	72
Cuadro 7. Categorización Red semántica 2: MCEC 2 - P1 - ICEC - Identificación de capacidades de expresión y comunicación.	85
Cuadro 8. Categorización Red semántica 3: MEAP 1 - P2 - DFDC - Dinámicas familiares en el desarrollo de la DC.	97
Cuadro 9. Categorización Red semántica 4: MEAP 2 - P3 - EDN - Experiencias que disfruta el niño.	111
Cuadro 10. Categorización Red Semántica 5: MEAP 3 - P4 - ENE - Expresiones del niño en las experiencias.....	122
Cuadro 11. Categorización Red Semántica 6: MEAP 4 - P8 - VPEDC - Valoración del padre de las experiencias en el desarrollo de la DC.....	135
Cuadro 12. Categorización Red Semántica 7: MEAP 5 - P10 - ATC - Aprovechamiento del tiempo para acompañar.....	149
Cuadro 13. Categorización Red Semántica 8: MEAP 6 - P11 - AR - Acompañamiento de resultados.....	166
Cuadro 14. Categorización Red Semántica 9: MENTAP 1 - P5 - PADDC - Preparación de ambientes para el desarrollo de la dimensión comunicativa.....	181
Cuadro 15. Red Semántica 10: MENTAP 2 - P6 - AEE - Aprovechamiento del entorno exterior.....	186
Cuadro 16. Red Semántica 11: MENTAP 3 - P9 - PEPM - Propósitos de las experiencias propuestas por el mediador.....	199
Cuadro 17. Red Semántica 12: MENTAP 4 - P12 - FPCE - Favorecimiento del potencial comunicativo por las experiencias.	209

Cuadro 18. Red Semántica 13: MENTAP 5 - P13 - AMM - Aspectos a mejorar de la mediación.	230
--	-----

Lista de gráficos

Gráfico 1. Red Semántica 1: MCEC 1 - CODIGO AXIAL 1 -P7 - CIDDC - Conciencia De Los Padres Sobre La Dc	76
Gráfico 2. Red Semántica 1 - MCEC 1 - CÓDIGO AXIAL 2 -P7 - CIDDC - Importancia De La Comunicación Con Pares.....	79
Gráfico 3. Red Semántica 1 - MCEC 1 - CÓDIGO AXIAL 3 - P7 - CIDDC - Importancia De Las Actividades Rectoras	82
Gráfico 4. Red Semántica 1: MCEC 1 - P7 - CIDDC - Conciencia de la importancia del desarrollo de la DC.	84
Gráfico 5. Red semántica 2: MCEC 2 - Código axial 1 - P1- ICEC – Corporalidad como medio de comunicación.....	88
Gráfico 6. Red semántica 2: MCEC 2 - Código axial 2 - P1 - ICEC - Capacidad de dialogo y expresión	91
Gráfico 7. Red semántica 2: MCEC 2 - Código axial 3 - P1 - ICEC - El gusto por las capacidades.....	93
Gráfico 8. Red Semántica 2: MCEC 1 - P1 - ICEC – Identificación de Capacidades de Expresión y comunicación	95
Gráfico 9. Red semántica 3: MEAP 1 - Código axial 1- P2 - DFDC - Dinámicas familiares internas y externas en el desarrollo de la dimensión comunicativa	102
Gráfico 10. Red semántica 3: MEAP 1 - Código axial 2 - P2 - DFDC - Pregunta, dialogo y retroalimentación en las dinámicas familiares	105
Gráfico 11. Red semántica 3: MEAP 1 - Código axial 3 - P2 - DFDC - Gusto por actividades y relaciones	108
Gráfico 12. Red semántica 3: MEAP 1 - P2 - DFDC - Dinámicas familiares en el desarrollo de la DC	110
Gráfico 13. Red semántica 4 - MEAP 2 - Código axial 1 - P3 - EDN - El gusto de estar en familia	114
Gráfico 14. Red semántica 4 - MEAP 2 - Código axial 2 - P3 - EDN - El gusto por aprender y comunicar lo aprendido.....	116
Gráfico 15. Red semántica 4 - MEAP 2 - Código axial 3 - P3 - EDN - El gusto por las actividades rectoras.	119

Gráfico 16. Red semántica 4: MEAP 2 - P3 - EDN - Experiencias que disfruta el niño	121
Gráfico 17. Red Semántica 5 - MEAP 3 - Código axial 1 - P4 - ENE - Gusto e interés por expresarse y compartir vivencias	126
Gráfico 18. Red Semántica 5 - MEAP 3 - Código axial 2 - P4 - ENE - La pregunta como factor desencadenante de la expresión y la comunicación	129
Gráfico 19. Red Semántica 5 - MEAP 3 - Código axial 3 - P4 - ENE - Las actividades rectoras posibilitan la expresión y generan felicidad en el niño	132
Gráfico 20. Red Semántica 5: MEAP 3 - P4 - ENE - Expresiones del niño en las experiencias.....	134
Gráfico 21. Red Semántica 6: MEAP 4 - Código axial 1 - P8 - VPEDC - Actividades rectoras y desarrollo del aprendizaje y habilidades	141
Gráfico 22. Red Semántica 6: MEAP 4 - Código axial 2 - P8 - VPEDC - Actividades rectoras como espacio propicio para la DC.....	143
Gráfico 23. Red Semántica 6: MEAP 4 - Código axial 3 - P8 - VPEDC - Actividades rectoras, gustos y beneficios.....	146
Gráfico 24. Red <i>Semántica</i> 6: MEAP 4 - P8 - VPEDC - Valoración del padre de las experiencias en el desarrollo de la DC.....	148
Gráfico 25. Red Semántica 7 MEAP 5 - Código axial 1 - P10 - ATC - Valor y características de la mediación	155
Gráfico 26. Red Semántica 7 MEAP 5 - Código axial 2 - P10 - ATC - EL Aprovechamiento de tiempo y espacios para la formación.....	158
Gráfico 27. Red Semántica 7 MEAP 5 - Código axial 3 - P10 - ATC - El dialogo y la pregunta en la mediación.....	160
Gráfico 28. Red Semántica 7 MEAP 5 - Código axial 4 - P10 - ATC - Experimentar variedad de experiencias es la mejor manera de mediar	163
Gráfico 29. Red Semántica 7: MEAP 5 - P10 - ATC - Aprovechamiento del tiempo para acompañar.....	165
Gráfico 30. Red Semántica 8 - MEAP 6 - Código axial 1 - P11 - AR - Medicación y motivación entorno a la formación	169

Gráfico 31. Red Semántica 8 - MEAP 6 - Código axial 2 - P11 - AR - Las actividades escolares como escenario de mediación	171
Gráfico 32. Red Semántica 8 - MEAP 6 - Código axial 3 - P11 - AR - La retroalimentación a través del diálogo y la pregunta	174
Gráfico 33. Red Semántica 8 - MEAP 6 - Código axial 4 - P11 - AR - La actividad rectora como escenario propicio de medicación	177
Gráfico 34. Red Semántica 8: MEAP 6 - P11 - AR - Acompañamiento de resultados	179
Gráfico 35. Red Semántica 9: MENTAP 1 - P5 - PADDC - Preparación de ambientes para el desarrollo de la dimensión comunicativa.....	185
Gráfico 36. Red Semántica 10: MENTAP 2 - Código axial 1 - P6 - AEE - El aprovechamiento de parques y escenarios deportivos para el DC.....	190
Gráfico 37. Red Semántica 10: MENTAP 2 - Código axial 2 - P6 - AEE - El aprovechamiento de los espacios de JAC y fundaciones.....	193
Gráfico 38. Red Semántica 10: MENTAP 2 - Código axial 3 - P6 - AEE - Dificultades en el aprovechamiento de los espacios externos.....	196
Gráfico 39. Red Semántica 10: MENTAP 2 - P6 - AEE - Aprovechamiento del entorno exterior.....	198
Gráfico 40. Red Semántica 11: MENTAP 3 - Código axial 1 - P9 - PEPM - Los propósitos del mediador frente a las experiencias y contextos.....	203
Gráfico 41. Red Semántica 11: MENTAP 3 - Código axial 2 - P9 - PEPM - Valor y propósito de las actividades rectoras reconocidas por los padres.....	206
Gráfico 42. Red Semántica 11: MENTAP 3 - P9 - PEPM - Propósitos de las experiencias propuestas por el mediador.....	208
Gráfico 43. Red Semántica 12 - MENTAP 4 - Código axial 1 - P12 - FPCE - La mediación ante el potencial comunicativo de las experiencias	214
Gráfico 44. Red Semántica 12 - MENTAP 4 - Código axial 2 - P12 - FPCE - La escuela como espacio potenciador de la DC	217
Gráfico 45. Red Semántica 12 - MENTAP 4 - Código axial 3 - P12 - FPCE - Importancia de la expresión	219

Gráfico 46.. Red Semántica 12 - MENTAP 4 - Código axial 4 - P12 - FPCE - Las celebraciones familiares y su importancia en el desarrollo de la DC	222
Gráfico 47. Red Semántica 12 - MENTAP 4 – Código axial 5 - P12 - FPCE - Importancia de la relación con pares en el desarrollo de la DC.....	224
Gráfico 48. Red Semántica 12 - MENTAP 4 - Código Axial 6 - P12 - FPCE - Importancia de las actividades rectoras en el desarrollo de la DC	227
Gráfico 49 . Red Semántica 12: MENTAP 4 - P12 - FPCE - Favorecimiento del potencial comunicativo por las experiencias	229
Gráfico 50. Red Semántica 13 - MENTAP 5 - Código axial 1 - P13 - AMM - La necesidad de tener tiempo para acompañar al hijo.	234
Gráfico 51. Red Semántica 13 - MENTAP 5 - Código axial 2 - P13 - AMM – Necesidad por conocer al hijo en función de su vocacionalidad.....	237
Gráfico 52. Red Semántica 13 - MENTAP 5 - Código axial 3 - P13 - AMM - Necesidad de comprender la dimensión comunicativa del hijo para acompañar su proceso de desarrollo	240
Gráfico 53. Red Semántica 13: MENTAP 5 - P13 - AMM - Aspectos a mejorar de la mediación	242
Gráfico 54. El camino del cuidado de la capacidad expresiva.....	276
Gráfico 55. El camino del acompañamiento y la provocación de experiencias...	284
Gráfico 56. El camino del acompañamiento y la provocación del entorno.	294
Gráfico 57. Ruta teórica de la mediación en el desarrollo de la dimensión comunicativa.....	299

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
RUBIO ESTADO TÁCHIRA

**PROCESOS DE MEDIACIÓN DE LOS PADRES Y/O CUIDADORES PARA EL
DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN COMUNICATIVA EN NIÑOS DE GRADO DE
TRANSICIÓN**

Autora: Kattia M. Sepúlveda R.

Tutora: Dra. Yolanda J. Gómez M.

Fecha: mayo 2024

RESUMEN

La presente investigación generó un aporte teórico sobre los procesos de mediación de padres y/o cuidadores para el desarrollo de la dimensión comunicativa. Se buscó contribuir a la Línea de investigación: Educación Preescolar, Currículo y Práctica Docente. de UPEL-IPRGR. Se lleva a cabo un abordaje teórico que identifico dos categorías centrales, mediación y dimensión comunicativa, fueron relevantes autores como Vigotsky (1979), Feuerstein (2002), Hymes (1974), Caballenas y Eslava (2001). La investigación es abordada desde el paradigma interpretativo, su enfoque es cualitativo y su método fue el fenomenológico, el cual se desarrolló desde las orientaciones de Moustakas (1994), participaron 8 madres, que fueron entrevistadas sobre su experiencia de mediación. El tratamiento de la información se planteó desde Strauss y Corbin (2016). La investigación logró reconocer las formas en que los cuidadores median el desarrollo de la dimensión comunicativa, evidenciando que el hogar es un espacio propicio en donde pueden acontecer una serie de experiencias en entornos que pueden ser potenciados y fortalecidos a través de un proceso pedagógico familiar que fortalezca el desarrollo integral de los niños. Finalmente, la investigación permitió desarrollar una ruta teórica que permitirá a los padres y la escuela, encontrar puntos de acercamiento en donde se fortalezca el proceso formativo del niño, de esta manera se propusieron tres caminos teóricos: 1- El camino del cuidado de la capacidad expresiva, 2- El camino del acompañamiento y la provocación de experiencias y 3- El camino del acompañamiento y la provocación del entorno.

Descriptor: Actividades rectoras, Cuidador, Dimensión comunicativa, Familia Mediación.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral denominada “Procesos de mediación de los padres y/o cuidadores para el desarrollo de la dimensión comunicativa en niños de grado de transición”, presenta los resultados de la investigación desarrollada en el marco del proceso formativo del doctorado en educación de la Universidad Pedagógica Experimental el libertador.

Las tres últimas conferencias mundiales de educación, le han dado importancia esencial a la familia en la educación inicial. En la primera conferencia celebrada en Jomtien, Unesco (1990) se priorizó, el cuidado y la promoción de la primera infancia, al igual que su intervención en la experiencia formativa. La segunda conferencia de Educación desarrollada en Dakar, Unesco (2000), se continúa desde el primer objetivo establecido, seguir protegiendo la educación integral de la primera infancia. Por última la tercera conferencia celebrada en Incheon, Unesco (2015) insiste en alcanzar una educación de alto nivel y bienestar.

Colombia por su parte, siguiendo estas apuestas mundiales, ha reconocido desde la ley 1804, Artículo 5, la familia como el actor del proceso formativo. Del mismo modo, los fundamentos de la educación para niños, establecidas en 2017, plantearon tres propósitos formativos en los cuales el espacio familiar juega una responsabilidad preponderante. Como consecuencia, el propósito central de esta tesis doctoral fue enfatizar aún más la importancia del espacio familiar, identificando la función que los padres y/u otros cuidadores desempeñan en el avance de la experiencia comunicacional de los niños, factor crucial del segundo propósito formativo de la educación inicial establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

De esta manera la investigación tuvo como objetivo central: Generar un aporte teórico sobre los procesos de mediación de padres y/o cuidadores para el desarrollo de la dimensión comunicativa en niños del grado de transición de la Institución Educativa Francisco José de Caldas de la ciudadela de la Libertad en la ciudad de Cúcuta, departamento de Norte de Santander.

Como apoyo teórico que favoreció el proceso de recolección, análisis, interpretación y teorización de la información, se abordaron los desarrollos teóricos de autores como Vygotsky (1979), Feuerstein (2002), Hymes (1974), Fuentes (1995), en lo relacionado a los procesos de mediación y Caballenas y Eslava (2001), Campo (2011), Ocampo et al., (2012), López, Camargo, Duque, Ariza, Ávila y Kemp (2013), Hernández (2015), en lo relacionado a la dimensión comunicativa. Igualmente es importante mencionar que las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, consignadas en una serie de documentos que son lineamientos orientadores de la educación inicial en Colombia, fueron fundamentales en la configuración del horizonte metodológico y la ruta teórica.

En el Capítulo I, se problematiza el papel que desempeña la mediación de los padres en el desarrollo de la dimensión comunicativa de los niños. Desde aquí se establecen los objetivos generales y específicos que orientaron el desarrollo de la investigación en función de desarrollar una ruta teórica que permita a los padres desarrollar una experiencia mediadora formativa.

En el Capítulo II se abordó el contexto teórico de la propuesta doctoral, iniciando con antecedentes internacionales, nacionales y regionales en donde se evidencia las responsabilidades con que juegan los mediadores en el adelanto de la dimensión comunicativa de los niños en su educación inicial. También se presentan los fundamentos historiográficos, ontológicos, epistemológicos y axiológicos a través de los cuales se hace un recorrido histórico de la relevancia de la mediación de los padres en la experiencia formativa, igualmente se reconoce el ser mismo del objeto de estudio, así como su conceptualización teórica y los valores sobre los cuales se asienta esta investigación.

En el capítulo III, se presenta la ruta metodológica de esta propuesta, su paradigma interpretativo, su enfoque cualitativo y su método fenomenológico a través del cual se realizó en un primer momento una descripción textural (Noema), en un segundo momento una descripción estructural (Noesis) y finalmente se desarrolla una contrastación de estos dos primeros momentos para desarrollar la esencia del fenómeno con la cual se desarrolló el constructo teórico de esta tesis doctoral. Igualmente se

presentan las técnicas utilizadas en la búsqueda de la información y la manera en que fue analizada para lograr develar la esencia misma del fenómeno.

Seguidamente se presenta el capítulo IV, en el cual se muestra el proceso de sistematización de la información realizado a través del Software Atlas ti.9, con lo cual se logra desarrollar el proceso de categorización, se desarrolla la descripción textural (Noema), permitiéndose así contar con la estructuración de la información en 13 redes semánticas lo cual permitió avanzar hacia el desarrollo de una descripción estructural (Noesis), este proceso permite una mejor comprensión del fenómeno a través de un análisis de las relaciones que se hicieron evidentes en las redes semánticas identificadas.

Los resultados de este capítulo IV, permiten el desarrollo del último momento del método fenomenológico: La esencia del fenómeno, con la cual se desarrolló el sexto capítulo denominado constructo teórico.

En cuanto al capítulo V, se presentó las consideraciones y las recomendaciones donde el desarrollo de esta tesis doctoral, busco contribuir al campo de la investigación de la educación infantil, reconociendo así, la importancia que tiene la familia en el desarrollo de la formación de las actuales y futuras generaciones, e igualmente se busca que la escuela pueda encontrar a través de los resultados aquí expuestos, las necesarias conexiones que permitan establecer un diálogo constructivo con la familia, desde el cual se puedan establecer acciones conjuntas que impacten la formación de los niños.

El capítulo VI consistió en la construcción teórica, donde se describió la esencia del fenómeno - constructo teórico, que establece una ruta teórica para el proceso de mediación de los padres en el desarrollo de la dimensión comunicativa, la cual está compuesta de tres caminos teóricos: 1- El camino del cuidado de la capacidad expresiva, 2- El camino del acompañamiento y la provocación de experiencias y 3- El camino del acompañamiento y la provocación del entorno, finalmente las referencia y anexos.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

La Educación en sus primeras etapas según el MEN (2017), es estratégica en la formación integral. Igualmente, para la Sociedad Argentina de Pediatría – S.A.P., a través de Cuestas, Polacov y Vaula (2016) reconocen que este primer nivel educativo amplía la experiencia socializadora en la infancia. En este sentido, en las últimas tres décadas, Colombia ha avanzado en un marco normativo que favorece el desarrollo de una educación inicial y preescolar incluyente. Para ello, suscribió la Declaración de la Convención Sobre los Derechos del Niño, la cual reconoce la importancia para los menores, de crecer en espacios rodeados de comprensión y afecto, Unicef (1989), dicha declaración fue asumida como precedente por la constitución de 1991 y confirmada en la ley 12 de 1991.

El MEN (1998) estableció una serie de lineamientos curriculares para las diferentes áreas del sistema educativo, entre estos desarrolló los “Lineamientos pedagógicos para la educación preescolar”, en los cuales se estableció que a la educación infantil y preescolar le correspondía potenciar las dimensiones del desarrollo infantil. Según el MEN (2017) hay una relación entre la experiencia familiar y la experiencia pedagógica de la escuela que permite establecer una continuidad para el proceso formativo. Se establece entonces, para la educación infantil, un triada que implica tres factores capitales.

En primer lugar, el conocimiento y estudio de las dimensiones del desarrollo del niño, en segundo lugar, comprender la interacción del niño con su entorno familiar desarrolladas a través de las actividades rectoras y en tercer lugar, la necesaria reflexión pedagógica de los anteriores dos factores en la formación de niño por parte de la maestra, de forma que se puedan crear rutas de aprendizaje en la escuela, las cuales se relacionen y conecten con los desarrollos y potencialidades de los dos primeros elementos de la triada.

La presente propuesta doctoral, se desarrolla teniendo presente la necesaria relación que debe establecerse entre escuela y hogar como lo propone la triada

planteada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. La autora de esta tesis doctoral, en consonancia con el segundo factor de la triada, busca comprender cómo desde aquellas interacciones del niño con su entorno familiar, los padres y/o cuidadores **median** en el desarrollo integral del niño. Aparece aquí un primer interés de esta investigación, **la mediación** de los padres y/o cuidadores. No obstante, es necesario aclarar: ¿Mediación de qué?

Para responder a esta pregunta hay que reconocer que el interés por lograr el desarrollo integral del niño, ha sido una de los propósitos rectores del sistema educativo colombiano. Hacia 1998 el MEN, reconoce que trabajar en el desarrollo del niño, se requiere potenciar una serie de dimensiones que evidencian la complejidad de la condición humana. Para el caso de esta tesis doctoral, una de estas dimensiones reporta un especial interés: la dimensión comunicativa. Esta dimensión hace parte fundamental de las “Bases curriculares para la educación inicial y preescolar” establecidas por el MEN en 2017, las cuales orientan la formación de la infancia colombiana en la actualidad.

Dichas bases curriculares han establecido tres propósitos del desarrollo y aprendizaje. El primero de estos propósitos tiene que ver con la construcción de identidad del niño en relación con los otros, el segundo propósito reconoce a los niños como comunicadores activos de sus ideas, sus sentires y emociones, finalmente el tercer propósito reconoce a los niños como exploradores de su mundo. De esta manera la presente propuesta doctoral sitúa su centro de interés en el segundo propósito de la educación infantil colombiana, dicho propósito, ubica la dimensión comunicativa como su factor central. Surge para esta investigación un segundo interés de estudio: la dimensión comunicativa. Este segundo interés se relaciona con el primer interés que ya se había identificado: la mediación de los padres. Con ello surge la pregunta: ¿Mediación de qué?, mediación de la dimensión comunicativa.

Bajo esta mirada, la dimensión comunicativa y la mediación, se convierten en las dos principales categorías de estudio de la presente propuesta de tesis doctoral, las experiencias (actividades rectoras) y sus contextos, en el espacio donde acontecen sus relaciones y desarrollos. En otras palabras, la identidad de la primera infancia está conformada por el carácter comunicativo que emerge al principio, en el entorno de la familia, a través de la experiencia de cada una de las actividades orientadoras.

En cuanto a la dimensión comunicativa, el MEN (1998), la reconoce como el espacio desde se pueden construir realidades diversas desde las cuales vincularse afectivamente expresando los sentimientos y emociones del día a día. Según Peralta (2000), el proceso de comunicación entre individuos está mediado por reglas lingüísticas que permite desarrollar competencia comunicativa, al demostrar su capacidad para utilizarlas con sus pares. Se evidencia entonces, que el lenguaje no sólo reconoce lo fonético y gramatical, sino que es necesario igualmente aspectos culturales, afectivos, psicológicos y sociales.

La experiencia formativa, debe permitir que el niño interactúe con el medio circundante para resolver los problemas que este le presenta, permitiéndole avanzar en sus desarrollos cognitivos, afectivos, comunicativos, estéticos, corporales, socio-políticos, morales, éticos y espirituales a través de un contacto con su medio social y con las personas que interactúan con ellos, todo esto mediado por una interacción que es posibilitada por la vivencia comunicadora de la dimensión estudiada en esta propuesta doctoral, Ocampo, Pava, y Bonilla (2011).

Así, resulta crucial comprender que la facultad humana del lenguaje según Ocampo, et al. (ob.cit), tiene una estrecha relación con el pensamiento; ya que, esta le permite gracias a su función simbólica construir nociones y conceptos, lo que le posibilita al niño el describir, inferir, explicar y argumentar. Lo que finalmente demuestra, para **el lenguaje, la dimensión comunicativa su principal función**. El lenguaje a través de la dimensión comunicativa, permite que el niño intercambie lo que imagina y la creación de significados de la realidad en la cual se desarrolla, Pérez (2018). Según el MEN (2017) al niño hablar, puede ordenar el mundo que percibe, imagina y reconoce, de esta manera puede darle nombre a cada hecho e igualmente expresarlo y visionar su ejecución.

Esto es muy importante pues como ya se dijo, para el lenguaje la dimensión comunicativa es su principal función. Todo esto involucra que la dimensión comunicativa, en sí misma abarque el hecho mismo de la comunicación y esta resulta muy amplia como bien la define el MEN (2017), al reconocerla como el lugar donde los niños pueden relacionarse con sus mayores a través de diversas expresiones, gesticulaciones, plasticidades y demás experiencias que puedan permitir encontrarse con su mundo,

desarrollando así sus identidades personales y sociales, generando cuestionamientos y mostrando sus miedos e ilusiones para tomar decisiones y establecer acuerdos.

Hacia 2016, el Estado colombiano define en la ley 1804, Artículo 5, que la educación inicial es un proceso formativo que está direccionado a desarrollar y potenciar el niño en sus capacidades a través de las llamadas **actividades rectoras** relacionadas con lo lúdico, artístico, literario y la exploración del su entorno, para lo cual la familia se convierte en el mediador principal de dicha experiencia. En el mismo sentido para el 2017, el MEN, estableció la importancia de desarrollar un currículo basado en la experiencia, el cual se centró las vivencias de los niños en sus relaciones con los otros, en la práctica de las actividades rectoras y el saber pedagógico. El principal requisito para esta visión curricular, implica que el instructor comprenda la dinámica intrafamiliar asociada a las formas de criar y cuidar a los hijos, así como la forma en que esta dinámica afecta al desarrollo de los niños.

Se precisa en la ley, que actividades como el juego, expresiones artísticas, literatura y exploración del medio, sea definidas como actividades rectoras, las cuales se convierten en los referentes técnicos que permiten al niño lograr el desarrollo de su identidad. A través de estas, los padres y maestros pueden comprender como crecen y se desarrollan sus hijos. Desde ellas, se puede mostrar a los niños, rutas y experiencias de aprendizaje. Estas pueden ser también escenarios desde donde los padres y maestros, les pueden observar, escuchar y estudiar, dejándolos hacer y ser en toda su integralidad. MEN (2017).

Por tanto, la maestra deberá comprender el estado en que se encuentran los entornos de los niños, como han avanzado en sus niveles de desarrollo, y en qué medida la familia debe ser respetada como el principal actor y fuente de conocimiento en la experiencia formativa del niño, MEN (2017). Esta condición de la familia como sujeto de saber y actor principal es definida en la ley 1804 artículo 5.

La dimensión comunicativa, desde esta mirada de la comunicación, entra en directa relación con las actividades rectoras que le dan identidad a la primera infancia. Para el caso de esta investigación doctoral, **las actividades rectoras**, son consideradas como **experiencias** que se dan **contextos** particulares. De este modo, los niños vivencian una serie de experiencias tanto en su **contexto familiar** como en su **contexto**

social, que le permiten ampliar el desarrollo de su dimensión comunicativa, fortaleciendo diversos tipos de capacidades expresivas con las cuales fortifican sus relaciones con pares y adultos cuidadores, hecho que impacta su desarrollo social.

Cuando el padre y/o cuidador, realiza un proceso de mediación con su hijo, permitiéndole vivenciar experiencias en contextos familiares y sociales, le está ayudando a desarrollar sus habilidades sociales, pues el niño tiene la oportunidad de socializar con sus pares en situaciones novedosas que rompen las rutinas del niño, que los retan y exigen nuevas maneras de comunicarse y solucionar problemas con sus iguales. Desarrollar la dimensión comunicativa posibilita como consecuencia, ampliar los procesos de socialización del niño.

Así cuando el niño vivencia experiencias como el juego (primera actividad rectora), el niño representa su realidad, transformándola, modificándola, resignificándolo según sus deseos, esto hace que padres y madres puedan acercarse al mundo que los niños están comunicando a través de esta actividad rectora.

Al vivenciar las expresiones artísticas (segunda actividad rectora), el niño desarrolla su dimensión comunicativa al entrar en relación con las posibilidades que le permite la estética: creando, modelando la materia, cantando, moviéndose, danzando, dibujando, produciendo sonidos, manifestando sentimientos y expresiones, conectándose con los otros y su realidad, este mundo artístico le abre infinitas formas de comunicarse. MEN (2017).

Cuando se acerca a la literatura (tercera actividad rectora), se edifican puentes de comunicación cuando el niño construye formas de comprender y sentir su experiencia vital por medio de la narración de sus mundos. Cuando el niño es acompañado por los adultos que le rodean en la experiencia narrativas y de lectura, el niño crece en su capacidad de construir e interpretar significados, lo que le prepara para comprender en un futuro próximo las lógicas del lenguaje escrito, para luego conectarse con la escritura a través de la cual el niño elabora sus propias producciones, sabiendo al final que pueden comunicarse con los otros. MEN (2017)

Y finalmente cuando el niño experimenta la exploración del medio (cuarta actividad rectora), los niños se encuentran con un mundo al cual deben adaptarse, por ello interactúan con él explorándolo a través de los diferentes sentidos, el gusto, el tacto,

el oler, el oír y el ver, logrando así una interacción que les permite cuestionarse y resolver problemas investigando, ensayando para en últimas ganar autonomía. Con toda esta experiencia el niño construye sentidos de su realidad los cuales comunica a través de la relación con las otras actividades rectoras.

Luego de reconocer esta directa relación entre la dimensión comunicativa, las experiencias (actividades rectoras) y contextos, es importante entonces considerar el accionar de aquellos que median del avance de estos, pues hay una directa relación entre el bienestar del niño en el hogar y el desarrollo de su lenguaje, según Moreno, García y Blázquez (2010) buena parte de la experiencia de los niños en su etapa inicial del desarrollo es socializadora y comunicativa, lo que hace relevante el estudio de los procesos de mediación en la experiencia formativa de los niños. Por su parte: Aznar (1996) reconoce que la familia ejerce la tarea de ser agente mediador de esas primeras experiencias del niño con su mundo, ella se convierte en un referente cultural de la socialización al legarle valores y creencias que le ayudan a construir su identidad como persona.

Esta Visión de Aznar (ob.cit.) la familia como agencia mediadora, la cual se convierte en esa primera referencia cultural en la socialización de sus hijos, resulta importante al querer estudiar la forma en que esta, media en la dimensión comunicativa, pues como lo menciona el CINDE (2013) el acervo de cultura que es transmitido a los niños por la familia, es la máquina que impulsa su desarrollo.

Es decir, esta mediación como motor del desarrollo está definitivamente atravesada por el hecho cultural. Según Musitu, Román, y Gracia, (1988) las familias poseen sus propias identidades la cuales están conectadas a sus contextos culturales en los cuales se producen situaciones con significados muy particulares, lo que le permite a la experiencia paterna, estar influenciada por el tipo de relaciones que la familia establece entre sus miembros, así como las relaciones de estos con su comunidad y la misma cultura a la que pertenecen.

Por tanto, los vínculos dentro de la familia y las interacciones externas que ésta crea, tienen un impacto significativo en el buen funcionamiento de la mediación en la experiencia de socialización y comunicación de los niños. Pues, todo proceso de mediación, implica según Aznar (ob.cit.), comunicación, proceso en el cual las

representaciones simbólicas de los miembros de la familia juegan un papel relevante, pues estas representaciones afectan todas aquellas actividades realizadas por el niño para construir significativamente su realidad.

He aquí, un factor relevante a la hora de querer estudiar esa mediación que hace la familia en la dimensión comunicativa con bases a las actividades que le dan significado a esta primera etapa infantil. Dichas experiencias orientadoras, como el juego, la expresión creativa, lectura y exploración de la casa en función del contexto, tienen una influencia y un significado especiales para la familia, lo que sin duda afectará al modo en que se desarrolla la dimensión comunicativa, que es el tema principal de esta propuesta de doctorado. Esto lo confirma Aznar (ob.cit.) diciendo que la mediación ejercida por los padres al mediar entre el hecho cultural y la formación escolar de su hijo le asigna el papel de modelo, lo que le exige hacerse consciente de la importancia de las actividades que le propone a su hijo en casa.

Lo anterior resultará crucial en el desarrollo de una experiencia investigativa como esta, pues analizar la forma en que los padres asumen dicha experiencia mediadora, podrá ayudar a reconocer la importancia que tiene para ellos, el asumir con responsabilidad dicho rol. ¿Cuáles serían entonces esas características o procesos que deberían incluir en sus prácticas estos padres mediadores? Responder a este interrogante es relevante, ya que según Aznar 1996, los infantes aprenden observando e imitando a sus padres, lo cual hace necesario que estos sean cada vez más conscientes que su papel mediador, será pieza fundamental de cualquier edificio formativo que se realice.

La Institución Francisco José de Caldas la ciudadela de la Libertad de la ciudad de Cúcuta, departamento de Norte de Santander; contexto de la presente propuesta doctoral, viene desarrollando según los lineamientos del MEN y primera infancia según programa “Todos a aprender”, una experiencia de formación en el proceso lectoescritor que busca acercar a los niños a una vivencia lectora y escritora. Sin embargo, este proceso se ha visto históricamente cuestionado por las concepciones lectora y escritora que tienen tanto los docentes como los padres y/u otros cuidadores de los niños, que las han relegado a una visión instrumental y decodificadora, donde la principal preocupación

es convertir a los estudiantes en lectores y escritores funcionales, dejando de lado las amplias características de la dimensión comunicativa. Gómez, Aguilar y Espinosa (2018)

En una Institución pública, de los cuatro grados que tiene el nivel preescolar, llegan niños sin haber cursado los tres primeros (párvulos, prejardín y jardín), ingresando con edades comprendidas entre 5 y 6 años al último grado de transición, dejándolos sin los primeros tres grados en los cuales, la escuela pudo haberles acompañado en el crecimiento de cada una de las siete dimensiones del desarrollo. Sumado a esto, los niños que hoy ingresan a la escuela, han vivido un aislamiento social, debido al confinamiento de dos años de pandemia que les sustrajo de ambientes sociales necesarios en su desarrollo.

Como resultado, los profesores encuentran problemáticas relacionadas con el avance de la dimensión comunicativa al introducir a los infantes en las experiencias lectora y escritora. Pues, como se mencionó, bajo una nueva mirada de lo que es el lenguaje y en coherencia con su función principal que es la de comunicar, emerge la preocupación por la forma en que el hogar ha contribuido al desarrollo de su dimensión comunicativa y mucho más en contextos post pandémicos.

En este espacio, adquiere sentido la presente investigación doctoral, la mediación que llevan a cabo los cuidadores de los niños en el hogar, con respecto al avance de la dimensión comunicativa. Muy a pesar de su condición social, no importando sus medios, en dichos hogares, se suceden experiencias como el dibujo, baile, modelación, pintura y la narración, que están directamente conectadas al desarrollo de las habilidades comunicativas del describir, asociar, explicar, inferir y argumentar entre otras. Dichas experiencias y habilidades en las que los padres, podrían tener un papel relevante no se estarían cumpliendo con los niños que ingresan sin haber cursado los tres primeros grados.

Reconocer la forma en que los padres median, la dimensión que se plantea estudiar, permitiría comprender el papel que juega el hogar en el avance en la experiencia comunicativa y socializadora, las cuales preparan a los niños para fortalecer la competencia lectora, escritora y otros elementos de formación, que deben adquirir en esta etapa. Situación muy compleja para el caso de estos niños que inician el último grado de transición, donde se debe realizar un trabajo a marchas forzadas por cumplir

con la exigencia de llevar al niño a un proceso de lectura y escritura; ya que, al siguiente año inician la primaria.

La mayoría de las veces, esta condición se traduce en procesos de privilegio en la escuela, donde se prioriza la decodificación de códigos en la lectura y los ejercicios mecánicos en la escritura por sobre el valor comunicativo del lenguaje y su riqueza. Dicha situación, como se sabe ha venido teniendo consecuencias muy graves para el país, ya que, entre las apuestas de la educación colombiana actualmente, está el mejoramiento de los indicadores evaluativos que a nivel nacional e internacional se presentan en el campo de la lectura crítica.

En el contexto de la problemática expuesta, la investigadora pretende generar un aporte teórico sobre los procesos de mediación de padres y/o cuidadores en el desarrollo de la dimensión comunicativa de los niños del grado de transición en el ambiente familiar en el Centro Educativo Francisco José de Caldas de la ciudadela de la Libertad en la ciudad de Cúcuta, departamento de Norte de Santander. La mediación realizada por los padres en los primeros años de la formación del niño, debe establecer rutas que fortalezcan y potencien la experiencia de acompañamiento de los mediadores en la generación de escenarios que medien el avance de cada una de las capacidades de comunicación que se dan en el contexto de la dimensión comunicativa del niño.

En definitiva, como se sabe es importante preparar efectivamente al niño para el logro de su competencia lectora y escritora, así como el desarrollo de una dimensión comunicativa en donde el niño tenga la capacidad de expresarse por medio del dibujo, danza, música y otras tantas posibles formas de expresión plástica que le permitirá de forma integral mejorar la experiencia social en su vida diaria. Emergen aquí una serie de cuestionamientos que conllevan a la formulación del problema:

¿Cómo generar un aporte teórico sobre los procesos de mediación de los padres y/o cuidadores para el desarrollo de la dimensión comunicativa a través de las vivencias de experiencias y contextos familiares por parte de los niños de grado de transición de la Institución Educativa Francisco José de Caldas de la ciudadela de la Libertad en la ciudad de Cúcuta, departamento de Norte de Santander?

Para responder al anterior interrogante, se deberán responder estos interrogantes específicos: El primer interrogante que se responderá es: ¿En qué forma los padres y/o

cuidadores son conscientes y valoran el desarrollo de la dimensión comunicativa de sus hijos? El segundo interrogante que debe ser resuelto es: ¿Cómo es el proceso de mediación de los padres y/o cuidadores en el desarrollo de la dimensión comunicativa de sus hijos a través de la vivencia de experiencias y contextos familiares? Y finalmente el tercer objetivo a responder es: ¿Qué ruta teórica debe orientar el proceso de mediación de padres y/o cuidadores para favorecer el desarrollado de la dimensión comunicativa de los niños y niñas en el ambiente familiar?

Objetivos del estudio

General

Generar un aporte teórico sobre los procesos de mediación de padres y/o cuidadores para el desarrollo de la dimensión comunicativa en niños del grado de transición de la Institución Educativa Francisco José de Caldas de la ciudadela de la Libertad en la ciudad de Cúcuta, departamento de Norte de Santander.

Específicos

- ✓ Analizar la forma en que los padres y/o cuidadores son conscientes y valoran los desarrollos de la dimensión comunicativa en sus hijos.
- ✓ Reconocer el proceso de mediación de padres y/o cuidadores en el desarrollo de la dimensión comunicativa de sus hijos a través de las vivencias de experiencias y contextos familiares.
- ✓ Estructurar una ruta teórica que oriente el proceso de mediación de padres y/o cuidadores en el desarrollo de la dimensión comunicativa de niños de grado de transición en el ambiente familiar.

Justificación de la Investigación

Esta propuesta doctoral pretende reconocer la forma en que los mediadores de los niños en el ambiente familiar, inician un proceso de acompañamiento y orientación en el avance de la dimensión que será estudiada. Lo anterior es importante cuando se busca potenciar las capacidades con las que se comunica el niño en el ambiente escolar y social. Para la escuela resulta importante desarrollar esta dimensión comunicativa en los niños, pero al mismo tiempo requiere que estos cuenten con buenos niveles de avance en estos aspectos para un mejor acercamiento al proceso lectoescritor.

Por tanto, conocer las características y maneras en que se da este proceso de mediación, permitirá que este proyecto doctoral plantee un camino de fortalecimiento y mejoramiento de dicha experiencia de mediación; de forma que, los padres o cuidadores acompañen a los menores en su proceso por comprender, interpretar y expresar su realidad. Mejía (2010) expresó que como buenas experiencias de mediación en el desarrollo de la dimensión objeto de estudio, será permitir que los infantes adquieran capacidades para el inicio de la educación regular en cada uno de sus niveles, lo que en el futuro se reflejará en sus condiciones de vida laboral o social. Cuando esta mediación no ocurre, el progreso de la dimensión comunicativa se ve afectada por faltas cognitivas, procedimentales y de convivencia social. En este sentido Peralta (ob.cit) reconoce la importancia que tiene responsabilizarse de los procesos de aprendizajes relacionados con la vivencia comunicativa del niño en sus mismas realidades diarias, lo cual favorece la experiencia comunicadora y ayuda a orientar futuras intervenciones en cualquiera de las falencias que se lleguen a presentar.

En el aspecto educativo esta investigación es relevante porque el estudio del objeto de investigación aporta información relacionada con los procesos de mediación que pueden contribuir a potenciar la dimensión comunicativa del niño, lo cual lo preparará para que en asocio con la escuela pueda luego avanzar en el desarrollo de sus competencias lectora y escritora que le serán necesarias en su educación regular. De

allí que, De Tejada (2015), mencione que las vivencias lectora y escritora comienzan en el hogar y este tiene la tarea de motivar al niño para que potencie sus habilidades.

La escuela y el hogar deben complementarse en la formación de un sujeto que lea el mundo, pero inevitablemente dicho complemento debe partir del diálogo e interrelación que se haga en el marco de unos buenos procesos de mediación tanto de padres como maestros. Al mismo tiempo Ruiz (como se citó en Chaves, 2001), asegura que los niños van apropiándose de lenguaje escrito naturalmente al tener vivencias lingüísticas que se dan en los juegos y vivencia diaria en las cuales el niño se interesa pues tienen significado para sí mismo.

Esto hace que, este estudio tenga sentido, pues a partir del análisis de la mediación que ejercen padres o cuidadores en el hogar en la dimensión comunicativa, se puede construir rutas de apoyo y orientación a los padres para que sea el hogar, el primer ambiente en donde el niño, aprenda a reconocer su mundo narrarlo, imaginarlo y expresarlo de formas tan diversas como su cultura le permita.

La presente investigación en la línea de mejorar las experiencias lectora y escritora, apuestas que de por sí son apuestas nacionales, reconoce en el hogar, un primer aliado y busca generar procesos que potencien y le den fundamento y sentido a su papel mediador.

Al mismo tiempo esta investigación se justifica desde su aspecto teórico; ya que, se abordará el campo conceptual, referido a la dimensión comunicativa, como un elemento central que prepara al niño para abordar el proceso lectoescritor, de esta manera los desarrollos alcanzados contribuirán a ampliar los debates conceptuales y teóricos entorno a este campo de la dimensión comunicativa, como una de las dimensiones fundamentales del desarrollo del niño y muy necesarias para su formación en el nivel preescolar.

La presente investigación se justifica desde lo práctico, al reconocer la forma en que los padres median en el desarrollo de la dimensión comunicativa, se podrá proponer rutas de trabajo para que estos aprovechen de forma más efectiva cada una de las experiencias y espacios con los que cuenta el hogar, para el avance de la dimensión comunicativa, se desarrollen por ejemplo, las narraciones orales, el contacto con la

música, baile, grafía, dibujo, modelado, amasado, pintura, las conversaciones familiares, el contacto con los libros infantiles, el juego de roles, entre otros.

Por otra parte, esta investigación se justifica en su carácter social, ya que hace que la familia en especial padres y cuidadores, sean vistos como actores relevantes de la formación de los infantes y descubre en ellos, el potencial inmenso que tiene la dimensión comunicativa en el niño, aspecto que pasa desapercibido por la gran mayoría, cuando se le limita al simple entendimiento del proceso comunicativo, como una experiencia de desciframiento de códigos para la generación de lectores y escritores funcionales, muy por el contrario se busca generar un beneficio social de alto impacto, al invitar a las familias a ser conscientes de su compromiso con el proceso formativo.

Por tanto, la dimensión comunicacional con procesos que reconocen la riqueza que posee todo el saber cultural (tradiciones y costumbres), desde los cuales los mediadores podrán hacer que el niño se convierta en un lector de su realidad, no amarrado específicamente a la lectura de símbolos, sino a la misma realidad a través de experiencias diversas con las cuales también podrá comunicar sus sentimientos y anhelos, hecho que lo hace más expresivo y con la capacidad de comunicar de diversas maneras: sonoramente, gráficamente, pictóricamente, etc. Lo que en últimas lo prepara para el logro de su competencia lectora y escritora en la educación formal.

Y finalmente, desde lo metodológico, esta investigación se justifica porque se reconocerá el método fenomenológico como una oportunidad para examinar la forma en que los padres vivencian la experiencia de la mediación y hasta donde son conscientes de su importancia para el avance de la experiencia comunicativa de sus hijos, lo que es un elemento importante para la escuela a la hora de abordar la experiencia educativa. Esta propuesta se enmarca en los desarrollos del **Núcleo investigativo**: Educación en Movimiento y en la **Línea de investigación**: Educación Preescolar, Currículo y Práctica Docente.

CAPITULO II

CONTEXTO TEÓRICO

Antecedentes del estudio

Internacionales

López (2022), Artículo científico denominada: *“La mediación de la familia en la interacción de los niños con los medios infocomunicacionales”*, realizada en Cuba. La investigación tiene como propósito central adentrarse en la comprensión del proceso de mediación llevado a cabo en la familia frente a la relación que tienen los niños con las tecnologías de la comunicación y su presencia en el entorno del hogar. Esta investigación tiene en cuenta el acelerado desarrollo y alcance que han tenido las tecnologías, impactando y acrecentando las capacidades de los niños que en muchos casos terminan superando las apuestas formativas de las ciencias que propone las instituciones educativas.

Por otra parte, llevó a cabo un proceso analítico y epistemológico referido al avance conceptual de la mediación realizada en el hogar, lo que ayuda a reconocer la forma en que este ámbito conceptual ha avanzado en el ámbito científico. Esta investigación es de carácter mixta la cual tuvo en cuenta métodos cuantitativos como la aplicación de una encuesta y métodos cualitativos en donde se desarrolló una entrevista. La muestra escogida fue de 25 hogares para lo cual se utilizó un procedimiento de carácter aleatorio definido a partir del tipo de ocupación y nivel educativo de los padres.

Igualmente se tuvo en cuenta el carácter intencional de la muestra en lo que respecta a la asistencia de los niños a las instituciones educativas y el acceso a tecnologías de la comunicación en el hogar. Los padres y las madres a quienes se les aplicó los dos tipos de instrumento contaban con niveles educativos de orden medio, superior, tecnológico y de universidad. Con respecto a los resultados obtenidos en la investigación se reconoce que los hogares cuentan con diferentes medios tecnológicos y de comunicación, lo que permite a los niños el acceso constante a la tecnología y diferentes tipos de software con los cuales están en constante interacción.

Entre los resultados que más cuestionan la mediación en el hogar, está el constante y enorme nivel de acceso que tienen los niños a las tecnologías, generado en muchos casos por la falta de tiempo de los padres, quienes prefieren que el niño esté con el dispositivo tecnológico ya que ni él ni otras personas pueden cuidarle. Los padres también reconocen que tratan de controlar el acceso de sus hijos a los dispositivos y especialmente el contenido al que acceden, no obstante, reconocen que han tenido que imponer castigos ante el mal comportamiento y los bajos resultados escolares.

Otro de los aspectos hallados en esta investigación, es que la compra de las tecnologías en casa tenía un propósito de mejorar el acceso de información a los niños para las tareas escolares, aspecto que fue olvidado por los niños, quienes privilegiaron más el acceso a juegos y entretenimiento. Un aspecto a resaltar en los resultados obtenidos, tiene que ver con la ausencia de procesos formativos por parte de la escuela, que ayuden a los padres a desarrollar un mejor proceso de mediación en cuanto al uso de estas tecnologías por parte de los niños.

Lo anterior evidencia un llamado que hace esta investigación a la escuela. Los actores entrevistados reconocen que la escuela no aborda con profundidad, ni siquiera genera ejercicios investigativos que permitan estudiar los contextos familiares concerniente a los procesos de mediación que deben llevar a cabo los cuidadores con respecto a la utilización por parte de los niños de las diferentes tecnologías de la información y la comunicación.

Entre las conclusiones más relevantes de la investigación, se reconoce la necesidad de seguir profundizando teóricamente sobre los fundamentos de la mediación familiar y su importancia en el acompañamiento de los niños en su desarrollo integral. Se reconoce un escaso saber de la familia entorno a las tecnologías de la comunicación y la información y su impacto en el desarrollo del niño. Finalmente se concluye que se requiere de manera urgente, el desarrollo de un proceso formativo que le permita a la familia contar con los fundamentos conceptuales para direccionar su proceso de mediación en lo que respecta a la utilización de las tecnologías de la información y comunicación que hacen sus hijos.

Finalmente, se puede reconocer que este antecedente resulta importante para la presente propuesta doctoral, ya que permite identificar una de las problemáticas más

evidentes en los procesos de mediación que deben realizar los padres, la cual tiene que ver con dos aspectos, el primero es el desconocimiento que tienen los padres sobre la mediación en este caso de la utilización que deben hacer los niños de las tecnologías de la información y en segundo momento la desconexión que tiene la escuela al no interesarse en desarrollar experiencias de investigación que puedan reconocer las necesidades de formación de los padres para poder mediar de mejor manera a sus hijos, aspecto que confirma la importancia de esta tesis doctoral.

Por otra parte, está la tesis doctoral desarrollada por Pereira (2021) titulada *“La implicación de la familia y su importancia para el éxito del aprendizaje de niños y niñas en una escuela pública en la ciudad de Manaus, Brasil”*, El objetivo principal de esta investigación buscó comprender en qué medida la familia está implicada en los procesos de aprendizaje de una institución educativa del sector público de primera. De esta manera se buscaba valorar el éxito que tiene el hogar en la vivencia escolar de los niños.

La investigación reconoce que la familia brasilera, se constituyó a partir de una clara influencia del patriarcado. Las instituciones educativas en un principio privilegiaron las élites. Un factor importante que se devela, es que la legislación brasilera, recomienda que la familia y la escuela se integren socialmente, no obstante, no establece reglas que se deban cumplir por parte de la familia. Se reconoce que la familia y la institución educativa deben establecer una directa conexión en lo que respecta a los procesos formativos que competan al niño. De esta manera se requiere que la familia esté más cercana a los procesos formativos que se llevan a cabo en las escuelas.

El enfoque escogido fue la investigación cualitativa y el método el etnográfico, para lo cual se establecieron como técnicas de recolección de información, la entrevista, la observación participante e igualmente el análisis de datos. La muestra estuvo compuesta de 29 participantes quienes fueron entrevistados. Las observaciones se realizaron bajo una guía de observación. La institución educativa en donde se desarrolló la investigación está en un sector de bajos recursos, hacia la década de los 90 del siglo pasado se originó como una invasión fruto de migraciones poblacionales. Estas condiciones impactan en el rendimiento escolar de los niños.

Entre los resultados obtenidos con respecto al objetivo central de la investigación, se reconoce que la institución educativa a pesar de las condiciones deficientes en que

se encuentra, realiza acciones tendientes a estar en contacto directo con los padres, utilizando diferentes medios de comunicación existentes e igualmente desarrollo acciones como asambleas y consejos tutelares en donde los padres asisten. En este sentido la institución ha flexibilizado horarios en los que las familias pueden acercarse a recibir la asesoría necesaria. No obstante, las familias reclaman la implementación de recursos como la página web que les permitan estar enterados de las dinámicas que son desarrolladas en la institución.

Una de las críticas que hay de la institución hacia las familias, es que estas solo se acercan para recibir solo información, pero en ningún momento amplían sus relaciones para ser parte de las dinámicas que se quieren proponer por parte de la institución, esto lleva a la institución a concluir que se debe motivar mucho más la participación de la familia en los procesos institucionales a partir de procesos formativos que alienten a desarrollar por parte de la familia una participación de carácter político más activa. Los padres por su lado, si consideran que la institución se ha esforzado por establecer un proceso comunicativo directo con las familias y reconoce las diversas acciones que se han desarrollado.

Con respecto a la afectación de los factores socioculturales, se reconocieron tres variables que afectan la relación escuela y familia, entre las cuales están: los retos que tiene la escuela socialmente, la estructura de las familias y finalmente el mismo ideal de participación activa de los padres con que cuenta la escuela. Uno de los resultados evidentes fue el poco tiempo con que cuentan los padres debido a sus compromisos laborales. Como principales conclusiones del estudio realizado, se tiene en primera instancia, que es necesario seguir favoreciendo la unión entre la institución educativa y el hogar, lo cual permitiría potenciar el desarrollo y aprendizaje de los niños. Se recomienda que la escuela desarrolle procesos participativos con las familias a través de proyectos escolares que la involucren más.

Otra conclusión importante tiene se relaciona con la necesidad de crear espacios en donde familia y escuela puedan abrir un dialogo que termine con la separación que existe entre la familia y la institución educativa. Finalmente, no obstante, aunque se reconoce el rol de la familia y su impacto en los procesos de aprendizaje en los hijos, hay

una discrepancia en lo que piensan los maestros, pues estos mencionan que las familias deberían involucrarse más en el desarrollo de sus hijos.

Con respecto a la importancia de esta investigación para el presente estudio, se puede decir que el interés que reporta la escuela por avanzar en el establecimiento de procesos que la conecten con las familias, es ya un aspecto importante y está relacionado con los avances de esta investigación que tuvo como interés principal el desarrollo de un constructo teórico que permitiese avanzar en el conocimiento de las formas en que los padres median en el desarrollo de sus hijos. Mostrar el interés por parte de la escuela, para acercarse a la familia, coincide con las apuestas de este trabajo en donde la investigadora como miembro de la escuela, va a la familia para conocer sus fortalezas y necesidades en la experiencia formativa del niño, aspecto desde el cual se podrá establecer un diálogo directo entre escuela y familia.

Como tercer antecedente internacional, se encuentra el trabajo de Pando, Cabrejos y Herrera (2020). Titulado "*Expresión corporal y aprendizaje en lectoescritura en niños en etapa escolar inicial, un estudio de caso abordado en Lima, Perú*". El estudio tiene como propósito central, el poder reconocer las relaciones que se dan en el encuentro de la expresión y el lenguaje corporal como un factor a través del cual se puedan transmitir mensajes que contribuyan al aprestamiento de niños de 5 años en el avance de capacidades en la experiencia lectora y escritora.

Plantea, una correlación sustancial entre la expresión corporal y la capacidad de leer y escribir en los sujetos de estudio de la institución de 5 años de edad. Así, el estudio parte de la base de que expresarse físicamente produce un modo específico de palabra y comunicación interpersonal. Esta investigación el aprestamiento es considerado como la preparación anterior de los niños antes de iniciar su experiencia con la enseñanza del mundo escrito y el mundo lector.

Las hipótesis cuantitativas se contrastan metodológicamente con el carácter descriptivo-correlacional, el diseño descriptivo-correlacional no experimental y el enfoque deductivo. Utilizaron la observación y lista de control. La data fue procesada por medio del paquete estadístico SPSS versión 22, y se utilizó las relaciones entre variables, correlación de Spearman. Como instrumento la medición de las expresiones corporales, lista de cotejo de 15 ítems, y para la medición de la lectoescritura una lista de 10 ítems,

escala Likert. Los investigadores crearon un universo poblacional total de 26 participantes para el año 2018, en el IEI 334 Sánchez Carrión, Comas. Dicha población la conformaron niños de 5 años.

Frente a los alcances del estudio, se evidenció la existencia de una correlación importante, entre el lenguaje corporal utilizado por los niños a la hora de comunicarse a través de sus capacidades y los talentos aprendidos por sus sentidos. Se tiene en cuenta que la dimensión comunicativa es entendida a partir de la visión de cuerpo social, la cual es entendida aquí como la construcción de un lenguaje gestual que los niños utilizan en su vivencia cultural y social para comunicar a otros, sus sentimientos, emociones e ideas.

Por tanto, el desarrollo de ideas originales a través de las cuales los niños se expresan, examinando los signos con los que representan lo que quieren comunicar resultó estar altamente correlacionado con la curiosidad y el sentido de la indagación de los niños, en cuanto a la dimensión creativa y su disposición a leer y escribir.

La investigación concluyó en que se evidencia una correlación importante entre la dimensión expresiva y la comunicativa que tiene influencia con el aprestamiento del niño en la lectoescritura. Asimismo, se evidencia una directa relación entre el avance del proceso lectoescritor y la expresión corporal en niños de 5 años en la institución estudiada.

La presente investigación es relevante para la presente propuesta doctoral, pues se reconoce una relación directa entre la dimensión expresiva corporal y la dimensión comunicativa, lo cual confirma lo planteado en el problema de investigación, en dónde la importancia de las actividades rectoras, entre ellas, la expresión artística que está directamente conecta al elemento corporal y plástico, en donde el niño puede con un proceso de mediación de padres y maestros, desarrollar su dimensión comunicativa de una forma significativa.

Nacional

Pérez (2018). En su trabajo titulado “Estrategias pedagógicas para desarrollar la dimensión comunicativa en preescolar”. El objetivo fue realizar un análisis de la forma en que el maestro de transición de la ciudad de Bogotá - Colombia, utiliza estrategias pedagógicas para alcanzar un avance de la dimensión comunicativa teniendo en cuenta un proceso de aprendizaje que tenga significancia y sea aplicado a las realidades cotidianas de los menores.

En esta investigación cobra importancia la educación inicial y preescolar como etapa por la cual el niño va a desarrollar sus dimensiones en el marco de las actividades rectoras y de forma específica la experiencia estudiada el lenguaje, que permite la apropiación del conocimiento y comprensión de la realidad de una manera crítica. El lenguaje se conecta de manera creativa con las diferentes dimensiones del ser humano, creación que ha dado paso a la dimensión comunicativa en la cual el niño juega, razona, se socializa y genera cultura y conocimiento por medio del dialogo.

El estudio se estructuró metodológicamente desde un proceso de tipo cualitativo. Se parte desde los siguientes tópicos de estudio: Vida cotidiana, practica educativa y experiencias significativas. Participaron en la investigación 32 niños pertenecientes al nivel de transición entre los 4 a 5 años de edad y la maestra responsable del grado estudiado. Las técnicas escogidas para recolectar la información fueron: la observación, análisis documental y entrevista semiestructurada. En la interpretación de la data se utilizó el proceso de triangulación donde se compararon los resultados obtenidos en las diferentes técnicas utilizadas para recoger la información. Gracias un proceso fenomenológico, se pudieron reconocer las lógicas del fenómeno estudiante en su contexto particular.

Frente a los alcances de la investigación, se reconoce el valor de diseñar escenarios que faciliten el aprendizaje significativo; ya que, esto desarrolla en los niños las capacidades comunicativas para sus procesos de socialización. Igualmente se logra reconocer que la aplicación de estrategias pedagógicas antes, durante y después de la experiencia de la enseñanza, estimula habilidades de cada una de las dimensiones,

logrando alcanzar un buen proceso formativo por parte del niño, el cual puede transferir a sus contextos.

Otro de los logros que se reconocen por parte de padres y maestros, es que las estrategias didácticas propuestas, preparan a los niños y a los adultos para enfrentar la experiencia de aprendizaje de una mejor manera y posibilita el desarrollo de la dimensión comunicativa en gran medida. Positivo fue ver el reconocimiento que los niños y padres le daban a la implementación de estrategias artísticas que permitían una participación activa en el aprendizaje. La investigación logró deducir que el logro de habilidades relacionadas con la experiencia comunicativa, es elemento primordial en la formación de los niños, ya que esto les permitía un mejor acercamiento a sus realidades.

La investigación concluyó que, al haber implementado estrategias pedagógicas, permitió el desarrollo de capacidades comunicativas. Dichas estrategias crearon un ambiente de participación y de construcción entre pares, lo que hizo que el niño pudiese transferir esta experiencia a sus contextos particulares. Finalmente se reconoce que esta experiencia permitió evidenciar la importancia de generar experiencias en donde el niño pueda crecer en su aspecto cognitivo, corporal, comunicativo, artístico, corporal y socioafectivo.

Esta investigación resulta importante pues, evidencia la puesta en práctica de estrategias de avance de la dimensión comunicativa, que tiene un gran beneficio en la socialización del infante. De esta forma es posible pensar que dicha experiencia permite contrastar lo hecho por la maestra en el jardín con la forma en la que padres y/o cuidadores, conducen en casa a los niños en la vivencia misma de las actividades rectoras.

Este segundo antecedente corresponde a la tesis doctoral desarrollada por Posada (2022), Titulada "*Sentidos que sobre la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional emergen de los relatos biográfico-narrativos de abuelos, padres y nietos, pertenecientes a 10 tríadas inscriptas en dos sagas familiares, originarias del municipio antioqueño de El Carmen de Viboral*". La investigación buscó comprender el sentir que acerca de la formación de la familia en la lógica de la transmisión intergeneracional, surgen de los relatos biográficos narrativos de familiares

en un marco de tiempo que va desde la década de los años cincuenta del siglo pasado a la segunda década del presente siglo.

La investigación también indaga y reflexiona sobre lo que ha cambiado y aquello que permanece en la formación de las familias en el periodo de tiempo citado. Finalmente centrarse en el relato auto biográfico, resulta ser la estrategia principal de esta investigación para encontrar aquello que se traslada de generación en generación. Para este estudio es muy importante que se logre seguir adelante en las investigaciones de los procesos formativos familiares desde diversas visiones, esto en función de constituir un campo de interés que resulte relevante para la sociedad en general.

Este trabajo muestra un extenso y profundo estudio de antecedentes en donde se analizan las diferentes etapas recorridas por la familia en el desarrollo de la historia humana y su influencia en sus dinámicas internas, lo que ha impactado en los roles que cada uno de sus miembros ha debido asumir, marcando maneras de relacionarse que han entrado en consonancia con las exigencias de cada época. De esta manera la educación familiar es el concepto clave que según el estudio es importante indagar, su transmisión de generación en generación es el aspecto relevante desde donde se pueden reconocer aquellos valores, estadios éticos y morales que permanecen o se transforman en el tiempo.

La investigación fue abordada desde un diseño cualitativo, el hermenéutico fue su paradigma, se utilizaron los estudios de casos a través de relatos múltiples bajo un enfoque biográfico- narrativo. La autora combinó la entrevista de carácter narrativo y la entrevista de carácter episódico. El análisis fue realizado teniendo en cuenta un método documental reconstructivo. Entre los resultados obtenidos se puede reconocer que la educación familiar sobre la que se indagó ha sido direccionada hacia una visión moral y del cuidado, en donde valores como ser solidario, ser responsable, ser combativo y trabajar en función de alcanzar el logro es fundamental. La investigación desde una perspectiva de género, los roles que socialmente han sido influidos para cumplir órdenes y los cuales en últimas se ubican desde una mirada más patriarcal. Además, es relevante en el análisis entre las diferentes generaciones, cómo las relaciones comienzan a ser atravesadas por un incremento de los espacios para el dialogo y un mayor lugar para la emocionalidad padre-hijo entorno a las generaciones de nietos. En lo que respecta a la

presencia de los castigos de carácter físico, la autora reconoce que esta se ha transformado de la visión tradicional autoritaria a maneras que contemplan más la permisividad.

Se advierte igualmente la tendencia a la flexibilización de las relaciones, el aumento del diálogo y la cercanía emocional entre padres e hijos para la generación de los nietos; en contraste con el arraigo del castigo físico, dando cuenta de un hibridaje entre los estilos educativos familiares autoritarios. Otro aspecto a tener en cuenta tiene que ver con la educación tecnológica en el hogar, la cual es liderada de nietos a mayores.

Finalmente entre las conclusiones del estudio, se puede evidenciar que ciertas formas que definen las relaciones familiares como el no ser reconocido, el no verse merecedor del cuidado de la madre, la rigidez que exige, la utilización de la violencia para vencer la desobediencia, la ausencia de responsabilidad paterna, así como también, la filiación familiar entre los miembros, el cariño y las muestras de hospitalidad, siguen permaneciendo entre generaciones, en algunos casos de manera inmediata o dando saltos en diversos periodos de tiempo.

Este trabajo doctoral, tiene una importancia crucial, ya que la investigación que se ha realizado ha atendido al llamado de la autora por seguir estudiando la educación familiar desde la perspectiva de la mediación. Estudiar la mediación de los padres cuidadores en el desarrollo de sus hijos, al menos en esta generación, cumple con dicha solicitud y se acerca a los propósitos de este antecedente al interesarse en la educación familiar como un concepto sobre el cual la escuela colombiana, los maestros de Colombia y la sociedad en general, deben comprometerse en función de tener una sociedad en donde la familia siga siendo uno de los centros de interés para la construcción de una nación en paz y con bienestar.

Como tercer antecedente nacional, se encuentra la investigación desarrollada por Marta Silva Pertuz, Adriana Silva Silva, Andrés F. García Jiménez, denominada “La mediación pedagógica en el sistema familiar frente a los contenidos en televisión, internet y redes sociales online”. Esta investigación tuvo como propósitos centrales, el desarrollo de un proceso descriptivo en el cual se reconociera la presencia o la ausencia de una mediación familiar frente al acceso de producciones televisivas o material audiovisual de internet y de las diferentes redes que actualmente utilizan los jóvenes. En este sentido,

otro de los propósitos tiene que ver con aquellos productos o aquellos servicios que los jóvenes de universidades más prefieren. Finalmente, la investigación realiza un proceso de análisis de la existencia del concepto referido a mediar en familia.

La presente fue una investigación abordada bajo el carácter mixto, donde se privilegió un proceso descriptivo de los hallazgos. Se aplicó un cuestionario e igualmente se realizaron observaciones participantes que permitieron reconocer formas de mediación frente al acceso y utilización de productos ofrecidos por los medios televisivos y de internet en el entorno de la universidad y la familia. Frente a la muestra se utilizó un tipo de muestreo no probabilístico bajo conveniencia, del cual resultaron escogiéndose a 16 universitarios de diferentes carreras. Finalmente se utilizó un proceso de triangulación que tuvo en cuenta la información obtenida en la observación participante realizada y el cuestionario aplicado.

Entre los resultados se destacan en primer momento el reconocimiento que hacen los estudiantes universitarios acerca del propósito de las redes sociales, el cual adscriben en un 99% a la comunicación entre personas. Entre la información más relevante que es consultada por los universitarios encuestados, se reconoció los formatos de video como plataformas de YouTube, que permiten para ellos más facilidad y acceso de información, diferente a lo que se pensaría normalmente frente a la utilización de información de carácter académico que debería ser la prioridad en dicho ambiente académico.

Otro de los resultados importantes en esta investigación tiene que ver con el concepto que las familias tienen de mediar, para ellas dicho concepto está relacionado con conflictos y para nada relacionado con los propósitos de este estudio. La investigación reconoce también, que la mediación más posible es con el contenido audiovisual de la televisión, pues es el que todos en casa consumen y en algunos casos lo hacen en compañía, cosa diferente con el contenido de internet, cuyo consumo es más de carácter individual.

Finalmente, la investigación reconoce entre sus resultados, el impacto que han tenido las tecnologías de la información y la comunicación en las interacciones familiares, al respecto, menciona que estas han sido transformadas debido al tiempo que se dedica al consumo constante de material virtual y audiovisual.

En la investigación se concluye, que los procesos de mediación de las familias y las instituciones educativas será mejor si estas se preparan para establecer nuevas formas de mediación, para ello las familias deben actualizar sus miradas respecto a las tecnologías y la forma en que estas deben ser utilizadas en beneficio de los miembros de la familia.

De este modo las familias deben comprender que estas tecnologías se enfrentan a los procesos formativos tradicionales de la familia y las instituciones educativas para ello deben renovarse y estudiar las formas en que podría acontecer la mediación.

Esta investigación resulta relevante para la presente tesis doctoral, ya que se reconoce el desconocimiento tanto de la escuela como de las instituciones educativas de formas de mediación adecuadas para los contextos tecnológicos en los que están inmersos los niños y jóvenes de hoy. La investigación insta a la familia a reconocer nuevas formas de mediaciones que sean más funcionales para atender a situaciones como las presentadas frente al consumo de productos audiovisuales de la televisión, el internet y las redes.

Regionales

Este primer antecedente regional fue desarrollado por Velásquez (2022), tesis doctoral trabajo titulada: “Constructos teóricos de la narrativa como elemento influyente en la expresión oral”, tuvo como objetivo principal, desarrollar un constructo teórico acerca de la narrativa, como factor que influye en la expresión oral de los niños que están en la educación primaria. Esta investigación considera a la comunicación, como un proceso estratégico fundamental en el desarrollo de las sociedades actuales, pues contribuye a la emergencia de competencias sociales necesarias que fortalecen la convivencia. El lenguaje y el desarrollo de habilidades comunicativas, permite el desarrollo de los procesos de socialización que hacen factible una mejor vida en sociedad. En este sentido la expresión oral, permite el establecimiento de procesos de comunicación entre las personas que posibilitan el desarrollo de acuerdos sociales

necesarios, ya que a través de ellos las personas expresan lo que sienten y comprenden de su mundo.

La investigación reconoció la importancia de desarrollar habilidades comunicativas de expresión oral en la sede La Urama, del Centro Educativo Rural el Tarra del municipio de Abrego, de Norte de Santander. Se busca igualmente fomentar en maestros y estudiantes el interés por el desarrollo de habilidades y capacidades para el proceso comunicativo, de manera que se fortalezca la narrativa en los estudiantes y los procesos educativos referidos a su formación integral. La investigación se sustenta en el paradigma interpretativo y se abordó desde un enfoque cualitativo, por último, el diseño fue de fenomenológico. Frente al proceso de recolección de la información se abordó desde un guion de entrevista semiestructurada. Se desarrolló un proceso de sistematización a través del software Atlas ti, finalmente el análisis de la información se realizó a través de un proceso de categorización y posterior teorización.

Entre los resultados se puede reconocer, el desarrollo de un proceso de caracterización que permitió evidenciar la importancia que tienen para los actores entrevistados, el valor que tiene la habilidad comunicativa, teniendo presente el desarrollo de competencias individuales y sociales en el marco de un lenguaje que fluye. La investigación llega a reconocer la importancia que tiene la narración como factor que desencadena la expresión oral en el niño. Otro factor relevante en el proceso comunicativo, es el dialogo, con el cual se desarrollan interacciones en las personas, permitiendo compartir una serie de expresiones que enriquecen el lenguaje y la experiencia narrativa.

Por otra parte, tiene que ver con la forma en que es empleada la narrativa como un factor relevante en la consolidación de la expresión oral. En este sentido la utilización de cuentos, en relación a la trama, el fomento de la imaginación y el avance del proceso creativo. Asimismo, se reconocen en los resultados, la necesidad de recuperar la memoria colectiva, a través de procesos narrativos, en donde se incluyan historias sociales e igualmente se reconozca la importancia del acervo cultura de las comunidades.

Se concluye finalmente, que la expresión oral permite a los estudiantes favorecer sus procesos comunicacionales, ya que es necesario fortalecer los procesos

relacionados con el discurso y el diálogo entre pares. Igualmente, los estudiantes se ven enfrentados a las exigencias de una sociedad que busca comunicarse desde diferentes perspectivas, por ello es necesario fortalecer las competencias comunicativas de las actuales generaciones. Frente a la importancia que tiene esta investigación para la presente tesis doctoral, se puede decir, que el valor que se le da a la expresión oral resulta crucial en el presente estudio, ya que se reconoce a esta, como movilizadora de los procesos de socialización, aspecto que ha sido fundamental para reconocer el valor de la dimensión comunicativa en el presente estudio.

El segundo antecedente regional fue desarrollado por Guarín (2023), el cual es una tesis doctoral titulada “Constructo teórico sobre la influencia de la familia en el desarrollo integral de los niños y niñas de educación inicial ante situaciones adversas”. Su propósito principal fue el desarrollo de un constructo teórico acerca de la forma en que influye la familia en el desarrollo del niño y los niños que están en etapa de educación inicial, en situaciones complejas. La tesis fue desarrollada en el contexto del Colegio Camilo Torres, que se encuentra en la zona rural, del departamento de Norte de Santander.

La investigación resulta importante ya que contribuye a desarrollar un constructo teórico donde se logre construir explicaciones acerca de la forma en que la familia impacta en el desarrollo integral de los niños y niñas en contextos tan complejos como la pandemia de 2020. De esta manera, se estudiaron los contextos familiares y las interacciones que se daban al interior de las familias. Se reconoce la importancia de identificar la forma en que los padres realizan los procesos de mediación y acompañamiento de las experiencias de aprendizaje que vivencian los niños, especialmente en contextos como el pandémico.

El reconocimiento de las diversas dinámicas familiares, permitió evidenciar la importancia de los procesos formativos en la escuela, la necesidad de acompañar a la familia de forma que se puedan desarrollar nuevas dinámicas de mediación del desarrollo del niño. La investigación fue desarrollada a partir de un paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, y un diseño fenomenológico. Se utilizó como instrumento de recolección de información un guion de entrevista semiestructurada, para lo cual se entrevistaron a 3 docentes y 3 padres.

Entre los resultados más relevantes, se reconoce que la familia influye poco en los procesos de formación integral de los niños, se considera que son los docentes quienes influyen más en este proceso. Los padres y sus rutinas afectan el proceso de mediación que se hace del niño. Otro de los aspectos que confirma la investigación, es la escasa formación que tienen los padres para llevar a cabo procesos de mediación más efectivos y coherentes con las necesidades de los niños. Lo que evidencia un escaso acompañamiento de la familia hacia los procesos de desarrollo integral del niño y una directa conexión con la escuela.

Como conclusión esta investigación, se reconoce las dificultades que existen por parte de los padres para llevar a cabo el proceso de mediación en la formación integral de sus hijos, razón por la cual se logra desarrollar un constructo teórico que permita a los padres establecer una mejor relación con los tics en el marco de la formación integral. Igualmente se desarrollan constructos teóricos que dan orientaciones para el desarrollo de actividades en las cuales, familia y escuela puedan contribuir de una mejor manera al desarrollo del niño. Se reconoce a la familia como el espacio propicio para el desarrollo social, psicológico, ético y cognitivo, que debe ser potenciado para enfrentar las necesidades y exigencias de la realidad actual.

De esta manera, la presente tesis doctoral, reconoce las dificultades que se le presentan a la familia a la hora de realizar los procesos de mediación y al mismo tiempo reconoce las dificultades para acercar los propósitos formativos de la escuela y la familia, aspectos que contribuyeron a reconocer elementos de análisis en la presente investigación.

Fundamentación Histórica

El valor de la primera infancia y el reconocimiento de la familia como el centro de la experiencia formativa del menor, emergen como uno de los elementos principales para el sistema educativo, en las tres últimas conferencias mundiales sobre educación, (Unesco, 1990 2000 y 2015). Para Jomtien, según Unesco, (1990) establece como el primer objetivo a desarrollar por el sistema educativo mundial, la promoción de procesos

y experiencias que contribuyan al crecimiento evolutivo de los niños, teniendo así en cuenta acciones desarrolladas por la familia y sus comunidades.

De esta manera, la Unesco, (1990) reconoce que una educación con calidad, con eficacia y equidad, es posible gracias a la primera infancia que permite que estas condiciones previas sean posibles y al mismo tiempo permite que se pueda llevar a cabo una educación básica en óptimas condiciones. Por otra parte, es importante el desarrollo de buenos ambientes de aprendizaje favorecidos por la directa relación de la experiencia educativa que padres e hijos poseen.

La conferencia de Dakar, según la Unesco, (2000) estableció en su primer propósito que es importante ocuparse del cuidado de los menores en condiciones de desprotección y vulnerabilidad. Dicho propósito fue adoptado por los países americanos en la Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos, celebrada en Santo Domingo, República Dominicana año 2000. Allí se establece que frente a lo propuesto por Jomtien 1990, se había avanzado en la protección de los niños, específicamente en la etapa de los 4 a 6 años, no obstante, quedan retos como el seguir incrementando el cuidado a los menores de 4 años, así como se hace necesario lograr una articulación con los actores que se relacionan con el sistema. Igualmente se recomienda mejorar las estrategias de comunicación con las familias y demás entidades relacionadas con la educación.

Finalmente, Unesco (2000, p.37). Manifestó que se debe incrementar en niños de 4 años que están en condiciones de desfavorecimiento, procesos formativos que se interesen por la familia, la comunidad y centros de atención especializada. Por último, Unesco (2015). Insiste que en aras de cumplir la apuesta establecida en el objetivo de desarrollo sostenible No.4, se debe promover que los menores puedan acceder a una experiencia educativa con altos niveles y que los forme para la básica primaria. Unesco (2015), plantea que estas condiciones son indispensables para lograr que los menores desarrollen una buena preparación que les permita tener éxito en la posterior escuela.

Fundamentación Ontológica

Partiendo desde el planteamiento de Biset (2020), quien concibe la ontología como aquella que “se relaciona con el ser, con lo que es, con lo que existe, con las unidades constitutivas de la realidad” (p. 324), se comenzó analizando el objeto de estudio de esta propuesta doctoral a partir de los elementos teóricos que lo fundamentan en lo referente a la mediación que realizan padres y/o cuidadores en el avance de la dimensión comunicativa en el espacio de las actividades rectoras que desarrolla el niño, se reconoce que estas dos primeras categorías de estudio, mediación y dimensión comunicativa, son estudiadas a partir de posturas de autores donde son expuestas los fundamentos teóricos de esta propuesta doctoral.

Esto permitió reconocer unas características para cada categoría lo que fue fundamental tanto para la comprensión del fenómeno estudiado, como para el establecimiento de una ruta investigativa que permita en los contextos mismos, evidenciar sus relaciones y conexiones. Así pues, los fundamentos teóricos de esta propuesta muestran los antecedentes y los aspectos teóricos, como una necesidad de aclarar las dos categorías, mediación y dimensión comunicativa cómo entran en relación en el espacio de las actividades rectoras que desarrolla el niño. En este espacio de relaciones, los antecedentes y la literatura científica, evidenció una preocupación únicamente por el avance de una de las actividades rectoras: *La lectura*.

El proceso lector ha sido tan privilegiado, que ha dejado de lado las otras actividades rectoras como la expresión artística, el juego y la exploración del mundo, esto se evidencia en el poco saber que ha tenido la escuela de la dimensión comunicativa en su conjunto, aspecto que este trabajo doctoral quiere explorar a través del acercamiento a las dinámicas formativas del hogar, para poder develar el ser en sí de la mediación que establecen padres con el avance de la dimensión comunicativa. Cómo acontece en esas relaciones el fenómeno mismo de la mediación y hasta donde esté tiene consecuencias en el avance de la experiencia comunicativa y socializadora del niño, es fundamental para la escuela establecer una real de conexión con la familia, fundamento y centro del proceso formativo del niño, según la Ley 1804.

De esta manera, la presente propuesta doctoral, orientó su accionar a partir de las apuestas formativas propuestas por el MEN, (2017). En donde se plantea una triada de propósitos para la experiencia formativa de los niños, el primer propósito se relaciona

con el logro de una identidad como persona en medio de una familia, cultura y sociedad, el segundo tiene que ver con la comunicación como una capacidad que el niño tiene para socializarse con el demás y así contarle al mundo todo lo que sueña, piensa y se imagina, por último, en el tercer propósito reconoce esa capacidad exploratoria del mundo para lograr comprenderlo y poder construirlo.

Para el caso de esta tesis doctoral, el propósito dos, es donde se desprende cada una de las acciones investigativas a desarrollar en aras de alcanzar el ser del objeto de estudio propuesto.

Fundamentación Epistemológica

Comprendido el objeto de estudio, desde su fundamento ontológico, es necesario dilucidar su fundamentación epistemológica, la cual requiere ser abordada desde las relaciones que el mismo objeto de estudio establece con la realidad, en esta relación en donde la disciplina científica ha logrado mejorar su conceptualización, reconocimiento para el caso de esta investigación la mediación y la dimensión comunicativa, como las dos categorías sobre las cuales la misma ciencia ha logrado conceptualizar y construir conocimiento científico.

Para el caso de la dimensión comunicativa se reconoce en esta propuesta doctoral, los desarrollos teóricos de autores como López, Camargo, Duque, Ariza, Ávila y Kemp (2013), Justicea, Jiang y Strasser (2017) y el MEN (2017), dichas ubicaciones teóricas, permitió que se reconozca la dimensión comunicativa como un espacio amplio en el cual existen diferentes maneras en las que los seres humanos se relacionan y comunican en sus contextos. Las expresiones plásticas, danza y actuación, hacen que el ser humano pueda ampliar sus formas de expresión, a su vez el juego trae consigo signos y símbolos que establecen maneras de llegar a acuerdos por donde circula la práctica comunicativa con forma muy particular y la literatura con un lugar privilegiado para que el niño describa y cuente su mundo a través de formas diversas de expresar el lenguaje escrito.

Para el caso de la mediación, se hizo un recorrido por diferentes desarrollos teóricos que accedieron conceptualizar el objeto de estudio e igualmente fundamentar

diversas investigaciones entre los cuales se encuentran las desarrolladas entorno a los procesos de mediación, para Palos, Ávalos, Flores y Montes, (2016), Cifuentes y Fajardo, (2017) y Domínguez, Schade y Fuenzalida, (2010). Dichos trabajos al igual que esta propuesta doctoral, se encuentra la fundamentación teórica de la categoría mediación en autores como Bandura, (1987), quien reconoce la mediación como un proceso en el cual el mediador modelo la conducta, Vygotsky (1979), quien tiene en cuenta la mediación sociocultural del contexto en los procesos de aprendizaje del niño.

Por su parte, Feuerstein (como se citó en Noguez, 2002 los mediadores, son fundamentales de la experiencia formativa del niño. Asimismo, Fuentes (1995), la mediación, es una acción intencional con la cual se transforma el mundo del niño y Aznar (1996), la familia es la primera agencia central de mediación con el mundo. Estos autores permiten una mayor claridad epistemológica del fenómeno estudiado.

En definitiva, el proceso investigativo se desarrolló tomando en cuenta estos fundamentos teóricos, así como los antecedentes analizados que permitió establecer una ruta metodológica para abordar objeto de estudio; por consiguiente alcanzar su comprensión y orientaciones teóricas que le permitan a los padres abordar procesos formativos con horizontes conceptuales claros e igualmente, a la escuela dar el sí para establecer las relaciones necesarias en favor de la experiencia comunicativa y socializadora de los niños.

Fundamentación Axiológica

Abordar el estudio de los procesos de mediación de padres y/o cuidadores en el avance que tenga la dimensión comunicativa por medio de las actividades rectoras, implica para la autora una opción axiológica, la cual pretende a partir de una jerarquía de valores, en donde el valor del compromiso por los procesos educativos, permita desarrollar una práctica pedagógica que parte de una visión crítica y transformadora de la experiencia educativa. Lo anterior coincide con la visión que sobre la axiología proponen Hauque y Di ruso (2021) se puede entender que esta se relaciona con el hecho de no ser indiferentes con el comportamiento humano. Ya que, son los mismos seres humanos quienes califican o le dan valor a las cosas o situaciones.

Se deja en claro que el acompañamiento de la familia, como mediadora de la vivencia formativa del niño, es crucial y por ello es necesario estudiarlo. Desde la opción metodológica interpretativa establecida en esta propuesta, se busca reconocer las dinámicas de mediación desarrolladas por los padres, las cuales están influenciadas por sus valores y visiones de la realidad educativa. Al mismo tiempo, es importante reconocer desde una mirada axiológica, la forma en que padres y/o cuidadores pueden contribuir a mejores procesos formativos en el ámbito escolar. Es hora que padres y maestros, familia y escuela puedan entrar en una real relación para el favorecimiento de la experiencia formativa de los niños. Finalmente, se debe visionar a la familia como el centro de la experiencia formativa de la primera infancia y preescolar, es un acto de responsabilidad social e investigativa.

Fundamento Teórico

Para la presente tesis doctoral, el fundamento teórico se convierte en el sustento de la investigación, este permite reconocer la esencia misma del objeto de estudio a partir de un recorrido teórico que diferentes autores permiten hacer a través de sus aportes conceptuales. Dicho recorrido tendrá en cuenta la relación de dos categorías generales: La Mediación y la Dimensión Comunicativa.

La Mediación

El avance del niño en sus diferentes dimensiones y en especial en la comunicativa no es un proceso que sucede de forma exclusivamente individual, según Aznar (1996), está mediado por actores culturales como los padres. La familia se constituye en la primera agencia de mediación del niño con el mundo. Lo anterior hace según el autor, que sea el hogar el primer referente cultural de la socialización de los infantes. Es en esta mediación y las relaciones que en ella se establecen, en donde el niño vivencia junto al padre una serie de situaciones que le permiten otorgarle significados a su mundo, creciendo afectivamente y ganando seguridad y confianza.

En el desarrollo de actividades rectoras como la literatura, el niño se acerca al proceso lectoescritor, inicialmente con el acompañamiento de sus padres y/o cuidadores, lo que convierte al hogar como ese lugar privilegiado en donde el niño se encuentra con el mundo escrito por primera vez. Lastimosamente, estas primeras mediaciones están atravesadas por una visión instrumental por parte de la familia, al respecto Colomer (2002) menciona que los propósitos de la experiencia literaria se han transformado hacia una experiencia más funcional que creativa.

Por ello, es importante reconocer que es y qué papel juega la mediación en la experiencia formativa del niño. Fuentes (1995), la reconoce como aquellas acciones que tienen una intención particular, para lo cual utiliza los cambios necesarios, sirviéndose de los elementos que puedan contribuir a transformaciones fundamentales. De esta forma se reconoce el papel transformador de la mediación, así las cosas, el padre cuando media, más que enseñar, transforma.

Al mismo tiempo Ramírez y Lázaro (2012) presentaron un avance de la mediación por medio de los diferentes paradigmas de la psicología educativa finalizando con Feuerstein, en un primer momento reconoce desde el paradigma conductista a Bandura, quien, desde la teoría del aprendizaje social, se aparta del aprendizaje mecánico e inconsciente, reconociendo que el aprendizaje tiene más una visión cognitiva que simplemente conductista, así las cosas, el autor reconoce que la mediación se da a través del modelamiento, el sujeto reconoce al modelo gracias al cual desarrollará su aprendizaje, desde esta visión conductual se les daría a los padres el papel de modelos a través de los cuales el niño modelaría sus formas de aprender.

Ramírez et al. (2012), en un segundo momento presentan el paradigma humanista, desde el cual se reconoce al ser humano desde su autoconciencia, además de la relación con otros y el medio que le rodea, este paradigma se centra en el individuo de tal manera que los mediadores deberán acompañar las metas que el niño desee cumplir, no importando si estas coinciden con las metas de su mediador, se propone en este paradigma el uso de contratos, en donde el niño y su mediador lleguen a acuerdos sobre lo que se desea aprender.

En un tercer momento, emerge el paradigma cognitivista el cual desde el psicólogo Gagné plantea una serie de medicaciones para lograr el aprendizaje entre las

cuales se encuentran según Ramírez et al. (2012) atrapar el interés de los estudiantes, comunicarles el propósito de la investigación, mostrar el estímulo, acompañar y orientar el aprendizaje, generar procesos de retroalimentación, valorar la ejecución y mejorar la forma de transmitir el aprendizaje.

Estas mediaciones preparan el ambiente y acompañan la experiencia de aprendizaje de los menores. Ramírez et al. (2012), reconocen en Vygotsky otro de los teóricos cruciales para entender el avance del niño, pues las personas en su relación con el medio sociocultural logran que sus funciones mentales de orden superior entre las cuales están la memoria lógica, el pensamiento, la atención voluntaria y las acciones humanas generales, estén mediadas por los adultos con mejores capacidades en la utilización de signos como el lenguaje y herramientas como habilidades, las cuales se encuentran en sus espacios culturales, los niños alcanzan así, su desarrollo a través de la interacción con sus ambientes y por medio de la mediación de los adultos y espacios de aprendizaje óptimos, la asimilación de su realidad en su experiencia intrapsicológica.

Surge para esta investigación una de las teorías más relevantes en el ámbito de la psicología, la teoría de la zona de desarrollo próximo, la cual es fundamental para poder explicar, la importancia que tiene la mediación en el proceso de aprendizaje.

Con respecto a la zona de desarrollo próximo, Vygotsky, en la compilación de sus escritos realizada por Cole, Steiner, Scribner y Souberman (2009) cuyo título es: "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores", plantea la directa relación que hay entre aprendizaje y desarrollo desde los primeros años de la vida de los niños. Vygotsky en Cole et al., (2009), que la zona de desarrollo próximo es un concepto nuevo que permite desarrollar "las dimensiones del aprendizaje escolar" (p.131).

Para Vygotsky en Cole et al., (2009), "el aprendizaje debería equipararse en cierto modo, al nivel evolutivo del niño" (p.131). Plantea el autor, dos necesarios niveles evolutivos para el aprendizaje del niño, al primero de estos, lo llama **nivel evolutivo real**, el cual se reconoce como un resultado de algunos ciclos evolutivos que los niños han desarrollado. En este primer nivel según Vygotsky, los niños demuestran lo que individualmente pueden hacer. No obstante, había una serie de situaciones en las que los niños eran expuestos y al ser ayudados por adultos o sus pares, aparece una nueva

situación que, según el autor, no había sido tomada en cuenta y que para él resultó reveladora. Los niños que eran ayudados, tenían otro nivel evolutivo de su aprendizaje y estaban más preparados para resolver problemas que aquellos que no habían recibido ayuda, a este nuevo nivel Vygotsky lo denominó **zona de desarrollo próximo**, la cual es definida por Vygotsky en Cole et al., (2009) de la siguiente manera:

La Zona de desarrollo próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p.133)

Para Vygotsky en Cole et al., (2009) la zona de desarrollo real, define aquellas funciones que van han madurado en el niño, por el contrario, la zona de desarrollo próximo, define aquellas funciones que aún no han logrado madurar, pero que están en ese proceso mismo de maduración, funciones que el autor dice, maduraran pronto, en un futuro pues se encuentran en un estado de embrión, de capullo, de flores que aún no han llegado a ser frutos, pero que lo serán.

Finalmente, para Vygotsky en Cole et al., (2009) “El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente”. (p.134). Ya abordada la zona de desarrollo próximo y reconocida la importancia que tiene la mediación del adulto o los pares en el proceso de aprendizaje, es necesario reconocer que, para Feuerstein, según Ramírez et al. (2012), los niños logran su desarrollo en la medida en que pueden acercarse a un proceso de aprendizaje que es mediado por sus adultos y su ambiente en situaciones en donde puede significativamente desarrollar y aplicar lo aprendido.

Para Feuerstein (2002) hay una diferencia significativa con Vygotsky, pues, aunque ambos tienen en cuenta para el desarrollo y el aprendizaje, la mediación del lenguaje (adultos) y las herramientas (el medio), Feuerstein, le da una mayor relevancia a los padres y profesores en el proceso formativo del niño. Añade Ramírez et al. (2012), que, aunque Vygotsky confirma el valor de la mediación en la vivencia cultural, Feuerstein reconoce la intencionalidad del adulto que media es fundamental en el éxito de las metas que se proponen para el desarrollo del niño.

Finalmente, Ramírez et al. (2012), confirma esta posición al identificar las características que para Feuerstein son vitales en la experiencia de la mediación como: la primera, una intención que tienen los mediadores para ayudar a aquellos que acompañan a superar sus problemáticas, segunda, la relación recíproca de aquel que es mediado al involucrarse en la experiencia mediadora evidenciando avances en el camino, la tercera una capacidad del ejercicio mediador por trascender más allá de la acción que en concreto se esté mediando, su acción va más allá y tiene repercusiones futuras.

Así las cosas, la visión que sobre la mediación planteada Feuerstein (2012), se convirtió para esta tesis doctoral en un horizonte de sentido al darle prioridad a los padres en la práctica mediadora, aspecto que fue importante al estudiar la experiencia mediadora de padres y/o cuidadores en el avance de la dimensión comunicativa. De esta manera es importante reconocer los principios de la teoría de la experiencia del aprendizaje mediado desarrollada por el autor.

Feuerstein en entrevista realizada por Noguez (2002), declara que la experiencia de aprendizaje mediado está definida por las condiciones de excelencia que tengan las interacciones de los seres humanos con el contexto en el cual se desenvuelven, de esta manera los procesos cognoscitivos que se suceden en el niño, serán el resultado de aquella transmisión de la cultura que se sucede en las experiencias y contextos en los que el niño se desarrolla.

Para Feuerstein (como se citó en Noguez, 2002). Los procesos de aprendizaje, se dan a través de dos tipos de relación humana con su entorno, la primera, tiene que ver con la interacción inmediata con los estímulos del medio que vivencia el organismo humano con su ambiente y que terminan afectándole. El segundo tipo de relación según Feuerstein citado en Noguez (2002), es aquella en donde la relación del ser humano con su medio, está mediado otro ser humano de forma intencional de esta manera:

Esto transforma los tres componentes de E-O-R de manera significativa en una combinación compatible, donde H es el humano mediador, O es el organismo o sujeto del aprendizaje, R es la respuesta y E representa los estímulos; H se interpone entre E y O, así como entre O y R. (pág. 6)

De esta manera, resultó valioso comprender a partir de esta teoría, la relevancia que tenían los adultos en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Una experiencia de mediación entendida como un proceso de transformación del mismo niño, resulta ser una experiencia de transformación del papel del mismo padre, el cual deberá comprender, que su presencia ya no es un simple estar, sino un escenario pedagógico donde la experiencia formativa es la constante.

Definida ya la mediación y reconocida en ella la importancia de teorías como la zona de desarrollo próximo y la experiencia de aprendizaje mediado, se reconocen para esta investigación, la importancia que tienen las interacciones que vive el niño y que son eje principal de un currículo basado en la experiencia como lo propone el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Estas tres interacciones: Cuidado, acompañamiento y mediación, fueron reconocidas como subcategorías que hacen parte de una de las categorías teóricas generales de esta investigación: La mediación. Dichas subcategorías son entonces partes del acervo conceptual que fundamenta las bases conceptuales curriculares para la educación inicial y preescolar, establecidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN (2017), y resultan cruciales a la hora de establecer un proceso de mediación tanto de maestros como de padres.

De esta manera, las interacciones propuestas por el ministerio, configuran en sí mismas, el proceso de mediación que maestros y padres desarrollan en la educación inicial, ya en ellas se desarrollan una serie de relaciones y experiencias en donde niños, pares y adultos cuidadores vivencian en contextos culturales, sociales, físicos y naturales, logrando así que los niños se conviertan en actores libres, autónomos y críticos que se desenvuelven en diversas situaciones de su mundo cultural y social, MEN (2017)

Estas interacciones, del cuidado, el acompañamiento y la provocación, permiten que el adulto cuidador, esté con el niño con una actitud pedagógica, acercándose al niño desde su cotidianidad con nuevas maneras y formas que buscarán cuidarlo, acompañarlo y provocarlo en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje y construcción de su proyecto de vida. A continuación, se definen cada una de estas subcategorías.

El **cuidado** como primera subcategoría de la mediación, es una práctica social que sucede en cada uno de los escenarios en los que se desenvuelve la vida del niño, en dicha práctica el adulto se relaciona con el niño al promover su bienestar de vida, demostrando así su afecto y cariño y generando en el niño la confianza para disfrutar de ambientes y contextos que prepara su cuidador de forma especial, MEN (2017).

Una mediación basada en el cuidado, permite que cuidadores y niños se reconozcan. Este reconocimiento del otro, resulta ser uno de los mayores beneficios de esta experiencia, ya que a medida que los cuidadores van conociendo al niño en sus capacidades y potencialidades, demuestran un mayor nivel de conciencia sobre su responsabilidad formativa. Al conocer, los padres valoran, al valorar, los padres se hacen conscientes de su papel como formadores, preparándose así para sus hijos, interesándose por saber cómo lograr potenciar ese proyecto de vida que tienen entre manos.

Con respecto a la subcategoría del **acompañamiento**, se puede reconocer que una vez que el padre, es consciente de las capacidades y potencialidades de sus hijos, comprende que tiene que estar con su hijo de una manera diferente. El acompañamiento se convierte en esa forma diferente, que no es estar por estar, sino estar para aprender, disfrutar de la compañía del hijo, para acercarlo a experiencias y contextos en donde el niño pueda crecer en su autonomía y capacidades. Mediar a través del acompañamiento es según el MEN, (2017). Estar a través de la corporalidad, donde adultos y pares pueden a través de abrazos y gestos en donde se logran manifestar límites y acercamientos.

Para el MEN, (2017). El padre puede mediar a través del acompañamiento, a través de la palabra, con ella, los cuidadores pueden establecer un dialogo que permite que tanto el niño como el padre conozcan sus sueños y sentimientos a través de los cuales crecen en sus procesos de reconocimiento y socialización.

Definitivamente, el MEN, (2017). Reconoce que la mediación a través del acompañamiento, implica la premisa del ambiente, aquí los padres pueden desempeñar una gran labor, cuando enriquecen los escenarios en los cuales el niño va a vivir experiencias novedosas y enriquecedoras para su desarrollo personal. Un padre que media, prepara y transforma los ambientes, haciéndolos más propicios para el juego,

literatura, pintura baile, expresión corporal y la exploración del medio; de esta manera, prepara, organiza y ambienta los escenarios en donde sucederá la magia del aprender y el comunicar.

Finalmente, respecto a la última subcategoría de la mediación **la provocación**, se puede decir que los cuidadores, deben reflexionar sobre bajo qué propósitos presentan a los niños y niñas, experiencias que les permitan desarrollarse, en este sentido una mediación que, desarrollada con propósito de provocar, debe preparar los ambientes, y contextos en los cuales el niño vivirá un sin número de experiencias que le permitirán potenciar sus capacidades, MEN (2017). Un cuidador que media a través de la provocación, se sorprende en un primero momento de las capacidades que afloran en el niño cada vez que se enfrenta a diferentes experiencias y contexto, en un segundo momento estará preparado para proponerle al niño experiencia que lo reten y contextos que le motiven a desarrollar su potencial, MEN (2017)

El MEN, (2017). Recomienda a las maestras que conozcan las dinámicas familiares y los procesos de aprendizaje que son mediados desde casa, esto con el objetivo de poder lograr una confluencia de saberes entre la escuela y el hogar, que potencien al niño en sus capacidades. Con respecto a este último aspecto, esta tesis, abordó ese saber que existe en la casa entorno a los procesos de mediación que se suceden en el hogar y que contribuyen al desarrollo de la dimensión comunicativa de forma específica. Esta tesis cumple con ese llamado de la escuela a acercarse a aquello que está ocurriendo en el hogar en favor de la formación del niño. Esta tesis doctoral, logró acercarse al hogar y descubrió que el hogar y el proceso de mediación de las madres en el ambiente familiar, tiene una riqueza incalculable que la escuela aún no ha logrado develar.

Dimensión Comunicativa

Contribuir al desarrollo infantil se ha convertido para los gobiernos a nivel mundial en uno de principales retos de sus sistemas educativos. Para el caso de la educación infantil en Colombia, el desarrollo del niño debe ser abordada de diferentes dimensiones que le posibiliten una mayor comprensión de las experiencias y el entorno que a diario

viven. En el marco de los propósitos de la educación inicial en Colombia, se han definido tres propósitos formativos, el segundo de los propósitos el que reporta un especial interés, debido que se reconoce a los niños y niñas como comunicadores activos de sus ideas, sentimientos, emociones y al mismo tiempo con la capacidad de expresar, imaginar y representar su realidad, MEN (2014).

Es en este propósito de la educación inicial colombiana, en donde se desarrolla la dimensión comunicativa, dimensión fundamental para todo ser humano. Según ACODEFI citado por Ocampo et al., (2012):

La dimensión comunicativa se conoce como el conjunto de potencialidades del ser humano que le permiten encontrar sentido y significado de sí mismo, y representarlas a través del lenguaje, para interactuar con los demás. Quien se desarrolla en su dimensión comunicativa es capaz de interactuar significativamente e interpretar mensajes con sentido crítico. (p.60)

La comunicación según Hernández (2015), es uno de los principales vínculos que los individuos establecen con otros individuos. Por ello, cuando el niño llega a la escuela y se busca revisar sus habilidades prelectoras, es importante reconocer desde un marco más amplio su dimensión comunicativa; ya que, se puede ver desde una mirada holística la forma en que el niño puede adquirir otras competencias necesarias en el aspecto académico. Por su parte, Cabanellas y Alzate (2001) reconocen que las interacciones sociales incluyen de por sí, procesos de comunicación y desarrollo de significados de diversas vivencias tanto personales como sociales. En tal sentido, la comunicación es una característica principal de las vivencias sociales que permite compartir significados en donde las individualidades nos permiten ir hacia el otro, a través de la diversidad del lenguaje.

Ocampo et al, (2012) menciona que las habilidades que el ser humano desarrolla en favor de comunicarse y relacionarse, están directamente mediadas por esa facultad que es parte de la esencia del ser humano: el lenguaje, está ligado al pensamiento, lo cual permite al ser humano ser creativo y a través de esto construir representaciones en su mente con las cuales genera conceptos donde representa, comunica y transforma su mundo, por ello el lenguaje, tiene como una de sus funciones principales: la función comunicativa. Como lo mencionan Bermúdez y González (2011), el lenguaje le da fundamento a la “naturaleza social del hombre”, la cual es potenciada por esta función

comunicativa que posee el mismo lenguaje. Los autores, reconocen que el lenguaje contribuye al crecimiento individual de los seres humanos cuando estos interactúan a través de él con sus pares, experiencias y contextos con ello, los seres humanos enriquecen y transforman su cultura y movilizan la transformación de su sociedad.

Al respecto Ocampo et al., (2012) menciona que hay una relación muy fuerte entre pensamiento y lenguaje, pues cada vez que se construyen conceptos o nociones, estos son generados a partir de la función simbólica que posee el lenguaje, la cual es el terreno donde se consolidan las ideas y aquellos pensamientos a través de los cuales el niño describe, explica, asocia, infiere, predice y argumenta, los cuales finalmente están fundamentados en el ejercicio racional y verbal que es llevado al mundo a través del lenguaje, lo que lleva a concluir que no hay pensamiento sin lenguaje y no puede desarrollarse un buen lenguaje sino es a través de un buen ejercicio racional de pensamiento.

Para el autor, es necesario comprender que la dimensión comunicativa es la principal función del lenguaje; ya que, de nada le sirve realizar acciones de pensamiento donde el niño evoque, describa, explique, asocie, infiera, prediga, argumente, solo para él, para su propio yo, pues dichas habilidades solo tendrán importancia en la medida que este conocimiento que se produzca se comunique y comparta a través de sentimientos y pensamientos a otros, pues dicha comunicación al realizarse en doble vía con los otros, lo que acabará realzando al niño en sus sentimientos y pensamientos, factor fundamental para realizar acuerdos colectivos con cuales enfrente los problemas comunes de su realidad diaria.

Bajo esta mirada, se reconoce a la dimensión comunicativa, como una dimensión fundamental para el desarrollo del niño. El poder que tiene esta, en los procesos de socialización con los otros, así como en la interpretación y construcción del mundo, resulta ser para los padres un factor primordial a tener en cuenta en la formación de sus hijos, aspecto relevante que ha sido estudiado en esta tesis doctoral. En este sentido, al realizar un estudio profundo de la dimensión comunicativa, se identificaron tres subcategorías teóricas: Capacidad expresiva, experiencias y contexto, las cuales contribuyeron a establecer la ruta metodológica del estudio del fenómeno. De esta

manera se desarrollan a continuación los fundamentos teóricos de estas tres subcategorías.

Frente a la primera subcategoría teórica de la dimensión comunicativa, **la capacidad expresiva**, se reconoce por parte del MEN, (2017) que la dimensión comunicativa permite que los niños, no sólo interactúen con los adultos, sino que también utiliza otros aspectos que se conectan a la experiencia comunicativa como son las diferentes formas de expresión: *Expresiones orales, gestuales, expresiones artísticas, las expresiones corporales, expresiones plásticas*, al mismo tiempo, los silencios, la lectura, los sentimientos y todo aquello que permite facilitar el compartir las ideas, logra que el niño desarrolle y comparta los significados sobre su mundo tanto verbalmente como no verbalmente.

Campo, (2011) por su parte, expone que los niños a través de su proceso de desarrollo van avanzando de forma escalonada en la apropiación del lenguaje, en una directa relación entre las habilidades motrices y comunicativas. También Mercadillo, (como se citó en Campo, 2011) plantea que el lenguaje permite procesar información debido a su relación con el cerebro y su medio ambiente. Al mismo tiempo, reconoce que la buena utilización de los símbolos, le permite al niño construir conceptos, con los cuales los niños van construyendo sus opiniones del mundo, desarrollando una mejor relación con su mundo y sus iguales.

De esta manera, en la medida en que el niño va madurando en su relación con el lenguaje y su mundo, crece su *capacidad expresiva*. Estableciendo diversas maneras de expresión con las cuales muestra la idea de mundo que ha venido construyendo, para ello ayudarán, el dibujo, pintura, baile, literatura entre otros. La capacidad expresiva como habilidad comunicativa, está directamente conectada al lenguaje. Por ello en la medida en que el niño desarrolla su lenguaje, desarrollará su capacidad expresa.

De esta manera, acercar otros tipos de experiencias que cargan tras de sí nuevos lenguajes y expresiones, permitirán al niño desarrollar su dimensión comunicativa, como: el dibujo, pintura, baile, literatura y lo verbal, cargan tras de sí lenguajes muy particulares, con formas de expresión muy específicas y variadas que permiten al niño crecer en las formas en que lee, describe, interpreta, infiere, representa y expresa su mundo. Por

tanto, dichos lenguajes y formas de expresión, enriquecen al niño en el desarrollo de su capacidad expresiva y le permite establecer una conexión con sus pares, padres y entorno muy significativa.

En cuanto a la segunda subcategoría teórica de la dimensión comunicativa, **las experiencias**, se puede decir que la forma en que se puede comprender el desarrollo de la dimensión comunicativa, está mediada por una serie de interacciones que el niño vivencia en su diario vivir. Estas interacciones, están constituidas por una diversidad de experiencias con las cuales el niño interactúa, construyendo así, una serie de símbolos y significados que enriquecen su capacidad expresiva. El desarrollo de la capacidad expresiva del niño se da a través de lo que Caballenas y Eslava (2001) llaman experiencias de comunicación, para las autoras los ambientes en los que se desarrolla el niño, deben activar contextos comunicativos, donde se creen situaciones, y ámbitos donde los niños puedan interactuar y se den relaciones con sentido que solo pueden tener significado si van acompañados de contextos y pares que permitan transformaciones y aportes en el desarrollo de las relaciones entre niños y adultos y entre los mismos niños.

Estas experiencias de comunicación, crean situaciones comunicativas que según Caballenas et al., (2001) permiten mejorar el trabajo de la escuela y para esta investigación, el trabajo en el hogar, pues contribuyen a movilizar aspectos vitales del niño. Caballenas et al., (2001) reconocen que es de vital importancia que los adultos, conozcan las potencialidades y posibilidades que tiene el niño a través de los diferentes tipos de lenguajes y expresiones con los cuales tiene contacto y participación el niño, si el adulto no los conoce y no los valora, no podrá desarrollar un buen proceso de mediación de su dimensión comunicativa, no sabrá a que experiencias deberá enfrentarlo para que alcance mayores niveles de desarrollo comunicacional y social.

Finalmente, Caballenas et al., (2001), alertan sobre lo que podría generar un pobre y limitado acercamiento a experiencias que enriquezcan la capacidad expresiva del niño, los autores mencionan que los niños podrían perder sus capacidades de comunicarse de forma natural y tampoco podrían disfrutar de toda la riqueza cultural que el adulto le podría proporcionar. En este sentido, que el niño se acerque a experiencias que enriquezcan el desarrollo de su capacidad expresiva con símbolos y significados

novedosos resulta fundamental. En este sentido, en la educación infantil, hacen presencia una serie de experiencias que permiten enriquecer la capacidad expresiva de los niños. A estas experiencias el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, las denomina: Actividades rectoras.

Las actividades rectoras son para el MEN, (2017). Los principales referentes técnicos de la educación inicial, ellas permiten darle identidad y configurar la primera infancia; pues, estas pueden reconocer los espacios propicios para que los adultos se relacionen con los niños, comprendan sus procesos de aprendizaje en el mundo y así contribuyan a su formación integral. En ellas, los adultos consiguen entrar en directa relación proponiéndoles formas de reconocer, comunicar, comprender, relatar y disfrutar su mundo, lo que en últimas los acerca a la cultura universal y les hace parte de sus comunidades.

Según Acuña (2021), estas actividades rectoras se convierten en un pretexto pedagógico que desarrolla aprendizajes en los niños a través de su misma experiencia vital, por ello es importante que los adultos sirvan en dichas actividades para estudiar y potenciar las experiencias sensibles, pluridimensionales y corporales como un eje que articula el desarrollo de competencias y dimensiones en los menores.

La primera de las actividades rectoras es el juego, en esta los infantes, comenta el MEN (2014a), le dan un nuevo significado a su mundo, contribuye al crecimiento de las relaciones con sus pares y sus grupos sociales, con las experiencias agradables con los juguetes, ellos logran descubrir sus propias capacidades corporales. Los niños protagonizan sus juegos al hacer de jefe, al evidenciar sus capacidades, al generar decisiones entre otras capacidades más.

La segunda de las actividades rectoras que significa la experiencia formativa del niño y la niña, es la expresión artística. Según Córdoba, Hernández, Palacio y Tobón (2017) el arte está configurado por lenguajes que expresan los sentires desde el mundo audiovisual, la música, la danza, las plásticas y las artes escénicas, todos estos lenguajes son fundamentales en la experiencia educativa de los niños, ya que potencian lo estético, aspecto desde donde se logra sentir, contemplar, gustar, y expresar la realidad misma.

La tercera actividad rectora es la literatura, en ella los niños, niñas se acercan a su cultura y tradición, por medio del lenguaje oral y escrito que pueden viajar a través del dibujo, los trazos y el garabateo, todas aquellas convenciones y valores propias de sus comunidades; con esta actividad; ellos pueden, comprender e interpretar su mundo construyendo sus propios relatos que los conectan con la historia de sus pueblos y les permite expresar su vida misma. Córdoba et al (2017).

Por último, la cuarta actividad rectora corresponde a la exploración del medio, en esta se reconoce que el niño tiene la capacidad de explorar su entorno, de hacerse preguntas sobre sus características y funcionamiento; de aquí que, es necesario que los adultos acompañen y fortalezcan este potencial para que ellos puedan construir nuevas formas de entender su realidad a través de su experiencia con el aprender. El mundo en el que los niños viven, se presenta desconocido, de esta manera es necesario que sea él, en compañía de un adulto, el que lo explore, interactúe y lo comprenda a través de cada uno de sus sentidos, así el niño olfateará, escuchará, tocará, mirará y gustará su mundo, de forma que así pueda interpretar y comprender el mundo al que pertenece. MEN (2014b).

Finalmente, en la expresión artística, el niño podrá pintar, danzar, cantar, lo que le permitirá crear y enlazarse a la experiencia cultural de sus realidades. Igualmente, en la literatura el niño podrá con la mediación de los adultos comprender sus realidades a través del ejercicio narrativo, interpretando y construyendo significados que le permitirán expresar sus sentires. Y finalmente en la dimensión comunicativa el niño podrá utilizar el lenguaje escrito, con el cual podrá representar a través de símbolos, sus pensamientos, sentires y saberes.

Se puede afirmar entonces, que el crecimiento de la dimensión comunicativa, está directamente coordinado con las actividades rectoras como el juego, la expresión artística, la literatura y la exploración del contexto, en estas, el adulto sea maestro o padre, juegan un papel crucial, pues como lo afirman Justicea, Jiang y Strasser (2017), el comportamiento receptivo de los adultos, puede identificarse como aquel que está caracterizado por conductas que encaminan a los niños a participar en rutinas comunicativas y aquellas conductas que permiten el desarrollo de modelos lingüísticos más avanzados. Finalmente, estas actividades rectoras fueron para esta propuesta

doctoral, el espacio propicio desde donde se pudo reconocer la mediación que hacían madres y/o cuidadores en favor del crecimiento de la dimensión comunicativa de los infantes del grado de transición de la Institución educativa Francisco José de Caldas.

Finalmente en lo que respecta a la tercera subcategoría de la dimensión comunicativa, el entorno, es importante mencionar que para comprender la relación de la dimensión comunicativa con el entorno, es necesario reconocer los avances teóricos que han sido generados en la sociolingüística, Dell Hathaway Hymes aparece como uno de los teóricos a tener en cuenta. Según Alcaraz (1990) citado por Ocampo et al., (2012), reconoce que Hymes propone el concepto de competencia comunicativa, en el cual hace evidente la importancia de una serie de reglas de carácter social, de carácter cultural y de carácter psicológico que definen la utilización del lenguaje en diversos contextos de la sociedad.

Al respecto Bermúdez y González (2011), insisten en la necesidad de ir más allá de la explicación de cómo los adultos y los niños se convierten en hablantes con competencia, el asunto que realmente importa, es poder comprender y describir la forma en que dicha competencia, se actualiza en diferentes experiencias y contextos donde las personas utilizan el lenguaje. En este sentido Rodríguez (2010), reconoce que, para la sociolingüística, hay una serie de elementos extralingüísticos de carácter social únicos en las comunidades de habla, que hacen posible reconocer el carácter social de las diferentes expresiones lingüísticas. Aspecto este que hace evidente la importancia del contexto sociocultural de los individuos en el desarrollo de su dimensión comunicativa, situación que es confirmada por Román Jakobson citado por Rodríguez (2010), cuando reconoce la importancia de investigar la lengua como sistema que funciona en contextos sociales, donde se suceden constantes transformaciones.

Para Hymes (como se citó en Rodríguez, 2010) el desarrollo de la competencia comunicativa, supone lo que se dice, a quien se le dice y la forma en que se debe decir todo ello, en una experiencia y contextos determinados. También Pilleux (2001) menciona que Hymes, reconoce que los niños cuando adquieren y usan su competencia comunicativa, reflejan que, en esta, están haciendo presencia: situaciones, contextos, individuos, actitudes e incluso creencias, de esta manera se evidencia la fuerte influencia

que tienen los factores social y cultural, en la vida de los niños y en su proceso comunicativo.

Así las cosas, para Pilleux (2001), lo lingüístico, sucede en un contexto particular, al mismo tiempo está compuesto de ese mismo contexto y por ende termina creando a ese contexto. Para Romeú (2005) citada por Bermúdez y González (2011), la competencia comunicativa, permanece unida al contexto, así como a las interacciones con sus pares, al papel y a su lugar en sociedad. Finalmente se puede decir entonces, que la dimensión comunicativa, es una dimensión muy relevante en el desarrollo integral del niño.

Por tanto, se hace necesario reconocer que, se hace evidente tres referentes teóricos que la constituyen: la capacidad expresiva, la experiencia y el entorno. Se puede afirmar que estos referentes están conectados entre sí, pues la capacidad expresiva requiere que el niño desarrolle su lenguaje, y esto sucede en unión directa con el pensamiento, entre más creativo sea el pensamiento, más creativo será el lenguaje y la capacidad de expresarse; esta capacidad de expresarse constituida por el pensamiento y el lenguaje, será de mejor calidad en la medida en que el niño pueda vivenciar experiencias enriquecedoras.

Así a través del dibujo, pintura, danza, teatro, arte, literatura, juego y la exploración del contexto, el niño ampliará sus capacidades cognitivas y por ende enriquecerá su lenguaje, generando que inevitablemente, él desarrolle su capacidad de expresión a través de diversas formas de expresión como las expresiones orales, gestuales, expresiones artísticas, las expresiones corporales, expresiones plásticas, expresiones escritas, entre muchas otras. Finalmente, este enriquecimiento cognitivo y lingüístico, que es fortalecido por las experiencias que vivencia el niño, sucede en contextos sociales, culturales y psicológicos, en los cuales el padre debe saber interactuar con su hijo, ya sea preparándolos o sencillamente acercándolos.

Matriz de Categorías

Teniendo en cuenta los fundamentos de la investigación, se presentan a continuación las categorías base que han permitido orientar el proceso de diseño de instrumentos, la recolección y análisis de la información:

Cuadro 1. Categorías teóricas deductivas de la Mediación.

Categoría Teórica General	Descripción	Subcategorías Teóricas Generales	Descripción
Mediación	Aquellas acciones que tienen una intención particular, para lo cual utiliza los cambios necesarios, sirviéndose de los elementos que puedan contribuir a transformaciones fundamentales. (Fuentes 1995)	Cuidado	El cuidado es una práctica social que sucede en cada uno de los escenarios en los que se desenvuelve la vida del niño, en dicha práctica el adulto se relaciona con el niño al promover su bienestar de vida, demostrando así su afecto y cariño y generando en el niño la confianza para disfrutar de ambientes y contextos que prepara su cuidador de forma especial. (MEN 2017)
		Acompañamiento	El acompañamiento se convierte en esa forma diferente, que no es estar por estar, sino estar para aprender, disfrutar de la compañía del hijo, para acercarlo a experiencias y contextos en donde el niño pueda crecer en su autonomía y capacidades. (MEN 2017)
		Provocación	Una mediación que, desarrollada con propósito de provocar, debe preparar los ambientes, y contextos en los cuales el niño vivirá un sin número de experiencias que le permitirán potenciar sus capacidades, MEN (2017).

Nota: Elaboración propia con base en los fundamentos teóricos de la investigación (2024)

Cuadro 2. Categorías teóricas deductivas de la Dimensión Comunicativa

Categoría		Subcategorías	
Teórica General		Teóricas	Descripción
		Generales	
Dimensión Comunicativa	Se conoce como el conjunto de potencialidades del ser humano que le permiten encontrar sentido y significado de sí mismo, y representarlas a través del lenguaje, para interactuar con los demás. Quien se desarrolla en su dimensión comunicativa es capaz de interactuar significativamente e interpretar mensajes con sentido crítico. Ocampo et al., (2012)	Capacidades de Expresión	La capacidad expresiva es aquella que permite expresar y comunicar de manera intencional y creativa los sentires internos, cosas, personas y materiales como medios con los cuales puede comunicarse el niño. Checa et al., (1999)
		Experiencia	Son ambientes en los que se desarrolla el niño, y activan contextos comunicativos, donde se crean situaciones, y ámbitos donde los niños puedan interactuar relacionándose con sentido. Caballenas y Alzate (2001)
		Entorno	Entendido como el espacio o ambiente que influye en el desencadenamiento de las capacidades, potencialidades y habilidades del niño. Serrano (2016)

Nota: Elaboración propia con base en los fundamentos teóricos de la investigación (2024)

Atendiendo a un desarrollo coherente de la investigación con lo establecido en el capítulo I y en función de orientar el buen desarrollo del diseño de instrumentos, así como la recolección y análisis de información, se realiza una matriz que fusiona las categorías deductivas teóricas generales de la mediación con la dimensión comunicativa. En este sentido se busca reconocer para la primera subcategoría teórica específica, que es importante reconocer cómo los padres median las capacidades de expresión del niño a través del cuidado, en la segunda subcategoría teórica específica se busca reconocer cómo los padres median las experiencias que enriquecen el proceso comunicativo del niño a través del acompañamiento y la provocación y finalmente la tercera subcategoría teórica específica, se busca reconocer como los padres, median en los entornos que el niño se desenvuelve y desarrolla su dimensión comunicativa, a través del acompañamiento y la provocación, dicho proceso da como resultado la siguiente matriz investigativa que orientará el proceso de investigación: diseño de instrumentos, momento 2: horizontalización, momento 3: Noema, momento 4: Noesis y momento 5: Esencia del fenómeno, (Ver Capítulo III marco metodológico).

Cuadro 3. Matriz de categorías que orientan el proceso investigativo.

Categorías Teóricas Generales	Subcategorías Específicas	Descripción
<p>Mediación (subcategorías Teóricas Generales: Cuidado, acompañamiento y provocación)</p>	<p>La Mediación de capacidades de Expresión a través del Cuidado - MCEC</p>	<p>Proceso por medio del cual los cuidadores, desarrollan una mediación de las capacidades expresivas del niño, logrando identificar sus diferentes formas de expresión en experiencias y contextos, lo que le permite hacerse consciente de las potencialidades de su hijo y valorando la manera en que él había mediado hasta el momento. (Autora de la tesis).</p>
<p>Y Dimensión Comunicativa (subcategorías Teóricas Generales: Capacidades expresivas)</p>	<p>La mediación de las experiencias a través del Acompañamiento y la provocación - MEAP</p>	<p>Proceso por medio del cual los cuidadores, avanzan hacia una mediación de las experiencias a través de una compañía cercana, donde evalúan y potencian los alcances de la dimensión comunicativa que van logrando el niño. (Autora de la tesis).</p>
	<p>La Mediación del entorno a través del acompañamiento y la provocación - MENTAP</p>	<p>Proceso por medio del cual los cuidadores, avanzan hacia una mediación de los entornos a través de una compañía cercana, donde preparan con propósitos formativos los ambientes para el desarrollo de las capacidades expresivas del niño. (Autora de la tesis).</p>

Nota: Elaboración propia con base en los fundamentos teóricos de la investigación (2024)

Bases Legales

Las bases legales que rigen la educación inicial y preescolar colombiana, están iluminadas en un primer momento desde la Constitución Política de Colombia desde su artículo 67. Seguidamente, la Ley General de Educación establece los objetivos principales de la educación preescolar y el decreto 2247 establece las normas que definen la forma de prestar el servicio de educación para estas primeras edades.

Al mismo tiempo la Ley 1098 (2006). Establece los aspectos fundamentales desde donde debe ser protegido el menor, a su vez la ley 1804 de (2016) establece los aspectos centrales de una política estatal de la primera infancia, y finalmente los documentos de lineamientos curriculares de (1998). Como las bases curriculares de la educación inicial y preescolar, que orienta desde la escuela como los maestros deben situar el proceso formativo referido a esta etapa del desarrollo infantil en Colombia.

En este sentido, La Constitución, en el artículo 67, considera al hecho educativo como un derecho de las personas e igualmente le considera un servicio de carácter público. A través de ella los niños podrán acceder al conocimiento científico y el acervo cultural del país y la humanidad mismo. Finalmente, en este artículo se considera a la familia como uno de los principales responsables de la experiencia formativa del menor en asocio con el Estado.

De esta manera, se asegura desde la misma Constitución que la experiencia educativa, tiene un propósito de mejoramiento cultural de la población y que, para ello, la familia es responsable directo del proceso educativo de los hijos. En este sentido, dicho artículo da sentido y base legal a los objetivos de esta propuesta doctoral, al reconocer la responsabilidad de los padres en la experiencia educativa de los menores.

La Ley 115 de 1994, en el artículo 11, define la como se debe estructurar la forma en que es prestado el servicio educativo formal en el país; de esta manera, se crea la educación preescolar.

La ley reconoce, ve prioritaria la educación ciudadana en su edad temprana; es por ello, que desde el nivel preescolar se debe fortalecer las diferentes dimensiones humanas.

En su **artículo 15**, la ley educación, define la Educación Preescolar como aquella que se ofrece al menor para su crecimiento en diferentes aspectos como el biológico, el cognitivo el sicomotriz, el social y el afectivo por medio de un acompañamiento pedagógico que les socializa y divierte.

Seguidamente, desde su artículo 16, la ley establece diez objetivos para este nivel educativo que se estudia en esta propuesta. Estos están relacionados con el desarrollo integral y los aspectos que son básicos en el aprendizaje.

Por su parte el decreto 2247 de 1997, presenta normatividad para la oferta de la experiencia educativa en este nivel. El artículo 11 de este decreto, establece los principios para la educación preescolar entre los cuales se encuentra la integralidad del niño como ser único y social con autonomía y corresponsable con el núcleo familiar; la participación como aquel factor en donde el niño establece relaciones directas con los otros en favor de su desarrollo y finalmente la lúdica como el lugar donde el niño, crea y recrea su mundo desde el entorno familiar y su escuela.

El compromiso de Colombia de proteger a sus menos, se sanciona la Ley 1098 de 2006. Desde esta Ley, busca garantizar el crecimiento de los infantes en el espacio familiar y comunitario.

A su vez, desde la Ley 1804 de 2016 se establecen los fundamentos de una política de Estado para el crecimiento de los menores. En esta ley se reconocen a las actividades rectoras como el espacio que fortalece y potencia las capacidades del niño, e igualmente reconoce a la familia como el actor central del proceso formativo del niño y la niña.

Finalmente son fundamentales los documentos de los lineamientos curriculares de preescolar 1998, los cuales establecen los fundamentos conceptuales desde donde se visiona la educación preescolar y el horizonte de intervención desde donde se debe desarrollar e implementar.

Por último, se encuentran como fundamento legales el documento de las bases curriculares de la educación inicial y preescolar MEN (2017), desde el cual se reconocen los tres propósitos centrales de la educación inicial y preescolar, el primero relacionado con la identidad del niño, el segundo con la comunicación con los otros y el tercero tiene en cuenta su relación con el entorno.

En relación con lo anterior, esta propuesta doctoral fundamenta su labor investigativa a partir de los establecido en el segundo propósito, el cual está relacionado con el desarrollo de la dimensión comunicativa del niño.

CAPITULO III
MARCO METODOLOGICO
Paradigma de Investigación

Esta propuesta doctoral, se abordó desde el paradigma interpretativo, para lo cual se hizo necesario reconocer desde la perspectiva Vigotsky (1979), Feuerstein (2002), Hymes (1974), Fuentes (1995) la importancia de los factores culturales y contextuales en los procesos de mediación que realizan los adultos con los niños y la visión teórica Caballenas y Eslava (2001), Campo (2011), Ocampo et al., (2012), López, Camargo, Duque, Ariza, Ávila y Kemp (2013), Hernández (2015) que posibilita reconocer la forma en que se desarrolla la dimensión comunicativa en los niños, permitiéndoles comprender, interpretar y compartir su entorno.

Desde la perspectiva de Aznar (1996) y Musitu, et al., (1988) que reconocen en la familia como ese primer espacio de mediación donde el niño entra en relación con una serie de actividades que le facilitan diversas formas de expresión como el juego, la danza, la expresión gráfica, verbal y escrita, así como la exploración de su mundo. Estos elementos hacen necesario un abordaje desde el paradigma interpretativo, ya que según Cohen y Manion (1990), en dicho paradigma se reconocen los significados que los sujetos tienen de su mundo, y los cuales configuran a través de sus procesos de interacción que están permeados por el sentido de su cultura y las particularidades cotidianas de su vida diaria.

Igualmente, en esta investigación reconoció desde las experiencias de los actores, la forma en que se desarrollaban los procesos de mediación. Por tanto, fue necesaria una directa relación entre la investigadora y las madres mediadoras, con lo cual se logró registrar la participación del núcleo familiar en las actividades rectoras en donde el niño desarrollaba su dimensión comunicativa. Esto permitió un acercamiento directo al objeto de estudio develando un verdadero conocimiento del mismo; con lo cual se logró establecer una ruta teórica que permitirá a padres y a la escuela misma en un futuro desarrollar un mejor acompañamiento integral de los niños, estableciendo alianzas familia- escuela donde se favorezca la experiencia formativa.

Por tanto, para esta investigación se asumió un enfoque cualitativo, así como lo plantea Sánchez (2019), esta se centra en estudiar aquellos fenómenos en los que la experiencia subjetiva de las personas es relevante y como en dicha experiencia configura sus visiones de mundo a partir del hecho cultural. Igualmente, esta investigación se abordó desde un ejercicio inductivo en donde se identificaron las características que poseían los procesos de mediación de los padres y/o cuidadores en el avance de la dimensión comunicativa en el contexto particular de sus hogares.

Según Ramos (2015) los estudios cualitativos tienen como propósito comprender los fenómenos en sus ambientes naturales, haciendo una descripción de aquellas situaciones, espacios y relaciones en donde interactúan los grupos humanos. De esta manera, fue relevante para esta tesis doctoral, explorar el hogar como el escenario privilegiado en donde acontecía la experiencia formativa del niño y donde las madres y/o cuidadores se convertían en el actor central.

Método de la Investigación

Esta propuesta doctoral, fue abordada desde el método fenomenológico. En dicho modelo se evidencia según Flores (2018) una inclinación por reconocer la forma en que los individuos ven su mundo, a los demás y a su propia vivencia, por ello requiere que estos individuos estén conscientes de qué visiones transforman su mirada de la realidad, esto hace necesario el ejercicio constante de descripción.

De esta manera se escuchó la voz de las madres mediadoras para reconocer sus perspectivas frente a la experiencia del aprender de los menores. Lo anterior coincidió con lo planteado por Martínez y Soto (2015) quien plantea que el ejercicio investigativo de carácter cualitativo busca reconocer el interior de los sujetos investigados a partir de sus vivencias fenomenológicas.

Esto confirma la importancia que tuvo para esta investigación la voz misma de los actores para develar la forma en que vivenciaban su experiencia como mediadores.

Momentos de la investigación

Según Martínez et al. (2015), la investigación fenomenológica se aborda a partir de la vida misma de los sujetos investigados, las experiencias que ellos vivencian en diferentes contextos, así como las visiones y comprensiones que tienen de sus realidades en relación con el fenómeno estudiado, en este sentido los autores concluyen que hacer este tipo de investigaciones es hacer un ejercicio de reconocimiento de la esencia de las vivencias de los participantes del estudio.

La presente tesis doctoral, acogió el método de Clark Moustakas (1994), quien en un principio propone dos categorías desde donde debe partir el análisis de la información, la primera es la intencionalidad, la cual va al sentido de las experiencias relacionadas con los juicios, percepciones y percepciones del sujeto. La segunda es la temporalidad, relacionada con la experiencia y el tiempo. La tercera la intersubjetividad, está relacionada con la forma en cómo el sujeto vivencia su realidad relacionándose con los otros.

Igualmente, unido a estas dos categorías orientadores se realizó un proceso de reducción de categorías que según Moustakas (1994) era necesario seguir, para hallar la esencia del fenómeno, dicho proceso fue desarrollado en los siguientes momentos:

Proceso de Reducción Fenomenológica

Momento 1 - Epojé:

Fue necesario en un primer momento para la investigadora haber tenido una epojé, la cual consistió en un hacerse consciente de lo que conocía sobre el fenómeno, sus posturas, sus visiones, de forma que estas no complicaran o influyeran el proceso de descripción posterior del fenómeno, dejando así que el fenómeno se presentara en sí mismo sin el problema de los prejuicios que pudiese tener la autora de esta tesis.

Momento 2 – Horizontalización:

A través del proceso de entrevistas u observaciones, se hizo un ejercicio de descripción textual, clasificando todo en pequeñas porciones textuales, este proceso siguió los siguientes pasos:

- A. Descripciones textuales con la voz directa de los sujetos o descripciones de sus actuaciones observadas. Este proceso tuvo como base 8 entrevistas realizadas a las madres participantes, las cuales fueron obtenidas con previo consentimiento informado y fueron grabadas en medio digital, para luego ser transcritas en Word.
- B. Las entrevistas transcritas fueron pasadas de archivos Word, a archivos pdf, los cuales fueron subidos al software Atlas ti donde fueron analizadas, identificando en un primer momento unidades temáticas en la primera descripción textual realizada. A estas unidades se les asignó códigos abiertos.
- C. Posteriormente se llevó a cabo un proceso de agrupación de las unidades temáticas relevantes en categorías de análisis – ubicación de temas centrales de la experiencia, con lo cual fue posible establecer 13 redes semánticas, las cuales poseían a su vez códigos axiales que agrupaban finalmente los códigos abiertos que habían sido establecidos en un principio. Dichas redes semánticas fueron ordenadas en las tres subcategorías teóricas que ya habían sido establecidas en la matriz de categorías teóricas desarrolladas en el apartado de fundamentos teóricos.

Momento 3 - Pre- Reflexión -Descripción Textural (Noema)

Esta parte atendió al qué del fenómeno, es una primera parte donde apareció la voz directa pre-reflexión de los sujetos, es el cómo ellos veían la situación estudiada. Esta parte es también conocida como el Noema. Aquí se buscó hacer una descripción textual de los códigos más relevantes que habían surgido en el estudio, para lo cual se tuvo en cuenta las concurrencias de estos códigos, es decir los enraizamientos y las densidades. Entiéndase enraizamiento como la presencia de un código en diferentes unidades de significado que se hayan identificado en los diferentes documentos analizados y

entiéndase densidad, como la relación que un código establece con otros códigos, pueden ser relaciones de diversos tipos, de causa efecto, de correlación, de concordancia, de dependencia, entre otras más. Esta descripción textural fue hecha a partir de las posturas de los sujetos (madres cuidadoras).

Momento 4 - Reflexión - Descripción Estructurante (Noesis)

En este momento, se realizó una descripción estructurante que evidenció los actos subjetivos conectados en el objeto de la experiencia. Aquí se desarrolló la Noesis, la cual es una tensión de la configuración estructural que está en la superficie de las relaciones que se gestan en las redes de categorías que se fueron configurando en el *paso C* del momento de horizontalización. Es importante tener en cuenta que en la Noesis realizada se hizo un ejercicio profundo de análisis de las relaciones que se presentaban en las 13 redes semánticas desarrolladas a partir de las 3 subcategorías teóricas desarrolladas establecidas en la matriz de categorías teóricas planteada en los fundamentos teóricos del estudio.

Momento 5 - Descripción de la esencia del Fenómeno

En este momento final, se desarrolló la esencia misma del fenómeno. Para ello fue importante contrastar la descripción textual (Noema) y la descripción estructurante (Noesis), de este ejercicio surgió la esencia misma del fenómeno, la cual se encuentra en el capítulo V de esta tesis doctoral denominado constructo teórico.

Sujetos participantes

Esta tesis doctoral llevó a cabo una selección de informantes claves según lo establecido en el objetivo general de esta propuesta, de esta manera se llevó a cabo la escogencia de los sujetos de manera intencional.

Se solicitó la participación libre e informada a 8 padres de familia para que aportaran información significativa para el estudio de los procesos de mediación en el crecimiento de la dimensión comunicativa de los niños del grado de Transición de la Institución Educativa Colegio Francisco José de Caldas de la comuna 3, de estrato socioeconómicos 1 y 2.

Criterios de selección de los sujetos participantes

Los criterios que se establecieron en la identificación de los sujetos participantes, estuvieron en directa relación con el propósito central y los dos primeros objetivos específicos de la propuesta doctoral. De esta manera, se le solicitó la participación libre e informada 8 madres de familia, quienes aceptaron y firmaron el debido consentimiento informado.

Los criterios de escogencia de los sujetos participantes fueron:

El primer criterio de escogencia se basó en los resultados de los diagnósticos iniciales que se realizaron en la institución educativa a los menores que ingresaban al comenzar el año. Así las cosas, se escogieron 4 madres de los niños con más altos resultados y 4 madres de los niños con más bajos resultados del diagnóstico.

El segundo criterio para escoger a las madres cuidadoras, tuvo que ver con los desempeños que obtuvieron los niños durante la primera etapa lectiva del año 2023.

El tercer criterio tuvo que ver la ubicación geográfica de las madres, las cuales debían vivir en el barrio o los barrios cercanos de la institución, esto como criterio para el estudio del contexto exterior, aspecto fundamental en el análisis de la mediación de los padres en los entornos externos, aspecto crucial del segundo objetivo de la investigación.

El cuarto criterio de escogencia, tuvo que ver con la aprobación libre e informada de las madres para participar en el estudio.

El quinto criterio de escogencia, tuvo que ver con el nivel de participación de las madres en los procesos institucionales que favorecían la formación de sus hijos.

Técnicas e instrumentos

Se utilizó la entrevista semiestructurada. Con esta técnica se buscó cumplir con lo propuesto en los dos primeros objetivos específicos. En un primer momento se implementó la técnica de entrevista semiestructurada a madres para conocer como llevaban a cabo el proceso de mediación en la dimensión comunicativa de sus hijos. Igualmente se buscó registrar como dicho proceso de mediación estaba acompañando a los niños en diferentes actividades rectoras que dan significado a la experiencia formativa de los niños; por ejemplo: el juego, expresión artística, literatura y exploración del mundo. Según Guerrero, Meneses y Ojeda (2017) el tipo de entrevista que se aborda en la fenomenología, permite establecer una conversación donde se aprende sobre un fenómeno por medio del lenguaje del sujeto o informante clave.

El investigador recupera los discursos de los sujetos en relación con las vivencias que ellos han experimentado en algún momento pasado o presente y que ha logrado significar bajo unos determinados códigos en su propia conciencia. De esta manera la investigadora de esta tesis doctoral recuperó el discurso que las madres procesaron y estructuran frente al análisis de su experiencia con el mismo fenómeno de la mediación de la dimensión comunicativa con sus hijos.

Criterios de Rigurosidad en la Investigación

En cuanto a los criterios de rigurosidad, se tuvo en cuenta lo planteado por Lincoln y Guba (1985), quienes establecen que la rigurosidad o credibilidad, es comprendida como confianza sobre los hallazgos que pueden aplicarse. En este sentido la información obtenida permitió el reconocimiento de elementos teóricos que pueden ser utilizados por

las familias para acompañar y fortalecer a través de un proceso de mediación, el desarrollo de la dimensión comunicativa de sus hijos.

Fue importante para una investigación como estas, el primer momento de epojé, en donde se tomó conciencia de las visiones del fenómeno, hecho que permitió un alejamiento de la posible influencia o direccionamiento en el análisis de los datos, se pretendió entonces realizar un alejamiento de cualquier perjuicio o visión que condicionara el ejercicio investigativo.

Se tuvo en cuenta el contraste de la postura de los sujetos respecto de los resultados obtenidos, de forma que fueran ellos mismos los que validaran la calidad de los hallazgos obtenidos.

Análisis de la Información

Se realizó el proceso de horizontalización como lo propone Moustakas (1994), en el cual se llevó a cabo un proceso de codificación y categorización que para el caso de esta investigación atendió a los planteamientos establecidos por Strauss y Corbin (2016), donde se realizó un análisis de la información obtenida, línea a línea, logrando así ubicar unidades de análisis que fueron codificadas de forma abierta y luego en un proceso de agrupamiento que estableció un proceso de codificación axial y el posterior desarrollo de 13 redes semánticas.

Dicho proceso permitió obtener la información que fue descrita en un primer proceso de pre-reflexión o descripción textural llamado Noema, el cual buscó ubicar el fenómeno en sí tal como aparecía y es vivenciado en la experiencia de los sujetos. Seguidamente se desarrolló el momento de reflexión en el cual se realizó una descripción estructural, donde se presentaron las diferentes relaciones de categorías identificadas, este momento se denomina la Noesis.

Los momentos de descripción textural y descripción estructurada, permitieron al ser contrastados generar la esencia del fenómeno que, para el caso de esta tesis doctoral, permitió develar elementos teóricos sobre los cuales se estableció una ruta teórica con caminos teóricos para que las madres, puedan fortalecer sus procesos de mediación en el avance de la dimensión comunicativa de sus hijos.

En este sentido para Guerrero et al., (2017), es importante insistir que, en la investigación fenomenológica, más que una descripción del fenómeno, lo que se busca es reconocer cómo el fenómeno acontece en los sujetos participantes del estudio. Por ello, en el análisis de la información se hizo necesario tener en cuenta, que lo que se buscó en la información procesada, era el acceso a la conciencia misma de las madres, para aprehender lo que la conciencia de esas madres, revelaban de la vivencia misma del fenómeno. De esta manera, la fenomenología permitió a las personas comprometidas con el estudio, adentrarse en las vivencias de los sujetos, tal como estos las vivían.

CAPÍTULO IV

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

A continuación se presentan en este capítulo, los resultados del proceso de investigación realizado, se aborda el análisis de la entrevista realizada a 8 madres de familia, cuidadoras/mediadoras de 8 niños del grado de Transición 03 Jornada de la mañana, del Colegio Francisco José de Caldas sede central en la ciudad de Cúcuta Colombia. Los informantes clave fueron identificados de la siguiente manera

Cuadro 4. Identificación de Informantes Clave.

Informante	Identificación
Madre grado Transición del Colegio Francisco José de Caldas	MGT1
Madre grado Transición del Colegio Francisco José de Caldas	MGT2
Madre grado Transición del Colegio Francisco José de Caldas	MGT3
Madre grado Transición del Colegio Francisco José de Caldas	MGT4
Madre grado Transición del Colegio Francisco José de Caldas	MGT5
Madre grado Transición del Colegio Francisco José de Caldas	MGT6
Madre grado Transición del Colegio Francisco José de Caldas	MGT7
Madre grado Transición del Colegio Francisco José de Caldas	MGT8

Nota: Elaboración propia con base en los fundamentos teóricos de la investigación (2024)

En coherencia con el proceso fenomenológico establecido en el capítulo III de la presente investigación, se procedió a llevar a cabo el momento 2 de la investigación: La Horizontalización, Moustakas (1994). De esta manera se transcribieron todas las

entrevistas en formato Word y luego se convirtieron a formato pdf para así cargar las 8 entrevistas al programa Atlas ti 9.0, en donde fueron analizadas teniendo en cuenta el criterio de línea a línea o microanálisis propuesto por Strauss y Corbin (2016). En este proceso de horizontalización realizado se buscó la generación de temas relevantes a partir del análisis de enunciados o declaraciones significativas planteadas por los entrevistados. Es importante aclarar que dicho proceso de recolección y análisis de información estuvo orientado y ordenado a partir de las categorías deductivas establecidas a partir del estudio de las teorías que soportan la investigación como se presentaron al final del capítulo II en el Cuadro 3. Matriz de categorías que orientan el proceso investigativo. En dicho cuadro la categoría general es: mediación y hay tres subcategorías específicas: 1. La mediación de capacidades de comunicación a través del cuidado, 2. La mediación de las experiencias a través del acompañamiento y la provocación y 3. La mediación del entorno a través del acompañamiento y la provocación.

De esta manera, de los resultados de la entrevista a las 8 madres participantes, se generó un proceso de codificación (categorización abierta), identificándose un total de 238 códigos y a su vez dichos códigos fueron agrupados en 41 códigos axiales, los cuales, a su vez, fueron agrupadas en 13 redes de análisis. Esta descripción de lo realizado en el momento 2 (La horizontalización), sienta las bases para que en este capítulo de resultados se presente los momentos establecidos en el capítulo III de metodología que orientan el proceso investigativo de carácter fenomenológico, estos son: el momento 3 Pre- reflexión - descripción textural (Noema), el momento 4 Reflexión – Descripción estructurante (Noesis), los cuales desarrollan los objetivos específicos 1 y 2 y el momento 5 Descripción de la esencia del fenómeno con el cual se desarrollaría el objetivo específico 3 de la investigación, construyendo así el constructo teórico de esta propuesta doctoral.

Momento 3: Pre- reflexión o descripción textual (Noema)

Aquí se mostró una descripción textural, de la voz directa de los actores, como aparece en las entrevistas. Esta descripción se ordenó bajo la lógica establecida en el Cuadro 3. Matriz de categorías que orientan el proceso investigativo, el cual orientó tanto el diseño de la entrevista, como la sistematización y análisis de la información, con lo cual se pudo mostrar una descripción ordenada de los enraizamientos y densidades presentes en los 238 códigos identificados, así como la forma en que se agrupan y relacionan en las 41 códigos axiales y 13 redes semánticas de análisis.

En este sentido se presenta a continuación una matriz que muestra las 13 redes semánticas que fueron configuradas a partir del resultado del proceso de análisis de la entrevista y en las cuales están agrupadas los 238 códigos en 41 códigos axiales. Dichas redes semánticas, códigos y códigos axiales están lógicamente ordenados a partir de las 3 subcategorías teóricas que fueron la base para el diseño, aplicación y análisis de la entrevista que fue aplicada las 8 madres participantes en el estudio.

Cuadro 5. Matriz de redes semánticas.

Categoría General	Subcategoría	Redes Semánticas
Mediación	Subcategoría 1: La Mediación de capacidades de expresión a través del cuidado - MCEC	Red Semántica 1: MCEC 1 - P7 - CIDDC - Conciencia de la importancia del desarrollo de la DC <hr/> Red Semántica 2: MCEC 2 - P1 - ICEC – Identificación de capacidades de expresión y comunicación
	Subcategoría 2: La mediación de las experiencias a través del acompañamiento y la provocación - MEAP	Red Semántica 3: MEAP 1 - P2 - DFDC - Dinámicas familiares en el desarrollo de la DC <hr/> Red Semántica 4: MEAP 2 - P3 - EDN - Experiencias que disfruta el niño <hr/> Red Semántica 5: MEAP 3 - P4 - ENE - Expresiones del niño en las experiencias
		Red Semántica 6:

MEAP 4 - P8 - VPEDC - Valoración del padre de las experiencias en el desarrollo de la DC

Red Semántica 7:

MEAP 5 - P10 - ATC - Aprovechamiento del tiempo para acompañar

Red Semántica 8:

MEAP 6 - P11 - AR - Acompañamiento de resultados

Red Semántica 9:

MENTAP 1 - P5 - PADDC - Preparación de ambientes para el desarrollo de la dimensión comunicativa

Red Semántica 10:

MENTAP 2 - P6 - AEE - Aprovechamiento del entorno exterior

Subcategoría 3:

La Mediación del entorno a través del acompañamiento y la provocación - MENTAP

Red Semántica 11:

MENTAP 3 - P9 - PEPM - Propósitos de las experiencias propuestas por el mediador

Red Semántica 12:

MENTAP 4 - P12 - FPCE - Favorecimiento del potencial comunicativo por las experiencias

Red Semántica 13:

MENTAP 5 - P13 - AMM - Aspectos a mejorar de la mediación

Nota: Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas (2024)

En este sentido, de la primera subcategoría teórica establecida para el estudio, denominada la mediación de capacidades de expresión a través del cuidado – MCEC, emergieron 2 redes semánticas, de la segunda subcategoría teórica denominada la mediación de las experiencias a través del acompañamiento y la provocación – MEAP, emergieron 6 redes semánticas y de la tercera subcategoría teórica denominada la mediación del entorno a través del acompañamiento y la provocación – MENTAP emergieron 5 redes semánticas.

En coherencia con el enfoque fenomenológico, se comienza a realizar el segundo momento del proceso metodológico denominado la descripción textural (**Noema**). Se

describirán los resultados obtenidos en cada una de las subcategorías teóricas, para lo cual se abordará cada una de las redes conformadas y en estas los códigos axiales y los códigos asociados (categorías inductivas) que emergieron del análisis.

Descripción textural (Noema) – Subcategoría 1: La Mediación de capacidades de expresión a través del Cuidado – MCEC

El cuidado se convierte en uno de los primeros elementos que permiten evidenciar el proceso de mediación de los cuidadores. En la medida en que el padre cuidador se acerca a su hijo, siendo consciente de sus capacidades y potencialidades, se genera una relación de empatía y cooperación entre niños y cuidadores aumentando la confianza y el respeto mutuo en el proceso formativo MEN (2014)

A partir del análisis de la información, surgieron para esta primera subcategoría, 2 redes semánticas: **Red Semántica 1:** MCEC 1 - P7 - CIDDC - Conciencia de la importancia del desarrollo de la Dimensión Comunicativa y **Red Semántica 2:** MCEC 2 - P1 - ICEC – Identificación de capacidades de expresión y comunicación.

Red semántica 1: MCEC 1 - P7 - CIDDC - Conciencia de la importancia del desarrollo de la DC – Descripción textural (Noema)

En el marco de la mediación del cuidado, esta primera red evidencia la importancia que tiene en el cuidado, el hacer conciencia sobre lo que se va a cuidar. Los resultados obtenidos, ofrecen un panorama sobre la conciencia que tienen los padres acerca de la importancia de la dimensión comunicativa, aspecto fundamental para su desarrollo.

Se procedió a realizar la descripción textural (noema) de esta primera red semántica. Esta red está centrada en la conciencia que tienen los padres acerca de la importancia del desarrollo de la dimensión comunicativa en sus hijos. En esta red semántica se encuentran 3 códigos Axiales y 27 códigos.

Cuadro 6. Categorización Red semántica 1: MCEC 1 - P7 - CIDDC - Conciencia de la importancia del desarrollo de la DC.

Categoría Inductiva	Enraizamiento	Densidad	Códigos Axiales	Red Semántica
CIDDC - P7 - La expresión del niño ayuda a su conocimiento personal	4	7		
CIDDC - P7 - La importancia de la expresión de los sentimientos	3	8		
CIDDC - P7 - Conciencia del mediador sobre la importancia de la capacidad expresiva de su hija	2	11		
CIDDC - P7 - La expresión del niño divierte a la familia	2	9		
CIDDC - P7 - La comunicación le ayuda al niño a conocer y aprender	2	6		
ENE - P4 - Expresar felicidad gracias a la posibilidad de nuevas experiencias desencadena la triada formativa	2	5		
CIDDC - P7 - La expresión del niño posibilita compartir sentimientos con el adulto	2	5		
CIDDC - P7 - El reconocimiento de sí mismo se relaciona con el desarrollo capacidad expresiva y comunicativa	1	5		
CIDDC - P7 - Conciencia del mediador sobre la importancia que su hija se exprese	1	4		
CIDDC - P7 - Conciencia del mediador sobre la importancia que su hija haga preguntas	1	3	Código axial 1 - P7 - CIDDC - Conciencia de los padres sobre la DC	Red semántica 1: MCEC 1 - P7 - CIDDC - Conciencia de la importancia del desarrollo de la DC
CIDDC - P7 - Importancia de la expresión del niño para el reconocimiento de sus necesidades por parte de los mediadores	1	3		
CIDDC - P7 - El celular ausenta al padre en el proceso de desarrollo del niño	1	1		
CIDDC - P7 - La comunicación despierta el interés por saber más	1	1		
CIDDC - P7 - Importancia del juego con sus pares en la exploración de nuevas posibilidades	2	5	Código axial 2 - P7 - CIDDC - Importancia de la comunicación con pares	
ENE - P4 - Gusto por jugar y experimentar cosas nuevas con compañeros	2	5		

CIDDC - P7 - El mediador ve la importancia de que el niño reconozca y se comunique frente a diferentes ideas de los demás	1	6
CIDDC - P7 - El mediador ve importante la expresión y comunicación del niño con sus pares de forma que aprenda de ellos	1	4
CIDDC - P7 - Conciencia del mediador sobre la importancia que su hija comparta con sus pares	1	3
CIDDC - P7 - Conciencia del mediador sobre la importancia que su hija dialogue con sus pares	1	2
VPEDC - P8 - Las actividades rectoras como escenario de aprendizaje y desarrollo de habilidades	11	23
VPEDC - P8 - Las actividades rectoras fortalecen la autonomía del niño	5	16
CIDDC - P7 - Importancia del entorno sociocultural en la relación cognición-comunicación	4	5
PEPM - P9 - Las actividades rectoras desencadenan el desarrollo de la autonomía en el niño	4	13
PEPM - P9 - EL mediador valora los nuevos y espacios y experiencias como lugares de aprendizaje y desarrollo del niño	3	4
CIDDC - P7 - Importancia de ambientes para el desarrollo	3	3
VPEDC - P8 - Las actividades rectoras como escenario de aprendizaje, expresión y compartir con sus pares	2	5
CIDDC - P7 - Importancia del entorno sociocultural en el desarrollo de la DC	2	3

Código axial 3 -
P7 - CIDDC -
Importancia de las
actividades
rectoras

Nota: Elaboración propia (2024)

A continuación, se desarrolla la descripción textural de los 3 códigos axiales de la red semántica 1.

Código Axial 1 - P7 - CIDDC - CONCIENCIA DE LOS PADRES SOBRE LA DC

Es importante reconocer este código axial, cómo el desarrollo de la capacidad expresiva del niño, que le permite crecer en su habilidad para expresar sentimientos, le hace crecer en su individualidad como lo evidencian los códigos “CIDDC - P7 - La expresión del niño ayuda a su conocimiento personal” (enraizamiento 4 y densidad 7), CIDDC - P7 – “El reconocimiento de sí mismo se relaciona con el desarrollo capacidad expresiva y comunicativa” (enraizamiento 1 y densidad 5), “CIDDC - P7 - La importancia de la expresión de los sentimientos” (enraizamiento 3 y densidad 8), al mismo tiempo esta capacidad expresiva, le permite al niño indagar sobre su mundo queriendo conocerlo más, como lo evidencia los códigos “CIDDC - P7 - La comunicación le ayuda al niño a conocer y aprender” (enraizamiento 2 y densidad 6), “ENE - P4 - Expresar felicidad gracias a la posibilidad de nuevas experiencias desencadena la triada formativa” (enraizamiento 2 y densidad 5) y “CIDDC - P7 - La comunicación despierta el interés por saber más” (enraizamiento 1 y densidad 1). Al respecto las madres MGT 2, MGT4 Y MGT5 declaran:

MGT 2: “Sí claro es importante porque conoce aprende y pregunta para saber más”.

MGT4: “Conocen más, comienzan a conocer a expresarse y pues les emociona bastante conocer cosas nuevas”.

MGT5: “Sí claro que sí, porque así pues ella va aprendiendo muchas cosas también y es bueno porque así va desarrollando ella un poco la más la expresión. Se va conociendo ella como persona y va desarrollando su expresión sí”.

Las acciones anteriores, le permiten establecer una mejor relación con el adulto, la cual parte de esa capacidad expresiva que el niño desarrolla, “CIDDC - P7 - La expresión del niño divierte a la familia” (enraizamiento 2 y densidad 9), “CIDDC - P7 - La expresión del niño posibilita compartir sentimientos con el adulto” (enraizamiento 2 y densidad 5), al respecto las madres MGT1 y MGT3 mencionan:

MGT1: “Sí claro por lo que ella se expresa sus sentimientos lo hace reír mucho a uno y es muy habladora y uno aprende en ella”.

MGT3: “Él se expresa muy bien, él es muy comunicativo, él es muy divertido, él se expresa, él habla, parece un lorito, él se expresa bien”.

Ser consciente de esta capacidad del niño y comprender la importancia de potenciarla es de por sí una de las tareas fundamentales de una madre que media el proceso de desarrollo de su hijo. Al respecto, dicha conciencia de los cuidadores es un elemento que se hizo evidente en los códigos “CIDDC - P7 - Conciencia del mediador sobre la importancia de la capacidad expresiva de su hija” (enraizamiento 2 y densidad 11), “CIDDC - P7 - Conciencia del mediador sobre la importancia que su hija se exprese” (enraizamiento 1 y densidad 4), “CIDDC - P7 - Conciencia del mediador sobre la importancia que su hija haga preguntas” (enraizamiento 1 y densidad 3), “CIDDC - P7 - Importancia de la expresión del niño para el reconocimiento de sus necesidades por parte de los mediadores” (enraizamiento 1 y densidad 3), al respecto las madres MGT6, MGT8 dicen:

MGT6: “Sí, sí, es importante y soy consciente de que ella tiene mucha manera de expresarse sus sentimientos, me parece que para ella que es importante que ella se exprese, para que primero, ella pueda darnos a entender que lo que ella quiere, que es lo que ella necesita y también nosotros poder entenderla, en qué manera ella lo quiere hacer expresar, es bastante importante tanto para ella como para uno como papá y también importante que ella se exprese con otros niños también porque así ella pues aprende tanto de las otras personas, a otros niños en compartir en jugar en diferentes ideas, que tengan los demás niños y poder esto expresarse bien con los demás”.

MGT8: “Sí claro soy consciente importante que mi hija interactúe con niños de su edad que tenga buen diálogo con ellos con los demás con su entorno eh que se sepa expresar, que haga preguntas”.

Que las madres sean conscientes de las capacidades de expresión de su hijo y lo importantes que estas son en sus relaciones con los otros, resulta importante en el marco de una educación basada en el cuidado como lo comenta Suarez, Gómez y Peña (2023) al mencionar que cuidar implica hacer conciencia no solo del propio cuidado, sino incluso de hacer conciencia del destino mismo de la colectividad.

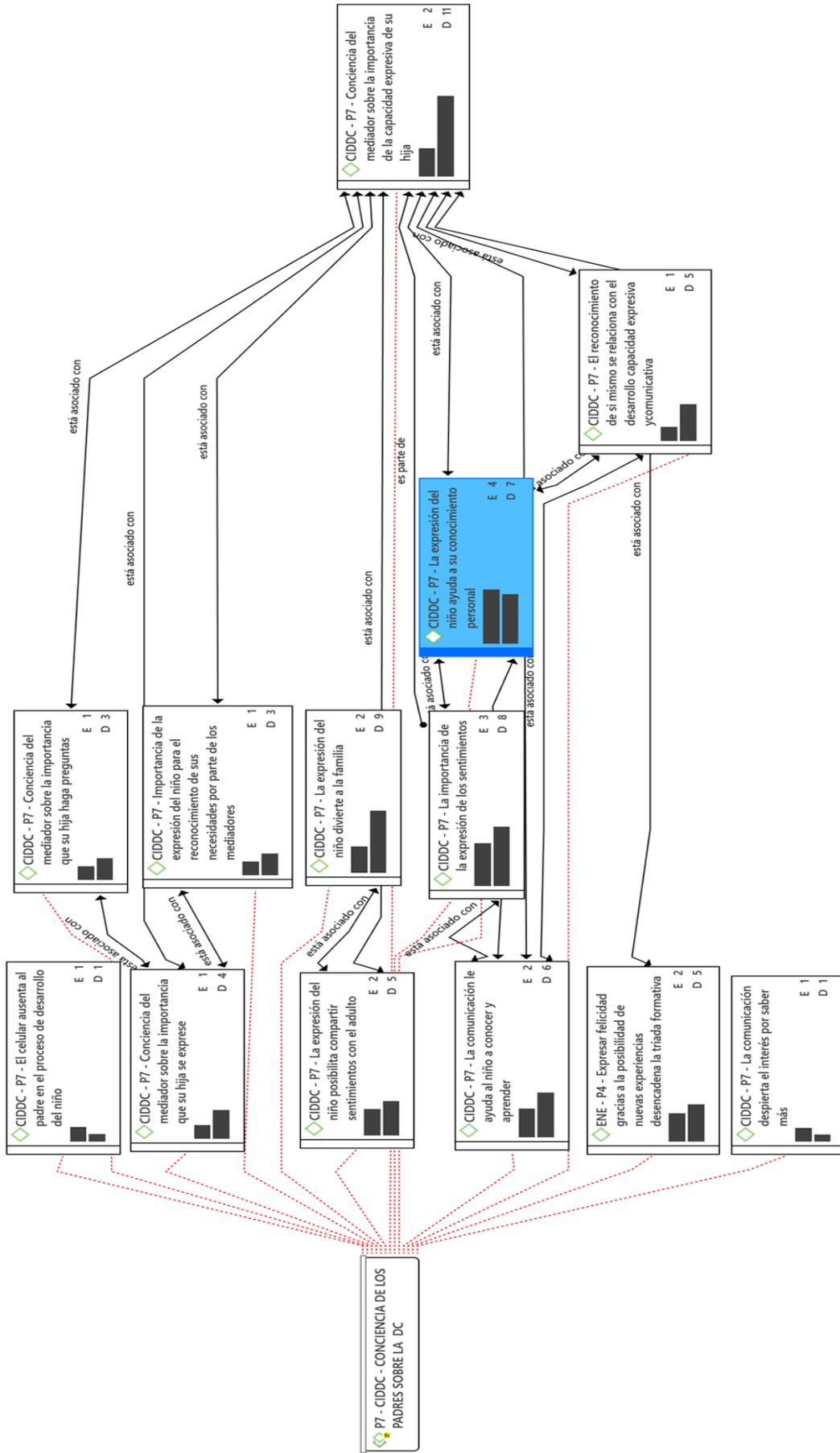


Gráfico 1. Red Semántica 1: MCEC 1 - CODIGO AXIAL 1 -P7 - CIDDC - Conciencia De Los Padres Sobre La Dc

Código Axia 2 - P7 - CIDDC - IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN CON PARES

Un elemento que cobra relevancia en los hallazgos obtenidos respecto al desarrollo de la dimensión comunicativa de los niños, es la importancia que tiene la relación y comunicación que tengan los niños con sus pares, dicho aspecto se evidencia en los códigos, “CIDDC - P7 - Importancia del juego con sus pares en la exploración de nuevas posibilidades” (enraizamiento 2 y densidad 5), “ENE - P4 - Gusto por jugar y experimentar cosas nuevas con compañeros” (enraizamiento 2 y densidad 5), al respecto las madres MGT3 y MGT4 dicen:

MGT3: “Sí eso es bueno que ellos exploren yo por lo menos lo llevo muy seguido a fiestas así que me invitan de los amiguitos o en mi familia que partimos una tortica y que ponemos musiquita ellos bailan con sus primos él es muy activo él quiere estar bailando él quiere estar jugando con los niños y de todo eso pues él aprende cosas nuevas yo le pregunto se divirtió dice Sí mami quiero ir otra vez allá o quiero que me lleven donde mi amigo a jugar; yo saco esos tiempos y yo lo llevo a hacer cosas diferentes”.

MGT4: “Mucha felicidad eso salta, brinca, corre, eso le gusta jugar experimentar cosas nuevas con sus compañeros”.

Esta relación con los pares resulta tan importante en el desarrollo comunicativo de los niños, que los mismos mediadores comprenden su importancia, en este sentido los códigos “CIDDC - P7 - El mediador ve la importancia de que el niño reconozca y se comunique frente a diferentes ideas de los demás” (enraizamiento 1 y densidad 6), “CIDDC - P7 - CIDDC - P7 - El mediador ve importante la expresión y comunicación del niño con sus pares de forma que aprenda de ellos” (enraizamiento 1 y densidad 4) y “CIDDC - P7 - Conciencia del mediador sobre la importancia que su hija comparta con sus pares” (enraizamiento 1 y densidad 3), reflejan cómo los padres valoran la oportunidad que sus hijos compartan con sus pares. De esto modo las madres MGT6 y MGT8 dicen:

MGT6: “importante que ella se exprese con otros niños también porque así ella pues aprende tanto de las otras personas a otros niños en compartir en jugar en diferentes ideas que tengan los demás niños y poder esto expresarse bien con los demás”.

MGT8: “Sí claro, soy consciente, importante que mi hija interactúe con niños de su edad, que tenga buen diálogo con ellos, con los demás, con su entorno, que se sepa expresar, que haga preguntas”.

La relación entre pares, resulta un elemento fundamental para el desarrollo de la dimensión comunicativa en los niños. Que estos se relacionen en diversos espacios y actividades, le permite al niño unir los elementos necesarios con los que puede desarrollar procesos de aprendizaje en entornos reales, lo que le posibilita profundizar, mejorar y movilizar los conocimientos que aprende en su propia vida, Silva, Cabrera y Cuenca (2021).

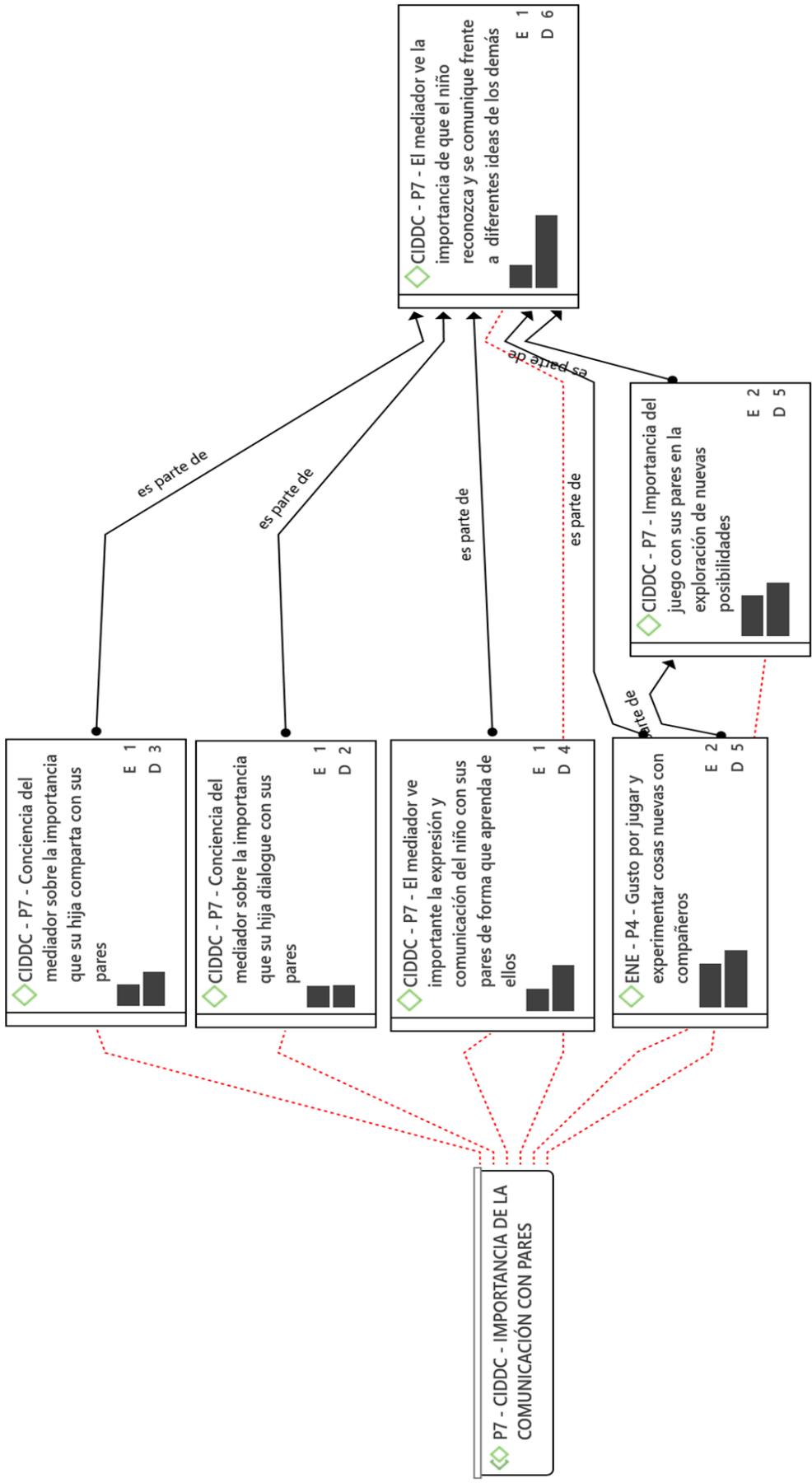


Gráfico 2. Red Semántica 1 - MCEC 1 - CÓDIGO AXIAL 2 -P7 - CIDDC - Importancia De La Comunicación Con Pares

Código axial 3 - P7 - CIDDC - IMPORTANCIA DE LAS ACTIVIDADES RECTORAS

Las madres entrevistadas son conscientes en un primer momento de la importancia que tienen actividades como el baile, los paseos, las fiestas familiares, lectura de cuentos, el dibujo, al respecto el ministerio de educación nacional de Colombia, las ha definido como actividades rectoras. En este sentido emergieron códigos que evidencian la importancia que los padres dan a estas, primero como actividades que le permiten al niño aprender, “VPEDC - P8 - Las actividades rectoras como escenario de aprendizaje y desarrollo de habilidades” (enraizamiento 11 y densidad 23), “VPEDC - P8 - Las actividades rectoras como escenario de aprendizaje, expresión y compartir con sus pares” Finalmente (enraizamiento 2 y densidad 5), y el otro aspecto que identifican los padres con respecto a las actividades rectoras, es que estas le permiten al niño crecer como un ser individual y social, como lo muestran los siguientes códigos, “VPEDC - P8 - Las actividades rectoras fortalecen la autonomía del niño” (enraizamiento 5 y densidad 16), “PEPM - P9 - Las actividades rectoras desencadenan el desarrollo de la autonomía en el niño” (enraizamiento 4 y densidad 13), en este sentido las madres MGT2, MGT3, MGT4 dicen:

MGT2: “Es importante porque es importante que jueguen que baile para que así aprendan más y tengan más habilidades”.

MGT3: “Pues el valor que le damos hoy en día es que los niños aprenden a expresarse a de todo más que todos a través de esos de juegos de todo eso porque un niño que es comunicativo tiene que ser que él se comunique seguido con alguien que él vea que él explore con personas a toda hora diferente ahí es donde el niño aprende a comunicarse mejor”.

MGT4: “Es muy importante porque esto es como la pintura y el baile la música vienen siendo como un arte precisamente le encanta pintar él le gusta mucho pintar le encanta la música le encanta que le coloques los cuentos animados y las cuestiones de audio eso lo entretiene mucho a él se entretiene mucho le da como mucha curiosidad escuchar y ver las o sea lo animado del cuento y me pregunta mamá esto mamá aquello”.

En un segundo momento las madres identifican también la importancia de los entornos para el desarrollo comunicativo de sus hijos, al respecto emergen códigos como

“CIDDC - P7 - Importancia del entorno sociocultura en la relación cognición-comunicación” (enraizamiento 4 y densidad 5), “PEPM - P9 - EL mediador valora los nuevos y espacios y experiencias como lugares de aprendizaje y desarrollo del niño” (enraizamiento 3 y densidad 4), “CIDDC - P7 - Importancia de ambientes para el desarrollo” (enraizamiento 3 y densidad 3) y “CIDDC - P7 - Importancia del entorno sociocultural en el desarrollo de la DC” (enraizamiento 2 y densidad 3), las madres MGT3, MGT4, mencionan:

MGT3: “Ellos necesitan su ambiente; jugar divertirse con sus amigos para que exploren cosas nuevas”.

MGT4: “Noto que ha aprendido mucho incluso me comenta de que mamá tenemos que cuidar al medio ambiente tenemos que reciclar mami que en la raíz del árbol me comienza a comentar se expresa mucho mejor se expresa más me muestra sobre las cuestiones del reciclaje por lo que han visto sobre él”.

Estas actividades rectoras son importantes para el desarrollo de las diferentes competencias personales y sociales de los niños y más específicamente aquellas que están relacionadas con los procesos de comunicación, según Martínez, Vargas (2019), estas actividades son características de la naturaleza de los niños y fundamentales para su desarrollo futuro. Siendo conscientes de su importancia, las madres contribuyen con una primera condición para enfrentar un buen proceso de mediación en el desarrollo de la dimensión comunicativa de los niños.

Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre códigos y códigos axiales P7 - CIDDC - Conciencia de los padres sobre la DC, P7 - CIDDC - Importancia de la comunicación con ares y P7 - CIDDC - Importancia de las actividades rectoras.

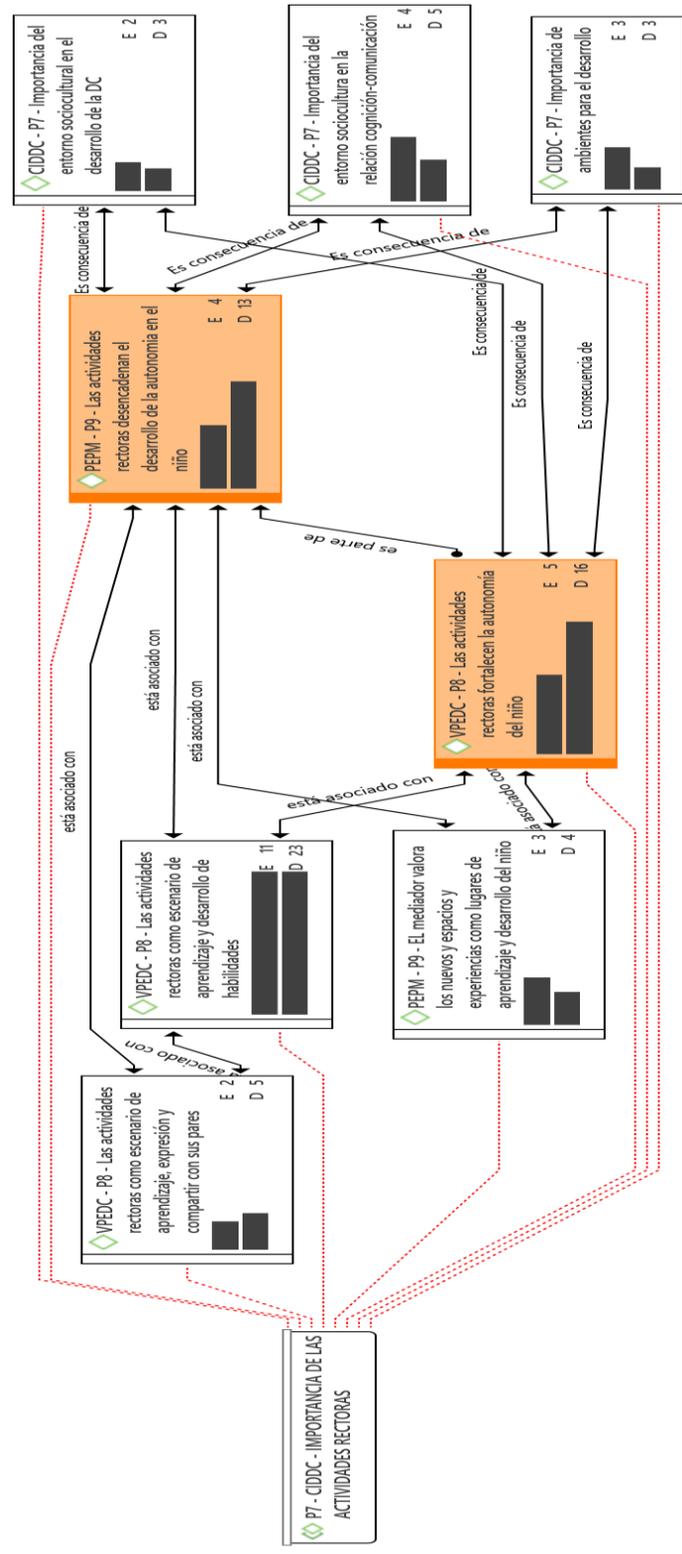


Gráfico 3. Red Semántica 1 - MCEC 1 - CÓDIGO AXIAL 3 - P7 - CIDDC - Importancia De Las Actividades Rectoras

Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre códigos y códigos axiales 1 - P7 - CIDDC - Conciencia de los padres sobre la DC, Código Axial 2 - P7 - CIDDC - Importancia de la comunicación con pares y Código Axial 3 - P7 - CIDDC - Importancia de las actividades rectoras.

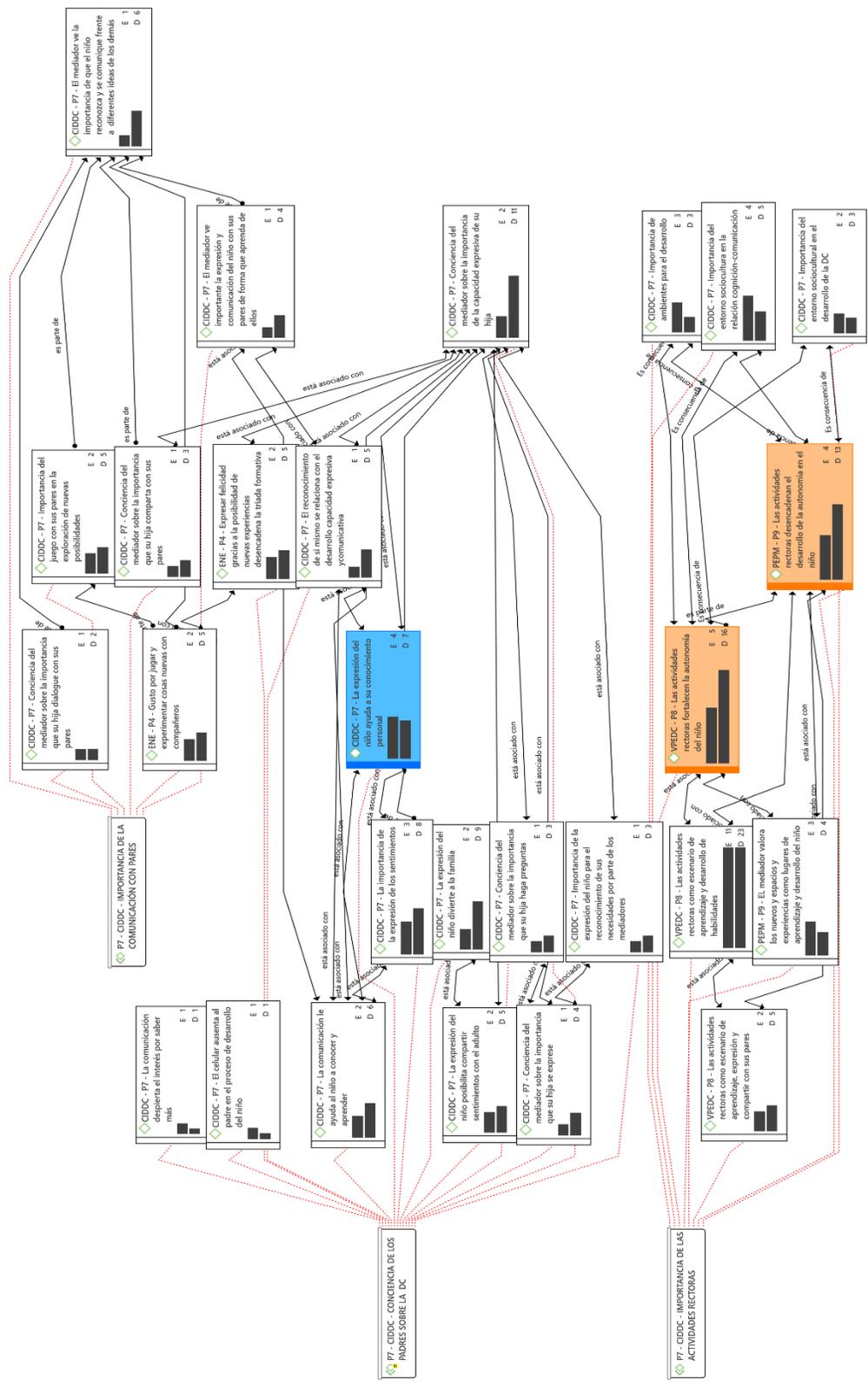


Gráfico 4. Red Semántica 1: MCEC 1 - P7 - CIDDC - Conciencia de la importancia del desarrollo de la DC.

Red semántica 2: MCEC 2 - P1 - ICEC - Identificación de capacidades de expresión y comunicación – Descripción textural (Noema)

A continuación, se desarrolló la descripción textural de la Red semántica 2, en la cual se reconoce las formas en que las madres identifican las capacidades de expresión y comunicación de sus hijos. Que el cuidador sea consciente de dichas capacidades es fundamental a la hora de querer establecer un posterior proceso de acompañamiento y provocación que contribuyan al desarrollo de la dimensión comunicativa.

Se procedió a realizar la descripción textural (Noema) de esta segunda red semántica. Esta red se centró en la Identificación de capacidades de expresión y comunicación que reconocen los padres como elemento fundamental para mediar el desarrollo de la dimensión comunicativa. Así las cosas, cuidó cuando hago conciencia e identifiqué lo que deseo cuidar. En esta red semántica se encuentran 3 códigos axiales y 28 códigos.

Cuadro 7. Categorización Red semántica 2: MCEC 2 - P1 - ICEC - Identificación de capacidades de expresión y comunicación.

Categoría Inductiva	Enraizamiento	Densidad	Códigos Axiales	Red Semántica
DFDC - P2 - Gusto por el baile	10	6		
ICEC - P1 - EI baile como lugar para expresar alegría	2	6		
ICEC - P1 - Baile constante	2	4		
ICEC - P1 - La corporalidad como medio de comunicación y expresión	1	8		
ICEC - P1 - EI niño comunica a través de la corporalidad	1	6	Código axial 1 - P1 - ICEC - Corporalidad como medio de comunicación	Red Semántica 2: MCEC 1 - P1 - ICEC - Identificación de capacidades de expresión y comunicación
ICEC - P1 - EI mediador identifica el baile como forma de expresión	1	3		
ICEC - P1 - EI mediador identifica la corporalidad como lugar desde donde se comunica el niño	1	3		

ICEC - P1 - El gesto como forma de expresar sentimientos y emociones por parte del niño	1	2	
ICEC - P1 - Alegría en abundancia	1	1	
ICEC - P1 - Dialogo constante	8	7	
ICEC - P1 - La pregunta del niño abre el dialogo con el adulto	7	12	
ICEC - P1 - Interés del niño por preguntar	6	9	
ENE - P4 - Gusto por expresarse	6	8	
ICEC - P1 - Preguntar mejora la capacidad de expresión del niño	5	7	
ICEC - P1 - Preguntar demuestra el interés por conocer el mundo	4	3	
ICEC - P1 - Capacidad para expresarse	3	6	Código axial 2 - P1 - ICEC - Capacidad de dialogo y expresión
CIDDC - P7 - La expresión del niño divierte a la familia	2	9	
ICEC - P1 - Mejoramiento de la capacidad expresiva del niño	2	9	
ICEC - P1 - Gusto por conversar	1	6	
ICEC - P1 - Habla constante	1	6	
ICEC - P1 - Expresión visual	1	2	
ICEC - P1 - Poca expresión verbal por parte del menor	1	1	
DFDC - P2 - Gusto por la lectura por parte del niño	3	2	
ICEC - P1 - Gusto por cantar	2	2	
ICEC - P1 - Gusto por dibujar	2	2	
ICEC - P1 - El mediador identifica el dibujo como forma de expresión	1	2	Código axial 3 - P1 - ICEC - El gusto por las capacidades
ICEC - P1 - Capacidad de observación	1	1	
ICEC - P1 - Gusto por las cosas de Dios	1	1	

Nota: Elaboración propia (2024)

Se procede a realizar la descripción textural de los 3 Códigos axiales de la red semántica 2.

Código axial 1 - P1- ICEC – Corporalidad como medio de comunicación

La primera capacidad que identificó a las madres como vía de expresión y comunicación de sus hijos es el manejo del cuerpo como vehículo comunicativo, en este sentido en esta código axial se evidencia al baile como factor desencadenante del hecho comunicativo, al respecto se evidencian el código “DFDC - P2 - Gusto por el baile” (enraizamiento 10 y densidad 6), igualmente el código “ICEC - P1 - El baile como lugar para expresar alegría” (enraizamiento 2 y densidad 6) y finalmente “ICEC - P1 - Baile constante” (enraizamiento de 2 y densidad 4) Seguidamente y en coherencia con este aspecto emergen códigos como “ICEC - P1 - La corporalidad como medio de comunicación y expresión” (enraizamiento 1 y densidad 8), ICEC - P1 - El niño comunica a través de la corporalidad” (enraizamiento 1 y densidad 6), dichos códigos confirman que la corporalidad es un vehículo comunicativo por excelencia en el niño. Al respecto las madres MGT6 y MGT3 dicen:

MGT6: “Le gusta mucho bailar cuando está muy alegre, esa es la manera más fácil de identificar cuando estaba molesta o cuando se siente triste, la forma de su rostro lo identificó muy fácil”.

MGT3: “Sin duda ninguna el baile, porque eso baila, mejor dicho, le encanta ir a la fiesta, baila y eso gana premios, es la alegría de él”.

En este sentido el baile es según el MEN (2014), una manifestación de la niñez, la cual posibilita escenarios de convivencia para todos. De esta manera es valioso ver que la madre MGT6 identifica al baile, como un medio propicio desde donde el niño se expresa. Aquí se evidencia a la corporalidad como escenario en donde la actividad rectora moviliza la expresión y comunicación en el niño. Esta madre evidencia también el gusto, pero va más allá y evidencia que la actividad rectora es un espacio desde donde el niño logra comunicar sus estados de ánimo (Alegría y tristeza). Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 1 - P1- ICEC – Corporalidad como medio de comunicación

Código axial 2 - P1 - ICEC - Capacidad de dialogo y expresión

La segunda capacidad que identificaron las madres, es la capacidad de dialogo y expresión de los niños, así el código “ICEC - P1 - Dialogo constante” (Enraizamiento 8 y densidad 7) muestra que los niños privilegian el dialogo como la forma de comunicarse y en este sentido el código “ICEC - P1 - La pregunta del niño abre el dialogo con el adulto” (enraizamiento 7 y densidad 12), así como el código “ICEC - P1 - Interés del niño por preguntar” (enraizamiento 6 y densidad 9), demuestran que es la pregunta el factor desencadenante de este diálogo.

Al mismo tiempo, la pregunta tiene beneficios para el niño como se muestran en los códigos “ICEC - P1 - Preguntar mejora la capacidad de expresión del niño” (enraizamiento 5 y densidad 7) y “ICEC - P1 - Preguntar demuestra el interés por conocer el mundo” (enraizamiento 4 y densidad 3). La pregunta entonces tiene un valor formativo para el niño, que el padre podría aprovechar para potenciar la dimensión comunicativa de su hijo. De esta manera las madres MGT6 y MGT7 dicen:

MGT6: “Expresa la alegría expresa también el sentimiento al comunicarse o estar con nuestra familia lo otro también es esto de la manera de preguntar de saber las cosas de todo lo que le rodea o lo que le inquieta le gusta mucho preguntar y más que todo es el saber la respuesta”.

MGT7: “Él pregunta mucho, él habla mucho, me pregunta muchas cosas, quiere saber de todo”.

Finalmente, los padres evidencian que el niño disfruta comunicarse y le gusta preguntar constantemente, como se evidencian en los códigos “ENE - P4 - Gusto por expresarse” (enraizamiento 6 y densidad 8), “ICEC - P1 - Capacidad para expresarse” (enraizamiento 3 y densidad 6), “ICEC - P1 - Gusto por conversar” (enraizamiento 1 y densidad 6). Es esta misma capacidad y gusto del niño por comunicarse, que hace que la familia también disfrute de las formas en cómo su hijo se comunica a través del habla como lo evidencia el código “CIDDC - P7 - La expresión del niño divierte a la familia” (enraizamiento 2 y densidad 9). Al respecto las madres MGT4 y MGT1 mencionan:

MGT4: “Ha logrado expresarse mejor y pues ha aprendido como más; se siente como más libre de expresarse se expresa mejor. Él es muy expresivo y ha logrado desarrollar pues expresarse mejor que pues que antes”.

MGT1: “Ella se expresa sus sentimientos lo hace reír mucho a uno y es muy habladora y uno aprende en ella porque uno ella Cuando se expresa pues uno siente lo que ella como se está expresando y aprendo a conocerla”.

Esta identificación que hacen los padres de las capacidades comunicativas de su hijo, esta forma de reconocer a la pregunta como la posibilitadora de la curiosidad del niño ante el mundo, acerca a los padres a las vivencias del niño, a sus sentimientos y sus necesidades, lo cual permite que padres e hijos se acerquen y se reconozcan MEN (2014). Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 2 - P1 - ICEC - Capacidad de dialogo y expresión.

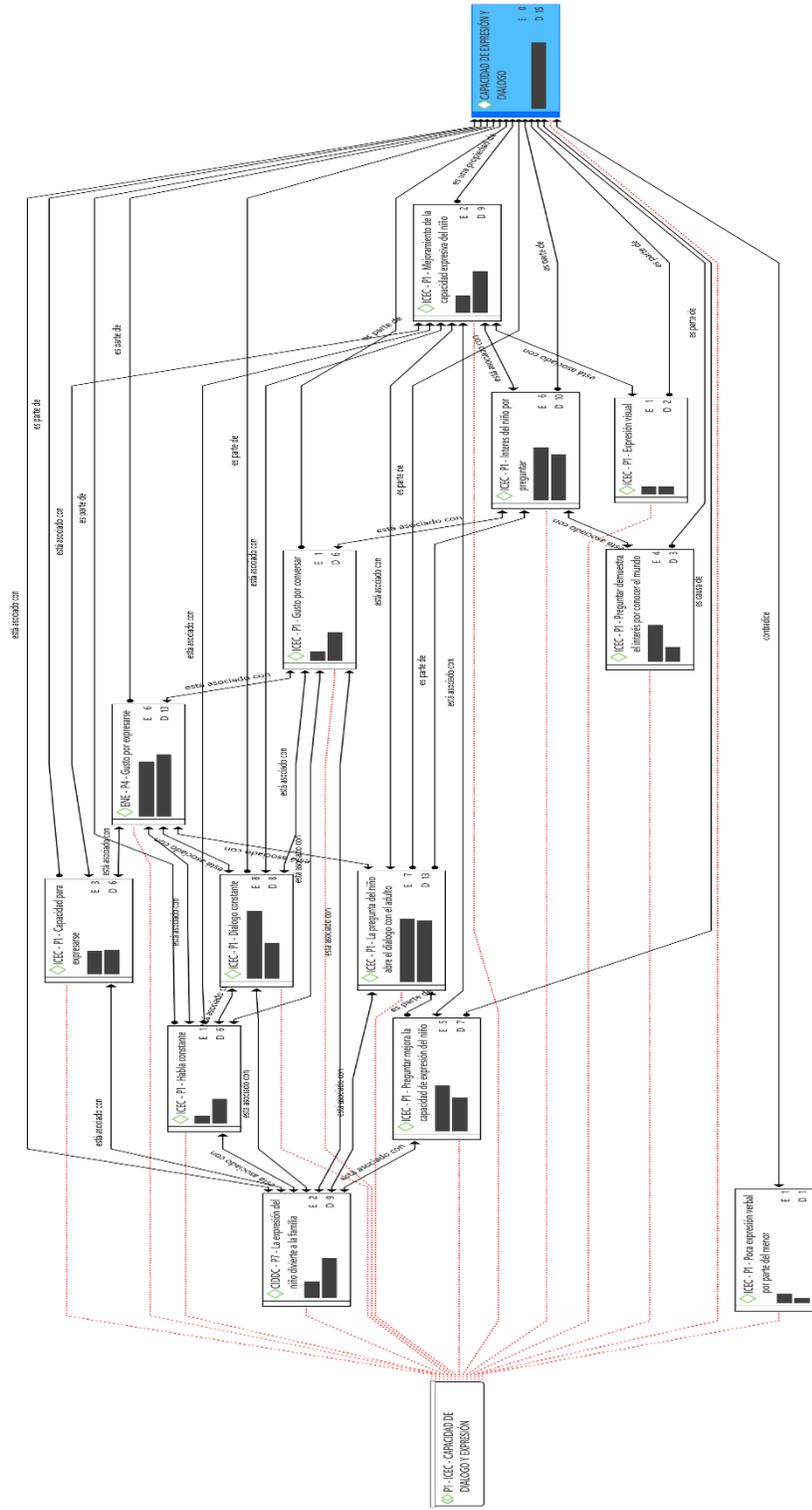


Gráfico 6. Red semántica 2: MCEC 2 - Código axial 2 - P1 - ICEC - Capacidad de dialogo y expresión

Código axial 3 - P1 - ICEC - El gusto por las capacidades

Según Jaramillo, Osorio e Iriarte, (2011) En el desarrollo de la dimensión comunicativa los niños buscan expresar sus sentimientos y emociones y para ello se sirven de experiencias o actividades que les permitan comunicarse de diversas formas. En este sentido las madres identifican un gusto de sus hijos por una serie de actividades y/o habilidades que los niños utilizan constantemente para expresarse como son “DFDC - P2 - Gusto por la lectura por parte del niño” (enraizamiento 3 y densidad 2), “ICEC - P1 - Gusto por cantar” (enraizamiento 2 y densidad 2), “ICEC - P1 - Gusto por dibujar” (enraizamiento 2 y densidad 2), “ICEC - P1 - El mediador identifica el dibujo como forma de expresión” (enraizamiento 1 y densidad 2). Al respecto las madres MGT5 Y MGT6:

MGT5: “Le gusta cantar, dibujar habla demasiado a Sofía le gusta cantar le gusta leer, aunque pues ella pues todavía no lee, pero ella le gustan mucho como las cosas de Dios; este le gustaba bailar le gusta conversar demasiado es muy detallista muy observadora”.

MGT6: “Pues en este momento he visto que ya para la manera de expresarse es dibujando aparte de dibujar le gusta mucho bailar cuando está muy alegre”.

Este tipo de actividades, son la oportunidad para que los cuidadores medien a través del diálogo con sus hijos, permitiéndoles acercarse a los saberes que su comunidad y familia han construido, de forma que se vayan convirtiendo en participantes activos de la vida comunitaria. (MEN 2014a).

Finalmente se presenta a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre códigos y códigos axiales Código axial: P1- ICEC – Corporalidad como medio de comunicación, Código axial: P1 - ICEC - Capacidad de dialogo y expresión y Código axial P1 - ICEC - El gusto por las capacidades. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 3 - P1 - ICEC - El gusto por las capacidades

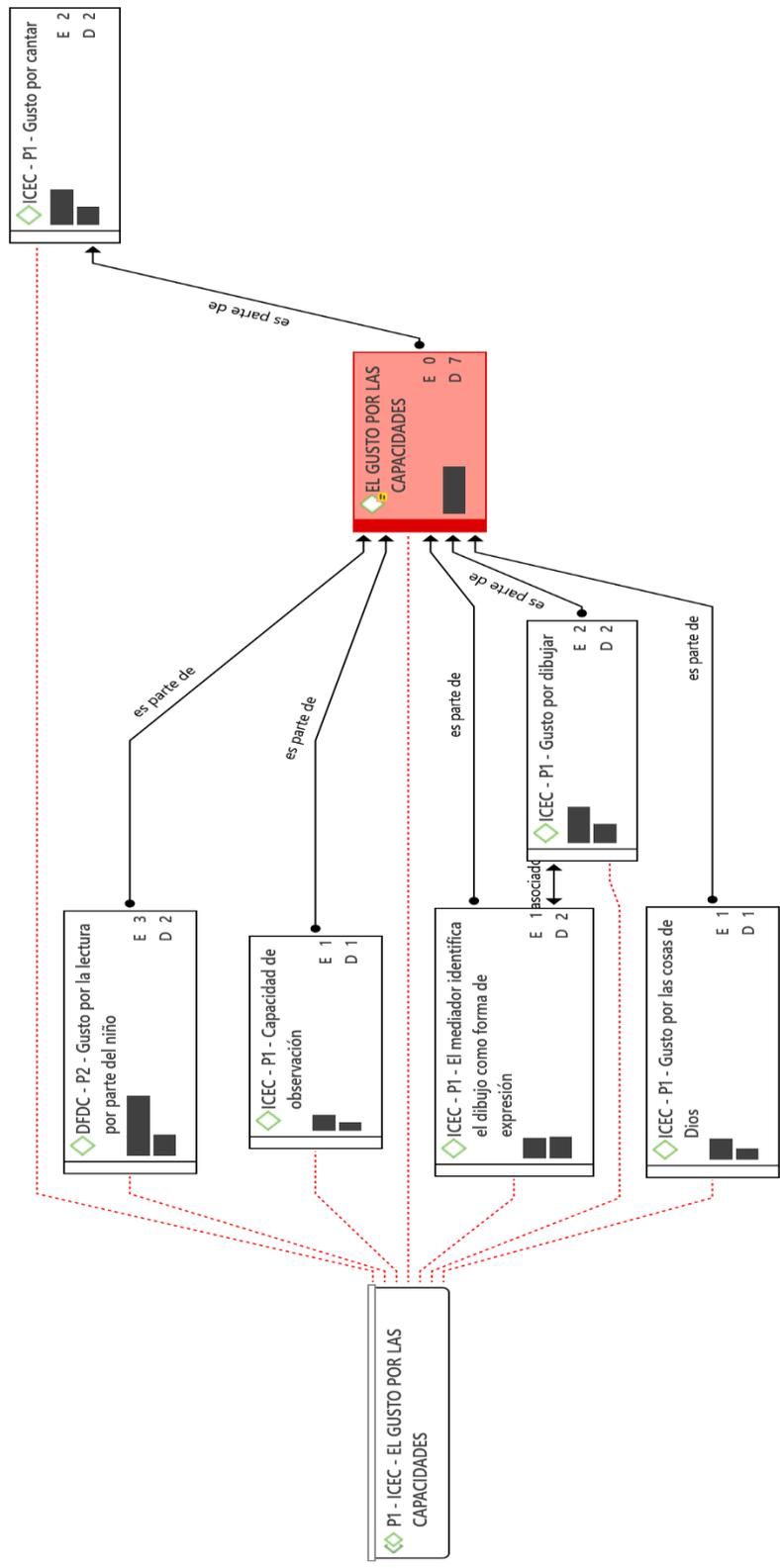


Gráfico 7. Red semántica 2: MCEC 2 - Código axial 3 - P1 - ICEC - El gusto por las capacidades

Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre códigos y códigos axiales 1 - P1- ICEC – Corporalidad como medio de comunicación, código axial 2 - P1 - ICEC - Capacidad de dialogo y expresión, código axial 3 - P1 - ICEC - El gusto por las capacidades

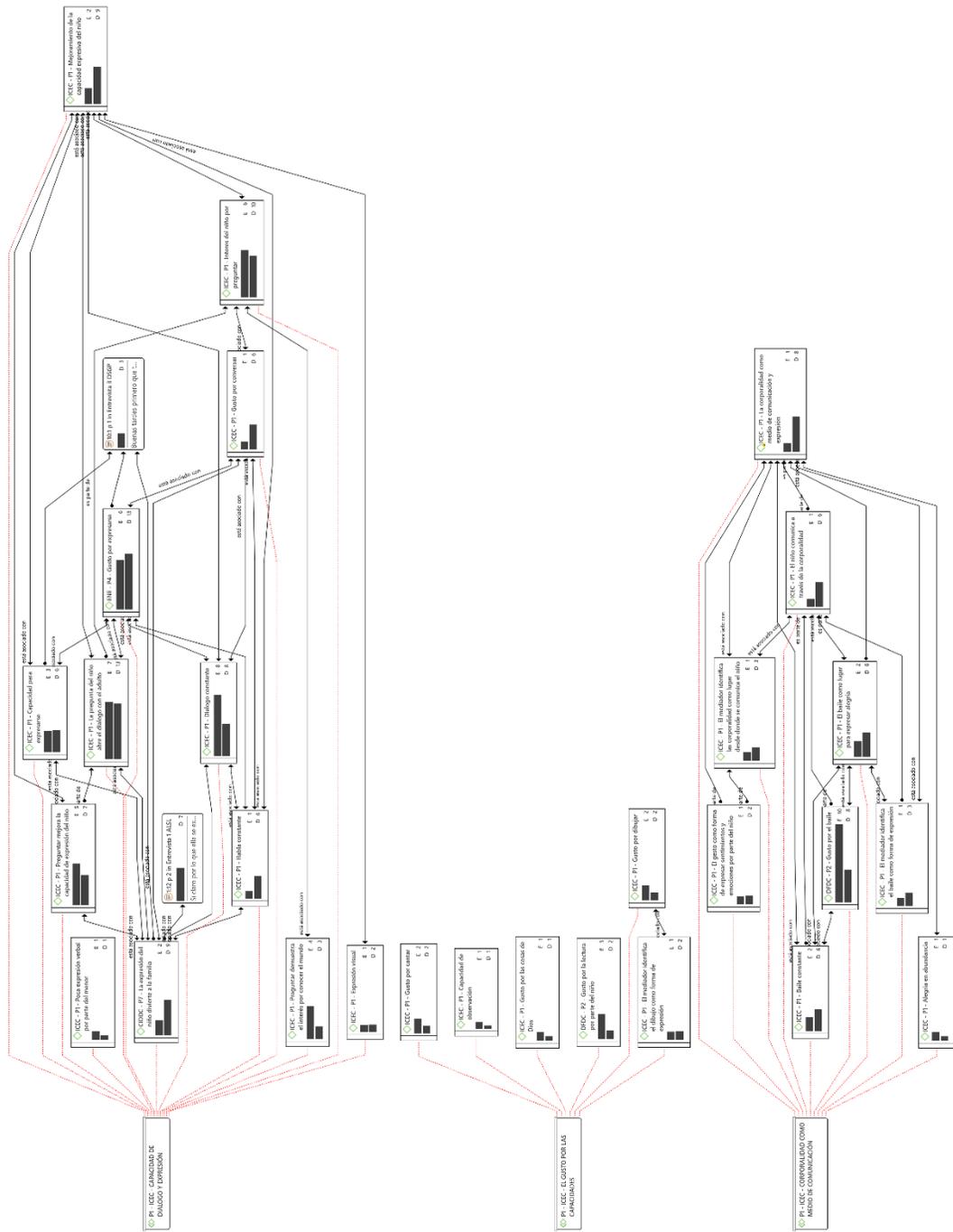


Gráfico 8. Red Semántica 2: MCEC 1 - P1 - ICCEC – Identificación de Capacidades de Expresión y comunicación

Descripción textural (Noema) – Subcategoría 2: La mediación de las experiencias a través del acompañamiento y la provocación - MEAP

En el desarrollo de la dimensión comunicativa en los niños, se puede reconocer la forma en que ellos hacen uso del lenguaje, para llevar a cabo procesos comunicativos, donde se expresan, comparten, imaginan y construyen conocimiento; esta forma de utilizar el lenguaje, depende en gran medida del capital simbólico que se les facilite, aspecto que se potencia por medio de experiencias significativas a los que son expuestos los niños por medio de sus padres y medio como lo menciona Cango y padilla (2022).

El proceso de mediación que los padres hagan en dichas experiencias, resulta fundamental para que el niño desarrolle significados de su mundo y alcance la seguridad y confianza para expresar sus intereses y aprendizajes. Es la familia, y en especial, los padres, quienes, como cuidadores, deberán mediar las diferentes experiencias que viven sus hijos. En este sentido, se desarrolló una descripción textural de la segunda subcategoría de esta investigación, la cual aborda el papel que juegan los padres en mediación de las experiencias que vivencian los niños. Dicha mediación es desarrollada por los padres a través de dos aspectos cruciales: el acompañamiento y la provocación.

A partir del análisis de la información, surgieron para esta segunda subcategoría, 6 redes semánticas: **Red Semántica 3:** MEAP 1 - P2 - DFDC - Dinámicas familiares en el desarrollo de la DC, **Red Semántica 4:** MEAP 2 - P3 - EDN - Experiencias que disfruta el niño, **Red Semántica 5:** MEAP 3 - P4 - ENE - Expresiones del niño en las experiencias, **Red Semántica 6:** MEAP 4 - P8 - VPEDC - Valoración del padre de las experiencias en el desarrollo de la DC, **Red Semántica 7:** MEAP 5 - P10 - ATC - Aprovechamiento del tiempo para acompañar, **Red Semántica 8:** MEAP 6 - P11 - AR - Acompañamiento de resultados.

Red semántica 3: MEAP 1 - P2 - DFDC - Dinámicas familiares en el desarrollo de la DC – Descripción textural (Noema)

Esta red abordó lo importante que son las dinámicas familiares en el desarrollo de la dimensión comunicativa. Dichas dinámicas exponen al niño a una diversidad de

experiencias que permiten fortalecer sus capacidades comunicativas y son para el padre una oportunidad de acompañar y provocar.

Se procedió a realizar la descripción textural (Noema) de esta tercera red semántica. En esta red se reconocen las Dinámicas familiares en el desarrollo de la DC. Dicho aspecto es relevante, pues se evidencia que en el hogar acontecen un sinnúmero de actividades que potencian al niño en su desarrollo comunicativo. En esta red semántica se encuentran 3 códigos axiales y 30 códigos.

Cuadro 8. Categorización Red semántica 3: MEAP 1 - P2 - DFDC - Dinámicas familiares en el desarrollo de la DC.

Categoría Inductiva	Enraizamiento	Densidad	Códigos axiales	Red Semántica
VPEDC - P8 - Las actividades rectoras como escenario de aprendizaje y desarrollo de habilidades	11	23		
PADDC - P5 - La película como lugar de encuentro en familia	9	7		
DFDC - P2 - Celebraciones familiares contribuyen al desarrollo de la DC	4	9		
ATC - P10 - La lectura de libro como espacio de acompañamiento del mediador	4	8		
DFDC - P2 - Películas en familia favorecen el desarrollo comunicativo del niño	4	6		
ENE - P4 - DFDC - P2 - La iglesia como espacio formativo para el niño	3	5		
DFDC - P2 - Las fiestas favorecen el desarrollo comunicativo	3	4		
DFDC - P2 - Fines de semana un espacio para compartir	2	5		
DFDC - P2 - El baile, paseos, películas y celebraciones familiares favorecen el desarrollo de comunicativo del niño	1	4		

Código axial 1 - P2 - DFDC - Dinámicas familiares internas y externas en el desarrollo de la dimensión comunicativa

Red Semántica 3: MEAP 1 - P2 - DFDC - Dinámicas familiares en el desarrollo de la DC

DFDC - P2 - La diversión de los padres en reuniones familiares atrae y convoca a su hija a divertirse	1	4	
Paseos constantes DFDC - P2 - familiares	1	3	
DFDC - P2 - Visita a los abuelos	1	3	
DFDC - P2 - Visitas a pueblos	1	3	
DFDC - P2 - Salidas a la ciudad	1	2	
DFDC - P2 - Salidas en familia	1	2	
AR - P11 - Proceso de retroalimentación del mediador a través del dialogo y la pregunta	12	14	
ICEC - P1 - La pregunta del niño abre el dialogo con el adulto	7	13	
ICEC - P1 - Interés del niño por preguntar	6	10	Código axial 2 - P2 - DFDC - Pregunta, dialogo y retroalimentación en las dinámicas familiares
ICEC - P1 - Mejoramiento de la comunicación del niño con el adulto a través de la pregunta	6	5	
ICEC - P1 - Preguntar mejora la capacidad de expresión del niño	5	7	
DFDC - P2 - Interés por preguntar a sus pares	2	4	
DFDC - P2 - Gusto por el baile	10	8	
DFDC - P2 - Gusto por los paseos	8	2	
DFDC - P2 - Gusto por reuniones familiares donde están sus pares	5	8	
EDN - P3 - Gusto por las fiestas	3	6	Código axial 3 - P2 - DFDC - Gusto por actividades y relaciones
DFDC - P2 - Gusto por las películas	3	5	
DFDC - P2 - Gusto en las relaciones con sus primos	3	5	
DFDC - P2 - Gusto por la lectura por parte del niño	3	2	
Gusto por reuniones familiares	1	2	

DFDC - P2 - Gusto del niño por compartir espacios y tiempos con sus padres	1	2
---	---	---

Nota: Elaboración propia (2024)

A continuación, se abordan los tres códigos axiales que emergieron del proceso de análisis de la información en esta tercera red semántica.

Código axial 1- P2 - DFDC - Dinámicas familiares internas y externas en el desarrollo de la dimensión comunicativa

El fundamento de formación inicial de los niños y niñas, está soportado en el desarrollo del relacionamiento afectivo de estos con sus familias y maestros, en este sentido para el caso del hogar, las dinámicas familiares permiten que el niño pueda acercarse a experiencias en donde puede interpretar y expresar su mundo, acciones en las que los padres mediadores pueden jugar un papel fundamental. MEN (2014b)

En este sentido, las madres entrevistadas identifican una serie dinámicas familiares que viven los niños como lo evidencian los códigos “VPEDC - P8 - Las actividades rectoras como escenario de aprendizaje y desarrollo de habilidades” (enraizamiento 11 y densidad 23), entre las actividades rectoras o experiencias pueden identificarse en un primer momento, a las películas en familia “PADDC - P5 - La película como lugar de encuentro en familia” (enraizamiento 9 y densidad 7), “DFDC - P2 - Películas en familia favorecen el desarrollo comunicativo del niño” (enraizamiento 4 y densidad 6), en un segundo momento aparecen las fiestas o salidas en familia como una experiencia muy relevante que identifican los padres en sus dinámicas familiares, “DFDC - P2 - Celebraciones familiares contribuyen al desarrollo de la DC” (enraizamiento 4 y densidad 9), “DFDC - P2 - La diversión de los padres en reuniones familiares atrae y convoca a su hija a divertirse” (enraizamiento 1 y densidad 4), “DFDC - P2 - Las fiestas favorecen el desarrollo comunicativo” (enraizamiento 3 y densidad 4), “DFDC - P2 - Fines de semana un espacio para compartir” (enraizamiento 2 y densidad 5), “DFDC - P2 - Paseos familiares constantes” (enraizamiento 1 y densidad 3), “DFDC - P2 - Salidas en familia” (enraizamiento 1 y densidad 2) finalmente son identificadas otras experiencias que contribuyen al desarrollo comunicativo del niño como “ATC - P10 - La lectura de libro

como espacio de acompañamiento del mediador (enraizamiento 4 y densidad 8), “ENE - P4 - DFDC - P2 - La iglesia como espacio formativo para el niño” (enraizamiento 3 y densidad 5), “DFDC - P2 - Visita a los abuelos” (enraizamiento 1 y densidad 3). De acuerdo a lo anterior, las madres reconocen que las dinámicas familiares favorecen el desarrollo comunicativo de sus hijos, con respecto a las actividades rectoras las madres MGT4 y MGT5 dicen:

MGT4: “En el colorear en el los trazos en escribir en el leer los números o sea el propósito es que él aprenda y tenga nuevas experiencias es decir que conozca sus habilidades que aprenda a conocer sus habilidades”

MGT5: “Pues que ella aprenda; sí que ella aprenda es muy importante que ella aprenda muchas cosas como la pintura como el baile aprendiendo muchas cosas pues que ella aprenda a leer y a escribir y que desarrolle así ella va conociendo muchas cosas pues del mundo”.

De las dinámicas familiares identificadas, las reuniones, fiestas o salidas familiares, presentaron gran importancia para las madres en el desarrollo comunicativo de su hijo, de esta manera las madres MGT3 y MGT5 dicen:

MGT3: “Sí eso es bueno que ellos exploren yo por lo menos lo llevo muy seguido a fiestas así que me invitan de los amiguitos o en mi familia que partimos una tortica y que ponemos musiquita ellos bailan con sus primos él es muy activo él quiere estar bailando él quiere estar jugando con los niños y de todo eso pues él aprende cosas nuevas yo le pregunto se divirtió dice Sí mami quiero ir otra vez allá”.

MGT5: “Nosotros hacemos reuniones familiares entonces, pues nosotros nos gusta bailar molestar sí y ella pues ella se ingresa también en la reunión con uno y se divierte pues con nosotros también porque ella pues de vernos que nosotros pues nos divertimos pues ella también le gusta”.

De esta manera el MEN (2014C), reconoce que es gracias al descubrimiento que hacen los niños y las niñas de pertenecer a un ambiente cultural y social como el de la familia, es la forma en que los niños y las niñas, podrán reconocer aquellas dinámicas que les permiten establecer procesos de afectividad y generar formas de comportamiento en donde aprendan a expresar sus emociones y consoliden su desarrollo comunicativo,

emocional y social. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 1- P2 - DFDC - Dinámicas familiares internas y externas en el desarrollo de la dimensión comunicativa

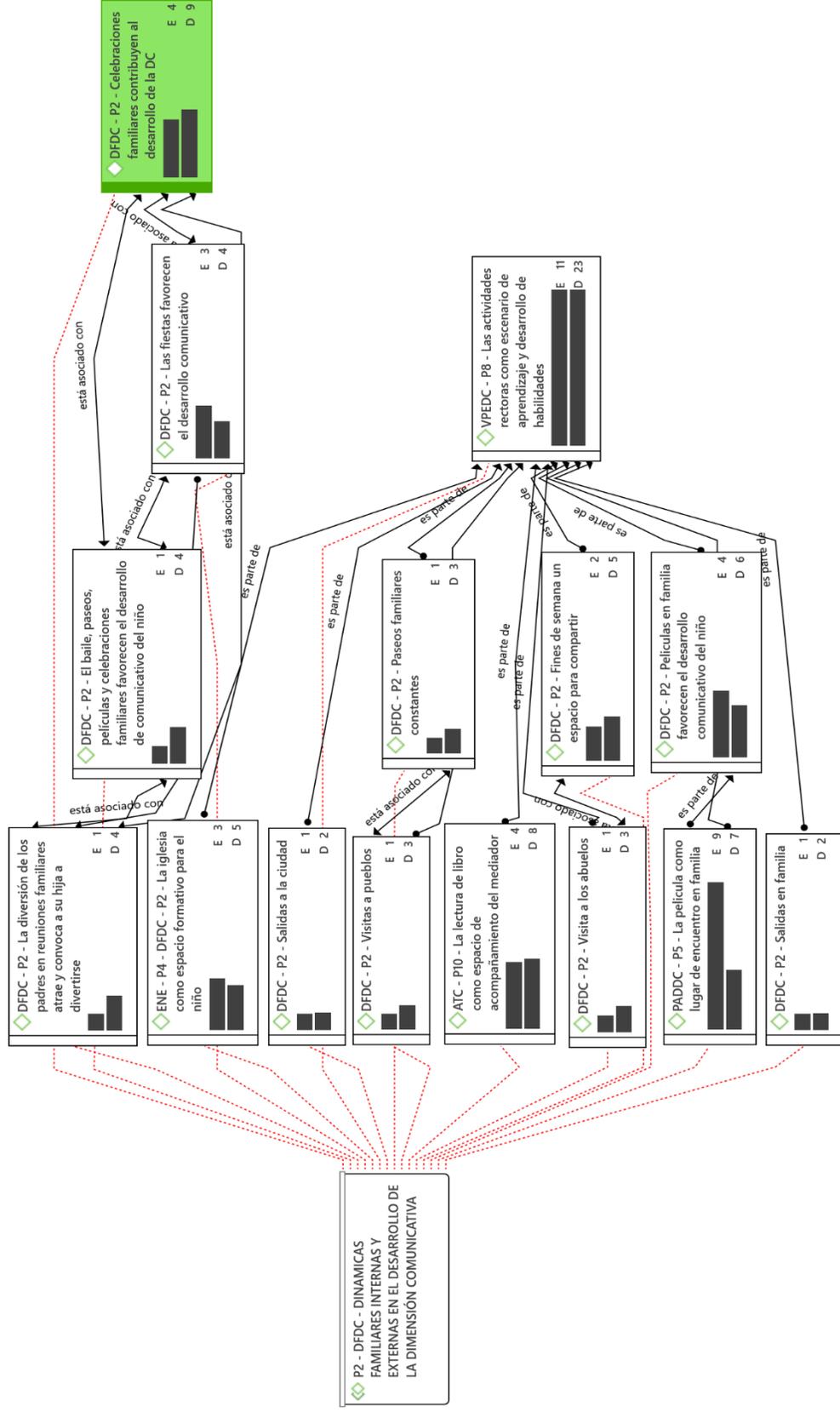


Gráfico 9. Red semántica 3: MEAP 1 - Código axial 1- P2 - DFDC - Dinámicas familiares internas y externas en el desarrollo de la dimensión comunicativa

Código axial 2 - P2 - DFDC - Pregunta, dialogo y retroalimentación en las dinámicas familiares

La comunicación entre padres e hijos es fundamental. Abrir en el hogar espacios que contribuyan a la expresión de sentimientos e impresiones del niño sobre las experiencias personales con su mundo, es una tarea en la que los mediadores deben comprometerse. Según Zambrano, Campoverde e Idrobo (2019) los padres deben ser los primeros en interesarse por escuchar a sus hijos, reconociendo así sus inquietudes y emociones, esto hace que el niño reconozca el interés de sus padres por ellos; surgiendo así, sentimientos de confianza y respeto mutuo. En el caso de este código axial, se evidencia la importancia de la pregunta que hacen los niños, como factor desencadenante del diálogo, como lo evidencian los códigos "ICEC - P1 - La pregunta del niño abre el dialogo con el adulto" (enraizamiento 7 y densidad 13), "ICEC - P1 - Interés del niño por preguntar" (enraizamiento 6 y densidad 10), "ICEC - P1 - Preguntar mejora la capacidad de expresión del niño" (enraizamiento 5 y densidad 7), "DFDC - P2 - Interés por preguntar a sus pares" (enraizamiento 2 y densidad 4), en este sentido las madres MGT1 - MGT5

MGT1: "le gusta andar muchos con sus primos y preguntarles muchas cosas de lo que ellos hacen"

MGT5: "Pues cuando vamos a la iglesia ella ve muchas cosas y le muestran a ella ya de lo de las cosas de Dios y ella me pregunta ella me pregunta mamá que como es preguntas que a ella le hacen allá para que yo sé la responda a ella para ella porque ella me dice yo quiero que usted me diga mami para yo poder entender las lo que las profesoras nos han dicho"

El interés que demuestran los niños por la pregunta, es reconocido por los padres quienes acompañan el dialogo y lo retroalimentan como lo muestran los códigos "AR - P11 - Proceso de retroalimentación del mediador a través del dialogo y la pregunta (enraizamiento 12 y densidad 14), "ICEC - P1 - Mejoramiento de la comunicación del niño con el adulto a través de la pregunta" (enraizamiento 6 y densidad 5), al respecto las madres MGT5 y MGT8:

MGT5: "Yo soy la que acompaña el proceso escolar en todo a mi hijo yo diálogo con él yo estoy presente yo le pregunto también lo retroalimento por lo menos cuando salimos a caminar al parque"

MGT8: “Yo como Mamá soy la que estoy la oriento cuando ella tiene dudas preguntas Eh Yo estoy ahí para resolvérselas”.

Finalmente se puede reconocer que a través de la retroalimentación que hacen los padres a las preguntas de sus hijos y al establecimiento de un diálogo abierto y cercano, se está permitiendo al niño disfrutar de la experiencia la comunicación en familia, la cual según Suárez y Vélez (2018), es un elemento de central del sistema familiar, dicha comunicación tiene características muy específicas, propias del ambiente familiar que la hacen diferentes a otros tipo de comunicación existentes; en este tipo de comunicación, padres mediadores e hijos, crean un espacio de cercanía que les permite llegar a consensos y acuerdos. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 2 - P2 - DFDC - Pregunta, dialogo y retroalimentación en las dinámicas familiares.

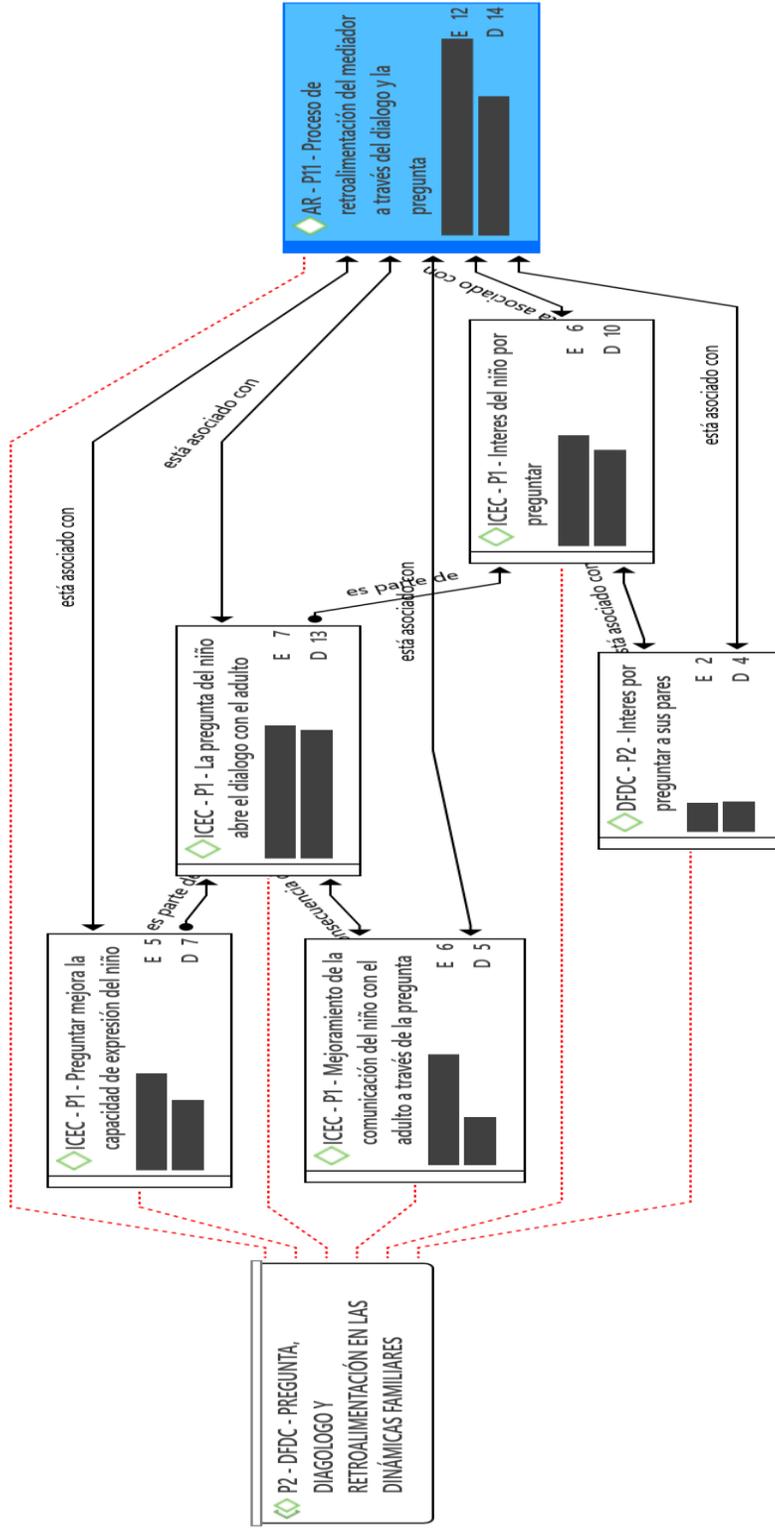


Gráfico 10. Red semántica 3: MEAP 1 - Código axial 2 - P2 - DFDC - Pregunta, dialogo y retroalimentación en las dinámicas familiares

Código axial 3 - P2 - DFDC - Gusto por actividades y relaciones

En esta categoría aparece el gusto del niño por las actividades y las relaciones que en ellas se generan. El gusto por una serie de actividades que le divierten, le permite al niño acceder a la experiencia del descubrimiento de su mundo “DFDC - P2 - Gusto por el baile” (enraizamiento 10 y densidad 8), “DFDC - P2 - Gusto por los paseos” (enraizamiento 8 y densidad 2), “EDN - P3 - Gusto por las fiestas” (enraizamiento 3 y densidad 6) “DFDC - P2 - Gusto por las películas” (enraizamiento 3 y densidad 5), “DFDC - P2 - Gusto por la lectura por parte del niño” (enraizamiento 3 y densidad 2), Al respecto las madres MGT3, MGT 6 y MGT7 comentan:

MGT3: “Sin duda ninguna el baile porque eso baila mejor dicho le encanta ir a la fiesta baila y eso gana premios es la alegría de él”.

MGT6: “Le gusta el baile también vamos paseos familiares siempre cada ocho días salimos sea para el parque sea para visitar a un pueblo, una ciudad tratamos de siempre salir en familia o simplemente ir a visitar a los abuelos”.

MGT7: “A él le gusta mucho ver las películas e ir al parque al brinqui brinqui, esto también le gusta mucho salir a paseos”.

Finalmente, es importante como las madres reconocen como el niño también disfruta de la compañía de padres y pares cuando experimenta diversas dinámicas familiares, como se evidencia en los códigos “DFDC - P2 - Gusto por reuniones familiares donde están sus pares” (enraizamiento 5 y densidad 8), “DFDC - P2 - Gusto en las relaciones con sus primos” (enraizamiento 3 y densidad 5), “DFDC - P2 - Gusto del niño por compartir espacios y tiempos con sus padres” (enraizamiento 1 y densidad 2), al respecto las madres MGT2, MGT3 y MGT4 dicen:

MGT2: “Pues los paseos familiares y las celebraciones familiares porque disfruta con sus primos con la nona con sus tíos y comparte con ellos. Aprovecha eso paseos y celebraciones familiares”.

MGT3: “Yo comparto mucho con él los fines de semana yo me lo llevo para el parque, para fiestas vamos para paseos. Leemos, le leo cuento lo pongo a ver películas y reuniones familiares con mi mamá le encanta bailar, baila mucho con los primos y se divierte”.

MGT4: "Pues profe le gusta pues que yo lo saque al parque, salir conmigo a compartir le gusta mucho ver películas conmigo y de vez en cuando pues le gusta que le lea sus cuentos".

Como se evidencia en la información presentada, el gusto que sienten los niños por las actividades demuestra cómo lo dice Carrión (2020), que estas, les permiten aprender, les impulsan a nuevos retos a través de los cuales pueden conocer su mundo. De esta manera cuando desarrollan dichas actividades, lo hacen porque son curiosos, les gusta explorar, buscan la sorpresa, situaciones todas, que hacen que el adulto se divierta, los acompañe y disfrute al mismo tiempo. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 3 - P2 - DFDC - Gusto por actividades y relaciones.

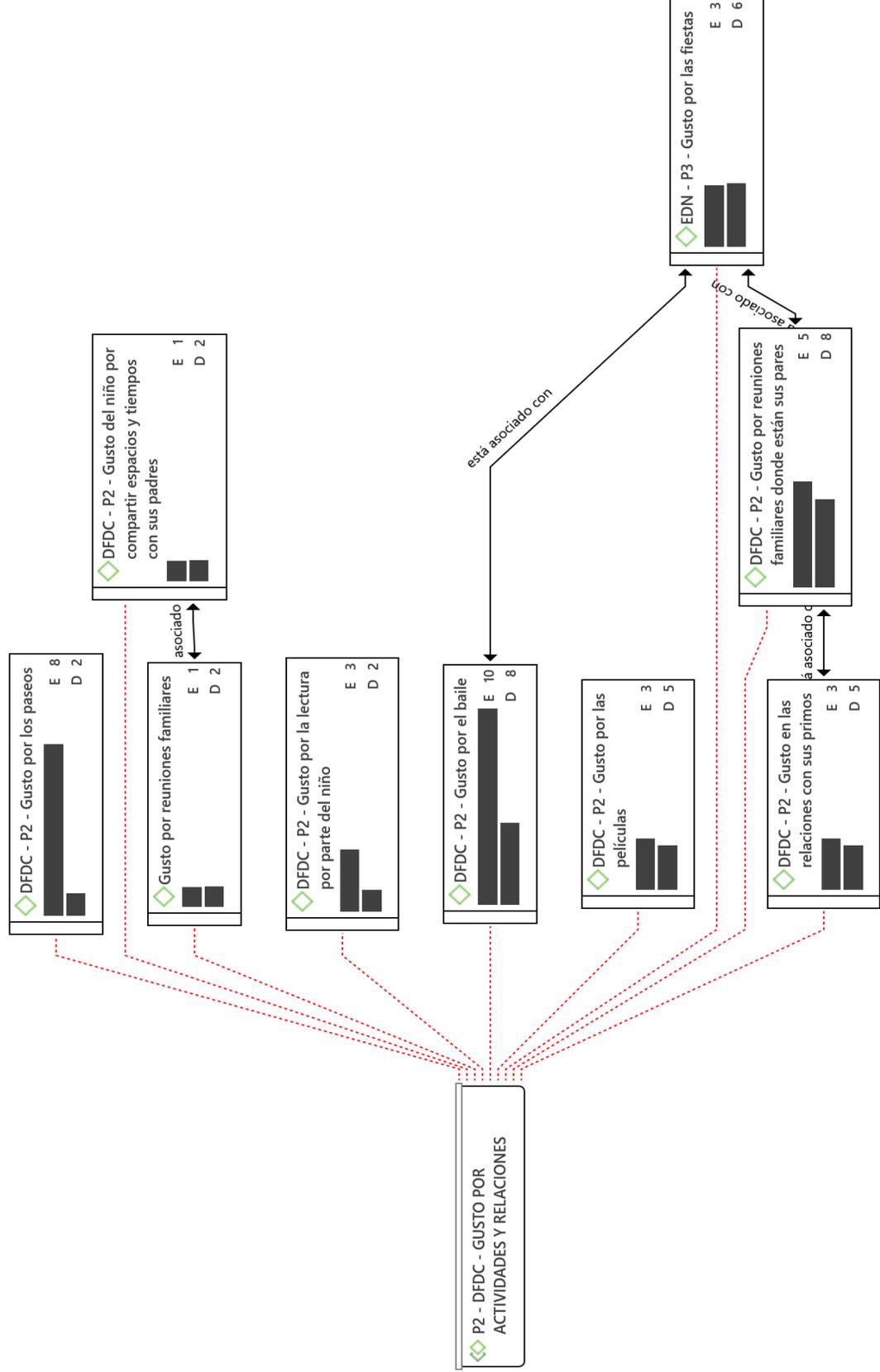


Gráfico 11. Red semántica 3: MEAP 1 - Código axial 3 - P2 - DFDC - Gusto por actividades y relaciones

Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre códigos y códigos axiales 1- P2 - DFDC - Dinámicas familiares internas y externas en el desarrollo de la dimensión comunicativa, Código axial 2 - P2 - DFDC - Pregunta, dialogo y retroalimentación en las dinámicas familiares y Código axial 3 - P2 - DFDC - Gusto por actividades y relaciones

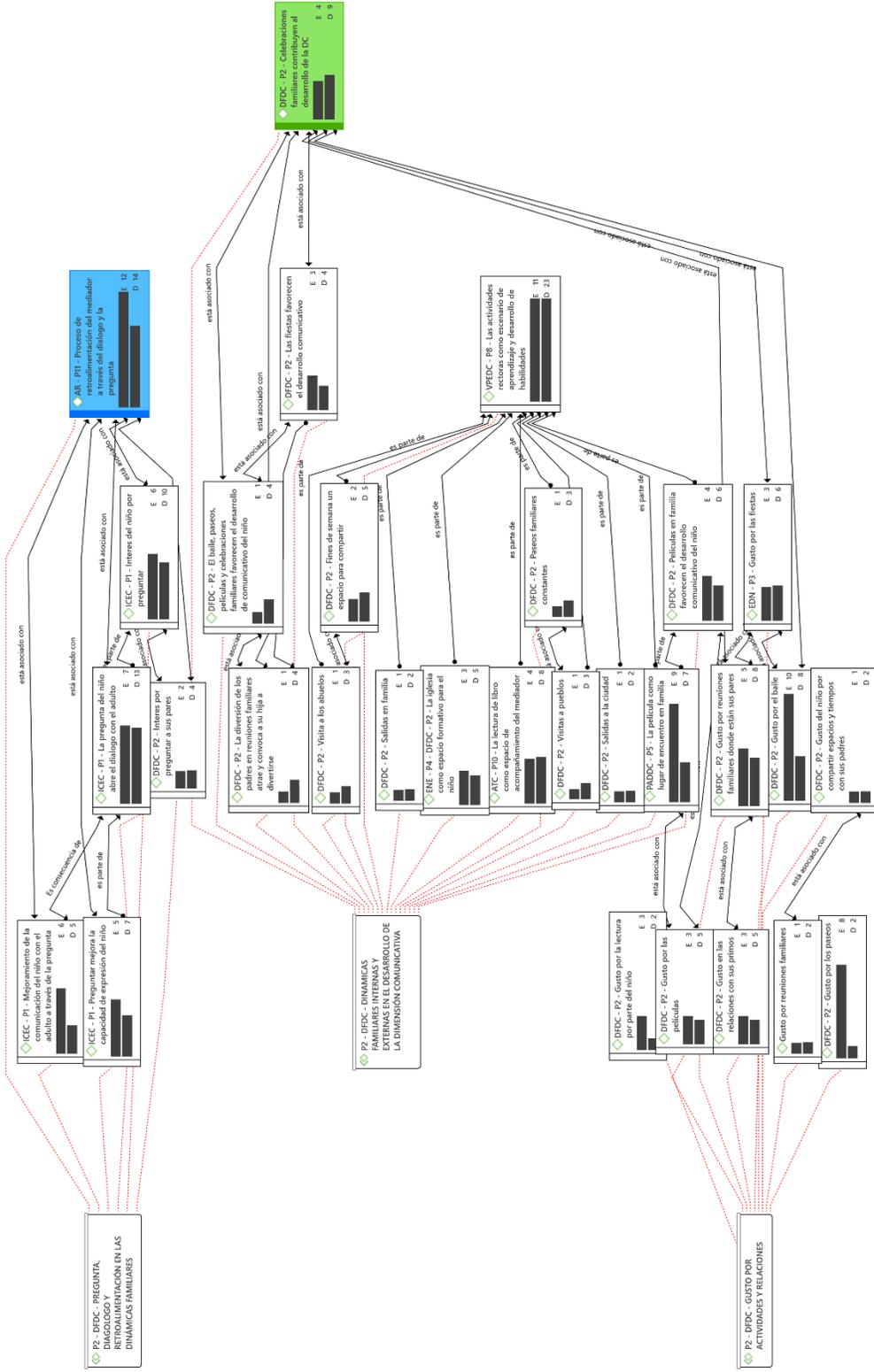


Gráfico 12. Red semántica 3: MEAP 1 - P2 - DFDK - Dinámicas familiares en el desarrollo de la DC

Red semántica 4: MEAP 2 - P3 - EDN - Experiencias que disfruta el niño – Descripción textural (Noema)

Que el niño se divierta es importante. Según Mieles, Cerchiaro y Rosero (2020), las actividades que le permiten jugar y estar alegre le permiten al niño desarrollar sus procesos cognoscentes, psicológicos, motrices, estéticos, axiológicos, afectivos, culturales y sociales, hecho que promueve en ellos, la observación de su mundo, el interés por conocer y otros procesos; al contar con espacios que facilitan estas experiencias los niños estimulan su cerebro para conocer y comprender su realidad.

Se procede a realizar la descripción textural (Noema) de esta cuarta red semántica. Esta red reconoce la importancia de acompañar y provocar al niño en las diversas experiencias que a diario se le presentan en casa y que contribuyen al desarrollo de su dimensión comunicativa. En esta red semántica se encuentran 3 códigos axiales y 21 códigos.

Cuadro 9. Categorización Red semántica 4: MEAP 2 - P3 - EDN - Experiencias que disfruta el niño.

Categoría Inductiva	Enraizamiento	Densidad	Códigos axiales	Red Semántica
DFDC - P2 - Gusto por reuniones familiares donde están sus pares	5	8		
EDN - P3 - Gusto por reuniones familiares donde están familiares queridos por el niño	2	6		
EDN - P3 - El niño muestra los resultados de su aprendizaje a sus abuelos	1	7	Código axial 1 - P3 - EDN - El gusto de estar en familia	Red Semántica 4: MEAP 2 - P3 - EDN - Experiencias que disfruta el niño
EDN - P3 - Gusto por compartir en familia por parte del niño	1	4		
EDN - P3 - El niño muestra los resultados de su aprendizaje a sus abuelos	1	7		
EDN - P3 - El niño muestra aprendizajes obtenidos al bailar, cantar, en clases particulares en el colegio a abuelos	1	4		
EDN - P3 - Gusto por comunicar a la familia, a abuelos lo que aprende en los escenarios formativos	1	3	Código axial 2 - P3 - EDN - El gusto por aprender y comunicar lo aprendido	

EDN - P3 - Gusto por contar lo que hace en el colegio	1	2
EDN - P3 - El baile permite construir identidad individual y colectiva	1	2
DFDC - P2 - Gusto por el baile	10	8
DFDC - P2 - Gusto por los paseos	8	2
EDN - P3 - Gusto por las fiestas	3	6
DFDC - P2 - Gusto por las películas	3	5
EDN - P3 - Gusto por el parque como el lugar del juego y diversión	2	8
ICEC - P1 - Baile constante	2	6
ICEC - P1 - Gusto por cantar	2	2
EDN -P3 - Gusto por el movimiento	1	3
EDN - P3 - Los paseos como espacio del disfrute de la naturaleza	1	1
EDN -P3 - Gusto por el celular	1	1
EDN - P3 - El paseo como espacio de desestres y cambio de ambiente	1	1

Código axial 3 -
P3 - EDN - El gusto por las actividades rectoras

Nota: Elaboración propia (2024)

Se realiza a continuación la descripción textural de los tres códigos axiales que fueron develadas del proceso de análisis de información en esta cuarta red semántica.

Código axial 1 - P3 - EDN - El gusto de estar en familia

Para Zambrano, Guerrero, Sabando, Loor y Barcia, (2023), la familia posee una gran influencia en el desarrollo de los niños, ya que es la responsable de las personas en las etapas temprana de su vida, ella genera escenarios donde los seres humanos alcanzan su madurez. En el análisis de la información se reconoce para esta investigación, que los niños sienten un gusto por estar en familia como se evidencia en los códigos “DFDC - P2 - Gusto por reuniones familiares donde están sus pares”

(enraizamiento 6 y densidad 8), “EDN - P3 - Gusto por reuniones familiares donde están familiares queridos por el niño” (enraizamiento 2 y densidad 6), “EDN - P3 - El niño muestra los resultados de su aprendizaje a sus abuelos” (enraizamiento 1 y densidad 7), “EDN - P3 - Gusto por compartir en familia por parte del niño” (enraizamiento 1 y densidad 4), al respecto las madres MGT2, y MGT6:

MGT 2: “El estar con los primos comparte lo que ha visto en la semana lo que hacemos en la casa lo le gusta compartirlo con Los primos cuando nos reunimos en familia”.

MGT 6: “Más que todo la de compartir en familia le gusta mucho contar tanto lo que hace en el colegio como lo que hace en casa le gusta mostrar a la abuela que aprendió nuevo y bailar como cantar como las clases en el colegio o las clases particulares y todo lo que tenga que ver con la clase de música también le gusta mucho mostrarles a los abuelitos”.

Este gusto por estar en la familia, compartiendo y disfrutando de la compañía de sus padres y pares, comienza para esta investigación a ser un dato muy recurrente, aspecto que evidencia la riqueza de las relaciones y una oportunidad de los cuidadores para realizar un proceso de mediación que acompañe y provoque de manera decidida el hecho de estar juntos. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 1 - P3 - EDN - El gusto de estar en familia.

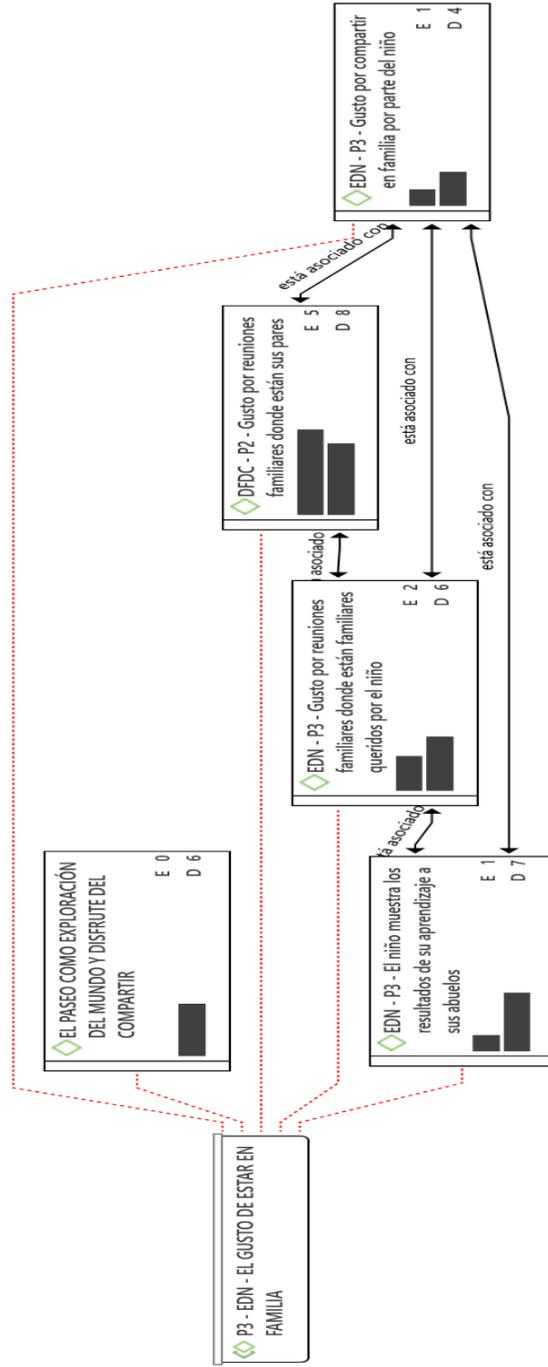


Gráfico 13. Red semántica 4 - MEAP 2 - Código axial 1 - P3 - EDN - El gusto de estar en familia

Código axial 2 - P3 - EDN - El gusto por aprender y comunicar lo aprendido

Una de las experiencias que el niño disfruta más y que está unida al desarrollo de la dimensión comunicativa, es aquella que tiene que ver con el gusto por comunicar lo aprendido, por compartir, esto se evidencia en los siguientes códigos: “ EDN - P3 - El niño muestra los resultados de su aprendizaje a sus abuelos” (enraizamiento 1 y densidad 7), “ EDN - P3 - El niño muestra aprendizajes obtenidos al bailar, cantar, en clases particulares en el colegio a abuelos” (enraizamiento 1 y densidad 4), “EDN - P3 - Gusto por comunicar a la familia, a abuelos lo que aprende en los escenarios formativos” (enraizamiento 1 y densidad 3), “EDN - P3 - Gusto por contar lo que hace en el colegio” enraizamiento 1 y densidad 2), al respecto la madre MGT6 menciona:

MGT6: “Le gusta mucho contar tanto lo que hace en el colegio como lo que hace en casa le gusta mostrar a la abuela que aprendió nuevo y bailar como cantar como las clases en el colegio o las clases particulares y todo lo que tenga que ver con la clase de música también le gusta mucho mostrarles a los abuelitos”.

Este interés del niño de comunicar lo aprendido, de compartirlo con sus padres, abuelos y pares, permite el desarrollo de su lenguaje, contribuyendo a desarrollo de sus procesos de aprendizaje, los cuales contribuyen a la generación de conocimiento donde el niño expresa la realidad en la que vive, y promueve su capacidad creativa e imaginativa como lo mencionan López y Lescay (2023). Por tanto, aprovechar este gusto por comunicar que tiene el niño, ser consciente, identificar las posibilidades que de allí se generan es tarea crucial de un buen mediador. De esta manera, en la medida que los cuidadores puedan aprovechar y potenciar este interés del niño por comunicar, podrá ampliar su autonomía y socialización con el mundo. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 2 - P3 - EDN - El gusto por aprender y comunicar lo aprendido.

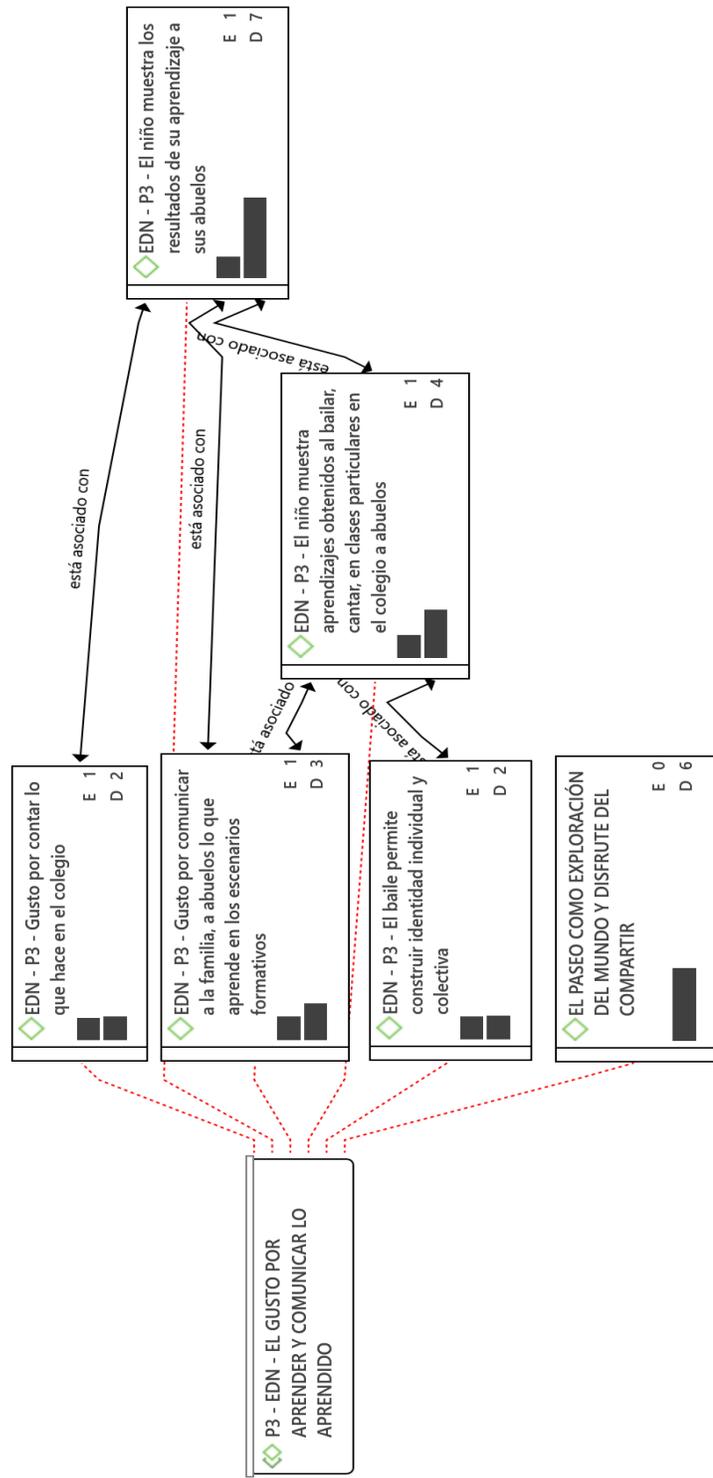


Gráfico 14. Red semántica 4 - MEAP 2 - Código axial 2 - P3 - EDN - El gusto por aprender y comunicar lo aprendido.

Código axial 3 - P3 - EDN - El gusto por las actividades rectoras.

Entre las actividades que disfrutan sus hijos, las madres identifican una serie de actividades en las cuales evidencian un gusto de los niños por desarrollarlas. Entre las actividades que prefieren los niños se puede reconocer en un primer momento, aquellas que están asociadas al movimiento y goce colectivo, como lo es el baile y las fiestas, como se evidencian en los siguientes códigos: “DFDC - P2 - Gusto por el baile” (enraizamiento 1º y densidad 8), “ICEC - P1 - Baile constante” (enraizamiento 2 y densidad 6), “EDN -P3 - Gusto por el movimiento” (enraizamiento 1 y densidad 3), “EDN - P3 - Gusto por las fiestas” (enraizamiento 3 y densidad 6), Al respecto las madres MGT3 y MGT8: mencionan:

MGT3: “Sin duda ninguna el baile porque eso baila mejor dicho le encanta ir a la fiesta baila y eso gana premios es la alegría de él”.

MGT8: “Los bailes, a través del baile ella se desestresa”.

Otra de las actividades que los padres identifican y según ellos, reporta interés y disfrute para el niño, son los salidas y paseos familiares, al mismo tiempo aparece el parque como lugar de juego y diversión. Dichas actividades y su importancia son evidentes en los siguientes códigos: “DFDC - P2 - Gusto por los paseos” (enraizamiento 8 y densidad 2), EDN - P3 - Los paseos como espacio del disfrute de la naturaleza” (enraizamiento 1 y densidad 1), “EDN - P3 - El paseo como espacio de desestres y cambio de ambiente” (enraizamiento 1 y densidad 1), “EDN - P3 - Gusto por el parque como el lugar del juego y diversión” (enraizamiento 2 y densidad 8), al respecto las madres MGT2 y MGT6 dicen:

MGT2: “Los paseos en familia, películas en familia y celebraciones familiares”.

MGT6: “Vamos a paseos familiares siempre cada ocho días, salimos sea para el parque sea para visitar a un pueblo, una ciudad tratamos de siempre salir en familia o simplemente ir a visitar a los abuelos”.

Finalmente, aunque no tienen un alto nivel de enraizamiento y densidad, los siguientes códigos, evidencian otras actividades que el niño igualmente disfruta: “DFDC - P2 - Gusto por las películas”, (enraizamiento 3 y densidad 5), “ICEC - P1 - Gusto por

cantar” (enraizamiento 2 y densidad 2), “EDN -P3 - Gusto por el celular” (enraizamiento 1 y densidad 1), las madres MGT4 y MGT5 dicen:

MGT4: “Le gusta pues que yo lo saque al parque, salir conmigo a compartir le gusta mucho ver películas conmigo y de vez en cuando pues le gusta que le lea sus cuentos”.

MGT5: “Le gusta cantar, dibujar habla demasiado, le gusta cantar le gusta leer, aunque pues ella pues todavía no lee, pero ella le gustan mucho”

Estas actividades que el niño disfruta, son las actividades rectoras, que, en el ámbito de la educación inicial, resultan fundamentales ya que son los escenarios en donde el mediador puede encontrarse con el niño y la niña, desde puede proponerle retos, donde puede conversar, escucharlos, seguirlos, acompañarlos, estas actividades le permiten al mediador poder presentarles a los niños, los resultados del desarrollo cultural de la humanidad, aspecto que los hará sentirse parte de una comunidad, de la sociedad misma, MEN (2014a). Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 3 - P3 - EDN - El gusto por las actividades rectoras.

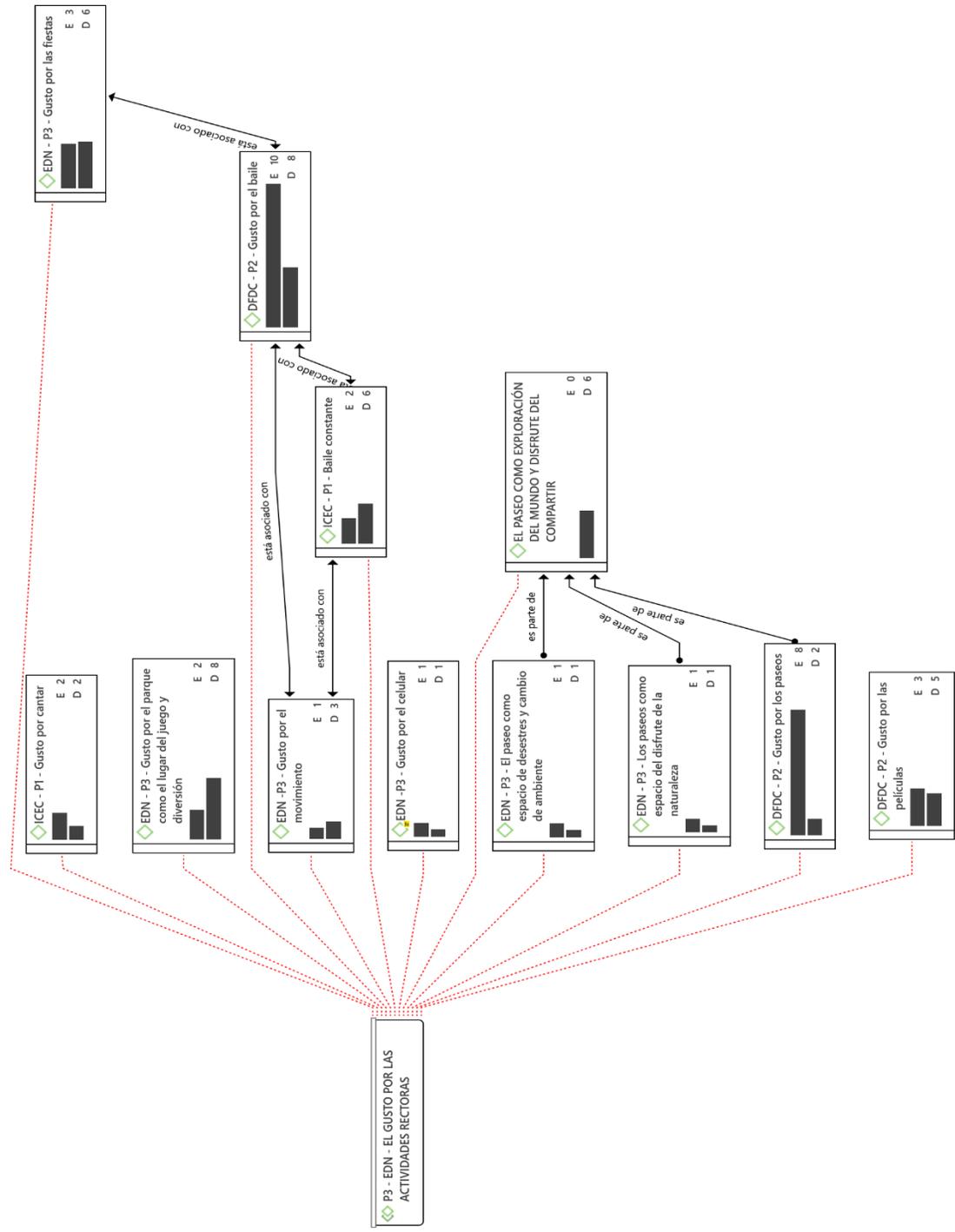


Gráfico 15. Red semántica 4 - MEAP 2 - Código axial 3 - P3 - EDN - El gusto por las actividades rectoras.

Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre códigos y códigos axiales 1 - P3 - EDN - El gusto de estar en familia, código axial 2 - P3 - EDN - El gusto por aprender y comunicar lo aprendido y código axial 3 - P3 - EDN - El gusto por las actividades rectoras.

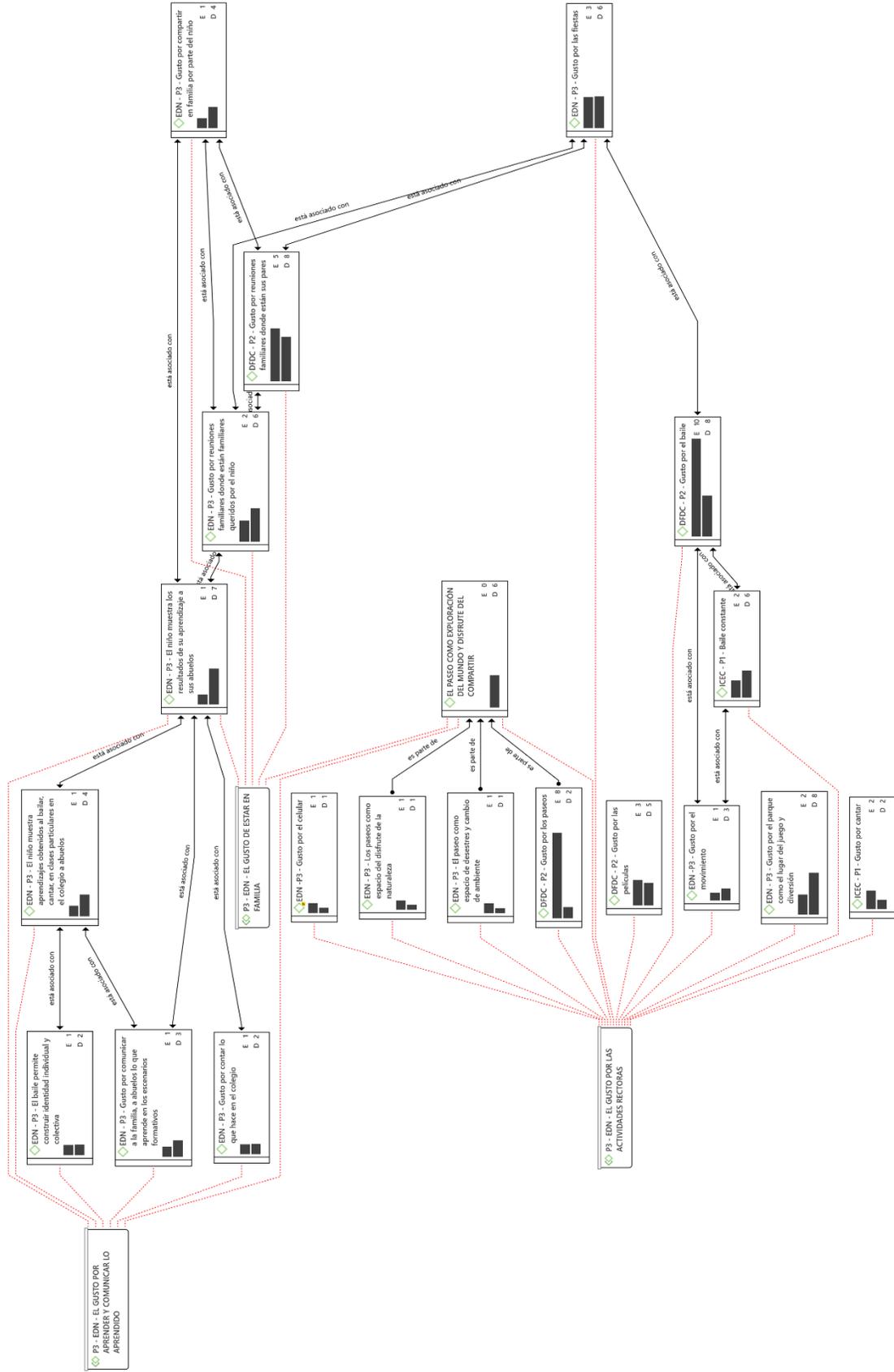


Gráfico 16. Red semántica 4: MEAP 2 - P3 - EDN - Experiencias que disfruta el niño

Red Semántica 5: MEAP 3 - P4 - ENE - Expresiones del niño en las experiencias – Descripción textural (Noema)

En el desarrollo de la dimensión comunicativa, el potencial comunicativo de los niños no es una condición simplemente individual, éste, depende en gran medida del ambiente que social y culturalmente tenga a su disposición el niño. La forma en que el niño utilice el lenguaje para expresarse, está directamente relacionada con ese capital de signos y símbolos que sus ambientes ofrezcan y que en gran medida son potenciados por las experiencias que logran vivenciar. La dimensión comunicativa cumple así una función de carácter social, donde el lenguaje, según Ocampo, et al. (ob.cit), posibilita al ser humano comprender las realidades en las que vida, gracias a las capacidades de expresión, puede interactuar con sus iguales como

De esta manera se realizará a continuación la descripción textural (Noema) de quinta red semántica. Esta red evidencia las diferentes formas de expresión del niño en las diversas experiencias en las que participa en su entorno familiar y social. En esta red semántica se encuentran 3 códigos axiales y 26 códigos.

Cuadro 10. Categorización Red Semántica 5: MEAP 3 - P4 - ENE - Expresiones del niño en las experiencias.

Categoría inductiva	Enraizamiento	Densidad	Código axial	Red Semántica
ENE - P4 - Gusto por expresarse	6	13		
CIDDC - P7 - La importancia de la expresión de los sentimientos	3	8		
CIDDC - P7 - La expresión del niño posibilita compartir sentimientos con el adulto	2	5		
ENE - P4 - Gusto por expresarse a través del baile	2	2		
ENE - P4 - El niño demuestra la necesidad de comunicarse a través de las experiencias vividas	1	4		
			Código axial 1 -	
			P4 - ENE - Gusto e interés por expresarse y compartir vivencias	

ENE - P4 - El niño comunica y expresa felicidad demostrada en saltos, brincos, carreras.	1	3	
ENE - P4 - Expresiones de agrado por el disfrute de espacios y ambientes diversos	1	3	
ENE - P4 - Interés por compartir vivencias que le suceden con sus pares	1	2	
ENE - P4 - El niño expresa lo aprendido en la escuela dominical	1	2	
ENE - P4 - Expresión de nuevos aprendizajes	1	2	
ENE - P4 - Expresiones de agrado por el disfrute de actividades diversas	1	2	
ENE - P4 - Gusto por expresarse matemáticamente	1	1	
ICEC - P1 - La pregunta del niño abre el dialogo con el adulto	7	13	
ICEC - P1 - Mejoramiento de la comunicación del niño con el adulto a través de la pregunta	6	5	
ICEC - P1 - Interés del niño por preguntar	6	10	
ICEC - P1 - Preguntar mejora la capacidad de expresión del niño	5	7	
ICEC - P1 - Preguntar demuestra el interés por conocer el mundo	4	3	
DFDC - P2 - Interés por preguntar a sus pares	2	4	
DFDC - P2 - Gusto por reuniones familiares donde están sus pares	5	8	
ENE - P4 - Expresión de alegría por parte del niño	3	3	
ENE - P4 - DFDC - P2 - La iglesia como espacio formativo para el niño	3	5	
ENE - P4 - Expresar felicidad gracias a la posibilidad de nuevas experiencias desencadena la triada formativa	2	5	
ENE - P4 - Gusto por jugar y experimentar cosas nuevas con compañeros	2	5	

Red Semántica
5:
MEAP 3 - P4 -
ENE -
Expresiones
del niño en las
experiencias

Código axial 2 -
P4 - ENE - La
pregunta como factor
desencadenante de
la expresión y la
comunicación

Código axial 3 -
P4 - ENE - Las
actividades rectoras
posibilitan la
expresión y generan
felicidad en el niño

ENE - P4 - El baile favorece la expresión de alegría	2	4
ENE - P4 - El contacto con experiencias hace que el niño demuestre felicidad	1	4
ENE - P4 - El dibujo como espacio de expresión y comunicación de lo aprendido	1	1

Nota: Elaboración propia (2024)

A continuación, se desarrolla la descripción textural cada una de los tres códigos axiales que emergieron en el análisis de la información de esta quinta red semántica.

Código axial 1 - P4 - ENE - Gusto e interés por expresarse y compartir vivencias

En este código axial se presentan dos aspectos a tener en cuenta. El primer aspecto relacionado con el agrado e interés que tiene el niño para expresarse y compartir las vivencias y el segundo aspecto relacionado con las diferentes formas en que el niño se expresa. En cuanto al primer aspecto, el agrado por expresarse y compartir vivencias, se evidencian los siguientes códigos: ENE - P4 - Gusto por expresarse (enraizamiento 6 densidad 13), CIDDC - P7 - La expresión del niño posibilita compartir sentimientos con el adulto (enraizamiento 2 densidad 5), ENE - P4 - El niño demuestra la necesidad de comunicarse a través de las experiencias vividas (enraizamiento 1 densidad 4), ENE - P4 - Interés por compartir vivencias que le suceden con sus pares (enraizamiento 1 densidad 2), ENE - P4 - Expresiones de agrado por el disfrute de actividades diversas (enraizamiento 1 densidad 2), ENE - P4 - Gusto por expresarse matemáticamente (enraizamiento 1 densidad 1) al respecto las madres MGT1 y MGT2 comentan:

MGT1: “Sí claro por lo que ella se expresa sus sentimientos lo hace reír mucho a uno y es muy habladora y uno aprende en ella porque uno ella Cuando se expresa pues uno siente lo que ella como se está expresando y aprendo a conocerla”.

MGT2: “Pues expresa sus gustos, este lo que más le gusta; los números la matemática le gusta contar, sumar, los gustos el estar con los primos comparte lo que ha visto en la semana lo que hacemos en la casa lo le gusta compartirlo con Los primos cuando nos reunimos en familia”.

El segundo aspecto evidenciado en este código axial, está relacionado con las diferentes formas que son utilizadas por el niño para expresarse, así como aquello que expresa. Al respecto se pueden reconocer los siguientes códigos: CIDDC - P7 - La importancia de la expresión de los sentimientos (enraizamiento 3 densidad 8), ENE - P4 - Gusto por expresarse a través del baile (enraizamiento 2 densidad 2), ENE - P4 - El niño comunica y expresa felicidad demostrada en saltos, brincos, carreras. (enraizamiento 1 densidad 3), ENE - P4 - Expresiones de agrado por el disfrute de espacios y ambientes diversos (enraizamiento 1 densidad 3), ENE - P4 - El niño expresa lo aprendido en la escuela dominical (enraizamiento 1 densidad 2), ENE - P4 - Expresión de nuevos aprendizajes (enraizamiento 1 densidad 2), al respecto al preguntarle a las madres ¿que expresa o comunica su hijo a través de las experiencias que vivencia?, madres MGT1, MGT3 y MGT7 dicen:

MGT1: “Mucha felicidad eso salta, brinca, corre, eso le gusta jugar experimentar cosas nuevas con sus compañeros”.

MGT3: “Mi hijo a través del baile expresa alegría, él es un niño que lo que no entiende lo pregunta a cualquier adulto, a mi mamá, mis hermanas, él vive preguntando lo que no entiende y uno le explica”.

MGT7: “alegría, esto aprende cosas nuevas”.

Lo anterior evidencia como lo menciona Lafontaine y Vásquez (2018) que el desarrollo de la dimensión comunicativa se convierte en un factor relevante, tanto en sus maneras verbales como a través de signos, gestualidades, simbologías y expresiones corporales, desde allí los niños interactúan con sus cuidadores adultos y sus pares, al expresar sus sentires, ideas, opiniones e informaciones en donde descubren y representan el mundo que les rodea, hecho que les facilita establecer formas de socialización que le hacen ganar autonomía y configurar su individualidad ante la comunidad. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 1 - P4 - ENE - Gusto e interés por expresarse y compartir vivencias.

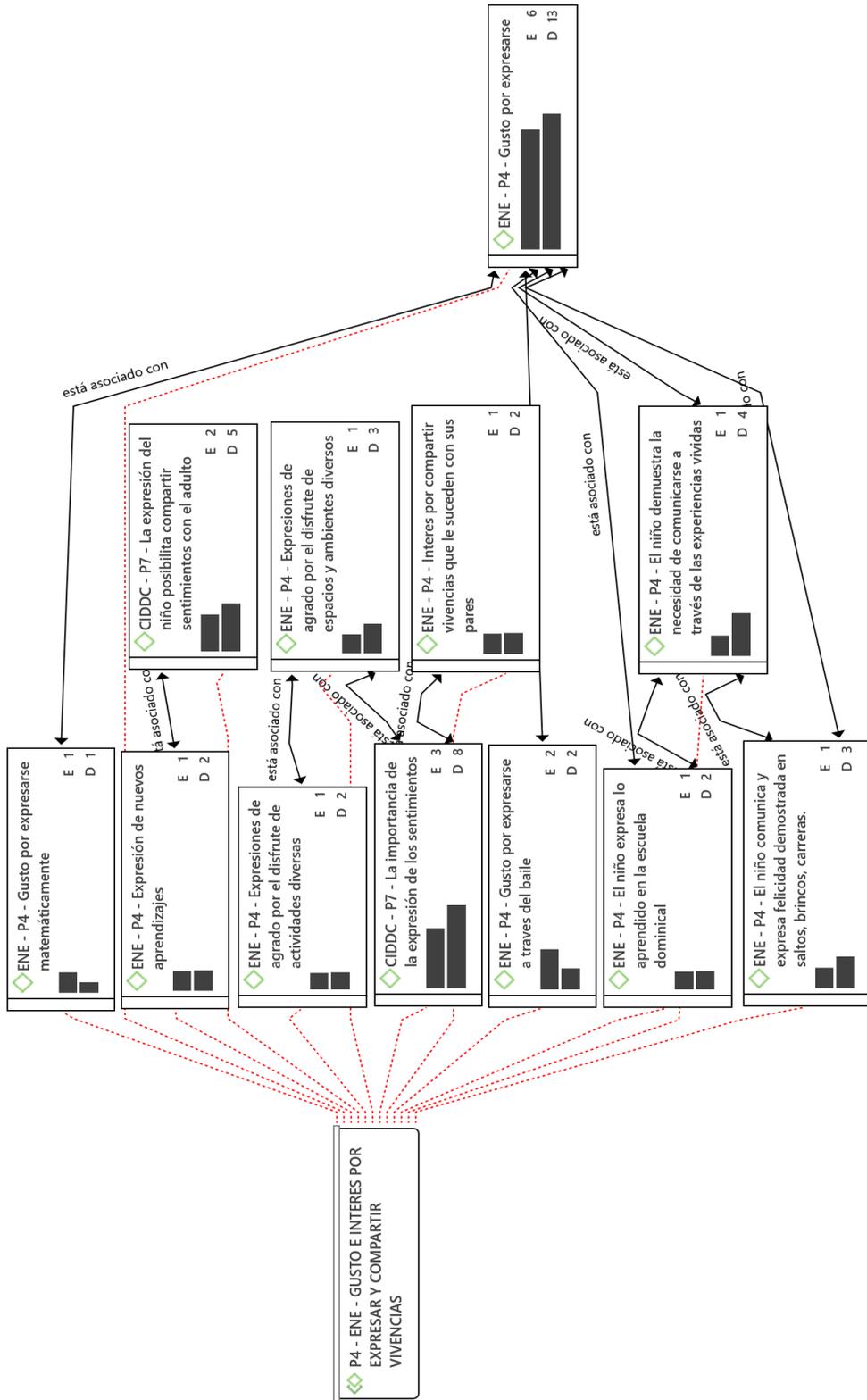


Gráfico 17.Red Semántica 5 - MEAP 3 - Código axial 1 - P4 - ENE - Gusto e interés por expresarse y compartir vivencias

Código axial 2 - P4 - ENE - La pregunta como factor desencadenante de la expresión y la comunicación

Este código axial muestra dos aspectos en relación con la pregunta, el primero marca el interés del niño por preguntar y el segundo, cómo dicha pregunta le permite establecer una relación con el cuidador y sus pares. Frente al primer aspecto evidencia el interés del niño por preguntar, evidenciado en los siguientes códigos: ICEC - P1 - Interés del niño por preguntar (enraizamiento 6 y densidad 10), ICEC - P1 - Preguntar demuestra el interés por conocer el mundo (enraizamiento 4 y densidad 3), al respecto las madres MGT3 y MGT6 dicen:

MGT3: “Él es un niño, que lo que no entiende lo pregunta, a cualquier adulto, a mi mamá, mis hermanas; él vive preguntando lo que no entiende y uno le explica”.

MGT6: “lo otro también, es esto de la manera de preguntar, de saber las cosas de todo lo que le rodea o lo que le inquieta, le gusta mucho preguntar y más que todo es el saber la respuesta”

ICEC - P1 - La pregunta del niño abre el diálogo con el adulto (enraizamiento 7 y densidad 13), ICEC - P1 - Mejoramiento de la comunicación del niño con el adulto a través de la pregunta (enraizamiento 6 y densidad 5), ICEC - P1 - Preguntar mejora la capacidad de expresión del niño (enraizamiento 5 y densidad 7), DFDC - P2 - Interés por preguntar a sus pares (enraizamiento 2 y densidad 4), al respecto la madre MGT2, expresa:

MGT2: “Estar con los primos, comparte lo que ha visto en la semana lo que hacemos en la casa, le gusta compartirlo con los primos cuando nos reunimos en familia”

Este interés del niño de comunicarse a través de la pregunta, lo acerca al adulto y a sus pares, es en este acercamiento, en donde los cuidadores pueden mediar de forma efectiva, apalancando los procesos expresivos del niño, en de él, de la mano del adulto camine a su individualidad y autonomía, pues como dicen Durand, Martínez, Gago y Elegir (2020), el avance en el proceso comunicativo del niño, el alcance de su reconocimiento individual, requiere que no esté alejado de los otros. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas

las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 2 - P4
- ENE - La pregunta como factor desencadenante de la expresión y la comunicación

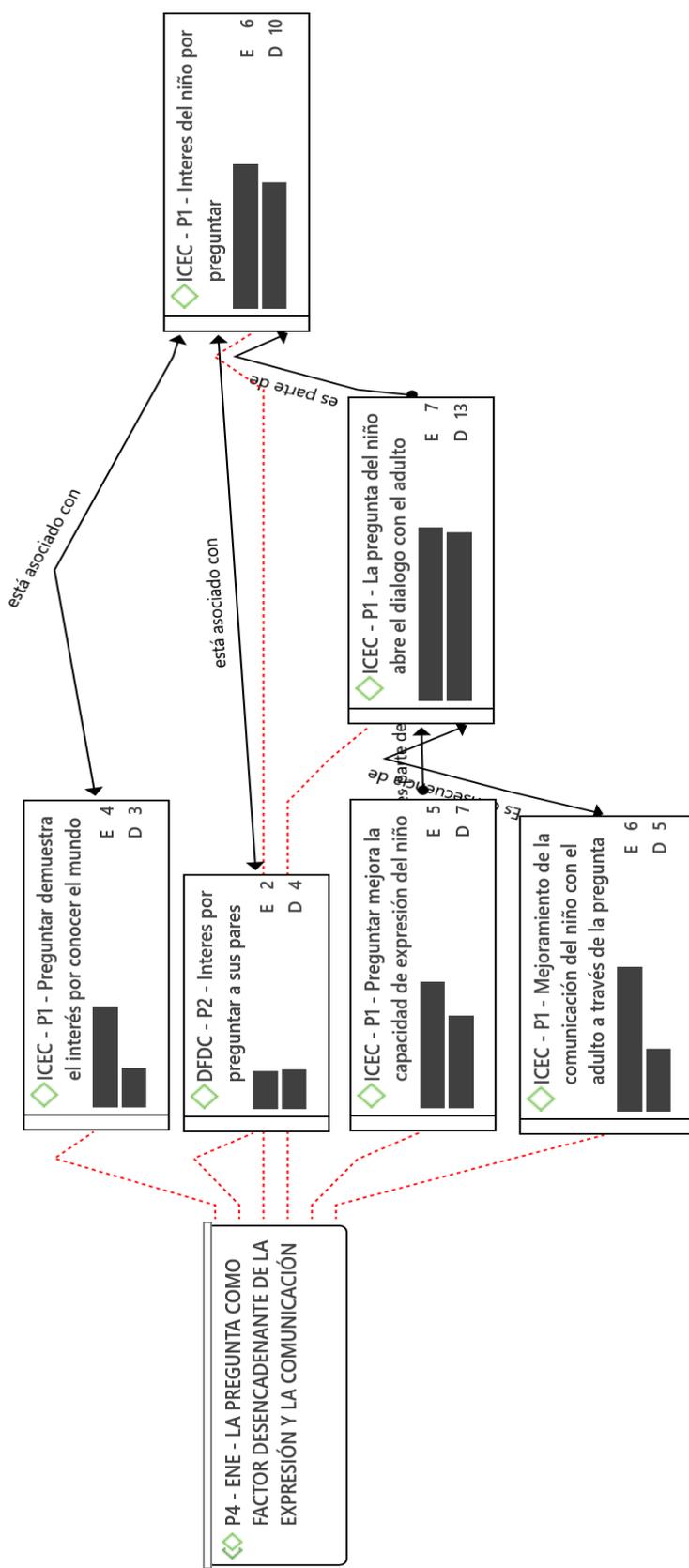


Gráfico 18. Red Semántica 5 - MEAP 3 - Código axial 2 - P4 - ENE - La pregunta como factor desencadenante de la expresión y la comunicación

Código axial 3 - P4 - ENE - Las actividades rectoras posibilitan la expresión y generan felicidad en el niño

En este código axial, emergen dos elementos que ayudan a comprender la importancia de que el niño se exprese. La primera tiene que ver con aquellas actividades que él disfruta y en las cuales desea estar y en ellas expresarse; la segunda tiene que ver con la felicidad y la alegría, como aspectos que son o consecuencia de la vivencia de las actividades rectoras, o características mismas de la forma en que él se expresa.

En cuanto al primer elemento relacionado con las actividades que el niño disfruta, pueden ser evidenciados en los siguientes códigos DFDC - P2 - Gusto por reuniones familiares donde están sus pares (enraizamiento 5 y densidad 8), ENE - P4 - DFDC - P2 - La iglesia como espacio formativo para el niño (enraizamiento 3 y densidad 5), ENE - P4 - Gusto por jugar y experimentar cosas nuevas con compañeros (enraizamiento 2 y densidad 5), ENE - P4 - El dibujo como espacio de expresión y comunicación de lo aprendido (enraizamiento 1 y densidad 1) al respecto la madre MGT5 dice:

MGT5: “cuando yo la llevo a la escuela a la iglesia dominical ella aprende o sea ella expresa aquí lo que ella ha aprendido allá, dibuja sí todas las cosas que ella ve en la iglesia dominical ella lo hace aquí y bueno lo del colegio también”

Frente al segundo elemento, se pueden evidenciar en los siguientes códigos cómo la alegría y la felicidad son consustanciales a la forma en que el niño se comunica: ENE - P4 - Expresión de alegría por parte del niño (enraizamiento 3 y densidad 3), ENE - P4 - Expresar felicidad gracias a la posibilidad de nuevas experiencias desencadena la triada formativa (enraizamiento 2 y densidad 5), ENE - P4 - El baile favorece la expresión de alegría (enraizamiento 2 y densidad 4), ENE - P4 - El contacto con experiencias hace que el niño demuestre felicidad (enraizamiento 1 y densidad 4), al respecto las madres MGT3, MGT6 y MGT8 comentan:

MGT3: “Mi hijo a través del baile expresa alegría él es un niño que lo que no entiende lo pregunta a cualquier adulto”.

MGT6: “Expresa la alegría expresa también el sentimiento al comunicarse o estar con nuestra familia”.

MGT8: “sentimientos, disfruta otros espacios, otros ambientes, otras actividades, sentimientos como alegría, amor”.

El evidenciar el gusto del niño por vivenciar actividades y espacios donde se pueda expresar con libertad, contribuye a que lo haga con felicidad y alegría, en este sentido López, Lorca y de Vicente (2021) reconocen que estas dos características con las que se expresa el niño, felicidad y alegría, se han convertido en parte de un desarrollo teórico aliado al bienestar o satisfacción con la vida. De esta manera, el reconocimiento del padre, de las diversas formas de expresión de su hijo y los espacios que el niño gusta para expresarse, así como las maneras divertidas y plenas de como lo hace, se convierten en un factor crucial a la hora de contribuir en el desarrollado de la dimensión comunicativa, aspectos claves que un mediador debería tener presente. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 3 - P4 - ENE - Las actividades rectoras posibilitan la expresión y generan felicidad en el niño.

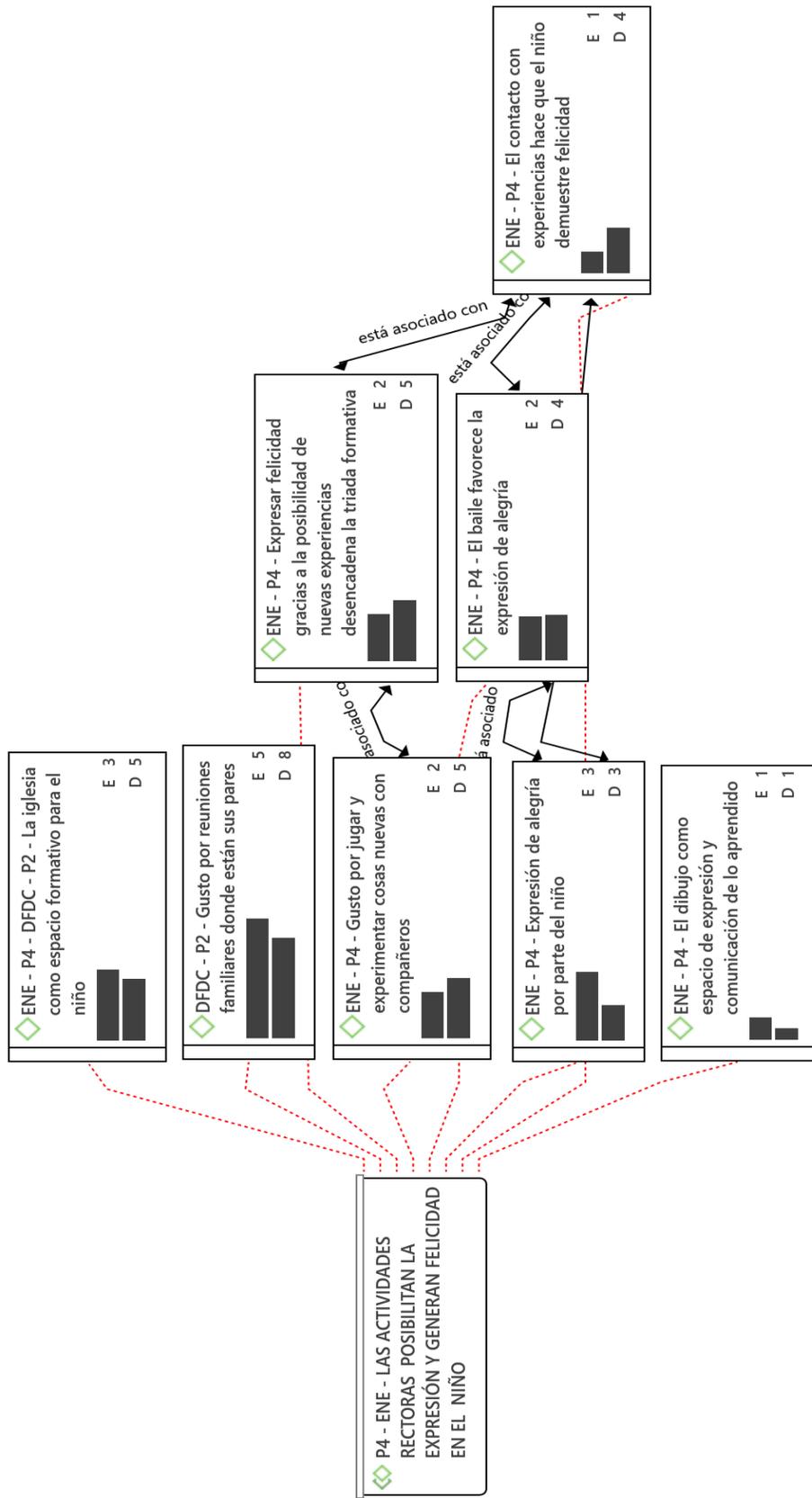


Gráfico 19. Red Semántica 5 - MEAP 3 - Código axial 3 - P4 - ENE - Las actividades rectoras posibilitan la expresión y generan felicidad en el niño

Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre códigos y códigos axiales 1 - P4 - ENE - Gusto e interés por expresarse y compartir vivencias, código axial 2 - P4 - ENE - La pregunta como factor desencadenante de la expresión y la comunicación y código axial 3 - P4 - ENE - Las actividades rectoras posibilitan la expresión y generan felicidad en el niño

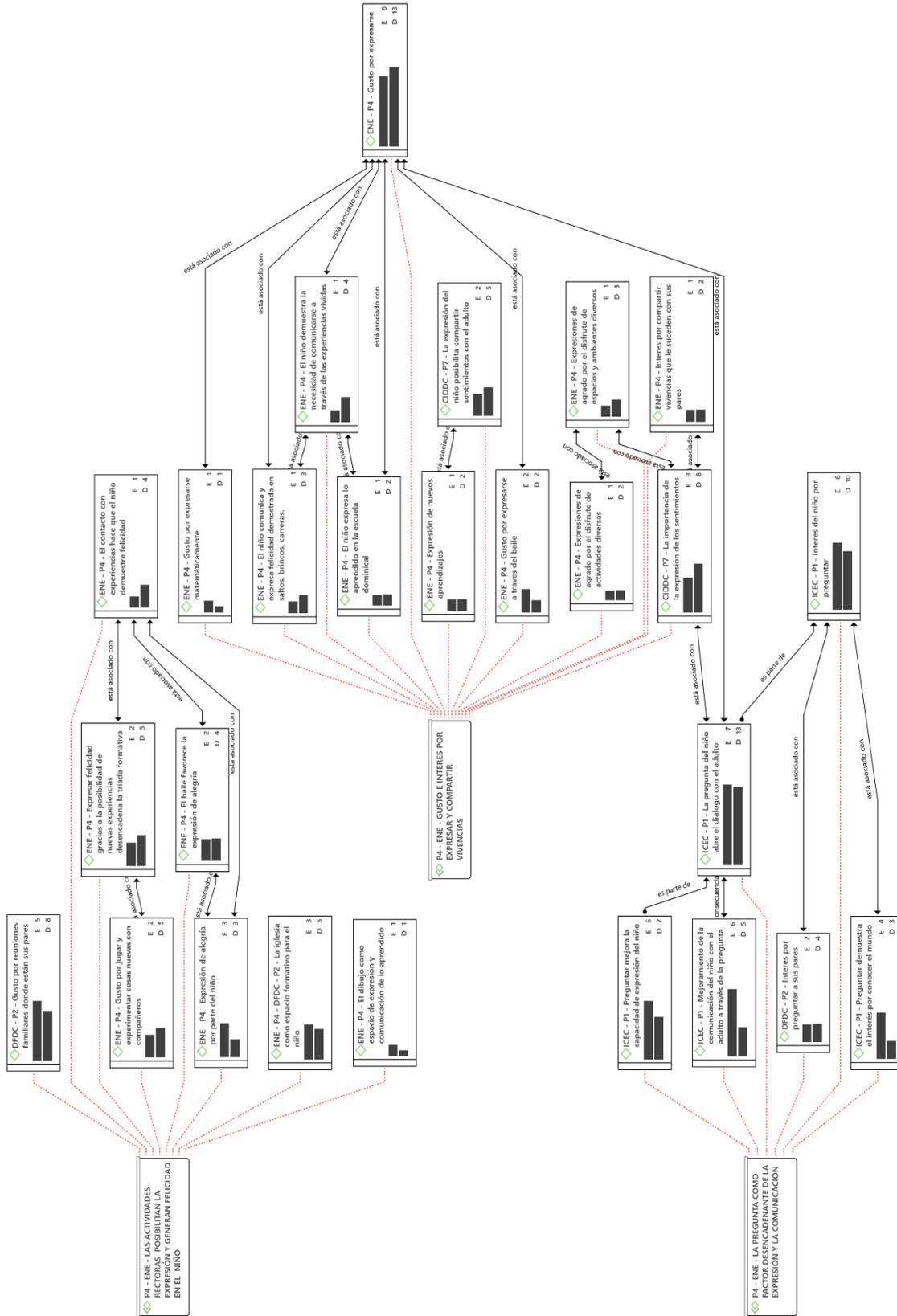


Gráfico 20. Red Semántica 5: MEAP 3 - P4 - ENE - Expresiones del niño en las experiencias

Red Semántica 6: MEAP 4 - P8 - VPEDC - Valoración del padre de las experiencias en el desarrollo de la DC– Descripción textural (Noema)

El proceso de mediación de los padres, implica acompañar y provocar a su hijo a través de experiencias y ambientes. Reconocer el potencial que tienen las experiencias como escenarios de desarrollo para su hijo, es crucial en todo proceso de mediación. Según Baldión (2020), el padre es el responsable de presentar ordenar lógicamente los estímulos que el medio le provee, de esta manera debe organizarlos, clasificarlos, para estructurar dichos o estímulos o experiencias en función de objetivos de aprendizaje específicos, así las cosas, el padre es un mediador entre la realidad y su hijo, preparando y ordenando dichos estímulos para beneficiar a su hijo. Ser consciente de esta labor, es capital a la hora de realizar el proceso de mediación.

Se procede a realizar la descripción textural (Noema) de esta sexta red semántica. Esta red reconoce la forma en que los padres valoran las experiencias que vivencia el niño, en función del desarrollo de su dimensión comunicativa. En esta red semántica se encuentran 3 códigos axiales y 41 códigos.

Cuadro 11. Categorización Red Semántica 6: MEAP 4 - P8 - VPEDC - Valoración del padre de las experiencias en el desarrollo de la DC.

Categoría inductiva	Enraizamiento	Densidad	Código axial	Red Semántica
VPEDC - P8 - Las actividades rectoras como escenario de aprendizaje y desarrollo de habilidades	11	23		
VPEDC - P8 - Las actividades rectoras fortalecen la autonomía del niño	5	16		
VPEDC - P8 - El aprender y el conocer como el valor que identifica el mediador en las actividades rectoras	3	3		
AR - P11 - La mediación a través de la motivación por aprender y alcanzar propósito de vida	2	9		
VPEDC - P8 - El aprendizaje como propósito de las actividades rectoras	2	3	Código axial 1 - P8 - VPEDC - Actividades rectoras y desarrollo del	

VPEDC - P8 - Los cuentos animados como espacio de diálogos éticos y formativos	2	2	aprendizaje habilidades	y
VPEDC - P8 - Las actividades rectoras despiertan curiosidad en el niño	1	3		
VPEDC - P8 - Aprendizajes éticos del cuento, aplicables a la vida práctica	1	2		
VPEDC - P8 - El mediador reconoce la importancia de las actividades rectoras ya que estas le permiten a su hija explorar, inventar y expresarse	1	1		
VPEDC - P8 - Selección cuidadosa de material musical por parte del mediador para su hijo	1	1		
Actividades rectoras y su relación con el sentido ético y el proyecto de vida	0	4		
VPEDC - P8 - Las actividades rectoras como espacio de conocer, aprender y experimentar del niño	6	4		
ICEC - P1 - Capacidad para expresarse	3	6		
ICEC - P1 - Mejoramiento de la capacidad expresiva del niño	2	9		
VPEDC - P8 - Las actividades rectoras como la manera más adecuada para aprender y comunicarse de forma asertiva	2	7		
VPEDC - P8 - Las actividades rectoras tienen valor por la posibilidad de el niño se exprese y comparta	1	3		
VPEDC - P8 - Las actividades rectoras abren a la pregunta, la curiosidad y el dialogo en compañía con el mediador	1	1		
Actividades rectoras permiten la pregunta y el dialogo	0	3		
VPEDC - P8 - Las actividades rectoras fortalecen la autonomía del niño	5	16		
ICEC - P1 - El baile como lugar para expresar alegría	2	6		
ENE - P4 - El baile favorece la expresión de alegría	2	4		

Red Semántica 6: MEAP 4 - P8 - VPEDC - Valoración del padre de las experiencias en el desarrollo de la DC

Código axial 2 - P8 - VPEDC - Actividades rectoras como espacio propicio para la DC

VPEDC - P8 - El turismo familiar espacio de experiencias y aprendizajes nuevos y diferentes	2	3	
VPEDC - P8 - Gusto por la música	2	1	
VPEDC - P8 - Gusto por pintar	1	2	
VPEDC - P8 - Reconocimiento del mediador de la pintura, el baile y la música como un arte	1	2	
VPEDC - P8 - El baile como lugar para expresar alegría o tristeza	1	1	Código axial 3 - P8 - VPEDC - Actividades rectoras, gustos y beneficios
VPEDC - P8 - El baile le permite expresar tristeza	1	1	
VPEDC - P8 - Gusto por cuentos animados	1	1	
VPEDC - P8 - gusto por la música y los gustos musicales	1	1	
VPEDC - P8 - Gusto por la pintura	1	1	
VPEDC - P8 - La pintura como experiencia que le permite al niño expresar sus gustos	1	1	
VPEDC - P8 - La pintura como la experiencia que le permite al niño expresar lo que quiere ver (Futuros, situaciones ideales)	1	1	
VPEDC - P8 - Las actividades rectoras entretienen al niño	1	1	
VPEDC - P8 - Las actividades rectoras tienen valor por el disfrute que generan	1	1	
VPEDC - P8 - Reconocimiento de la importancia del juego y el baile para el desarrollo del niño	1	1	
Disfrute y entretenimiento	0	7	
Pintura	0	7	
Baile	0	6	
Música	0	4	
Turismo Familiar	0	3	
Cuentos	0	2	

Nota: Elaboración propia (2024)

Se procede a realizar la descripción textural de los tres códigos axiales que se reconocieron en el proceso de análisis de información en esta sexta red semántica.

Código axial 1 - P8 - VPEDC - Actividades rectoras y desarrollo del aprendizaje y habilidades

Se evidencia en esta código axial que la madre mediadora, valora las actividades rectoras por su gran capacidad de apoyar al niño en el desarrollo de aprendizajes y habilidades, especialmente en las comunicativas, como se puede constatar en los códigos VPEDC - P8 - Las actividades rectoras como escenario de aprendizaje y desarrollo de habilidades (enraizamiento 11 y densidad 23), VPEDC - P8 - El aprender y el conocer como el valor que identifica el mediador en las actividades rectoras (enraizamiento 3 y densidad 3), VPEDC - P8 - El aprendizaje como propósito de las actividades rectoras (enraizamiento 2 y densidad 3), VPEDC - P8 - Las actividades rectoras despiertan curiosidad en el niño rectoras (enraizamiento 1 y densidad 3), VPEDC - P8 - El mediador reconoce la importancia de las actividades rectoras ya que estas le permiten a su hija explorar, inventar y expresarse (enraizamiento 1 y densidad 1), al respecto las madres MGT2 Y MGT3:

MGT2: “es importante porque es importante que jueguen que baile para que así aprendan más y tengan más habilidades”.

MGT 3: “Pues el valor que le damos hoy en día es que los niños aprenden a expresarse a de todo más que todos a través de esos de juegos de todo eso porque un niño que es comunicativo tiene que ser que él se comunique seguido con alguien que él vea que él explore con personas a toda hora diferente ahí es donde el niño aprende a comunicarse mejor”.

Otro de los aspectos por lo que las madres mediadoras valoran las actividades rectoras y las experiencias que estas permiten a sus hijos, es que ayudan a sus hijos a construirse como personas autónomas y éticas, con sentido real de su proyecto de vida, como puede evidenciarse en los códigos VPEDC - P8 - Las actividades rectoras fortalecen la autonomía del niño (enraizamiento 5 y densidad 16), VPEDC - P8 - Los cuentos animados como espacio de diálogos éticos y formativos (enraizamiento 2 y densidad 2), VPEDC - P8 - Aprendizajes éticos del cuento, aplicables a la vida práctica (enraizamiento 1 y densidad 2), Actividades rectoras y su relación con el sentido ético y el proyecto de vida (enraizamiento 0 y densidad 4), de esta manera las madres MGT4 y MGT6 dicen:

MGT4: “Es muy importante porque esto es como la pintura y el baile la música vienen siendo como un arte precisamente le encanta pintar él le gusta mucho pintar le encanta la música le encanta que le coloques los cuentos animados y las cuestiones de audio eso lo entretiene mucho a él se entretiene mucho le da como mucha curiosidad escuchar y ver las o sea lo animado del cuento y me pregunta mamá esto mamá aquello; mira qué lobo que los corderitos cuando hubo en el momento el cuento de los corderitos cuando lobo se lo comió a él le gustó mucho a él le llamó mucho la atención”

MGT6: “A través de los cuentos que puede aprender, acerca de un cuento que muchas veces se enfocaba en el cuento, o en la historia, algo como por ejemplo la mentira, ella pues aprendió a través del cuento de que la mentira no es buena y no es agradable. Entonces ella al ver eso, pues sabe que en el momento en que diga algo o intenta decir una mentira, va a saber de qué eso está mal, de que por ese motivo no lo puede decir porque pues a través del cuento lo aprendió”.

Aparecen aquí unos elementos muy valiosos en cuanto a la mediación de los padres, quienes no solamente valoran las actividades rectoras, sino que también interactúan en ellas, pues reconocen su valor. De esta manera participan porque entienden el valor que tienen las actividades para el desarrollo del niño, su proyecto de vida e incluso su edificio moral, aspectos que son evidenciados en los siguientes códigos: AR - P11 - La mediación a través de la motivación por aprender y alcanzar propósito de vida (enraizamiento 2 y densidad 9), VPEDC - P8 - Selección cuidadosa de material musical por parte del mediador para su hijo (enraizamiento 1 y densidad 1), al respecto las madres MGT4 y MGT 7 dicen:

MGT4: “pues siempre trato de la música no colocarla como de esos como de ahora sino más música moderna como las músicas de antes como merengues, pero educativo cosas educativas”

MGT 7: “Pues a mí sí me gusta mucho que el niño aprenda todas esas cosas que él aprenda, que salga adelante”.

Este reconocimiento que hacen los padres de las actividades rectoras y su efecto positivo en los niños coincide con la visión propuesta por Miele et al. (2020), cuando reconoce que actividades como el juego contribuyen al desarrollo infantil del niño impactando la formación del cerebro y en específico en los sistemas que se relacionan con las emociones, motivaciones y recompensas, aspectos que actúan en sistemas

adaptativos como el placer, la creatividad y el aprendizaje. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 1 - P8 - VPEDC - Actividades rectoras y desarrollo del aprendizaje y habilidades

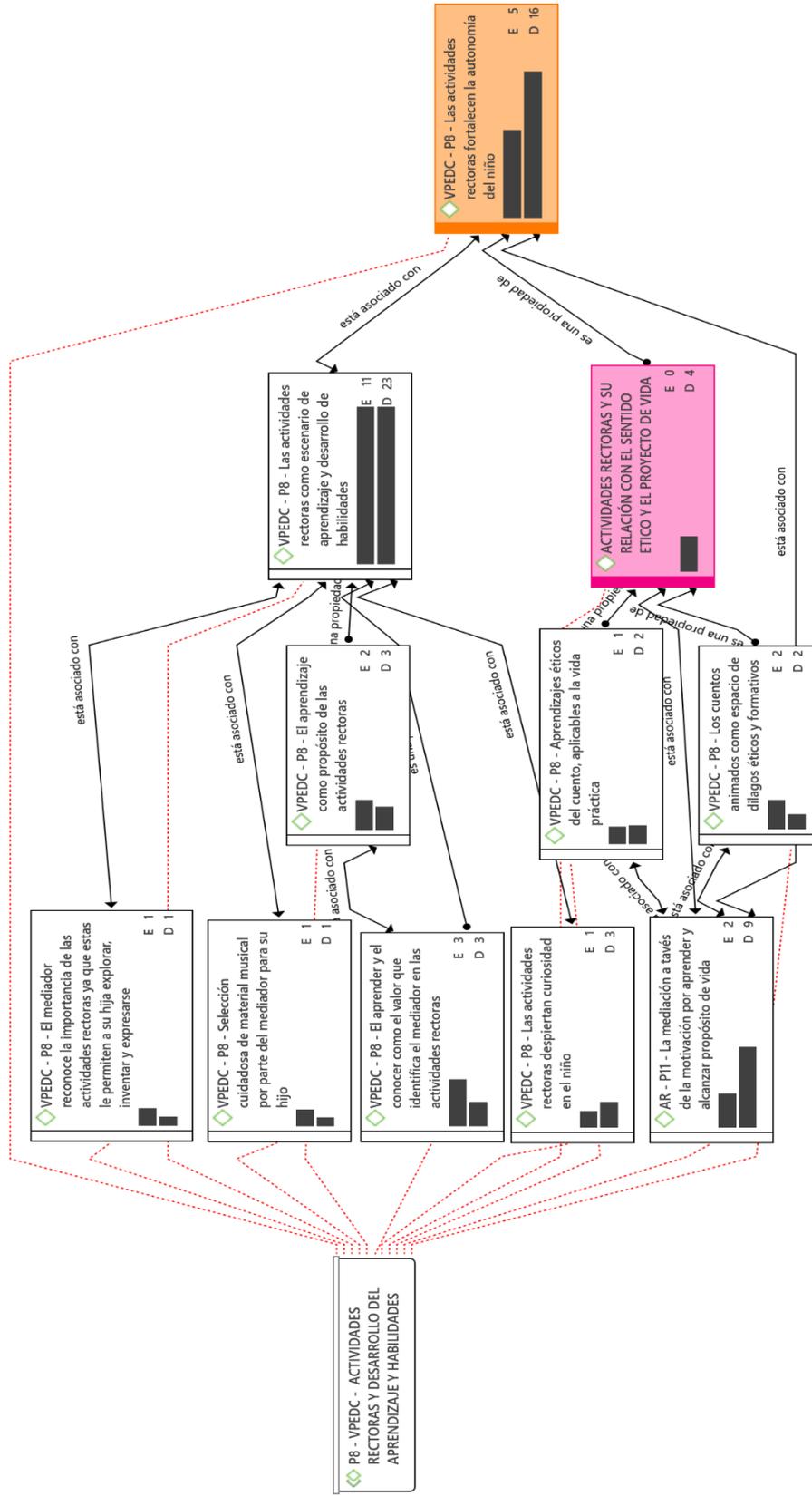


Gráfico 21. Red Semántica 6: MEAP 4 - Código axial 1 - P8 - VPEDC - Actividades rectoras y desarrollo del aprendizaje y habilidades

Código axial 2 - P8 - VPEDC - Actividades rectoras como espacio propicio para la DC

Uno de los aspectos que más valoran los padres en las actividades rectoras, es que estas permiten un mejor desarrollo de la capacidad expresiva de sus hijos como lo evidencian los siguientes códigos, ICEC - P1 - Capacidad para expresarse (enraizamiento 3 y densidad 6), ICEC - P1 - Mejoramiento de la capacidad expresiva del niño (enraizamiento 2 y densidad 9), VPEDC - P8 - Las actividades rectoras como la manera más adecuada para aprender y comunicarse de forma asertiva (enraizamiento 2 y densidad 7), VPEDC - P8 - Las actividades rectoras tienen valor por la posibilidad de el niño se exprese y comparta (enraizamiento 1 y densidad 3), VPEDC - P8 - Las actividades rectoras abren a la pregunta, la curiosidad y el dialogo en compañía con el mediador (enraizamiento 1 y densidad 1), Actividades rectoras permiten la pregunta y el dialogo (enraizamiento 0 y densidad 3), al respecto las madres MGT3 y MGT8 mencionan:

MGT3: “Pues el valor que le damos hoy en día es que los niños aprenden a expresarse, de todo, más que todos a través de esos de juegos, de todo eso, porque un niño que es comunicativo tiene que ser que él se comunique seguido con alguien, que él vea, que él explore con personas a toda hora, diferente. Ahí es donde el niño aprende a comunicarse mejor”.

MGT 8: “Le gusta mucho maquillarse entonces le veo la habilidad de eso de que ella eh coge mi maquillaje ella se inventa sus o sea su maquillaje es algo que me gusta que ella misma exprese que ella explore eso”.

Queda claro aquí que las actividades rectoras, permiten que el niño crezca en su capacidad expresiva, aspecto que, según Moncayo, Martínez, Alulima y Mena (2023), permite en un ambiente de libertad, desarrollar la capacidad creativa e imaginativa, factores de suma importancia en las interacciones que el niño tiene con su entorno. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 2 - P8 - VPEDC - Actividades rectoras como espacio propicio para la DC.

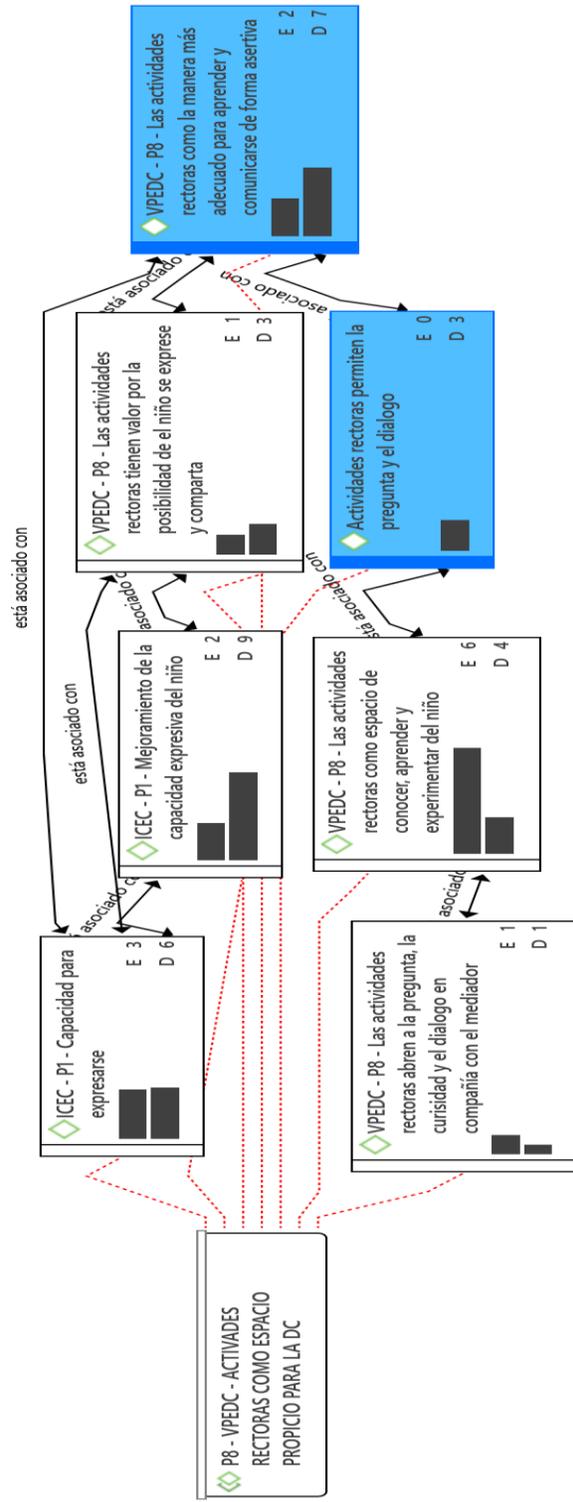


Gráfico 22. Red Semántica 6: MEAP 4 - Código axial 2 - P8 - VPEDC - Actividades rectoras como espacio propicio para la DC

Código axial 3 - P8 - VPEDC - Actividades rectoras, gustos y beneficios

Uno de los aspectos que valoran los padres de las actividades rectoras, es que estas son preferidas por los niños, pues le generan un alto nivel de divertimento, hecho que hace que él pueda expresar sus sentimientos a través de ellas, como lo evidencian los siguientes códigos: ICEC - P1 - El baile como lugar para expresar alegría (enraizamiento 2 y densidad 6), ENE - P4 - El baile favorece la expresión de alegría (enraizamiento 2 y densidad 4), VPEDC - P8 - El baile le permite expresar tristeza (enraizamiento 1 y densidad 1), VPEDC - P8 - El baile como lugar para expresar alegría o tristeza (enraizamiento 1 y densidad 1), VPEDC - P8 - La pintura como experiencia que le permite al niño expresar sus gustos (enraizamiento 1 y densidad 1), VPEDC - P8 - Las actividades rectoras tienen valor por el disfrute que generan (enraizamiento 1 y densidad 1), VPEDC - P8 - Las actividades rectoras entretienen al niño (enraizamiento 1 y densidad 1), Disfrute y entretenimiento (enraizamiento 0 y densidad 7), al respecto las madres MGT y MGT mencionan que:

MGT 6: “El baile pues expresa su alegría o su tristeza también lo de la música que gustos musicales le atrae que quiere expresar también y a través de los cuentos que puede aprender a acerca de un cuento que”

MGT8: “Es importante porque ya está en la edad que disfrute, de que explore de que juegue de que comparta de que ella tenga muchas eh aspiraciones y de tanto que le guste alguna el baile, pintarse, eh jugar”.

Uno de los aspectos que están unidos al disfrute, es el gusto. La madre mediadora identifica un real gusto del niño por diversas actividades rectoras. Así disfrute y gusto se convierten en el criterio que utiliza el niño para la elección de las experiencias que anhela vivir a diario, como lo evidencian los siguientes códigos: VPEDC - P8 - Gusto por la música (enraizamiento 2 y densidad 2), VPEDC - P8 - Gusto por pintar (enraizamiento 1 y densidad 2), VPEDC - P8 - Gusto por cuentos animados (enraizamiento 1 y densidad 1), VPEDC - P8 - gusto por la música y los gustos musicales (enraizamiento 1 y densidad 1), VPEDC - P8 - Gusto por la pintura (enraizamiento 1 y densidad 1), Pintura (enraizamiento 0 y densidad 7), Baile (enraizamiento 0 y densidad 6), Música

(enraizamiento 0 y densidad 4), Turismo Familiar (enraizamiento 0 y densidad 3), Cuentos (enraizamiento 0 y densidad 2), la madre MGT4 dice:

MGT4: “Es muy importante porque esto es como la pintura y el baile la música, vienen siendo como un arte, precisamente le encanta pintar él, le gusta mucho pintar, le encanta la música, le encanta que le coloques los cuentos animados y las cuestiones de audio, eso lo entretiene mucho”.

Al reconocer la diversión y el gusto en el niño a la hora de vivir cada una de las experiencias que le posibilitan las actividades rectoras al niño, es indispensable que los padres comprendan como lo menciona Moncayo, et al. (2023), la importancia de incluir procesos educativos con un alto factor socioemocional, pues contribuyen al desarrollo de la autonomía y la capacidad de demostrar sus emociones en relación con los otros. Comunicarse a través de la emoción, conecta al niño con el otro, su comunidad y su mundo. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 3 - P8 - VPEDC - Actividades rectoras, gustos y beneficios.

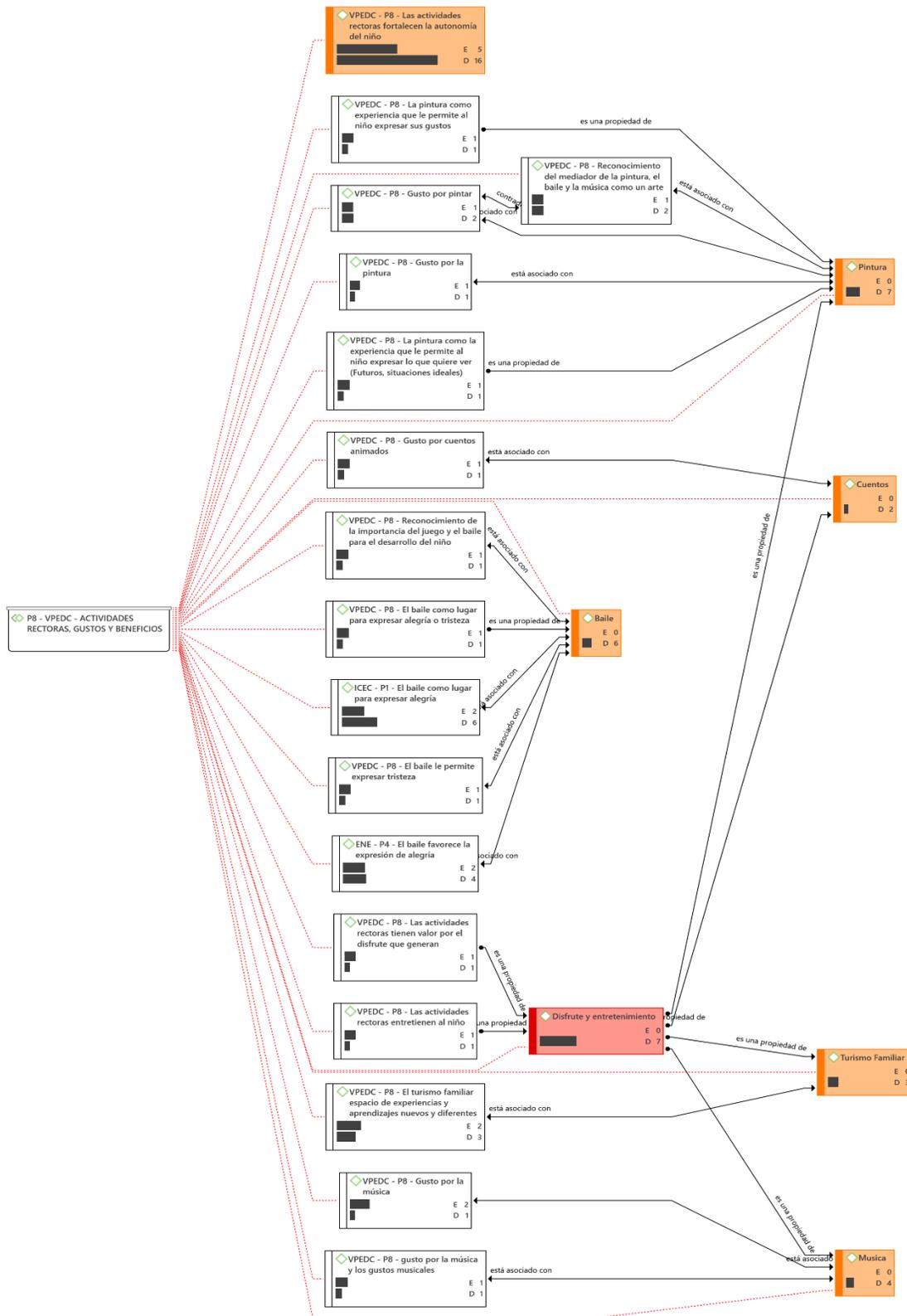


Gráfico 23. Red Semántica 6: MEAP 4 - Código axial 3 - P8 - VPEDC - Actividades rectoras, gustos y beneficios

Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre códigos y códigos axiales 1 - P8 - VPEDC - Actividades rectoras y desarrollo del aprendizaje y habilidades, código axial 2 - P8 - VPEDC - Actividades rectoras como espacio propicio para la DC y código axial 3 - P8 - VPEDC - Actividades rectoras, gustos y beneficios.

Red Semántica 7: MEAP 5 - P10 - ATC - Aprovechamiento Del Tiempo Para Acompañar – Descripción textural (Noema)

El tiempo se ha convertido en un activo muy importante para la sociedad en general. En lo que respecta a la formación de los hijos y en especial en lo que respecta al tiempo que los padres dedican a compartir con sus hijos, se generan una serie de inconvenientes ya que los ritmos laborales a los que están expuestos los padres, afectan los espacios de ocio con sus hijos Maroñas, Martínez & Varela (2018). En esta red semántica se hace evidente la forma en que los padres enfrentan el reto de acompañar a sus hijos, en el marco de tiempo con que cuentan en el día a día.

De esta forma se realiza la descripción textural (Noema) de esta séptima red semántica. Esta red reconoce la importancia de aprovechar el tiempo para acompañar las experiencias que vivencian sus hijos en el desarrollo de su dimensión comunicativa. Esta red cuenta con 4 códigos axiales y 46 códigos.

Cuadro 12. Categorización Red Semántica 7: MEAP 5 - P10 - ATC - Aprovechamiento del tiempo para acompañar.

Categoría inductiva	Enraizamiento	Densidad	Código axial	Red Semántica
AR - P11 - La Mediación a través de la retroalimentación	6	23		
ATC - P10 - Acercamiento del niño a espacios que refuercen su formación	3	2		
ATC - P10 - La mediación como escenario de motivación al logro y mejoramiento por parte del niño	2	2		
ATC - P10 - La mediación un acompañamiento en la frustración y la motivación al niño	2	2		
ATC - P10 - El mediador reconoce a la infancia como la etapa propicia para compartir y desarrollar los saberes necesarios para la vida	1	3	Código axial 1 - P10 - ATC - Valor y características de la mediación	
ATC - P10 - La paciencia en el proceso de mediación	1	3		Red Semántica 7: MEAP 5 - P10 - ATC -

ATC - P10 - El mediador reconoce que es necesario aprovechar la infancia como etapa propicia para el enseñar y compartir saberes y aprendizajes con sus hijos	1	3	Aprovechamiento del tiempo para acompañar
ATC - P10 - El mediador valora éticamente el accionar de su hijo	1	2	
ATC - P10 - La Mediación implica una relación entre la dedicación de tiempo, la paciencia y la motivación	1	2	
ATC - P10 - El interés del mediador por acercar al niño a nuevos aprendizajes	1	1	
ATC - P10 - El hacer en el colegio, como tema de conversación con el mediador	4	4	
ATC - P10 - Aprovechamiento del tiempo al máximo en función de la enseñanza y aprendizaje del hijo	2	6	
ATC - P10 - El mediador aprovecha el poco tiempo para enseñar y motivar y dar ánimo en el mejoramiento personal de su hija	2	5	
ATC - P10 - El mediador aprovecha el poco tiempo que tiene y media con mucho esfuerzo el proceso aprendizaje de su hijo	2	5	
AEE - P6 - El trabajo impide al mediador la dedicación de tiempo para llevar a su hijo a lugares y experiencias	2	4	Código axial 2 - P10 - ATC - EL Aprovechamiento de tiempo y espacios para la formación
AR - P11 - La mediación del cuidador a través del refuerzo de aprendizajes escolares	2	4	
ATC - P10 - Aprovechamiento de las tareas como espacio de acompañamiento formativo	2	2	
ATC - P10 - Ausencia de tiempo para el acompañamiento	2	2	
ATC - P10 - Escases de tiempo para el acompañamiento	1	4	
ATC - P10 - El mediador reconoce la importancia del aprovechamiento del tiempo para que el hijo aprenda cosas nuevas	1	4	
AR - P11 - Proceso de retroalimentación del mediador a través del dialogo y la pregunta	12	14	Código axial 3 - P10 - ATC - El dialogo y la pregunta en la mediación
ICEC - P1 - Dialogo constante	8	8	

ICEC - P1 - La pregunta del niño abre el dialogo con el adulto	7	13	
ICEC - P1 - Interés del niño por preguntar	6	10	
ICEC - P1 - Mejoramiento de la comunicación del niño con el adulto a través de la pregunta	6	5	
ICEC - P1 - Preguntar mejora la capacidad de expresión del niño	5	7	
ATC - P10 - Disposición del mediador a responder las preguntas de su hijo	3	6	
ATC - P10 - Dialogo constante del mediador con el hijo en medio del poco tiempo que se tiene	1	2	
PADDC - P5 - La película como lugar de encuentro en familia	9	7	
ATC - P10 - La lectura de libro como espacio de acompañamiento del mediador	4	8	
PADDC - P5 - Destinación de tiempo para acompañar el proceso lector	3	5	
ENE - P4 - DFDC - P2 - La iglesia como espacio formativo para el niño	3	5	
ATC - P10 - El aprovechamiento del parque como lugar de paseo	3	1	
ATC - P10 - El contar historias	1	1	
ATC - P10 - El mediador le da importancia a la lectura	1	4	
ATC - P10 - Experimentar varias cosas (Actividades rectoras), es la manera más adecuada de MEDIAR y APRENDER	1	12	Código axial 4 - P10 - ATC - Experimentar variedad de experiencias es la mejor manera de mediar
ATC - P10 - La lectoescritura, el desarrollo de la grafía como escenario complejo de la mediación	1	2	
ATC - P10 - La película como espacio de acompañamiento del mediador en el proceso de aprendizaje de su hijo	3	0	
DFDC - P2 - Fines de semana un espacio para compartir	2	5	
VPEDC - P8 - El turismo familiar espacio de experiencias y aprendizajes nuevos y diferentes	2	3	
ATC - P10 - Las actividades rectoras contribuyen a que hijo y padre aprendan y crezcan mutuamente en sus roles	1	1	

ATC - P10 - Las actividades rectoras permiten el aprendizaje mutuo del hijo y del padre mediador	1	1
Literatura	0	6
Espacios	0	3
Paseos	0	3
Película	0	2

Nota: Elaboración propia (2024)

Se realiza a continuación la descripción textural de los tres códigos axiales que fueron develadas del proceso de análisis de información en esta séptima red semántica.

Código axial 1 - P10 - ATC - Valor y características de la mediación

Este código axial resulta muy valioso en el marco de esta investigación, pues es aquí donde de las madres reconocen una serie de características y condiciones de la mediación. Se evidencian entonces para la mediación algunas características que la relacionan con la retroalimentación, la motivación y el aprendizaje. Igualmente se identifican algunas condiciones importantes para que pueda existir una buena mediación como lo son la paciencia y el tiempo.

Todo lo anterior es evidenciado en los siguientes códigos: AR - P11 - La Mediación a través de la retroalimentación (enraizamiento 6 y densidad 23), ATC - P10 - La mediación como escenario de motivación al logro y mejoramiento por parte del niño (enraizamiento 2 y densidad 2), ATC - P10 - La mediación un acompañamiento en la frustración y la motivación al niño (enraizamiento 2 y densidad 2), ATC - P10 - El mediador reconoce a la infancia como la etapa propicia para compartir y desarrollar los saberes necesarios para la vida (enraizamiento 1 y densidad 3), ATC - P10 - La paciencia en el proceso de mediación (enraizamiento 1 y densidad 3), ATC - P10 - El mediador reconoce que es necesario aprovechar la infancia como etapa propicia para el enseñar y compartir saberes y aprendizajes con sus hijos (enraizamiento 1 y densidad 3), ATC - P10 - El mediador valora éticamente el accionar de su hijo (enraizamiento 1 y densidad 2), ATC - P10 - La Mediación implica una relación entre la dedicación de tiempo, la paciencia y la motivación (enraizamiento 1 y densidad 2), ATC - P10 - El interés del

mediador por acercar al niño a nuevos aprendizajes (enraizamiento 1 y densidad 1), al respecto las madres MGT4, MGT6 y MGT8 dicen:

MGT 4: “En el poco tiempo que saco para dedicárselo a él por cuestiones de trabajo, pues hago el mayor esfuerzo de explicarle de estar con él o sea hablar mucho, con mucha paciencia, mucha paciencia. La lectura, que las cuestiones de películas, que yo me acuesto con él, me pide mamá quiero ver películas, me acuesto con él a ver película, le coloco las tareas para que la prenda a conocer las letras, los números a aprender a trazar hasta su nombre y yo le tengo mucha paciencia. A pesar de que es un niño bastante complicado sí le dedico el poco tiempo, se lo dedico a él, me toca animarlo me toca animarlo para que él se motive a hacer las actividades, a conocer a saber y como él se frustra tanto, pues yo trato de que él conozca sus fortalezas. Porque siempre dice yo no puedo, yo no sé esto, me queda feo, yo siempre, como que no papi, tú puedes, vamos papi tú puedes, tú lo puedes hacer y eso lo hace y borra, no importa papi déjalo así que está bonito, no eso está feo y ahí voy ahí voy animándolo, dándole como motivándolo a que él haga las cosas mejor”

En lo dicho por esta madre, se logra evidenciar un claro sentido de la mediación en lo relacionado con el acompañamiento y la provocación, la madre al acompañar sabe de las falencias que puede tener su hijo, pero no se queda allí, lo provoca, lo reta, lo impulsa a hacerlo mejor, motivándolo para que el niño crea en sí mismo.

MGT 6: “Pues tratamos de aprovechar el mayor tiempo posible con los niños ya que pues ellos quieren aprender cosas nuevas quieren indagar eh nos gusta más que todo pues eh ir a películas eh contar historias leer cuentos viajar eh enseñarles eh hacer algo nuevo; como por ejemplo la cocina y lo acompañamos a través de diferentes eh experiencias y maneras posibles tratando de quitar las inquietudes que tiene las preguntas eh siempre apoyándolos en la etapa que están que siempre preguntan es el por qué para qué y por qué debe uno hacer las cosas entonces siempre tratamos de aprovechar al máximo el tiempo posible con ellos ya que pues ahorita es el momento más adecuado para poderles enseñar la manera correcta de educarlos y poder esto aprender ambos tanto ellos como nuestros hijos como nosotros como padres hacia ellos nos enseñan como nosotros también enseñamos a ellos entonces nos nutrimos ambos y es la manera más adecuada de tener el proceso ellos ya que están pequeños Ya pues cuando están más grandecitos son más es más difícil de controlar en cierta manera de experimentar varias cosas de aprender siento que es la manera más adecuada”.

Aparece unas de las características más relevantes de la mediación, las madres aprovechan el deseo de sus hijos por aprender y los acercan a diversas actividades en

las cuales retroalimentan a sus hijos. Al mismo tiempo las madres reconocen que la mediación permite un aprendizaje en doble vía, sus hijos aprenden y ellas también.

MGT 8: “Bueno el tiempo es poco por mi trabajo y el trabajo de mi esposo, pero el poco tiempo que tenemos, lo aprovechamos para enseñarle, corregirle cuando hace las cosas mal, enseñarle de que ella es una niña que puede, que es una niña inteligente, que sí puede porque en muchas ocasiones ella dice que no, que no puede; tratamos de alentarla de darle ánimo. Yo como Mamá soy la que estoy, la oriento cuando ella tiene dudas preguntas, eh Yo estoy ahí para resolvérselas”.

Esta forma de asumir la mediación, demuestra una intención de las madres por acompañar y provocar los procesos de aprendizaje y vivencias de sus hijos. En esta madre MGT8, se vuelve a repetir lo hecho por la madre MGT4, la provocación, el retar a su hijo, factor clave para que el niño vaya ganando autonomía. Uno de los aspectos que se hace evidente en las madres consultadas es la falta de tiempo para mediar de una forma más constante las vivencias diarias de sus hijos. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 1 - P10 - ATC - Valor y características de la mediación

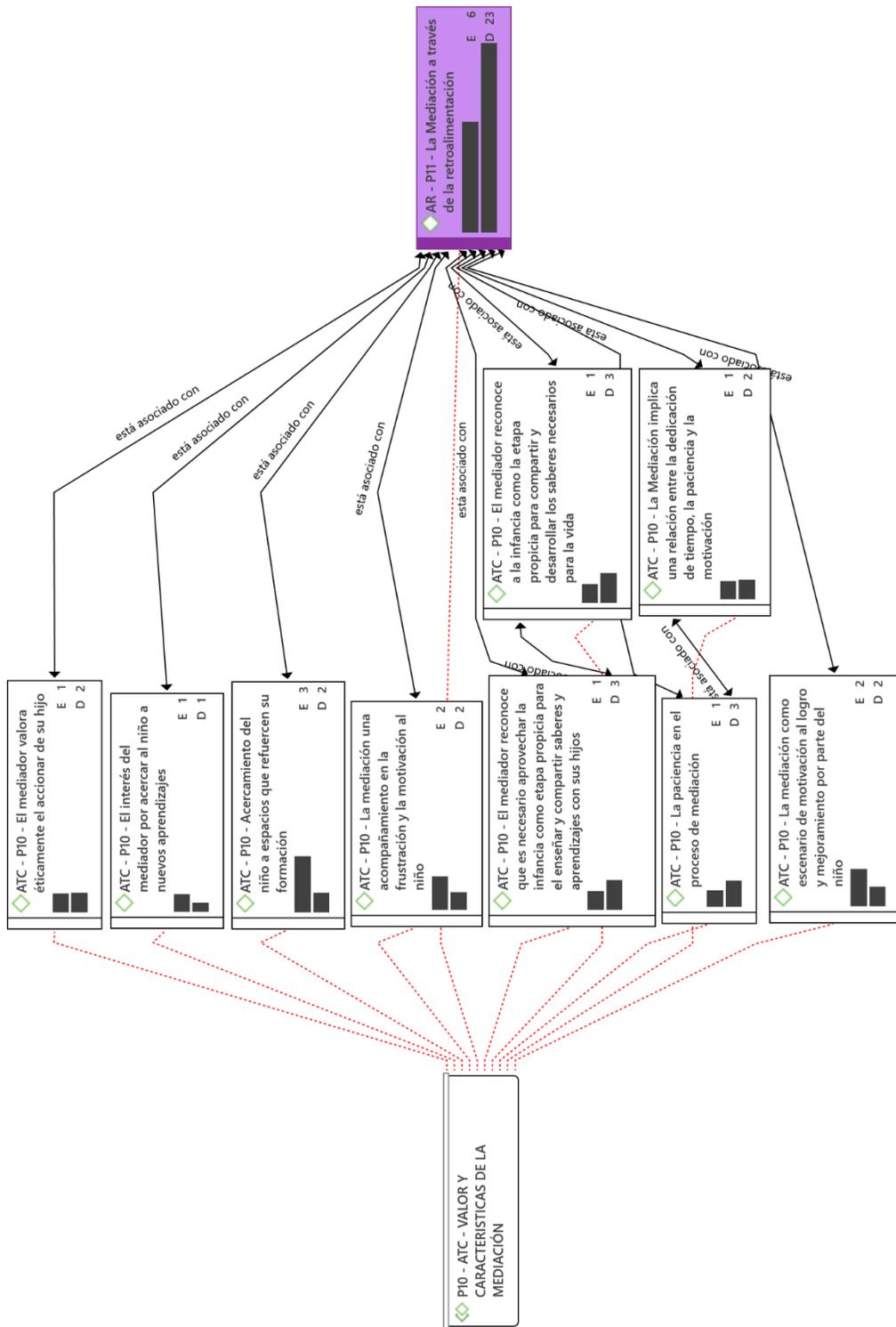


Gráfico 25. Red Semántica 7 MEAP 5 - Código axial 1 - P10 - ATC - Valor y características de la mediación

Código axial 2 - P10 - ATC - EL Aprovechamiento de tiempo y espacios para la formación

Un factor que resulta ser consustancial a la experiencia de la mediación, es el aprovechamiento del tiempo, las madres fueron enfáticas cuando insistían en la necesidad de aprovechar el poco tiempo que se tenía para mediar. Al respecto los siguientes códigos evidencian lo dicho por las madres: ATC - P10 - El hacer en el colegio, como tema de conversación con el mediador (enraizamiento 4 y densidad 4), ATC - P10 - Aprovechamiento del tiempo al máximo en función de la enseñanza y aprendizaje del hijo (enraizamiento 2 y densidad 6), ATC - P10 - El mediador aprovecha el poco tiempo para enseñar y motivar y dar ánimo en el mejoramiento personal de su hija (enraizamiento 2 y densidad 5), ATC - P10 - El mediador aprovecha el poco tiempo que tiene y media con mucho esfuerzo el proceso aprendizaje de su hijo (enraizamiento 2 y densidad 5), AR - P11 - La mediación del cuidador a través del refuerzo de aprendizajes escolares (enraizamiento 2 y densidad 4), ATC - P10 - Aprovechamiento de las tareas como espacio de acompañamiento formativo (enraizamiento 2 y densidad 2), ATC - P10 - El mediador reconoce la importancia del aprovechamiento del tiempo para que el hijo aprenda cosas nuevas (enraizamiento 1 y densidad 4), al respecto la madre MGT2 menciona:

MGT2: "Bueno el tiempo es poco por mi trabajo y el trabajo de mi esposo, pero el poco tiempo que tenemos lo aprovechamos para enseñarle corregirle cuando hace las cosas mal eh enseñarle de que ella es una niña que puede, que es una niña inteligente que sí puede porque en muchas ocasiones ella dice que no que no puede; tratamos de alentarla de darle ánimo. Yo como Mamá soy la que estoy la oriento cuando ella tiene dudas preguntas Eh Yo estoy ahí para resolvérselas"

Con respecto al tiempo, también los padres dicen que la falta de este, dificulta un mejor proceso de mediación, como lo evidencian los códigos: AEE - P6 - El trabajo impide al mediador la dedicación de tiempo para llevar a su hijo a lugares y experiencias (enraizamiento 2 y densidad 4), ATC - P10 - Ausencia de tiempo para el acompañamiento (enraizamiento 1 y densidad 2), ATC - P10 - Escases de tiempo para el acompañamiento (enraizamiento 1 y densidad 4), en este sentido MGT1 Y MGT4 mencionan:

MGT 1: “Pues ahorita no tengo tanto tiempo por lo que uno trabaja y eso, pero de todas maneras yo le pregunto cómo le fue en el colegio qué hicieron que no hicieron y de vez en cuando leemos un librito y para así poder acompañarla en sus experiencias a largo plazo y además la llevo asesorías en las tardes para que le refuercen más”.

MGT4: “Profe por cuestiones de trabajo no he podido; la verdad sí he escuchado de lugares donde puedo ir a llevarlo, pero no he podido ir por el tema del tiempo el factor del tiempo no me lo permite”.

Este código axial deja muy en claro uno de las discusiones que en la actualidad se está haciendo en cuanto al tiempo de los niños y el tiempo de los adultos en familia, según Aristizábal y Gómez (2023), en las sociedades occidentales han cambiado las maneras en que es utilizado el tiempo de adultos y niños, para ellos el tiempo dedicado al ocio al parecer está tendiendo a desaparecer, ya no son las familias y sus propias dinámicas, las que regulan los tiempos de niños y adultos, es el mercado el que establece los momentos y lugares en donde este tiempo juntos debe acontecer. Dicho aspecto es relevante en la presente investigación, si se quieren visualizar procesos de mediación auténticos que partan de las dinámicas del contexto y no de las impuestas por el mercado. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 2 - P10 - ATC - EL Aprovechamiento de tiempo y espacios para la formación

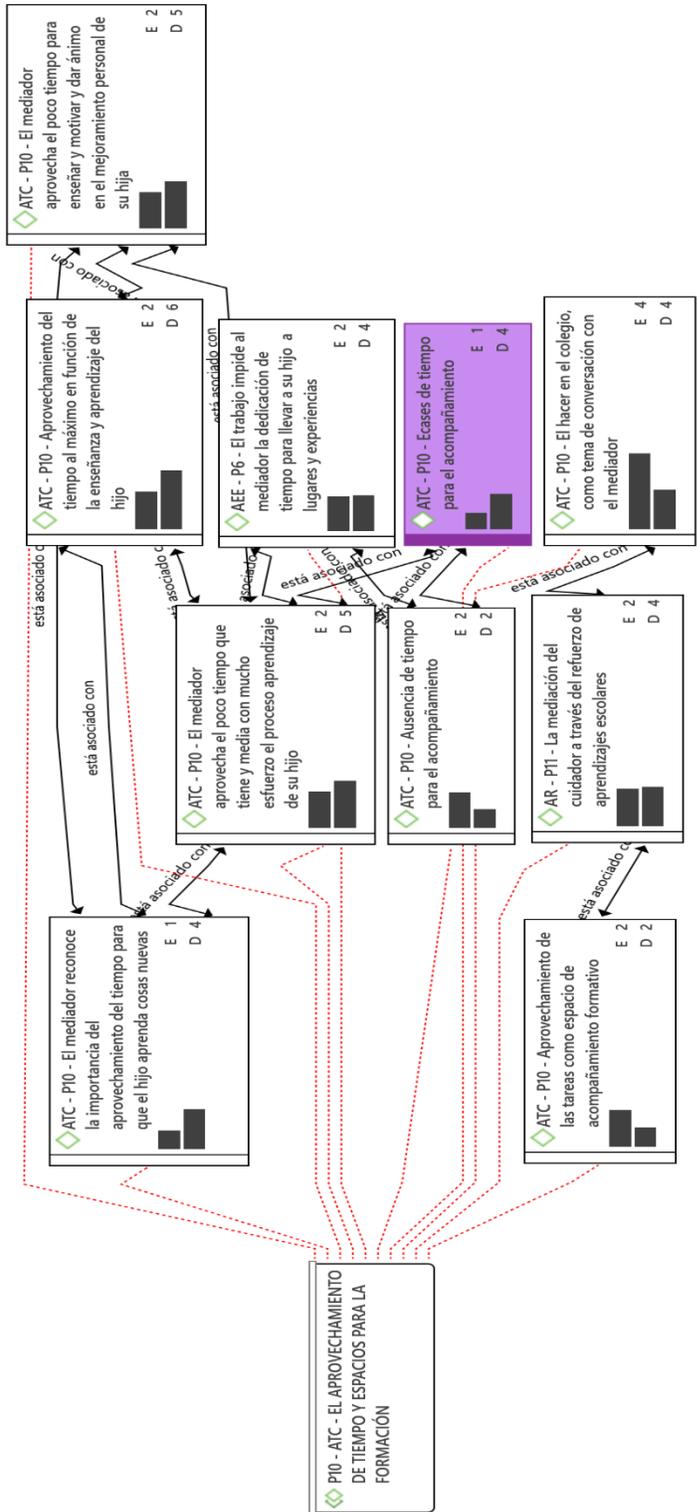


Gráfico 26. Red Semántica 7 MEAP 5 - Código axial 2 - P10 - ATC - EL Aprovechamiento de tiempo y espacios para la formación

Código axial 3 - P10 - ATC - El dialogo y la pregunta en la mediación

Otro de los elementos que durante el proceso de análisis ha surgido en diversas códigos axiales y que vuelve insistentemente a emerger en esta, es cómo los padres a través del diálogo, la retroalimentación y la pregunta, pueden llevar a cabo un proceso de mediación con sus hijos como lo evidencian los siguientes códigos: AR - P11 - Proceso de retroalimentación del mediador a través del dialogo y la pregunta (enraizamiento 12 y densidad 14), ICEC - P1 - Dialogo constante (enraizamiento 8 y densidad 8), ICEC - P1 - La pregunta del niño abre el dialogo con el adulto (enraizamiento 7 y densidad 13), ICEC - P1 - Mejoramiento de la comunicación del niño con el adulto a través de la pregunta (enraizamiento 6 y densidad 5), ATC - P10 - Disposición del mediador a responder las preguntas de su hijo (enraizamiento 3 y densidad 6) , ATC - P10 - Dialogo constante del mediador con el hijo en medio del poco tiempo que se tiene (enraizamiento 1 y densidad 2), Al respecto la madre MGT5 menciona:

MGT5: "Pues cuando vamos a la iglesia ella ve muchas cosas y le muestran a ella ya de lo de las cosas de Dios y ella me pregunta, ella me pregunta mamá, que cómo es, preguntas que a ella le hacen allá, para que yo sé la responda a ella, para ella, porque ella me dice: Yo quiero que usted me diga mami, para yo poder entender las lo que las profesoras nos han dicho, pues profe yo trato de sacar un rato de mi tiempo para poderle dedicarle a ella, para que ella pueda pues aprender muchas cosas sí y reforzarle a ella lo que ella aprende en el colegio".

El ejercicio comunicativo que el niño hace con los otros, en este caso sus madres Lafontaine et al., (2018) permite que él vaya generando sus propias ideas y visiones ante el mundo que lo rodea, aspecto que demuestra su crecimiento y desarrollo de su dimensión comunicativa. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 3 - P10 - ATC - El dialogo y la pregunta en la mediación

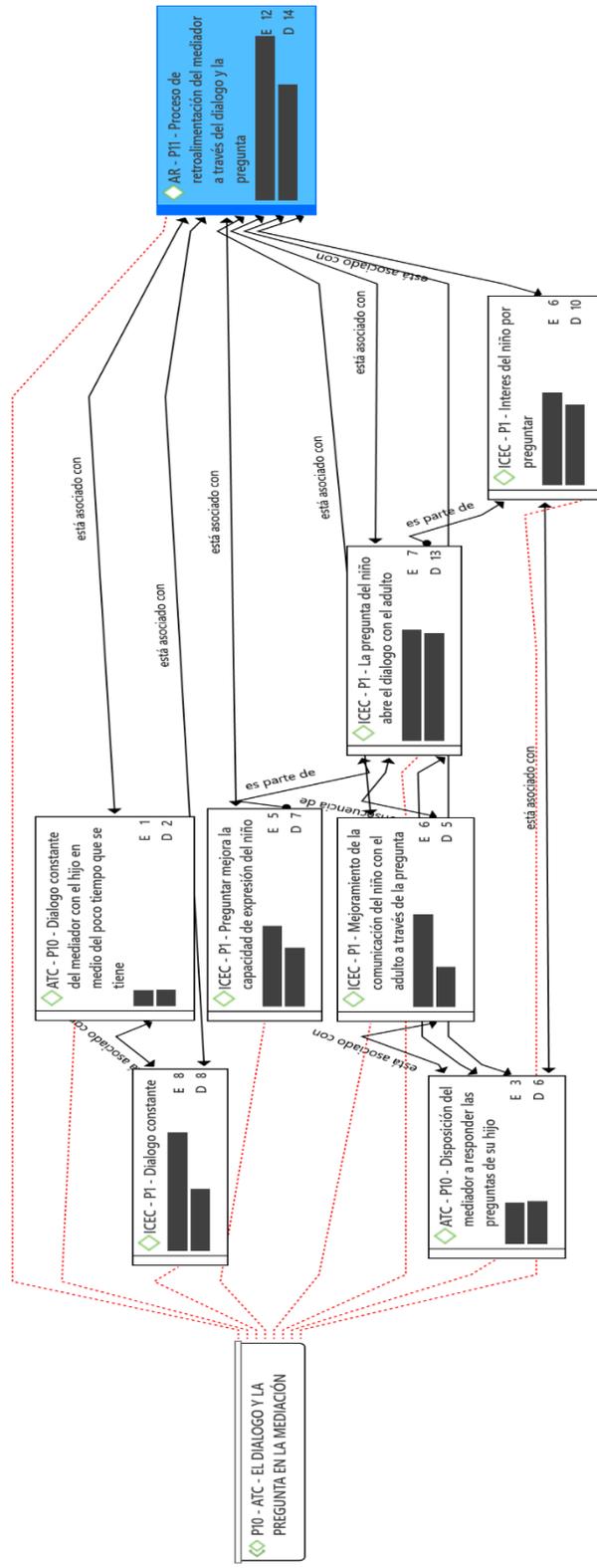


Gráfico 27. Red Semántica 7 MEAP 5 - Código axial 3 - P10 - ATC - El dialogo y la pregunta en la mediación

Código axial 4 - P10 - ATC - Experimentar variedad de experiencias es la mejor manera de mediar

En el proceso de reconocer la forma en que las madres median el desarrollo de la dimensión comunicativa de sus hijos, se logra evidenciar en la forma en que acompañan y provocan dicha mediación, hay una variedad de experiencias y escenarios en donde niños y madres interactúan. Se puede entonces reconocer que las dinámicas familiares tienen un inmenso potencial, evidenciado en la infinidad de escenarios y experiencias por donde el niño transita y el padre acompaña y provoca, como lo evidencian los siguientes códigos: PADDC - P5 - La película como lugar de encuentro en familia (enraizamiento 9 y densidad 7), ATC - P10 - La lectura de libro como espacio de acompañamiento del mediador (enraizamiento 4 y densidad 8), PADDC - P5 - Destinación de tiempo para acompañar el proceso lector (enraizamiento 3 y densidad 5), ENE - P4 - DFDC - P2 - La iglesia como espacio formativo para el niño (enraizamiento 3 y densidad 5), ATC - P10 - El aprovechamiento del parque como lugar de paseo (enraizamiento 3 y densidad 1), ATC - P10 - La película como espacio de acompañamiento del mediador en el proceso de aprendizaje de su hijo (enraizamiento 3 y densidad 0), DFDC - P2 - Fines de semana un espacio para compartir (enraizamiento 2 y densidad 5), VPEDC - P8 - El turismo familiar espacio de experiencias y aprendizajes nuevos y diferentes (enraizamiento 2 y densidad 3), ATC - P10 - Experimentar varias cosas (Actividades rectoras), es la manera más adecuada de mediar y aprender (enraizamiento 1 y densidad 12), ATC - P10 - El mediador le da importancia a la lectura (enraizamiento 1 y densidad 4), ATC - P10 - La lectoescritura, el desarrollo de la grafía como escenario complejo de la mediación (enraizamiento 1 y densidad 2), ATC - P10 - Las actividades rectoras permiten el aprendizaje mutuo del hijo y del padre mediador (enraizamiento 1 y densidad 1), Literatura (enraizamiento 0 y densidad 6), Espacios (enraizamiento 0 y densidad 3), Paseos (enraizamiento 0 y densidad 3), Película (enraizamiento 0 y densidad 2),

MGT3: “Yo saco mi tiempito yo cada vez que comparto con él yo le pregunto cosas él me dice cómo le fue en el colegio todo lo que él hace si está jugando con sus amiguitos, peleando todo eso él me dice yo le digo lo que está bien lo que está mal lo oriento para que él sepa que está haciendo mal que está haciendo bien y pues los fines de semana lo saco al parque lo saco a pasear”

MGT7: "Profe yo lo recojo del colegio llega a la casa le pregunto cómo le fue qué cosas hizo, esto aprendió qué letras están haciendo luego almuerza luego se baña luego yo lo llevo a la asesoría los fines de semana los saco al parque, vemos películas".

Como lo evidencian los testimonios de las madres, es el aprovechamiento de estas experiencias para desarrollar la mediación, en donde acontecen dinámicas como el diálogo que permiten el un compartir entre madre e hijo donde las relaciones espontáneas permiten la comunicación de sentires auténticos donde el amor es el centro, Zambrano et al., (2019). Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 4 - P10 - ATC - Experimentar variedad de experiencias es la mejor manera de mediar.

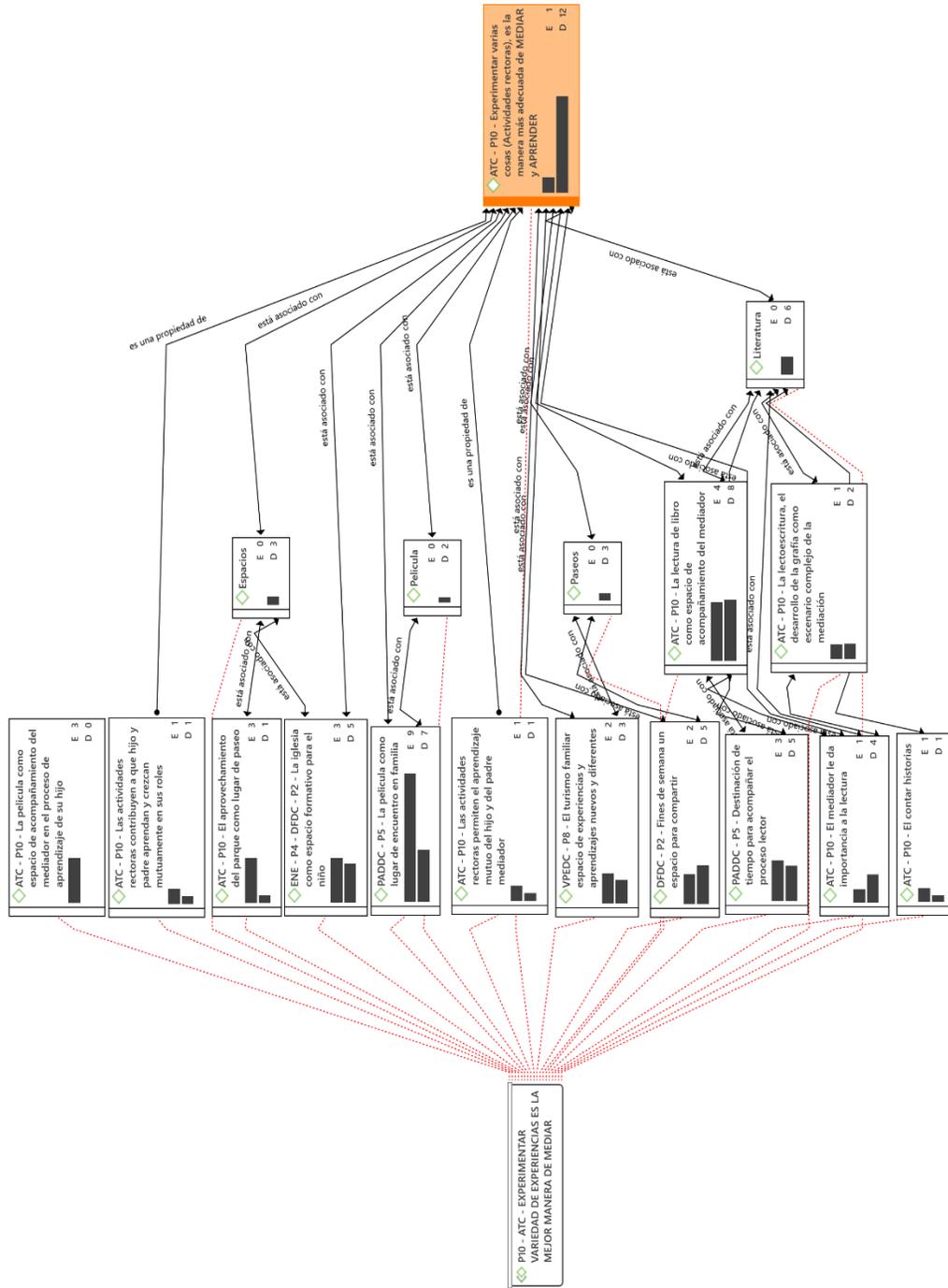


Gráfico 28. Red Semántica 7 MEAP 5 - Código axial 4 - P10 - ATC - Experimentar variedad de experiencias es la mejor manera de mediar

Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre códigos y códigos axiales 1 - P10 - ATC - Valor y características de la mediación, código axial 2 - P10 - ATC - EL Aprovechamiento de tiempo y espacios para la formación, código axial 3 - P10 - ATC - El dialogo y la pregunta en la mediación y código axial 4 - P10 - ATC - Experimentar variedad de experiencias es la mejor manera de mediar.

Red Semántica 8: MEAP 6 - P11 - AR - Acompañamiento de resultados – Descripción textural (Noema)

Una forma de mediación tiene que ver con el acompañamiento de los resultados desarrollados por los niños en cada una de las experiencias que viven a diario. En la medida que los padres acompañen los resultados de sus hijos, a través de procesos de retroalimentación, el niño podrá saber si han logrado desarrollar las competencias necesarias que ciertos procesos requieren, de esta manera los niños sabrán que pueden y deben mejorar en sus experiencias de aprendizaje, Osorio y López (2014).

A continuación, se genera la descripción textural (Noema) de esta octava red semántica. Dicha red reconoce que el acompañamiento de los resultados obtenidos por los niños en las experiencias en las que han participado, es vital en sus procesos de aprendizaje y desarrollo de la dimensión comunicativa. En esta red semántica se encuentran 4 códigos axiales y 22 códigos.

Cuadro 13. Categorización Red Semántica 8: MEAP 6 - P11 - AR - Acompañamiento de resultados.

Categoría inductiva	Enraizamiento	Densidad	Código Axial	Red Semántica
AR - P11 - La mediación a través de la motivación por aprender y alcanzar propósito de vida	2	9		
ATC - P10 - El mediador aprovecha el poco tiempo para enseñar y motivar y dar ánimo en el mejoramiento personal de su hija	2	5		
AR - P11 - Recompensa al niño ante el éxito en el reto	2	3	Código axial 1 - P11 - AR - Medicación y motivación entorno a la formación	
AR - P11 - El mediador motiva y reta a que su hijo de más de sí	1	2		
AR - P11 - Estimulación de comportamientos positivos	1	2		
AR - P11 - Acompañamiento en las actividades que se comparten con el hijo	1	1		
ATC - P10 - El hacer en el colegio, como tema de conversación con el mediador	4	4	Código axial 2 - P11 - AR - Las actividades escolares como escenario de mediación	Red Semántica 8: MEAP 6 - P11 - AR - Acompañamiento de resultados
AR - P11 - La mediación del cuidador a través del refuerzo de aprendizajes escolares	2	4		

ATC - P10 - Aprovechamiento de las tareas como espacio de acompañamiento formativo	2	2	
AR - P11 - La retroalimentación de las tareas escolares por el mediador	1	3	
AR - P11 - La mediación del padre como espacio para motivar entorno al aprendizaje de los saberes escolares	1	2	
AR - P11 - Proceso de retroalimentación del mediador a través del dialogo y la pregunta	12	14	
ICEC - P1 - Dialogo constante	8	8	
ATC - P10 - Disposición del mediador a responder las preguntas de su hijo	3	6	Código axial 3 - P11 - AR - La retroalimentación a través del diálogo y la pregunta
ATC - P10 - El mediador dispuesto a resuelve dudas y preguntas	3	5	
AR - P11 - La indagación como un espacio de interacción con el niño	1	3	
AR - P11 - La Mediación a través de la retroalimentación	6	23	
ATC - P10 - Acercamiento del niño a espacios que refuercen su formación	3	2	
AR - P11 - El paseo y el juego como premio y motivación ante los logros	2	2	Código axial 4 - P11 - AR - La actividad rectora como escenario propicio de medicación
AR - P11 - Las actividades rectoras aprovechadas como espacios para aprender, comunicarse, asesorar y valorar el avance del aprendizaje del niño	1	3	
AR - P11 - El mediador aclara dudas y preguntas de los niños a través de actividades rectoras como dibujo y juego	1	3	
AR - P11 - Cuidado en los espacios de diversión	1	0	

Nota: Elaboración propia (2024)

Se realiza a continuación la descripción textural de los cuatro códigos axiales que surgieron del proceso de análisis de información en esta octava red semántica.

Código axial 1 - P11 - AR - Medicación y motivación entorno a la formación

En este código axial aparecen otros elementos importantes a tener en cuenta en la mediación que hacen las madres entrevistadas, uno de los aspectos centrales es la

provocación entorno a ganar autonomía y alcanzar su propósito de vida, de esta manera la mediación está caracterizada en estos casos entorno al reto, como lo evidencian los siguientes códigos: AR - P11 - La mediación a través de la motivación por aprender y alcanzar propósito de vida (enraizamiento 2 y densidad 9), ATC - P10 - El mediador aprovecha el poco tiempo para enseñar y motivar y dar ánimo en el mejoramiento personal de su hija (enraizamiento 2 y densidad 9), AR - P11 - Recompensa al niño ante el éxito en el reto (enraizamiento 2 y densidad 3), AR - P11 - El mediador motiva y reta a que su hijo de más de sí (enraizamiento 1 y densidad 2), AR - P11 - Estimulación de comportamientos positivos (enraizamiento 1 y densidad 2), AR - P11 - Acompañamiento en las actividades que se comparten con el hijo (enraizamiento 1 y densidad 1), al respecto las madres MGT5 y MGT8 dicen:

MGT 5: “Bueno pues yo siempre les estoy dialogando con ella, yo siempre le pregunto cosas a ella y la motivo para que ella aprenda y sea pues alguien en la vida”.

MGT8: “Estoy presente en todo el tiempo hablo con ella dialogo, eh si tiene algún tipo de duda, ayudarla a resolver eh animarla. Que ella es una niña inteligente, que ella sí puede eh salir adelante valorar el trabajo, que ella hace inspirarle de que ella es una niña que puede dar más que es una niña, que puede salir adelante y no que se quede estancada con lo que ella hace, sino que de más de ella”.

Este proceso de mediación evidenciado en las madres entrevistadas, demuestra la importancia que tiene la familia en el desarrollo infantil, en donde se deben gestar en los niños, aspectos como la autonomía y las diferentes competencias con las cuales podrán desenvolverse hacia el desarrollo de un buen proyecto de vida, en aspectos como el social, el emocional y el cognitivo, Zambrano et. al. (2023). Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 1 - P11 - AR - Mediación y motivación entorno a la formación.

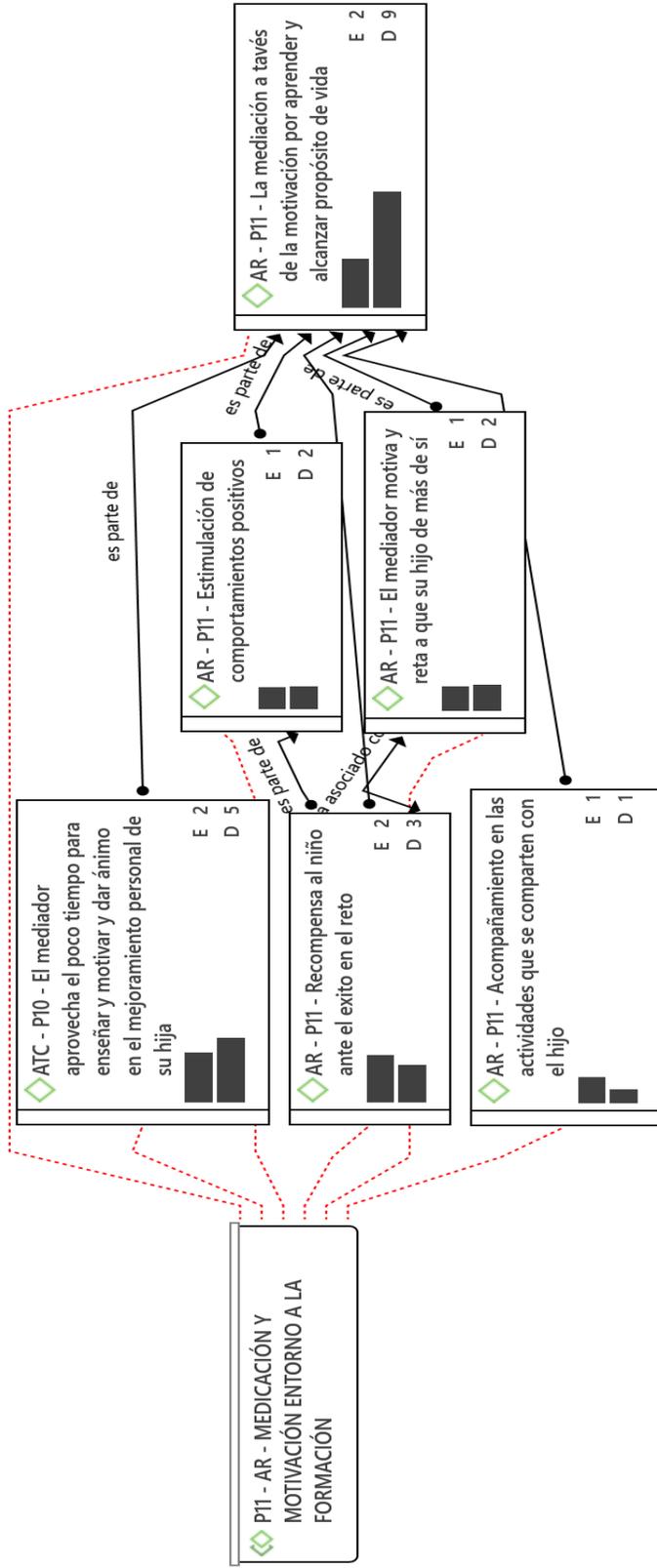


Gráfico 30. Red Semántica 8 - MEAP 6 - Código axial 1 - P11 - AR - Medicación y motivación entorno a la formación

Código axial 2 - P11 - AR - Las actividades escolares como escenario de mediación

Un elemento que hace evidente la mediación de la madre, es el ejercicio de acompañamiento que esta hace de los resultados de las tareas escolares, acompañar los aprendizajes obtenidos en la escuela es uno de los espacios clásicos de la mediación, al respecto los siguientes códigos muestran dicho desarrollo: ATC - P10 - El hacer en el colegio, como tema de conversación con el mediador (enraizamiento 4 y densidad 4), AR - P11 - La mediación del cuidador a través del refuerzo de aprendizajes escolares (enraizamiento 2 y densidad 4), ATC - P10 - Aprovechamiento de las tareas como espacio de acompañamiento formativo (enraizamiento 2 y densidad 2), AR - P11 - La retroalimentación de las tareas escolares por el mediador (enraizamiento 1 y densidad 3), AR - P11 - La mediación del padre como espacio para motivar entorno al aprendizaje de los saberes escolares (enraizamiento 1 y densidad 2), al respecto las madres MGT4 y MGT dicen:

MGT2: “Pues en el poco tiempo le revisó los cuadernos cuando le mandan cuadernos a la casa le ayudo a hacer las tareas; este le pregunto que ahí hizo en el colegio todos los días que llegan, este también lo tengo en una señora que nos ayuda a reforzarle asesoría”.

MGT4: “Trato de que él se motive a aprender un poco más en el tema que él ve diario en el colegio sean las letras sean números, animales espacios de naturales, como los árboles cómo cuidar el medio ambiente”.

Esta mediación que hacen las madres de las tareas de sus hijos, se convierte en una posibilidad de contribuir al desarrollo integral de los niños, al igual que en el crecimiento pedagógico de los padres. En esta mediación que los padres hacen de los compromisos escolares, se terminan desarrollando una serie de valores entre los que se pueden reconocer el compromiso, la responsabilidad y el gusto por el conocimiento científico como lo mencionan Buxarraís, Esteban, Mellen y Pérez (2019). Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 2 - P11 - AR - Las actividades escolares como escenario de mediación.

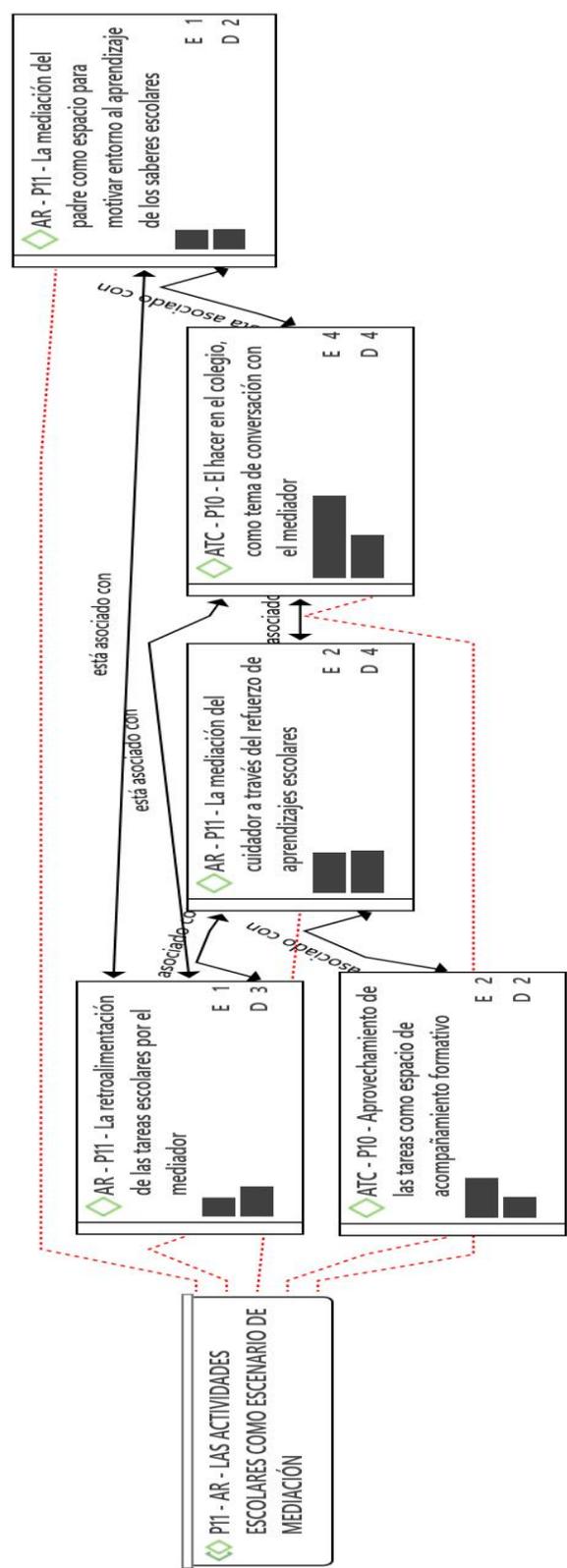


Gráfico 31. Red Semántica 8 - MEAP 6 - Código axial 2 - P11 - AR - Las actividades escolares como escenario de mediación

Código axial 3 - P11 - AR - La retroalimentación a través del diálogo y la pregunta

Aunque en las anteriores códigos axiales ha aparecido la pregunta y el diálogo, como aquellos desencadenantes de la capacidad expresiva del niño, aquí aparecen nuevamente, pero ya desde la perspectiva de la madre mediadora, pues es ella quien aprovecha la pregunta para acompañar y provocar a su hijo, ella media sus relaciones sirviéndose de la pregunta y el dialogo, con los cuales resuelve dudas y aprovecha su presencia para fortalecer el proceso formativo de su hijo, como se evidencia en los siguientes códigos: AR - P11 - Proceso de retroalimentación del mediador a través del dialogo y la pregunta (enraizamiento 12 y densidad 14), ICEC - P1 - Dialogo constante (enraizamiento 8 y densidad 8), ATC - P10 - Disposición del mediador a responder las preguntas de su hijo (enraizamiento 3 y densidad 6), ATC - P10 - El mediador dispuesto a resuelve dudas y preguntas (enraizamiento 3 y densidad 5), AR - P11 - La indagación como un espacio de interacción con el niño (enraizamiento 1 y densidad 3), al respecto las madres MGT y MGT dicen:

MGT 3: “yo soy la que acompaño a mi hijo él está conmigo todo el tiempo yo diálogo mucho con él a veces se pone rebelde yo le hablo mucho yo siempre soy la que lo cuido yo estoy presente con él yo lo yo soy la que acompaña el proceso escolar en todo a mi hijo yo diálogo con él yo estoy presente yo le pregunto también lo retroalimento por lo menos cuando salimos a caminar al parque a comernos un helado empezamos a buscar palabras porque él ya me está escribiéndome entonces le comienzo a preguntar”

MGT8: “Estoy presente en todo el tiempo hablo con ella dialogo eh si tiene algún tipo de duda ayudarla a resolver eh animarla a que ella es una niña inteligente”

MGT 7: “Profe yo estoy pendiente, le estoy preguntando qué aprendió en el colegio que están viendo en clase eh los fines de semana los llevo al parque, vemos películas comemos helados”

En este código axial se hace evidente la importancia que tiene el proceso de mediación de las madres, en especial en la forma que acompañan y provocan a sus hijos a través del diálogo y la pregunta. Es a través de los diálogos que se dan en el día a día entre madres e hijos, en donde se llegan a fortalecer la dimensión comunicativa y por ende la dimensión emocional y social de los niños como lo menciona Giménez y Quintanilla (2022). Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en

que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 3 - P11 - AR - La retroalimentación a través del diálogo y la pregunta.

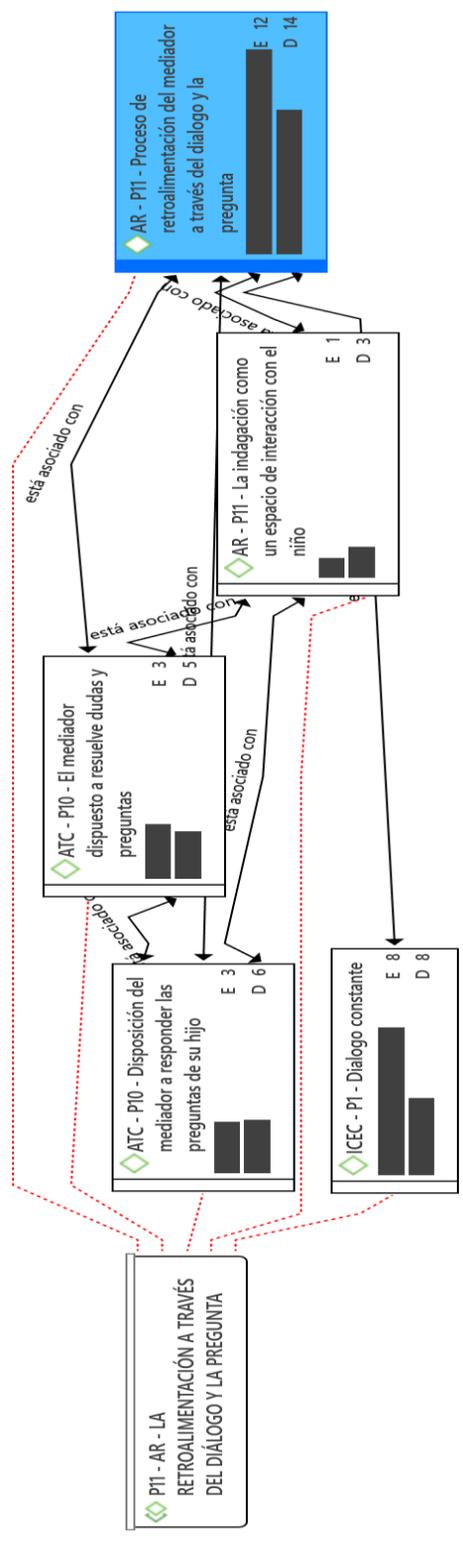


Gráfico 32. Red Semántica 8 - MEAP 6 - Código axial 3 - P11 - AR - La retroalimentación a través del diálogo y la pregunta

Código axial 4 - P11 - AR - La actividad rectora como escenario propicio de mediación

En este código axial, aparecen las actividades rectoras como aquellos espacios en donde las madres pueden mediar, las utilizan en favor de retroalimentar, fortalecer, asesorar, valorar los procesos de aprendizaje y de formación de sus hijos. Aquí puede evidenciarse que la madre establece una presencia mediadora en las experiencias que las actividades rectoras le facilitan a ella y a su hijo. Todo esto puede evidenciarse en los siguientes códigos: AR - P11 - La Mediación a través de la retroalimentación (enraizamiento 6 y densidad 23), ATC - P10 - Acercamiento del niño a espacios que refuercen su formación (enraizamiento 3 y densidad 2), AR - P11 - El paseo y el juego como premio y motivación ante los logros (enraizamiento 2 y densidad 2), AR - P11 - Las actividades rectoras aprovechadas como espacios para aprender, comunicarse, asesorar y valorar el avance del aprendizaje del niño (enraizamiento 1 y densidad 3), AR - P11 - El mediador aclara dudas y preguntas de los niños a través de actividades rectoras como dibujo y juego (enraizamiento 1 y densidad 3), AR - P11 - Cuidado en los espacios de diversión (enraizamiento 1 y densidad 0), al respecto las madres MGT1, MGT4 y MGT6 dicen:

MGT1: “Dialogamos, siempre estoy presente en lo que ya hace, se cuida mucho, cuando uno la lleva al parque y así ella va formando experiencias y valores y la motivo, le digo que, si ella hace una cosa bien, pues hoy le doy algo, la sacó para algún lado”.

MGT4: “Siempre le pregunto cada vez que sale del colegio le pregunto papi cómo te fue qué hiciste qué aprendiste hoy que te enseñó la profe; hablo mucho con él siempre trato pues digamos pues de retroalimentar las actividades que la profesora envía en casa y las que ven clase”.

MGT6: “Pues a través del diálogo hablamos mucho o sea todas las dudas que ella tenga siempre las preguntas y siempre tratamos de aclararla de una manera en que ya la pueda comprender sea por palabras sea por juego también o sea por los dibujos entonces se le dibuja; mira mi amor esto se hace así o esto se aprende así para que ella lo pueda comprender de mejor manera”

En lo dicho por los padres, se evidencia que ellos aprovechan las experiencias generadas desde las actividades rectoras, para mediar, a través del cuidado, el acompañamiento y la provocación. En dicha mediación, se hace evidente la importancia de la actividad rectora y el aprovechamiento del padre en su rol de mediador como lo

propone el MEN (2014a). Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 4 - P11 - AR - La actividad rectora como escenario propicio de medicación.

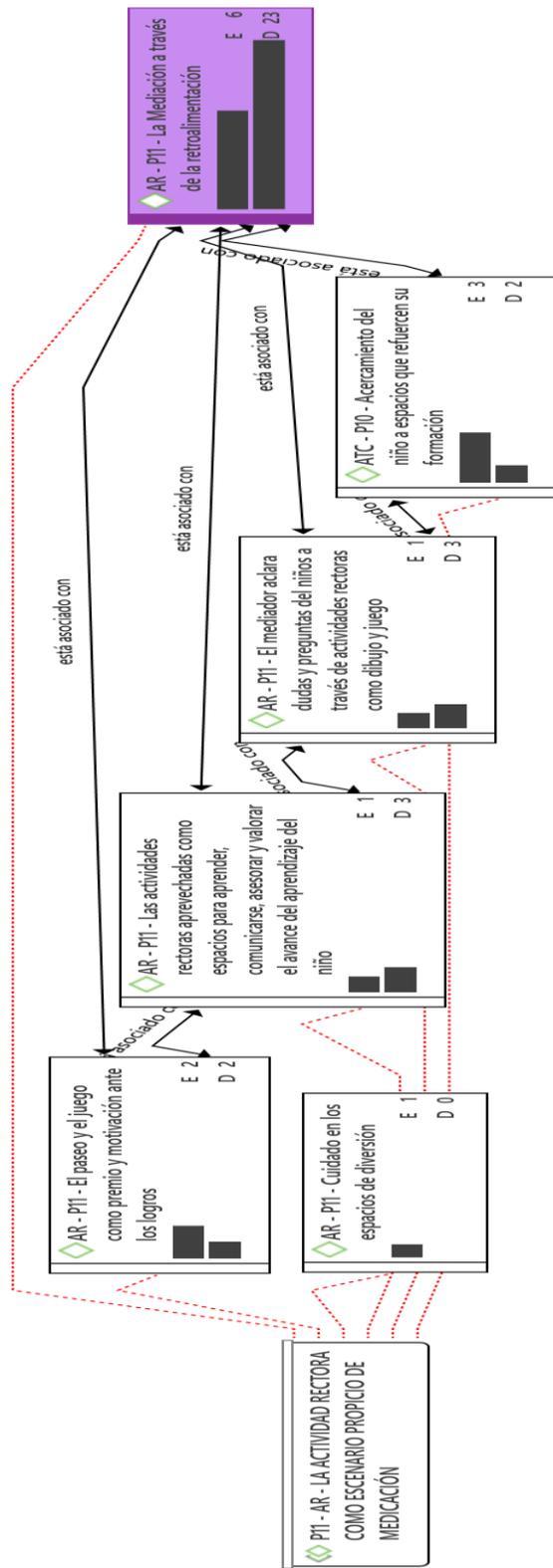


Gráfico 33. Red Semántica 8 - MEAP 6 - Código axial 4 - P11 - AR - La actividad rectora como escenario propio de medicación

Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre códigos y códigos axiales 1 - P11 - AR - Medicación y motivación entorno a la formación, código axial 2 - P11 - AR - Las actividades escolares como escenario de mediación, código axial 3 - P11 - AR - La retroalimentación a través del diálogo y la pregunta, código axial 4 - P11 - AR - La actividad rectora como escenario propicio de medicación.

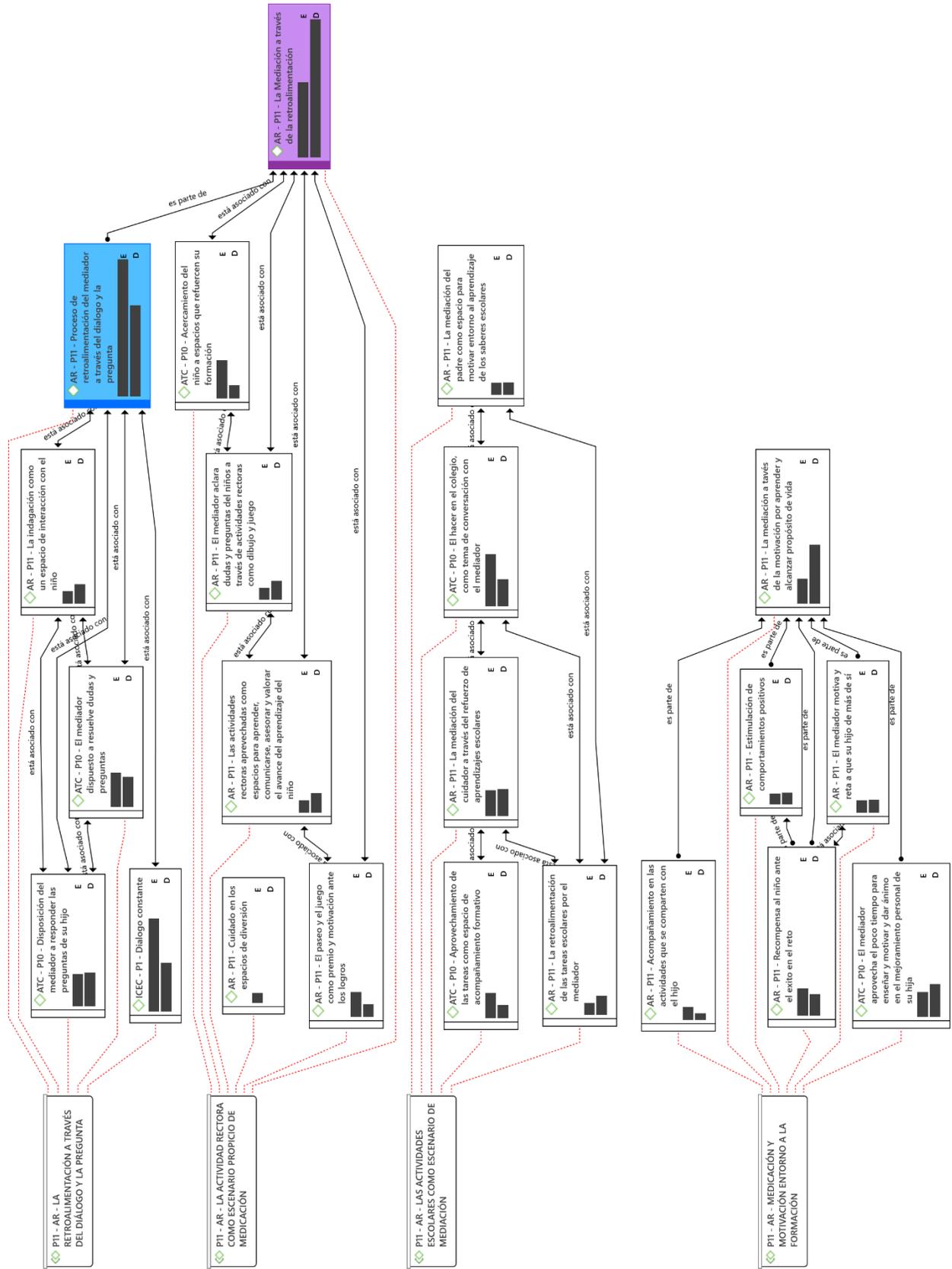


Gráfico 34. Red Semántica 8: MEAP 6 - P11 - AR - AR - Acompañamiento de resultados

Descripción textural (Noema) – Subcategoría 3: La Mediación del entorno a través del acompañamiento y la provocación - MENTAP

Finalmente, en la subcategoría 3 se puede reconocer la forma en que el mediador se relaciona con los contextos, preparándolos, aprovechándolos en función del desarrollo de la dimensión comunicativa. El contexto y la forma en que este permite el buen desarrollo de las actividades rectoras es clave a la hora de posibilitar que acontezca el desarrollo de la dimensión comunicativa del niño. En este sentido es importante reconocer también, los propósitos que los mediadores tiene frente a contextos y experiencias y cómo en sus accionar favorecen el mismo potencial comunicativo de las experiencias.

Esta forma de acompañar y provocar en los contextos y experiencias, hace que los mediadores contribuyan tanto al desarrollo comunicativo, como social del niño, les ayudan a crecer en su autonomía e igualmente enriquecen su capacidad social para interactuar con los otros, todo ello a través de un proceso que le permite al niño ir adquiriendo valores y habilidades que los acercan a su comunidad de una forma más abierta y participativa, Suárez et al., (2018).

Luego de la sistematización y análisis, surgieron en esta tercer subcategoría, 5 redes semánticas: **Red Semántica 9:** MENTAP 1 - P5 - PADDC - Preparación de ambientes para el desarrollo de la dimensión comunicativa, **Red Semántica 10:** MENTAP 2 - P6 - AEE - Aprovechamiento del entorno exterior, **Red Semántica 11:** MENTAP 3 - P9 - PEPM - Propósitos de las experiencias propuestas por el mediador, **Red Semántica 12:** MENTAP 4 - P12 - FPCE - Favorecimiento del potencial comunicativo por las experiencias, Red Semántica 13: MENTAP 5 - P13 - AMM - Aspectos a mejorar de la mediación.

Red Semántica 9: MENTAP 1 - P5 - PADDC - Preparación de ambientes para el desarrollo de la dimensión comunicativa - Descripción textural (Noema)

Los ambientes para el desarrollo integral del niño y el favorecimiento de sus procesos de aprendizaje resultan cruciales. Estos ambientes se componen de aspectos

de carácter social, físico, psicológicos, históricos, pedagógicos que se relacionan entre sí y que terminan favoreciendo o perjudicando las interacciones entre mediadores y mediados, Castro y morales (2015).

Se realiza a continuación la descripción textural (Noema) de esta novena red semántica. Esta red se describe la forma en que los padres preparan los ambientes para que sus hijos vivencien una serie de experiencias que están relacionadas con las actividades rectoras. En esta red semántica se encuentran 1 código axial y 17 códigos.

Cuadro 14. Categorización Red Semántica 9: MENTAP 1 - P5 - PADDC - Preparación de ambientes para el desarrollo de la dimensión comunicativa.

Categoría Inductiva	Enraizamiento	Densidad	Códigos axiales	Red Semántica
AR - P11 - La Mediación a través de la retroalimentación	6	13		
PADDC - P5 - Aprovechamiento de la lectura, el dibujo, la pintura por el mediador para el aprendizaje y el desarrollo de la DC del hijo	1	2		
ATC - P10 - La lectura de libro como espacio de acompañamiento del mediador	4	6		
PADDC - P5 - Destinación de tiempo para acompañar el proceso lector	3	5		
PADDC - P5 - Preparación del espacio para la lectura con el hijo	2	2		
PADDC - P5 - Preparación de ambiente para la lectura	1	4		
PADDC - P5 - Acondicionamiento físico del espacio para los libros y la lectura	1	2		
PADDC - P5 - Habito de lectura antes de dormir	1	2		
PADDC - P5 - La película como lugar de encuentro en familia	9	5		
DFDC - P2 - Películas en familia favorecen el desarrollo comunicativo del niño	4	6		
DFDC - P2 - Gusto por las películas	3	4		
PADDC - P5 - Preparación del ambiente para la película	1	2		

Código axial 1 -
P5 - PADDC – La mediación y la preparación de ambientes para el desarrollo de la dimensión comunicativa

Red Semántica 9: MENTAP 1 - P5 - PADDC - Preparación de ambientes para el desarrollo de la dimensión comunicativa

PADDC - P5 - Espacio dedicado a las actividades escolares	1	2
PADDC - P5 -El televisor como herramienta de aprendizaje	1	1
PADDC - P5 - El comedor como único espacio para desarrollar actividades	1	1
PADDC - P5 - Ausencia de lugar para libros	4	1
PADDC - P5 - Ausencia de espacios para el Desarrollo comunicativo niño	1	1

Nota: Elaboración propia (2024)

Se realiza a continuación la descripción textural del único código axial que surgió del proceso de análisis de información en esta novena red semántica.

Código axial 1 - P5 - PADDC - La mediación y la preparación de ambientes para el desarrollo de la dimensión comunicativa

En este código se reconoce la forma en que los mediadores abordan su relación con los ambientes en los cuales el niño puede desarrollar su Dimensión Comunicativa y en especial en la forma en que estos actúan, al prepararlos. En un primer momento aparecen códigos con respecto a la forma en que el padre prepara ambientes para la experiencia de la lectura, como se evidencia en los siguientes códigos: ATC - P10 - La lectura de libro como espacio de acompañamiento del mediador (enraizamiento 4 y densidad 6), PADDC - P5 - Ausencia de lugar para libros (enraizamiento 4 y densidad 1), PADDC - P5 - Destinación de tiempo para acompañar el proceso lector (enraizamiento 3 y densidad 5), PADDC - P5 - Preparación del espacio para la lectura con el hijo (enraizamiento 2 y densidad 2), PADDC - P5 - Preparación de ambiente para la lectura (enraizamiento 1 y densidad 4), PADDC - P5 - Aprovechamiento de la lectura, el dibujo, la pintura por el mediador para el aprendizaje y el desarrollo de la DC del hijo (enraizamiento 1 y densidad 2), PADDC - P5 -Acondicionamiento físico del espacio para los libros y la lectura (enraizamiento 1 y densidad 2), PADDC - P5 - Hábito de lectura antes de dormir (enraizamiento 1 y densidad 2), al respecto la madres MGT3, MGT4, MGT5 Y MGT6 mencionan:

MGT3: “Sí yo preparo el espacio en mi hogar, aunque tengo un espacio muy pequeño, pero siempre saco mi tiempo le dedico mi tiempo a mi hijo cuando vamos a leer le busco el cuento la sillita o muchas veces leo cuento antes de dormir”.

MGT4: “Él tiene en su cuarto un morral con libros, cuentos y él a veces me dice que le lea y entonces a veces él saca cuál quiere que yo le lea yo se lo leo”

MGT5: “Sí le tengo una mesita, ahí coloco los libros en el cuarto de ella también. Ahí le tengo para que podamos leerlos; el televisor para mirar cualquier programa o sea vemos un programa para que ella lo vea y me haga preguntas para que ella lo pueda entender”.

MGT6: “Leemos un libro a través de juegos de rompecabezas, cuentos que sean en lectura o sean videos, pintar también, dibujar y lo último, preguntar, entonces hacemos una mímica como si fuera la sirena, hacemos como una parte del cuento en mímica para que ella pueda decir o identificar de quién estamos hablando. Eso es más que todo lo que hacemos en casa pues no tenemos un rincón o un lugar donde podemos tomar el tiempo para poder leer un libro o una dinámica así; pero si lo hacemos diario pues por lo mismo por lo que tiene ella consecutivo lo del médico y lo de la lectura si es básicamente es tres veces a la semana por mucho y ahora pues sí lo tenemos en un área específica que es el comedor”.

Otro ambiente que es preparado por los padres, es aquel destinado a las películas como lo evidencias como los siguientes códigos: PADD - P5 - La película como lugar de encuentro en familia (enraizamiento 9 y densidad 5), DFDC - P2 - Películas en familia favorecen el desarrollo comunicativo del niño (enraizamiento 4 y densidad 6), DFDC - P2 - Gusto por las películas (enraizamiento 3 y densidad 4), PADD - P5 - Preparación del ambiente para la película (enraizamiento 1 y densidad 2), al respecto la madres MGT Y MGT8 mencionan:

MGT4: “Y también pues nos ponemos a ver películas me dice mamá yo quiero ver película yo quiero ver de Encanto y si es por él ve Encanto una y mil veces el mismo cuento”.

MGT8: “Cuando hacemos un plan película tratamos de hacer el ambiente sea agradable eh el televisor el plan de tener las palomitas o sea de compartir los cuatro y dedicarnos a ver la película”.

Finalmente hay otros espacios que son utilizados en las dinámicas familiares como lo evidencian los siguientes códigos: PADDCC - P5 - Espacio dedicado a las actividades escolares (enraizamiento 1 y densidad 2), PADDCC - P5 -El televisor como herramienta de aprendizaje (enraizamiento1 y densidad 1), PADDCC - P5 - El comedor como único espacio para desarrollar actividades (enraizamiento1 y densidad 1).

Se logra evidenciar en este código axial, que las actividades que las madres preparan con mayor conciencia, son la lectura, la película y las actividades escolares. Para estas actividades, las madres ubican espacios, dedican tiempo y acompañan a sus hijos. Se reconoce la importancia que las madres mediadoras puedan avanzar en el reconocimiento de preparar los espacios y mediar a sus hijos en las demás actividades rectoras.

Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre códigos y códigos axial 1 - P5 - PADDCC - La mediación y la preparación de ambientes para el desarrollo de la dimensión comunicativa

Red Semántica 10: MENTAP 2 - P6 - AEE - Aprovechamiento del entorno exterior - Descripción textural (Noema)

El entorno exterior resulta fundamental en el desarrollo del niño, ya que, según Navarro (2017) en este, el niño puede desarrollar una serie de experiencias que le benefician a nivel psicológico y motriz, e incluso que le permite experiencias lúdicas y de exploración de mundos naturales que en últimas incrementan su empatía, interacción social e imaginación.

A continuación, se genera la descripción textural (Noema) de esta décima red semántica. Dicha red reconoce que el aprovechamiento del entorno exterior por parte de los medidores en función del desarrollo de la Dimensión comunicativa de sus hijos. En esta red semántica se encuentran 3 códigos axiales y 17 códigos.

Cuadro 15. Red Semántica 10: MENTAP 2 - P6 - AEE - Aprovechamiento del entorno exterior.

Categoría Inductiva	Enraizamiento	Densidad	Códigos axiales	Red Semántica
AEE - P6 - Actividades del parque que promueven el dibujo	4	3		
AEE - P6 -El parque como lugar para el DDC	2	8		
EDN - P3 - Gusto por el parque como el lugar del juego y diversión	2	8		
AEE - P6 - Destinación de tiempo del mediador para acompañar en nuevas experiencias a sus hijos	2	6		
AEE - P6 - La pintura como experiencia que posibilita la socialización entre pares	1	6		
AEE - P6 - Actividades del parque que promueven pintura y dibujo	1	4		
AEE - P6 -El espacio deportivo como lugar de relación, compartir y socialización con pares	1	4		
AEE - P6 - Espacios deportivos para la diversión y el compartir con pares	1	4		

Código axial 1 -
P6 - AEE - El aprovechamiento de parques y escenarios deportivos para el DDC

Red Semántica 10: MENTAP 2 - P6 - AEE - Aprovechamiento del entorno exterior - Descripción textural

AEE - P6 -La pintura como experiencia que desarrolla creatividad	1	4	
AEE - P6 - Destinación de tiempo del mediador para acompañar en actividades de las JAC	1	3	
AEE - P6 - Actividades de la JAC en favor de los niños	1	2	
AEE - P6 - Aprovechamiento de las actividades que ofrece la junta de acción comunal a los niños	1	2	Código axial 2 - P6 - AEE - El aprovechamiento de los espacios de JAC y fundaciones
AEE - P6 - Acceso esporádico a la oferta de talleres formativos de fundaciones en el barrio	1	0	
AEE - P6 - Desconocimiento de la oferta de servicios formativos de las fundaciones del barrio.	3	2	
AEE - P6 - El trabajo impide al mediador la dedicación de tiempo para llevar a su hijo a lugares y experiencias	2	4	Código axial 3 - P6 - AEE - Dificultades en el aprovechamiento de los espacios externos
AEE - P6 - Desconocimiento de espacios barriales para el DDC	2	2	
ATC - P10 - Ausencia de tiempo para el acompañamiento	2	2	

Nota: Elaboración propia (2024)

Se realiza a continuación la descripción textural de los tres códigos axiales que surgieron del proceso de análisis de información en esta Décima red semántica.

Código axial 1 - P6 - AEE - El aprovechamiento de parques y escenarios deportivos para el DC

El parque y sus escenarios deportivos, se presentan como parte de los entornos externos que más aprovechan los padres en función de la formación de sus hijos y que incluso apoya el desarrollo de la dimensión comunicativa de sus hijos como lo evidencian lo siguientes códigos: AEE - P6 - Actividades del parque que promueven el dibujo (enraizamiento 4 y densidad 3), AEE - P6 -El parque como lugar para el DDC (enraizamiento 2 y densidad 8), EDN - P3 - Gusto por el parque como el lugar del juego

y diversión (enraizamiento 2 y densidad 8), AEE - P6 - Destinación de tiempo del mediador para acompañar en nuevas experiencias a sus hijos (enraizamiento 2 y densidad 6), AEE - P6 - La pintura como experiencia que posibilita la socialización entre pares (enraizamiento 1 y densidad 6), AEE - P6 - Actividades del parque que promueven pintura y dibujo (enraizamiento 1 y densidad 4), AEE - P6 -El espacio deportivo como lugar de relación, compartir y socialización con pares (enraizamiento 1 y densidad 4), AEE - P6 -Espacios deportivos para la diversión y el compartir con pares (enraizamiento 1 y densidad 4), AEE - P6 -La pintura como experiencia que desarrolla creatividad, (enraizamiento 1 y densidad 4), al respecto las madres MGT2, MGT5Y MGT8 dicen:

MGT2: Pues en el barrio no, sólo conocí al CIAF y ahorita no está funcionando, pero se llevan a parques, en el parque hay para pintar y colorear.

MGT5: “Una cancha de patinaje allá le llevo la cicla y unos patines que ella tiene, para que ella se divierta y también la llevo para que ella salga con otros niños que también van al mismo parque, para que ella tenga pues relación con los otros niños y comparta con ellos. También la llevo a otro parque donde es de pintura, para que ella pinte desarrolle un poco su creatividad y comparta con otros niños también”.

MGT8: “Bueno espacios como tal en el barrio, los desconozco soy nueva por acá, no tengo conocimiento, pero pues aprovecho los espacios de los parques cuando hacen actividades de pintura y pues la niña aprovecha esos espacios”

Según Aguirre y Loaiza (2014), Los parques permiten afianzar las relaciones sociales en las comunidades e igualmente permiten el desarrollo de habilidades y competencias de carácter artístico, social, deportivo y cultural. De esta manera se evidencian dos elementos cruciales que están muy conectados en los procesos relacionados con la dimensión comunicativa, el primero unido a la posibilidad de que el niño exprese, sus sentimientos, ideas, aspectos que son asociados por las madres, a que sus hijos aumenten sus niveles de creatividad. Favorecer la expresión de los niños, es para las madres, una posibilidad que amplía el desarrollo de la creatividad en los niños. El segundo elemento, es la socialización que permite el parque, este, se convierte en un espacio de relación y compartir, dos experiencias cruciales para desarrollar la Dimensión comunicativa.

Finalmente, el parque se convierte en un lugar que favorece el crecimiento de la individualidad y la sociabilidad, aspectos constituidos en una trama de relaciones donde la dimensión comunicativa acontece en una inmanencia real. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 1 - P6 - AEE - El aprovechamiento de parques y escenarios deportivos para el DC.

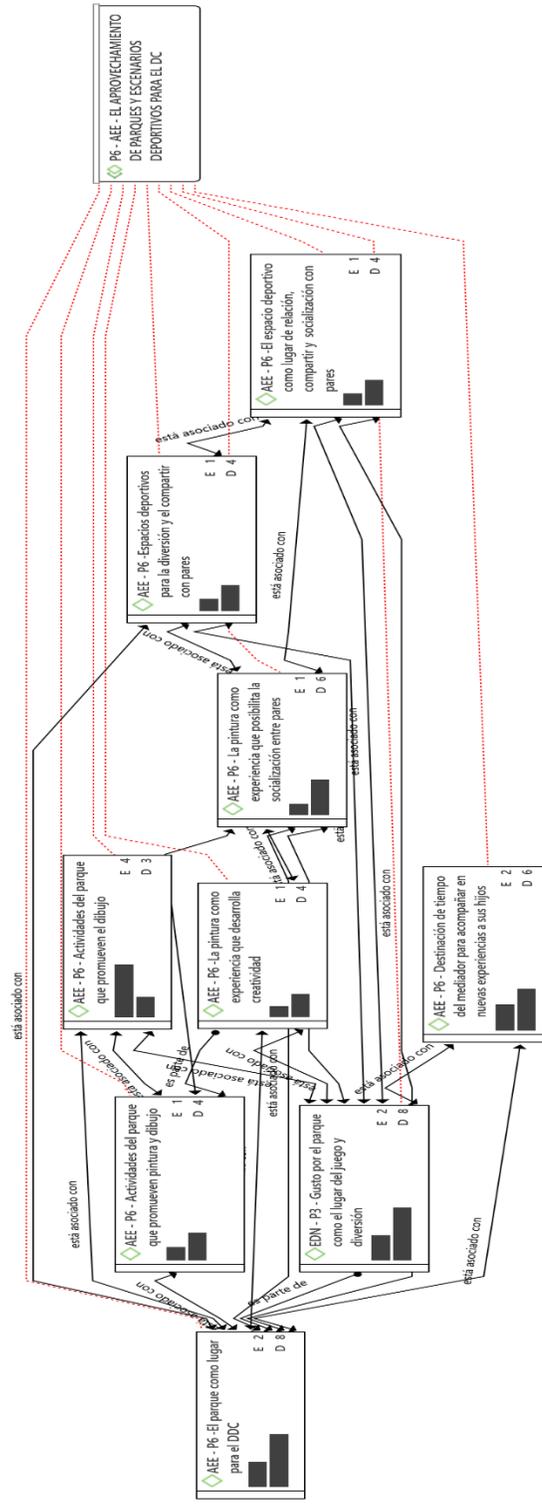


Gráfico 36. Red Semántica 10: MENTAP 2 - Código axial 1 - P6 - AEE - El aprovechamiento de parques y escenarios deportivos para el DC

Código axial 2 - P6 - AEE - El aprovechamiento de los espacios de JAC y fundaciones

Una de los aspectos que se hace evidente en el entorno externo del niño, son los espacios y escenarios que posibilitan las organizaciones barriales como las Juntas de Acción Comunal (JAC), organizaciones barriales e incluso ONG's, para la cuales los niños son una población objetivo de su accionar, como se muestra en los siguientes códigos: AEE - P6 - Destinación de tiempo del mediador para acompañar en actividades de las JAC (enraizamiento 1 y densidad 3), AEE - P6 - Actividades de la JAC en favor de los niños (enraizamiento 1 y densidad 2), AEE - P6 - Aprovechamiento de las actividades que ofrece la junta de acción comunal a los niños (enraizamiento 1 y densidad 2), AEE - P6 - Acceso esporádico a la oferta de talleres formativos de fundaciones en el barrio (enraizamiento 1 y densidad 0), Al respecto las madres MGT3 y MGT6 mencionan:

MGT3: "Pues el espacio que yo aprovecho con mi hijo por lo menos aquí en el barrio Aguas calientes. Aquí saca el presidente de la junta de acción comunal actividades que le favorecen a los niños, lectura, aprendizaje, bailes, dinámicas, cine; entonces saco mi tiempito y lo llevo no todas las veces puedo por mi trabajo, pero yo pudiendo estar, saco mi tiempo lo llevo, me siento con él, son dos horas que uno tiene que sacar, pero son con mucho amor para nuestros hijos".

MGT6: "La última vez que nosotros vivimos cerca fue para Aguas calientes. En esa parte es como una fundación donde se utilizaba mucho lo que era la pintura, el enhebrado para hacer manillas, para especialmente para niños, música también, se trabajó mucho por ahí y ella estuvo varias clases, pero como cambiamos de barrio pues ya dejó de asistir en eso. En el barrio utilizan mucho la fundación para que para favorecer a los niños en varios puntos en lo cual, pues nosotros llevamos a la niña, pero no es consecutivamente, entonces, pero sí ofrecen la fundación sí ofrece, pero no hay mucho conocimiento, no sé, no se comunica mucho, eso sino simplemente es uno ir a preguntar en los en las fundaciones donde ofrecen los servicios".

Según Muñoz y Mayor (2017), las Juntas de acción comunal (JAC), son organizaciones comunitarias que contribuyen a desarrollo de sus comunidades y en lo que respecta a las actividades que desarrollan, las dedicadas a recreación, música, deporte y cultura aparecen como las más relevantes. En los resultados obtenidos de las entrevistas, las madres identifican a las JAC y fundaciones, como organizaciones que

ofrecen a la comunidad y en especial a los niños una serie de experiencias que contribuyen a su divertimento. Es interesante en el marco de esta investigación, reconocer que, en este entorno externo, hay otros actores que median el desarrollo de los niños, no obstante, al igual que con las madres, cabe la pregunta, por su conocimiento sobre el real potencial de estas actividades y la forma en que consciente o inconscientemente las desarrollan, lo que permite pensar y la necesidad de formaciones muy necesarias a estos actores en función de poder enriquecer su oferta e intervención social. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 2 - P6 - AEE - El aprovechamiento de los espacios de JAC y fundaciones.

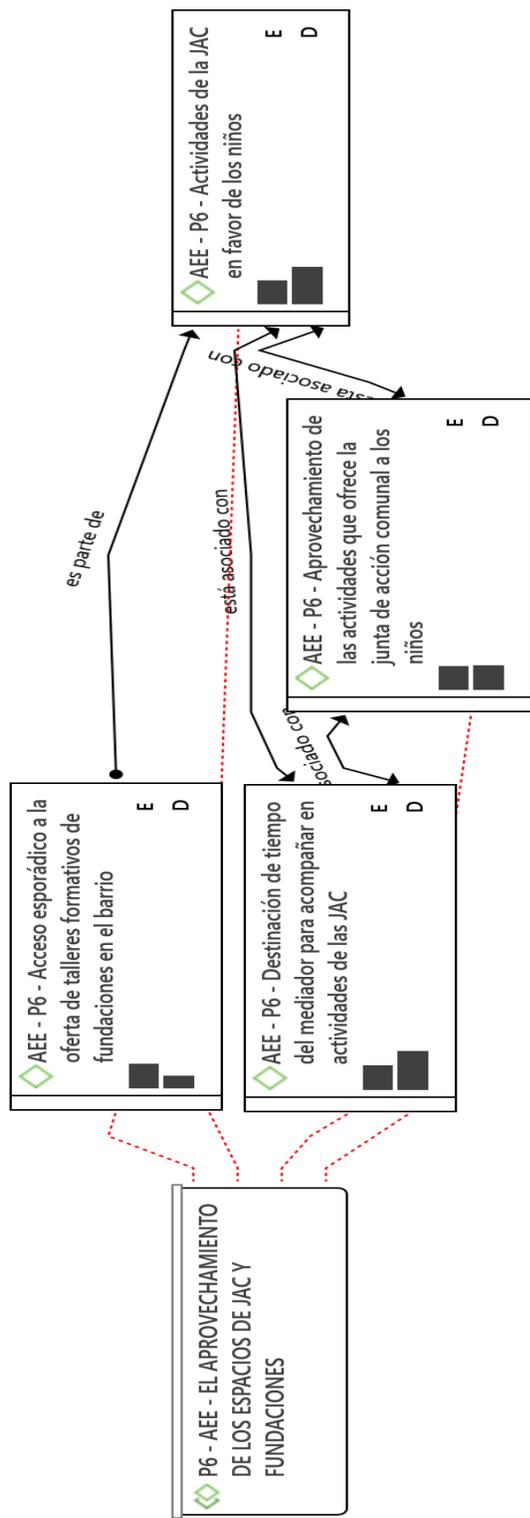


Gráfico 37. Red Semántica 10: MENTAP 2 - Código axial 2 - P6 - AEE - El aprovechamiento de los espacios de JAC y fundaciones

Código axial 3 - P6 - AEE - Dificultades en el aprovechamiento de los espacios externos

Finalmente en esta código axial, emergen algunas dificultades que evidencian las madres en cuanto al aprovechamiento de los espacios externos que ofrece el barrio para el desarrollo de sus hijo, como es evidenciado en los siguientes códigos: AEE - P6 - Desconocimiento de la oferta de servicios formativos de las fundaciones del barrio (enraizamiento 3 y densidad 2), AEE - P6 - El trabajo impide al mediador la dedicación de tiempo para llevar a su hijo a lugares y experiencias (enraizamiento 2 y densidad 4), AEE - P6 - Desconocimiento de espacios barriales para el DDC (enraizamiento 2 y densidad 2), ATC - P10 - Ausencia de tiempo para el acompañamiento (enraizamiento 2 y densidad 2),

MGT4: “Profe por cuestiones de trabajo no he podido; la verdad sí he escuchado de lugares donde puedo ir a llevarlo, pero no he podido ir por el tema del tiempo, el factor del tiempo no me lo permite”.

MGT7: “No la verdad desconozco dónde hacen esas actividades”.

MGT6: “No hay mucho conocimiento no se no se comunica mucho eso sino simplemente, es uno ir a preguntar en los en las fundaciones donde ofrecen los servicios”.

MGT8: “Bueno espacios como tal en el barrio los desconozco soy nueva por acá no tengo conocimiento, pero pues aprovecho los espacios de los parques cuando hacen actividades de pintura y pues la niña aprovecha esos espacios”.

Falta de tiempo y desconocimiento por parte de las madres, resultan ser las dos razones que ellas mencionan para acercarse al entorno exterior y permitirle a su hijo disfrutar de las actividades que estos ofrecen en favor del desarrollo comunicativo de sus hijos. Si hay algo que queda va aclarándose en el desarrollo de esta investigación, es que el desarrollo de la dimensión comunicativa, requiere de tiempo y dedicación para poder ser mediada. Las actividades rectoras no son simples actividades donde el niño hace presencia, son los escenarios propicios donde acontece su desarrollo individual y social, y allí en ellos, la dimensión comunicativa juega un papel crucial, pues es a través de ella, en donde el niño, lee, interpreta, significa, valora y expresa su mundo. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas

las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 3 - P6
- AEE - Dificultades en el aprovechamiento de los espacios externos.

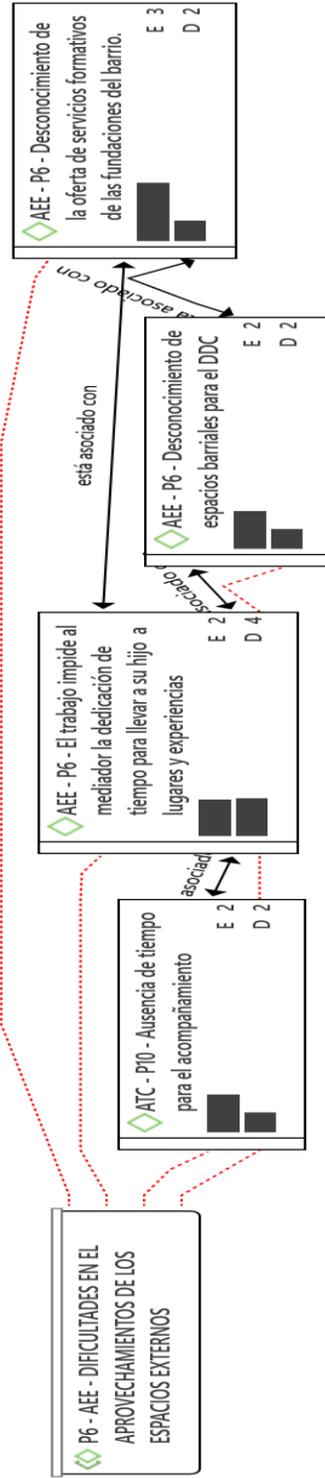


Gráfico 38. Red Semántica 10: MENTAP 2 - Código axial 3 - P6 - AEE - Dificultades en el aprovechamiento de los espacios externos

Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre códigos y códigos axiales 1 - P6 - AEE - El aprovechamiento de parques y escenarios deportivos para el DC, código axial 2 - P6 - AEE - El aprovechamiento de los espacios de JAC y fundaciones y código axial 3 - P6 - AEE - Dificultades en el aprovechamiento de los espacios externos

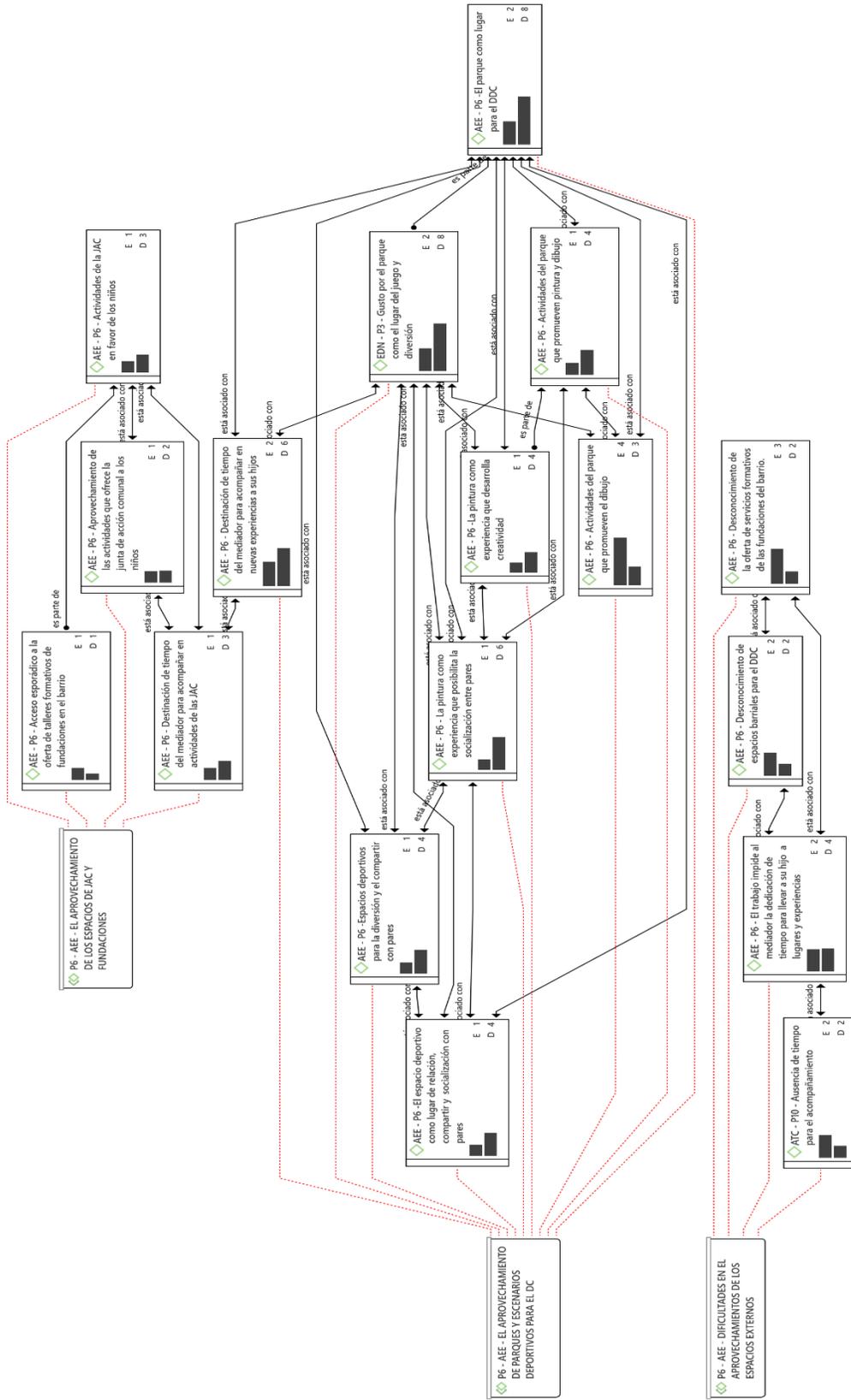


Gráfico 39. Red Semántica 10: MENTAP 2 - P6 - AEE - Aprovechamiento del entorno exterior

Red Semántica 11: MENTAP 3 - P9 - PEPM - Propósitos de las experiencias propuestas por el mediador- Descripción textural (Noema)

Un aspecto frente al proceso de Mediación que resulta importante abordar, es el propósito con el cual los padres desarrollan y acercan a sus hijos a cada una de las experiencias que el niño logra disfrutar tanto en el entorno interno como externo. La mediación con propósito hace que se genere un proceso en donde el niño es acompañado para responder en un futuro a los sueños y deseos de vida que poseen hijos y familiares Flórez, Villalobos y Londoño (2017)

A continuación, se genera la descripción textural (Noema) de esta red semántica número once. En dicha red, son evidenciados los propósitos de las experiencias propuestas por los mediadores a sus hijos. En esta red semántica se encuentran 2 códigos axiales y 16 códigos.

Cuadro 16. Red Semántica 11: MENTAP 3 - P9 - PEPM - Propósitos de las experiencias propuestas por el mediador.

Categoría Inductiva	Enraizamiento	Densidad	Códigos axiales	Red Semántica
PEPM - P9 - EI mediador enfrenta a su hijo a experiencias para que aprenda cosas nuevas	2	4		
PEPM - P9 - EI mediador reconoce en su hijo la capacidad de dar de sí	1	4		
PEPM - P9 - EI mediador tiene el propósito de que el niño comprenda que se aprende en todo espacio y en todo tiempo de forma constante	1	4	Código axial 1 - P9 - PEPM - Los propósitos del mediador frente a las experiencias y contextos	
PEPM - P9 - EI mediador enfrenta a su hijo a experiencias con el propósito de que aprenda constantemente	1	3		
PEPM - P9 - EI mediador tiene el propósito de abrir la mente del niño a través de nuevas experiencias	1	3		Red Semántica 11: MENTAP 3 - P9 - PEPM - Propósitos de las experiencias propuestas

VPEDC - P8 - Las actividades rectoras como escenario de aprendizaje y desarrollo de habilidades	11	23	por el mediador
VPEDC - P8 - Las actividades rectoras como espacio de conocer, aprender y experimentar del niño	6	4	
VPEDC - P8 - Las actividades rectoras fortalecen la autonomía del niño	5	16	
PEPM - P9 - Las actividades rectoras desencadenan el desarrollo de la autonomía en el niño	4	13	
PEPM - P9 - La formación como propósito en el desarrollo las actividades rectoras	4	10	
PEPM - P9 - EL mediador valora los nuevos y espacios y experiencias como lugares de aprendizaje y desarrollo del niño	3	4	Código axial 2 - P9 - PEPM - Valor y propósito de las actividades rectoras reconocidas por los padres
PEPM - P9 - Las actividades rectoras desarrollan valores en el niño	3	3	
VPEDC - P8 - El aprender y el conocer como el valor que identifica el mediador en las actividades rectoras	3	3	
VPEDC - P8 - El aprendizaje como propósito de las actividades rectoras	2	3	
PEPM - P9 - El aprendizaje de la lectura y la escritura en función del proyecto de vida y la realización personal	1	4	
PEPM - P9 - Las actividades rectoras enfrentan a los niños al reconocimiento de habilidades y capacidades	1	3	

Nota: Elaboración propia (2024)

Se realiza a continuación la descripción textural de los dos códigos axiales que surgieron del proceso de análisis de información en esta red semántica número once.

Código axial 1 - P9 - PEPM - Los propósitos del mediador frente a las experiencias y contextos

El reconocimiento de los propósitos de los mediadores en las experiencias y contextos, se convierte para esta investigación en un elemento crucial a la hora de poder entender cuál es la conciencia que tienen los mediadores de las experiencias de los contextos, y su importancia en el desarrollo de la dimensión comunicativa de sus hijos. A continuación los siguientes códigos permiten evidenciar dicha realidad: PEPM - P9 - El mediador enfrenta a su hijo a experiencias para que aprenda cosas nuevas (enraizamiento 2 y densidad 4), PEPM - P9 - El mediador reconoce en su hijo la capacidad de dar de sí (enraizamiento 1 y densidad 4), PEPM - P9 - El mediador tiene el propósito de que el niño comprenda que se aprende en todo espacio y en todo tiempo de forma constante (enraizamiento 1 y densidad 4), PEPM - P9 - El mediador enfrenta a su hijo a experiencias con el propósito de que aprenda constantemente (enraizamiento 1 y densidad 3), PEPM - P9 - El mediador tiene el propósito de abrir la mente del niño a través de nuevas experiencias (enraizamiento 1 y densidad 3), al respecto las madres MGT6, MGT8 y MGT9 dicen:

MGT6: “El propósito de que ya abra su mente y tenga buenas experiencias nuevas. Experiencias y que ella pueda saber de qué siempre hay cosas nuevas por aprender en todo ámbito, tanto el colegio, como en la calle, como en la casa, como a través de un libro, a través de música, a través de baile. Entonces eso es lo más positivo que uno puede hacer intentar de que cada día, en cada instante, ella aprenda cosas nuevas”.

MGT8: “Eh de que ella enfrente sus habilidades, eh que ella sepa qué capacidades tiene ella. Es una niña inteligente, ella es una niña que le gusta dar de sí misma, aprender cosas nuevas”.

MGT9: “Que aprenda nuevas cosas”.

Resulta muy interesante, que las madres tengan como propósito fundamental, el aprendizaje de sus hijos, quieren que aprendan cosas nuevas. No obstante, no hay un reconocimiento específico de propósitos orientados al desarrollo de la dimensión comunicativa, en estas declaraciones, las madres están interesadas por el aprendizaje de todo lo posible que pueda ser aprendido por el niño. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre

los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 1 - P9 - PEPM - Los propósitos del mediador frente a las experiencias y contextos.

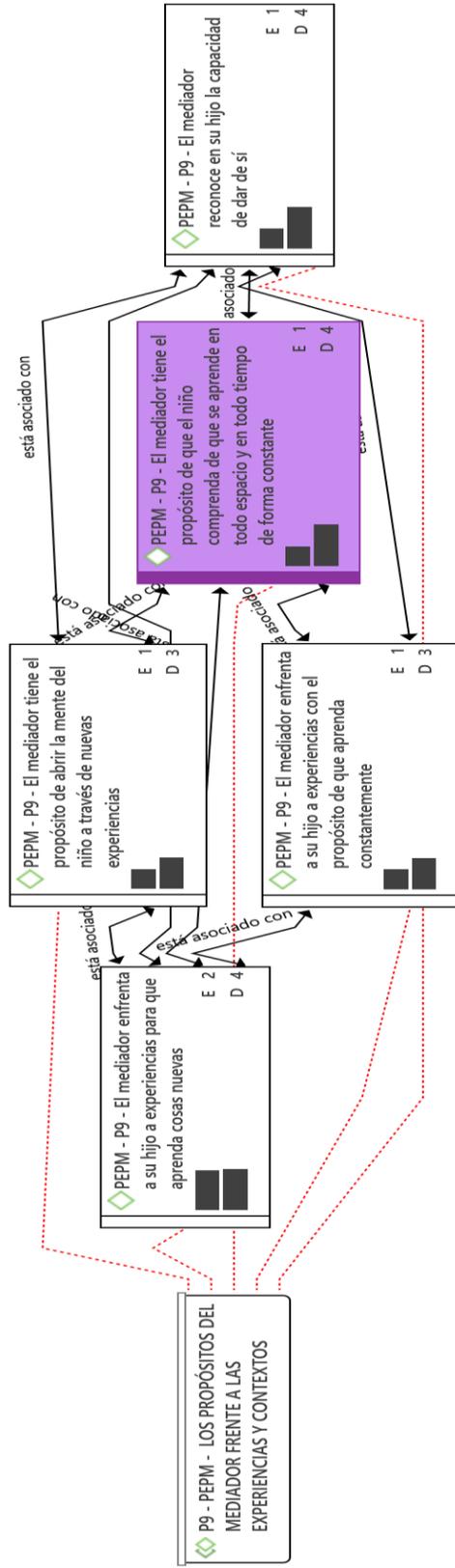


Gráfico 40. Red Semántica 11: MENTAP 3 - Código axial 1 - P9 - PEPM - Los propósitos del mediador frente a las experiencias y contextos

Código axial 2 - P9 - PEPM - Valor y propósito de las actividades rectoras reconocidas por los padres.

Según las madres, las actividades rectoras, tienen de por sí su valor y propósito que pueden ser aprovechados en la formación del niño, como lo evidencian los siguientes códigos: VPEDC - P8 - Las actividades rectoras como escenario de aprendizaje y desarrollo de habilidades (enraizamiento 11 y densidad 23), VPEDC - P8 - Las actividades rectoras como espacio de conocer, aprender y experimentar del niño (enraizamiento 6 y densidad 4), VPEDC - P8 - Las actividades rectoras fortalecen la autonomía del niño (enraizamiento 5 y densidad 16), PEPM - P9 - Las actividades rectoras desencadenan el desarrollo de la autonomía en el niño (enraizamiento 4 y densidad 13), PEPM - P9 - La formación como propósito en el desarrollo las actividades rectoras (enraizamiento 4 y densidad 10), PEPM - P9 - El mediador valora los nuevos y espacios y experiencias como lugares de aprendizaje y desarrollo del niño (enraizamiento 3 y densidad 4), PEPM - P9 - Las actividades rectoras desarrollan valores en el niño (enraizamiento 3 y densidad 3), VPEDC - P8 - El aprender y el conocer como el valor que identifica el mediador en las actividades rectoras (enraizamiento 3 y densidad 3), VPEDC - P8 - El aprendizaje como propósito de las actividades rectoras (enraizamiento 2 y densidad 3), PEPM - P9 - El aprendizaje de la lectura y la escritura en función del proyecto de vida y la realización personal (enraizamiento 1 y densidad 4), PEPM - P9 - Las actividades rectoras enfrentan a los niños al reconocimiento de habilidades y capacidades (enraizamiento 1 y densidad 3), al respecto las madres MGT1, MGT2, MGT3, MGT4, Y MGT5 mencionan:

MGT1: En que aprenda, porque ella tiene que aprender sola aun acompañándola, pero así sea responsable y sea tolerante con sus amiguitos y que la niña se forme, así como pasa el tiempo”.

MGT2: “Es importante que juegue, que baile, para que así aprendan más y tengan más habilidades.

MGT3: “Con el propósito de que él sea mejor persona, de que él se vaya conociendo el sí mismo, que es capaz de hacer que no; aprenda a comunicar mejor a socializar y también este el estar en espacios diferentes, él aprende cosas nuevas de cada espacio, él se trae una enseñanza”.

MGT4: “El propósito es que él aprenda y tenga nuevas experiencias es decir que conozca sus habilidades”.

MGT5: “Que ella aprenda a leer a escribir para que sea si alguien en la vida”.

Se combinan aquí varios aspectos que para el padre tienen gran valor, las actividades rectoras, tienen su importancia pues el niño, se relaciona e interactúa mejor con sus pares y aprende con él y consigo mismo. Otro aspecto es que las actividades rectoras tienen gran valor por la posibilidad que le dan al niño para desplegar su capacidad de aprendizaje y finalmente porque en últimos pueden aprovechar lo vivido, para la vida. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 2 - P9 - PEPM - Valor y propósito de las actividades rectoras reconocidas por los padres.

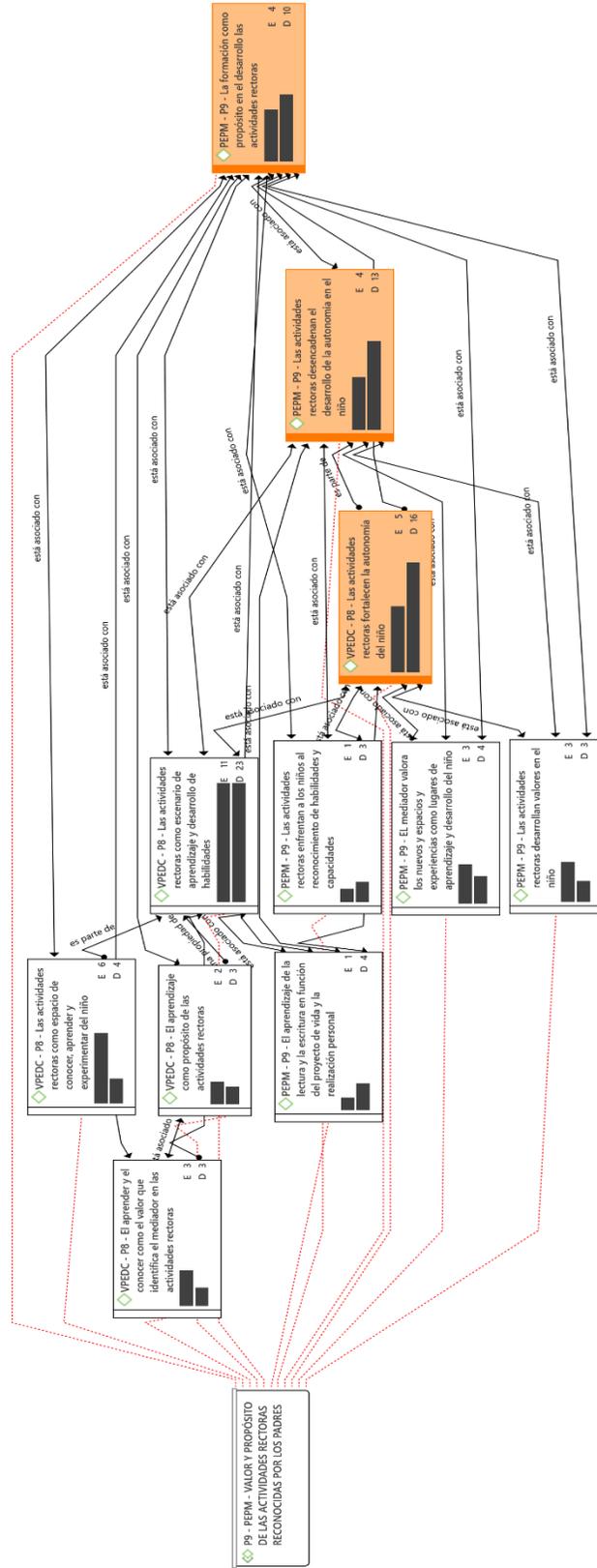


Gráfico 41. Red Semántica 11: MENTAP 3 - Código axial 2 - P9 - PEPM - Valor y propósito de las actividades rectoras reconocidas por los padres.

Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre códigos y códigos axiales 1 - P9 - PEPM - Los propósitos del mediador frente a las experiencias y contextos y código axial 2 - P9 - PEPM - Valor y propósito de las actividades rectoras reconocidas por los padres.

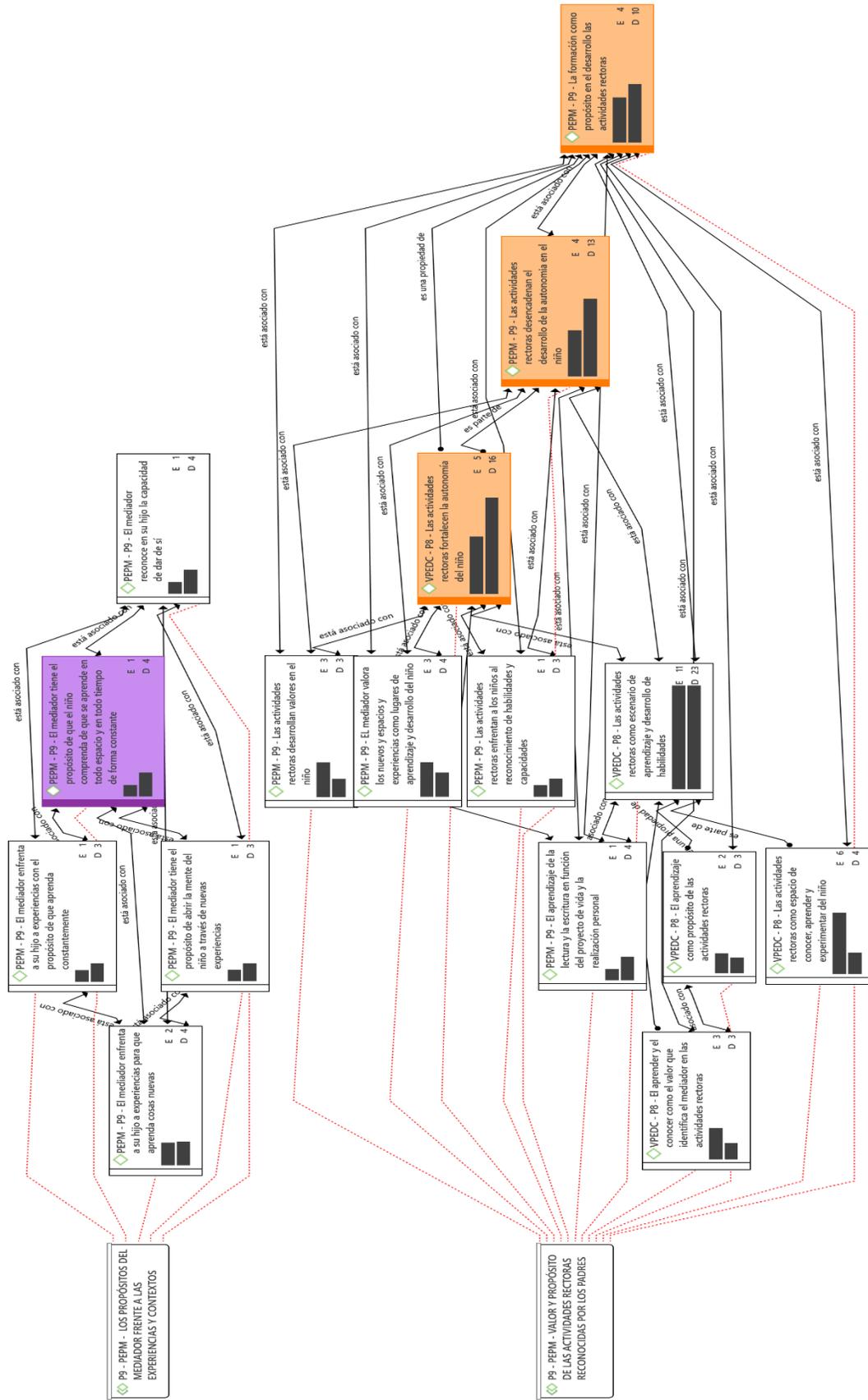


Gráfico 42. Red Semántica 11: MENTAP 3 - P9 - PEPM - Propósitos de las experiencias propuestas por el mediador

Red Semántica 12: MENTAP 4 - P12 - FPCE - Favorecimiento del potencial comunicativo por las experiencias - Descripción textural (Noema)

Otro de los aspectos relevantes para esta investigación, es la forma en que los padres consideran que las experiencias, favorecen el potencial comunicativo de sus hijos. Las actividades rectoras según MEN (2014), permiten al niño expresar sus simbolismos acerca del mundo, de modo que al comunicar disfruta, contempla y transforma la vida, dotándola de significado.

Se genera a continuación la descripción textural (Noema) de esta red semántica número doce. Dicha red el favorecimiento del potencial comunicativo por las experiencias. En esta red semántica se encuentran 6 códigos axiales y 35 códigos.

Cuadro 17. Red Semántica 12: MENTAP 4 - P12 - FPCE - Favorecimiento del potencial comunicativo por las experiencias.

Categoría Inductiva	Enraizamiento	Densidad	Códigos axiales	Red Semántica
AR - P11 - La Mediación a través de la retroalimentación	6	23		
AEE - P6 - Destinación de tiempo del mediador para acompañar en nuevas experiencias a sus hijos	2	6		
FPCE - P12 - Evidencia del avance en el proceso de expresión y comunicación de su hijo	2	4		
FPCE - P12 - La mediación como el escenario que valora el avance de la TRIADA FORMATIVA	1	4	Código axial 1 - P12 - FPCE - La mediación ante el potencial comunicativo de las experiencias	
FPCE - P12 - La mediación como escenario de escucha y lectura de las expresiones del niño	1	3		
FPCE - P12 - El mediador reconoce el avance del proceso lectoescritor de su hija	1	2		
FPCE - P12 - La escuela como potenciadora del desarrollo comunicativo	4	2		Red Semántica 12: MENTAP 4 - P12 - FPCE - Favorecimiento del potencial comunicativo por las experiencias
FPCE - P12 - La escuela promotora de la relación conocimiento y expresión comunicativa	3	2	Código axial 2 - P12 - FPCE - La escuela como espacio potenciador de la DC	

FPCE - P12 - Escucha y reconocimiento de los compromisos sociales expresado por sus hijos y derivados del aprendizaje escolar	1	2	
ICEC - P1 - La pregunta del niño abre el dialogo con el adulto	7	13	
ENE - P4 - Gusto por expresarse	6	13	Código axial 3 - P12 - FPCE - Importancia de la expresión
CIDDC - P7 - La expresión del niño ayuda a su conocimiento personal	4	7	
CIDDC - P7 - La importancia de la expresión de los sentimientos	3	8	
DFDC - P2 - Gusto por el baile	10	8	
DFDC - P2 - Gusto por reuniones familiares donde están sus pares	5	8	
DFDC - P2 - Celebraciones familiares contribuyen al desarrollo de la DC	4	9	
DFDC - P2 - Las fiestas favorecen el desarrollo comunicativo	3	4	Código axial 4 - P12 - FPCE - Las celebraciones familiares y su importancia en el desarrollo de la DC
EDN - P3 - Gusto por las fiestas	3	6	
EDN - P3 - Gusto por reuniones familiares donde están familiares queridos por el niño	2	6	
FPCE - P12 - El niño aprovecha paseos y celebraciones familiares	1	1	
DFDC - P2 - Gusto en las relaciones con sus primos	3	5	
CIDDC - P7 - Importancia del juego con sus pares en la exploración de nuevas posibilidades	2	5	
VPEDC - P8 - Explorar con sus pares le permite al niño aprender a comunicarse	2	7	Código axial 5 - P12 - FPCE - Importancia de la relación con pares en el desarrollo de la DC
FPCE - P12 - El juego con amigos fundamental en el desarrollo individual y social del niño	1	2	
CIDDC - P7 - Importancia del entorno sociocultura en la relación cognición-comunicación	4	5	
FPCE - P12 - El dibujo y la lectura	1	1	

favorecedores del proceso comunicativo		
FPCE - P12 - Evidencia del tercer propósito de la TRIADA FORMATIVA - Exploración, comprensión y construcción del mundo	1	2
FPCE - P12 - Las actividades rectoras como escenario para formar el comportamiento social del niño	1	3
FPCE - P12 - Las actividades rectoras han permitido mejorar la actitud y ser más sociable	1	2
FPCE - P12 - Las actividades rectoras han permitido potenciar el desarrollo de amistades	1	3
FPCE - P12 - Las actividades rectoras han permitido potenciar su capacidad comunicativa y expresiva	1	2
FPCE - P12 - Las actividades rectoras han permitido ser más amigable	1	4
PEPM - P9 - Las actividades rectoras desarrollan valores en el niño	3	3
PEPM - P9 - Las actividades rectoras desencadenan el desarrollo de la autonomía en el niño	4	13
VPEDC - P8 - Las actividades rectoras como la manera más adecuada para aprender y comunicarse de forma asertiva	2	7

Código axial 6 -
P12 - FPCE -
Importancia de las actividades rectoras en el desarrollo de la DC

Nota: Elaboración propia (2024)

Se realiza a continuación la descripción textural de los seis códigos axiales que surgieron del proceso de análisis de información en esta Décima red semántica.

Código axial 1 - P12 - FPCE - La mediación ante el potencial comunicativo de las experiencias

En este código axial se logran reconocer la forma en que las madres median el potencial comunicativo de sus hijos, elemento fundamental en este proceso investigativo.

Saber cómo se media, como se aprovecha ese potencial comunicativo del niño, como se potencia, es crucial para saber si los padres en su misma vivencia les permiten a los niños desencadenar su capacidad expresiva y socializadora. De esta manera, en los siguientes códigos se pueden evidenciar las características de esta mediación: AR - P11 - La Mediación a través de la retroalimentación (enraizamiento 6 y densidad 23), AEE - P6 - Destinación de tiempo del mediador para acompañar en nuevas experiencias a sus hijos (enraizamiento 2 y densidad 6), FPCE - P12 - Evidencia del avance en el proceso de expresión y comunicación de su hijo (enraizamiento 2 y densidad 4), FPCE - P12 - La mediación como el escenario que valora el avance de la TRIADA FORMATIVA (enraizamiento 1 y densidad 4), FPCE - P12 - La mediación como escenario de escucha y lectura de las expresiones del niño (enraizamiento 1 y densidad 3), FPCE - P12 - El mediador reconoce el avance del proceso lectoescritor de su hija (enraizamiento 1 y densidad 2), Al respecto las madres MGT3, MGT4, MGT5 Y MGT7 describen de la siguiente manera la forma en que median ese potencial comunicativo de sus hijos:

MGT3: “Sí eso es bueno que ellos exploren yo por lo menos lo llevo muy seguido a fiestas así que me invitan de los amiguitos o en mi familia que partimos una tortica y que ponemos musiquita ellos bailan con sus primos él es muy activo él quiere estar bailando él quiere estar jugando con los niños y de todo eso pues él aprende cosas nuevas yo le pregunto se divirtió dice Sí mami quiero ir otra vez allá o quiero que me lleven donde mi amigo a jugar; yo saco esos tiempos y yo lo llevo a hacer cosas diferentes”

MGT4: “Noto que ha aprendido mucho incluso me comenta de que mamá tenemos que cuidar al medio ambiente tenemos que reciclar mami que en la raíz del árbol me comienza a comentar se expresa mucho mejor se expresa más me muestra sobre las cuestiones del reciclaje por lo que han visto sobre él”.

MGT5: “Pues ya la Sofía que tengo ahorita no es la misma Sofía que yo tenía antes porque ahorita ella está muy adelantada en la expresión en el modo de que como ella habla sí y pues eso me gusta; me gusta porque ella ha mejorado muchísimo en la lectura, ya ha aprendido a escribir pues su nombre bien este colorea muy bien no se sale de del renglón no se sale del dibujo y muchas cosas que también ha aprendido ella”.

MGT7: “Profe pues él ha cambiado mucho en comunicar con los demás niños a aprendido varias cosas él se comunica mucho más eh habla mucho más conmigo me cuenta muchas cosas”.

Los testimonios de las madres, dejan muy en claro que ellas logran identificar el avance de sus hijos en su dimensión comunicativa. No obstante, solo una de las madres responde de forma consciente, que ella toma acciones concretas que buscan que su hijo interactúe en fiestas y escenarios que le permitan estar con sus pares, lo cual genera la posibilidad que el niño se comunique y socialice. Las respuestas de las demás madres evidencian la necesidad de hacer conscientes a los padres de cómo no solo interactuar con su hijo a través de las actividades rectoras, sino cómo lograr potenciar las capacidades comunicativas en esas actividades, cómo leer el avance y desarrollo de su hijo, en últimas permitirle al padre ser consciente de su rol de mediador. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 1 - P12 - FPCE - La mediación ante el potencial comunicativo de las experiencias.

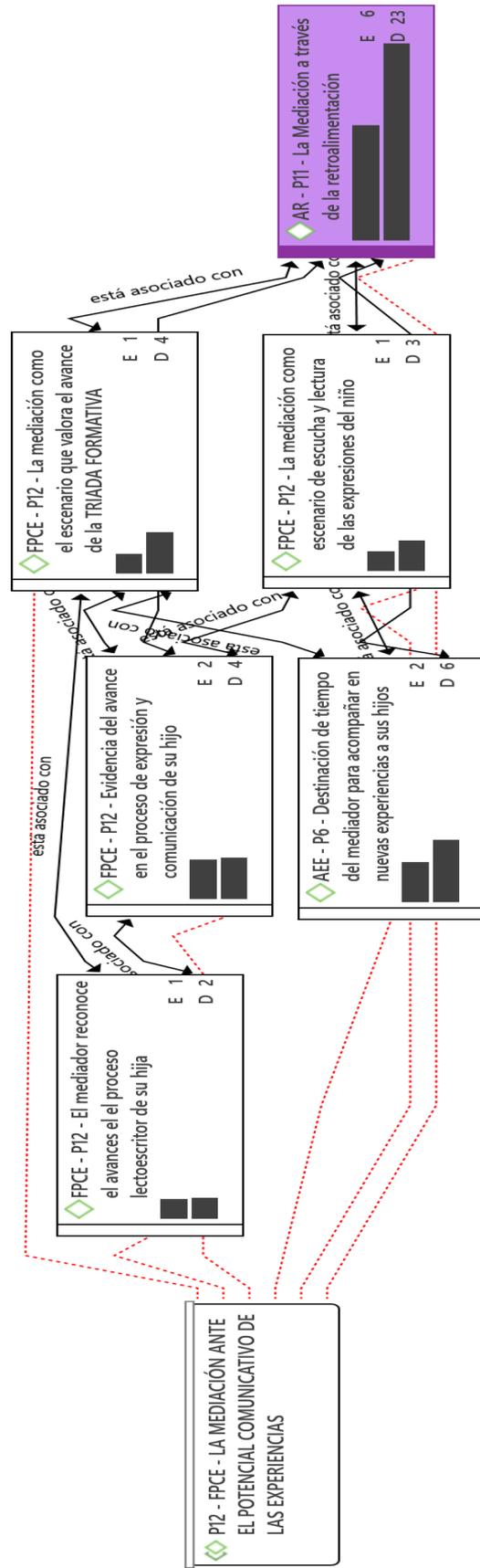


Gráfico 43. Red Semántica 12 - MENTAP 4 - Código axial 1 - P12 - FPCE - La mediación ante el potencial comunicativo de las experiencias

Código axial 2 - P12 - FPCE - La escuela como espacio potenciador de la DC

En esta código axial las madres reconocen que la escuela es un espacio que potencia el desarrollo de la dimensión comunicativa como se evidencia en los siguientes códigos: FPCE - P12 - La escuela como potenciadora del desarrollo comunicativo (enraizamiento 4 y densidad 2), FPCE - P12 - La escuela promotora de la relación conocimiento y expresión comunicativa (enraizamiento 3 y densidad 2), FPCE - P12 - Escucha y reconocimiento de los compromisos sociales expresado por sus hijos y derivados del aprendizaje escolar (enraizamiento 1 y densidad 2), al respecto las madres MGT1, MGT2 y MGT4 mencionan:

MGT1: “Pues las experiencias súper bien porque antes la tenía en guardería y al pasar al colegio, pues es ya un poquito ha tenido más conocimiento, ya se expresa mejor y habla mucho en lo que uno le tenga que dar, ya aprendió más en los colores en la en la lectura más o menos y así se va comunicando mejor”.

MGT2: “Muchísimo, muchísimo porque él cuando dentro al colegio que venía de la guardería pues la timidez, no sabía ni escribir el nombre, no sabía nada, o sea ahorita ya muchas cosas y sobre todo que ya preguntan ya habla más”.

MGT4: “Dice que tenemos que cuidar el agua que tenemos que ahorrar la mami tenemos que cuidar el agua que tenemos que cuidar mucho el entorno y ha aprendido bastante”.

Las madres aquí reconocen que la escuela les permite acceder a más conocimiento y por ende desarrollan más capacidades, la escuela se convierte en un escenario ideal para que el niño se transforme y desarrolle. Incluso la madre 4, reconoce que, gracias a lo aprendido en la escuela sobre el medio ambiente, el niño ha establecido un compromiso de carácter social, que lo prepara para leer el mundo y expresar las soluciones a dicho problema, es decir para mostrar que su palabra es importante socialmente, que con su palabra puede defender el mundo natural. Lo anterior establece para esta investigación una reflexión crucial, que las madres reconozcan la importancia de la escuela, también reclama que las maestras comprendan y entiendan el valor y la importancia de la familia en el desarrollo del niño, propósito fundamental de esta investigación doctoral. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma

en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 2 - P12 - FPCE - La escuela como espacio potenciador de la DC.

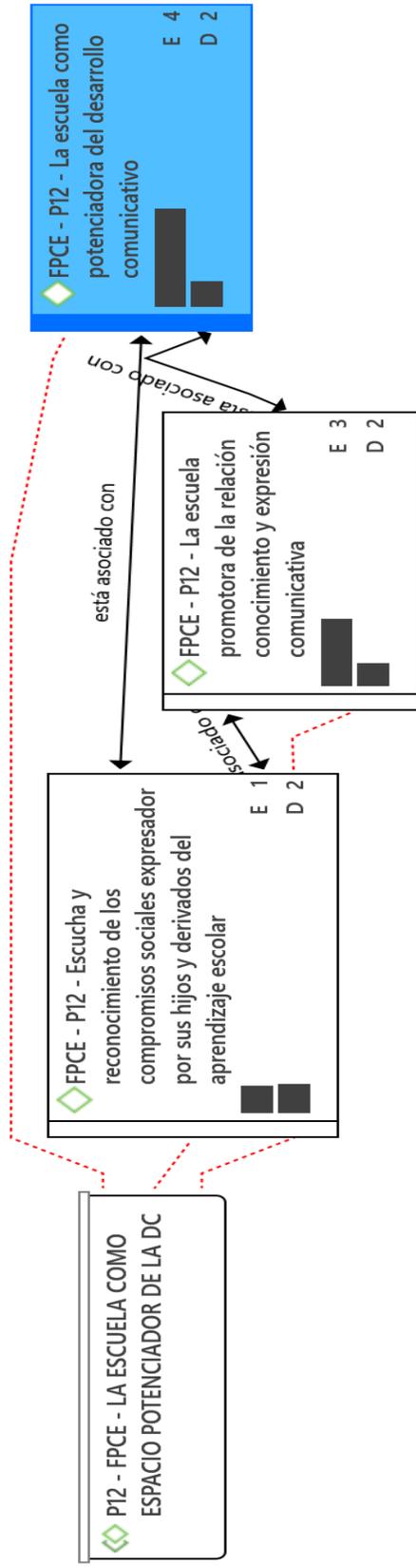


Gráfico 44. Red Semántica 12 - MENTAP 4 - Código axial 2 - P12 - FPCE - La escuela como espacio potenciador de la DC

Código axial 3 - P12 - FPCE - Importancia de la expresión

Otro de los aspectos que deben ser favorecidos, es el relacionado con potenciar la expresión del niño, los siguientes códigos muestran como las madres reconocen dicho aspecto: ICEC - P1 - La pregunta del niño abre el dialogo con el adulto (enraizamiento 7 y densidad 13), ENE - P4 - Gusto por expresarse (enraizamiento 6 y densidad 13), CIDDC - P7 - La expresión del niño ayuda a su conocimiento personal (enraizamiento 4 y densidad 7), CIDDC - P7 - La importancia de la expresión de los sentimientos (enraizamiento 3 y densidad 8), al respecto las madres MGT5 Y MGT6 mencionan:

MGT5: "Sí claro que sí porque así pues ella va aprendiendo muchas cosas también y es bueno porque así va desarrollando ella un poco la más la expresión. Se va conociendo ella como persona y va desarrollando su expresión sí".

MGT6: "Cuando se expresa pues uno siente lo que ella como se está expresando y aprendo a conocerla".

Aquí emerge la expresión como un elemento crucial que ayuda establecer una mejor relación con la madre, pues esta, le permite conocer a su hijo, sus sentimientos, lo que piensa, la forma en que concibe el mundo. De esta manera, escuchar al niño, potenciar su capacidad expresiva, le permite a la madre entrar en una mejor relación, tanto para conocerlo en sus concepciones y miradas de mundo, como en sus potencialidades, factor que le permitirá a la madre saber qué potenciar, que experiencias y entornos proponer a su hijo. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 3 - P12 - FPCE - Importancia de la expresión.

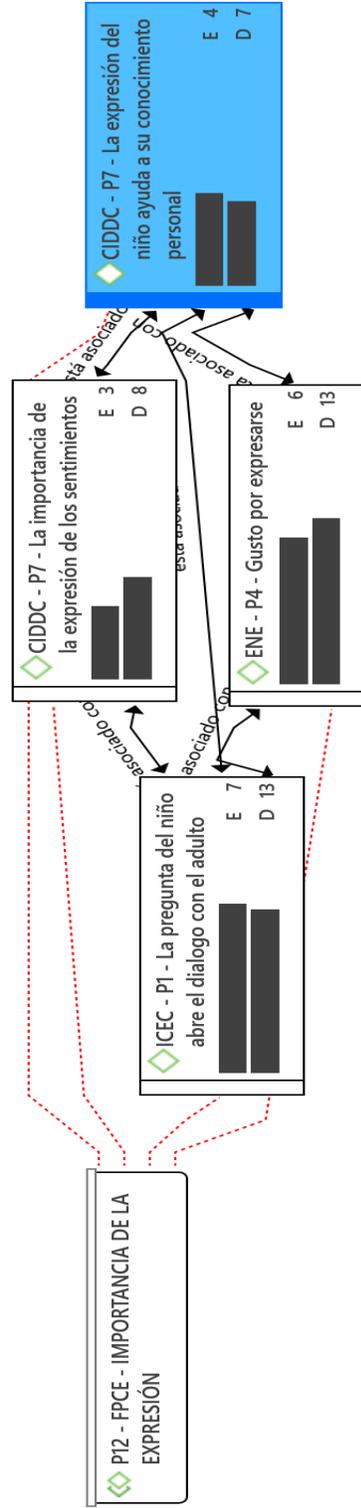


Gráfico 45. Red Semántica 12 - MENTAP 4 - Código axial 3 - P12 - FPCE - Importancia de la expresión

Código axial 4 - P12 - FPCE - Las celebraciones familiares y su importancia en el desarrollo de la DC

En esta investigación, uno de los hallazgos más relevantes, ha sido el reconocimiento de las actividades en familia, como aquellas que permiten potenciar en gran medida el desarrollo comunicativo del niño. Las fiestas y celebraciones familiares, así como las salidas, paseos y vacaciones en familia, poseen un gran riqueza como experiencia que permite al niño el desarrollo su dimensión comunicativa como se evidencia en los siguientes códigos: DFDC - P2 - Gusto por el baile (enraizamiento 10 y densidad 8), DFDC - P2 - Gusto por reuniones familiares donde están sus pares (enraizamiento 5 y densidad 8), DFDC - P2 - Celebraciones familiares contribuyen al desarrollo de la DC (enraizamiento 4 y densidad 9), DFDC - P2 - Las fiestas favorecen el desarrollo comunicativo (enraizamiento 3 y densidad 4), EDN - P3 - Gusto por las fiestas (enraizamiento 3 y densidad 6), EDN - P3 - Gusto por reuniones familiares donde están familiares queridos por el niño (enraizamiento 2 y densidad 6), FPCE - P12 - El niño aprovecha paseos y celebraciones familiares (enraizamiento 1 y densidad 1), al respecto las madres MGT1, MGT2, MGT3 Y MGT5 mencionan:

MGT1: “Le gusta mucho ver películas eh estar en paseos, la lectura, las celebraciones familiares”.

MGT2: “pues los paseos familiares y las celebraciones familiares porque disfruta con sus primos con la nona con sus tíos y comparte con ellos. Aprovecha eso paseos y celebraciones familiares”.

MGT3: “yo por lo menos lo llevo muy seguido a fiestas, así que me invitan de los amiguitos o en mi familia que partimos una tortica y que ponemos musiquita. Ellos bailan con sus primos, él es muy activo, él quiere estar bailando, él quiere estar jugando con los niños y de todo eso, pues él aprende cosas nuevas, yo le pregunto se divirtió, dice sí mami quiero ir otra vez allá o quiero que me lleven donde mi amigo a jugar; yo saco esos tiempos y yo lo llevo a hacer cosas diferentes”.

MGT5: “Pues cuando nosotros hacemos reuniones familiares entonces, pues nosotros nos gusta bailar molestar sí y ella pues ella se ingresa también en la reunión con uno y se divierte pues con nosotros también porque ella pues de vernos que nosotros pues nos divertimos pues ella también le gusta eso ella”

Como se puede evidenciar, las salidas en familia, se convierten en una gran oportunidad para potenciar el desarrollo de la dimensión comunicativa, pues son experiencias que escapan a la rutina y presentan un sinnúmero de novedades, como el lugar, las personas y la diversidad de experiencias nuevas que presentan para el niño. Igualmente, otro elemento a tener en cuenta para el análisis, es que estas experiencias, le permiten a los mediadores y a sus hijos, estar juntos, presentes y compartir tiempo exclusivo, para aprender uno del otro. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 4 - P12 - FPCE - Las celebraciones familiares y su importancia en el desarrollo de la DC.

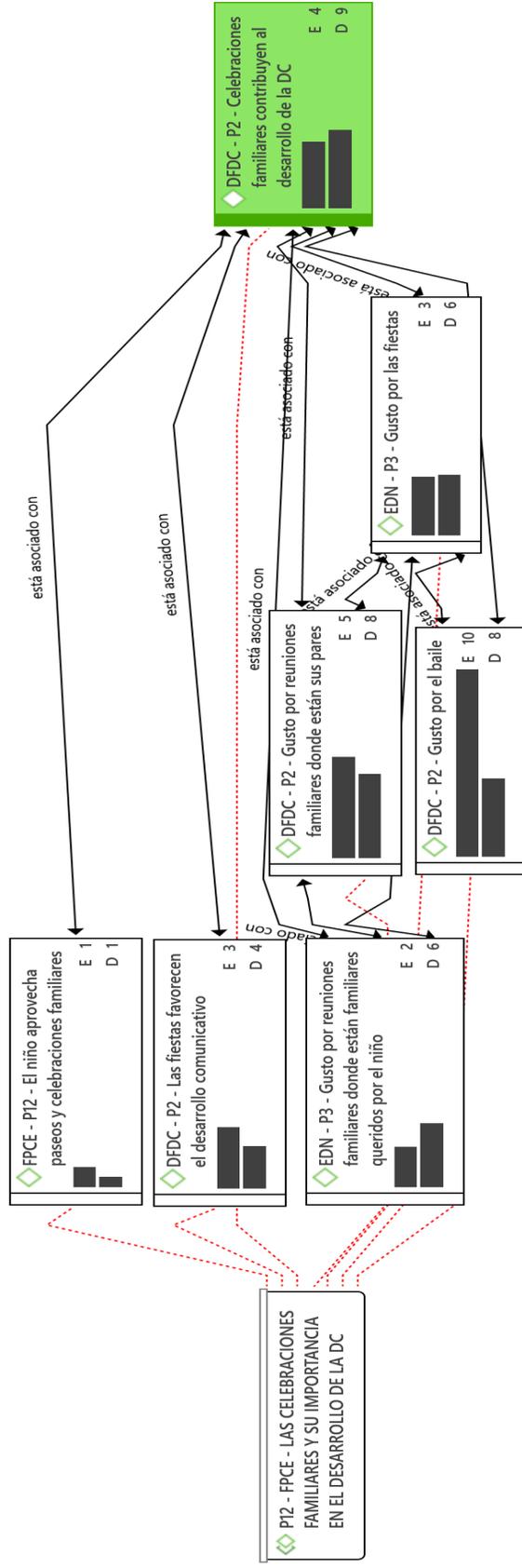


Gráfico 46.. Red Semántica 12 - MENTAP 4 - Código axial 4 - P12 - FPCE - Las celebraciones familiares y su importancia en el desarrollo de la DC

Código axial 5 - P12 - FPCE - Importancia de la relación con pares en el desarrollo de la DC

Otro de los elementos que ha emergido de una manera significativa en esta investigación, ha sido la relaciones con pares. Este tipo de relaciones, le permite al niño ampliar su capacidad y expresiva y sus procesos de socialización, lo cual se evidencia en los siguientes códigos: DFDC - P2 - Gusto en las relaciones con sus primos (enraizamiento 3 y densidad 5), CIDDC - P7 - Importancia del juego con sus pares en la exploración de nuevas posibilidades (enraizamiento 2 y densidad 5), VPEDC - P8 - Explorar con sus pares le permite al niño aprender a comunicarse (enraizamiento 2 y densidad 7), FPCE - P12 - El juego con amigos fundamental en el desarrollo individual y social del niño (enraizamiento 1 y densidad 2), Las madres MGT1, MGT2 Y MGT3 mencionan los siguientes:

MGT1: “Le gusta andar muchos con sus primos y preguntarles muchas cosas de lo que ellos hacen”

MGT2: “Jugar divertirse con sus amigos para que exploren cosas nuevas”.

MGT3: “Un niño que es comunicativo tiene que ser que él se comuniqué seguido con alguien que él vea que él explore con personas a toda hora diferente ahí es donde el niño aprende a comunicarse mejor”

Permitirles a los niños la experiencia del encuentro con los pares, es una de las mejores decisiones que toman las madres, ya que dicho encuentro permite que el niño comparta visiones del mundo que poseen otros niños, este compartir alienta en el niño la capacidad de expresar sentimientos y emociones que contribuyen al desarrollo de buenos procesos de socialización. Aspecto que confirma una vez más la directa relación que existe entre dimensión comunicativa y la socialización. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 5 - P12 - FPCE - Importancia de la relación con pares en el desarrollo de la DC.

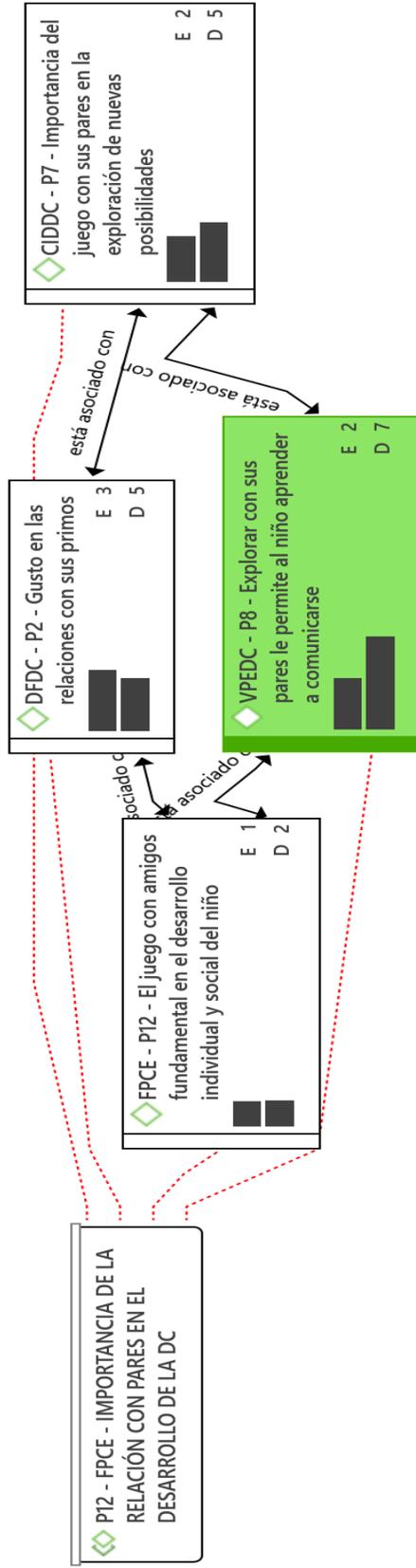


Gráfico 47. Red Semántica 12 - MENTAP 4 – Código axial 5 - P12 - FPCE - Importancia de la relación con pares en el desarrollo de la DC

Código Axial 6 - P12 - FPCE - Importancia de las actividades rectoras en el desarrollo de la DC

Las madres ya han valorado a las actividades rectoras como escenarios que permiten a los niños desarrollar sus potencialidades, en cuanto al desarrollo de la dimensión comunicativa, las madres consideran que estas permiten al niño fortalecer su capacidad expresiva y comunicativa, esto es evidenciado en los siguientes códigos: PEPM - P9 - Las actividades rectoras desencadenan el desarrollo de la autonomía en el niño (enraizamiento 4 y densidad 13), CIDDC - P7 - Importancia del entorno sociocultural en la relación cognición-comunicación (enraizamiento 4 y densidad 5), PEPM - P9 - Las actividades rectoras desarrollan valores en el niño (enraizamiento 3 y densidad 3), VPEDC - P8 - Las actividades rectoras como la manera más adecuada para aprender y comunicarse de forma asertiva (enraizamiento 2 y densidad 7), FPCE - P12 - Las actividades rectoras han permitido ser más amigable (enraizamiento 1 y densidad 4), FPCE - P12 - Las actividades rectoras han permitido potenciar el desarrollo de amistades (enraizamiento 1 y densidad 3), FPCE - P12 - Las actividades rectoras como escenario para formar el comportamiento social del niño (enraizamiento 1 y densidad 3), FPCE - P12 - Evidencia del tercer propósito de la TRIADA FORMATIVA - Exploración, comprensión y construcción del mundo (enraizamiento 1 y densidad 2), FPCE - P12 - Las actividades rectoras han permitido mejorar la actitud y ser más sociable (enraizamiento 1 y densidad 2), FPCE - P12 - Las actividades rectoras han permitido potenciar su capacidad comunicativa y expresiva (enraizamiento 1 y densidad 2), al respecto las madres MGT1, MGT3, MGT4 Y MGT8, dicen:

MGT1: Ella tiene que aprender sola a un acompañándola, pero así sea responsable y sea tolerante con sus amiguitos y que la niña se forme, así como pasa el tiempo”.

MGT3: “Aprenda a comunicar mejor a socializar y también este el estar en espacios diferentes él aprende cosas nuevas de cada espacio él se trae una enseñanza”.

MGT4: “Pues sí profe porque aprenden a pues, conocen más comienzan a conocer a expresarse y pues les emociona bastante conocer cosas nuevas”.

MGT8: "Ha hecho más amistades, aunque ella la tengo eh, la comunicación ha sido mejor, lo poco que ella se expresa ya lo hace con mejor actitud, eh es más amigable más sociable, eh comparte más con las amistades con la profesora".

Finalmente, las madres reconocen que las actividades rectoras son un escenario propicio para que sus hijos logren desarrollar la dimensión comunicativa, ya que mejoran sus capacidades de expresión, crecen en su autonomía como personas, desarrollan valores, potencian la amistad y en compartir con pares, los que les permite socializar con mayor facilidad. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código Axial 6 - P12 - FPCE - Importancia de las actividades rectoras en el desarrollo de la DC.

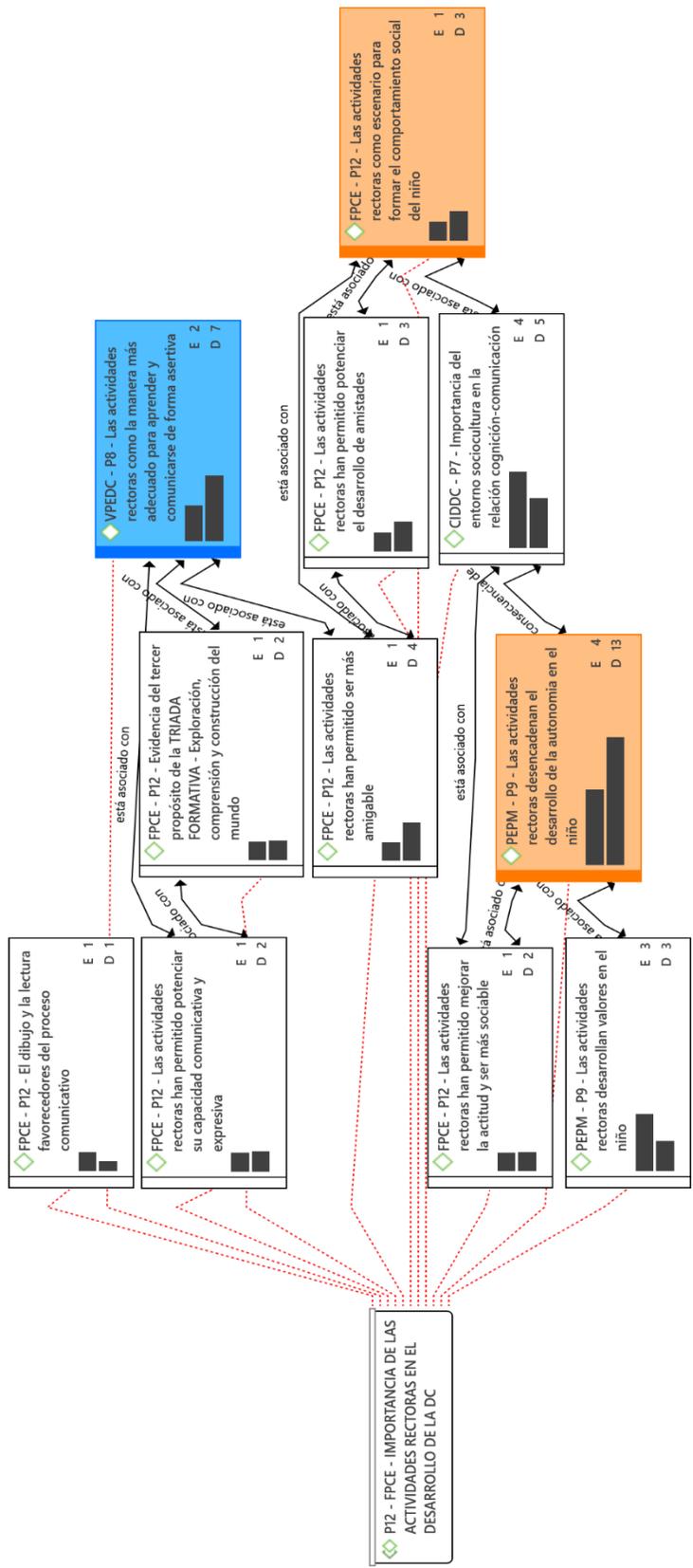


Gráfico 48. Red Semántica 12 - MENTAP 4 - Código Axial 6 - P12 - FPCE - Importancia de las actividades rectoras en el desarrollo de la DC

Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre códigos y códigos axiales 1 - P12 - FPCE - La mediación ante el potencial comunicativo de las experiencias, código axial 2 - P12 - FPCE - La escuela como espacio potenciador de la DC, código axial 3 - P12 - FPCE - Importancia de la expresión, código axial 4 - P12 - FPCE - Las celebraciones familiares y su importancia en el desarrollo de la DC, código axial 5 - P12 - FPCE - Importancia de la relación con pares en el desarrollo de la DC y código Axial 6 - P12 - FPCE - Importancia de las actividades rectoras en el desarrollo de la DC.

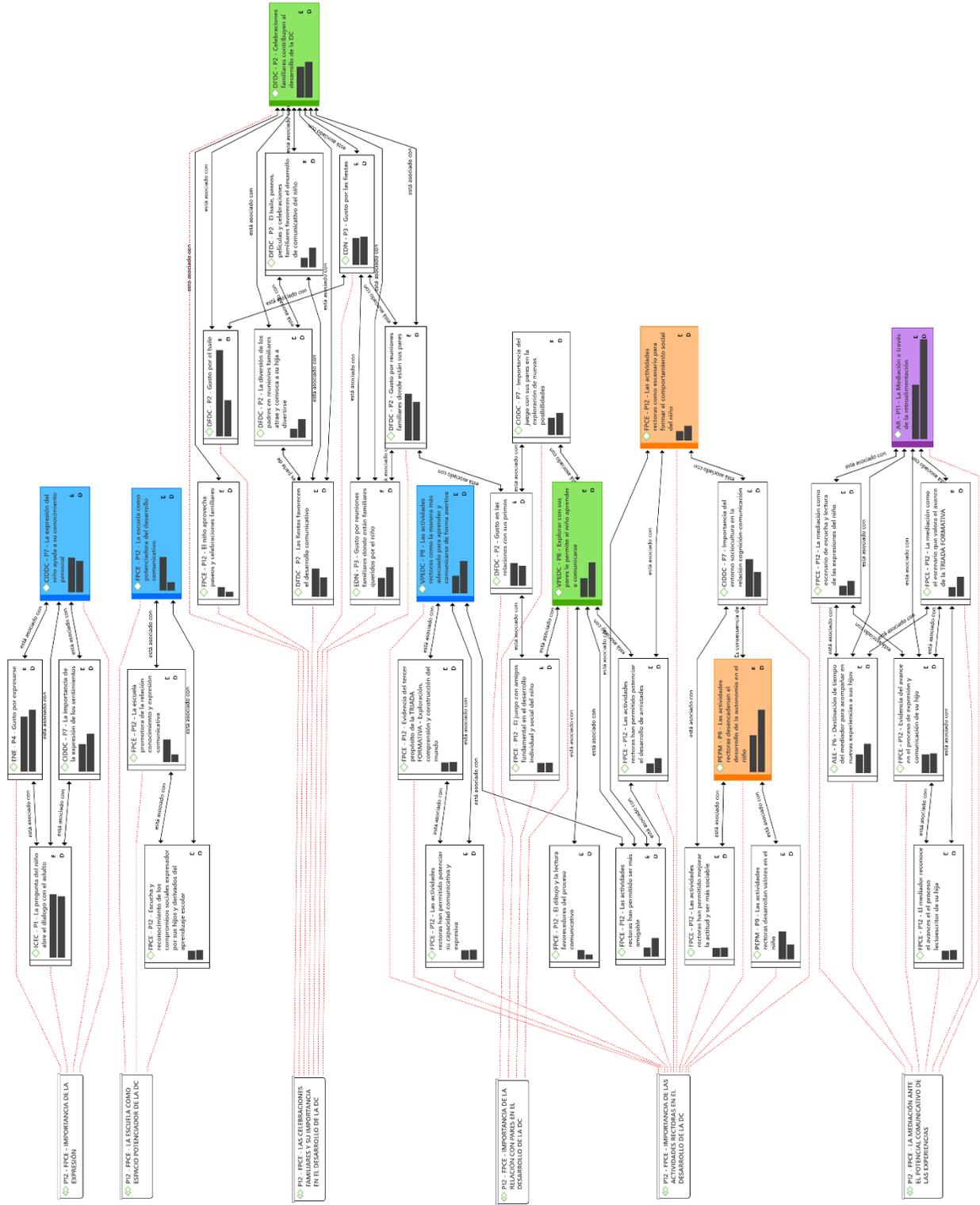


Gráfico 49 . Red Semántica 12: MENTAP 4 - P12 - FPCE - Favorecimiento del potencial comunicativo por las experiencias

Red Semántica 13: MENTAP 5 - P13 - AMM - Aspectos a mejorar de la mediación - Descripción textural (Noema)

Finalmente, esta última red semántica, acoge los aspectos que los padres consideran son importantes mejorar en los procesos de mediación. Aspectos como la necesidad de contar con más tiempo para estar y compartir con el hijo, reconocer la vocacionalidad de los niños para poder encauzar su proceso de mediación y finalmente comprender aquellos aspectos que conforman la dimensión comunicativa como un factor estratégico en el desarrollo integral del niño, resultan ser los factores sobre los cuales los padres consideran se debe corregir, para lograr un buen proceso de mediación.

A continuación, se genera la descripción textural (Noema) de esta red semántica número trece. Dicha red reconoce los aspectos a mejorar de la mediación, lo cual es fundamental para el mejoramiento del rol formativo que llevan a cabo sus cuidadores. En esta red semántica se encuentran 3 códigos axiales y 17 códigos.

Cuadro 18. Red Semántica 13: MENTAP 5 - P13 - AMM - Aspectos a mejorar de la mediación.

Categoría Inductiva	Enraizamiento	Densidad	Códigos axiales	Red Semántica
ATC - P10 - Aprovechamiento del tiempo al máximo en función de la enseñanza y aprendizaje del hijo	2	6		
AMM -13 - Necesidad del mediador de contar con más tiempo para compartir y asesorar a su hijo	1	2	Código axial 1 - P13 - AMM - La necesidad de tener tiempo para acompañar al hijo	
AMM -13 - Necesidad del mediador por dedicar más tiempo para enfrentar y acompañar a nuevas experiencias y lugares	1	2		
AMM -13 - Necesidad de aprender más para acompañar	3	4		
AMM -13 - El mediador reconoce la necesidad dedicarle más tiempo para que a través del acompañamiento en sus diversos gustos, el hijo construya para un futuro una opción vocacional clara y definida	2	7		

AMM -13 -	2	2	Código axial 2 - P13 - AMM –Necesidad por conocer al hijo en función de su vocacionalidad	Red Semántica 13: MENTAP 5 - P13 - AMM - Aspectos a mejorar de la mediación
Necesidad por aprender a interpretar la realidad y expresarla mejor a sus hijos				
AMM -13 -	1	5		
Necesidad de saber sobre el desarrollo del niño				
AMM -13 -	1	4		
Necesidad del mediador por acompañar al hijo en sus gustos (Piano, pintura, baile)				
AMM -13 - El	1	4		
mediador está dispuesto a estar para su hija siempre de forma incondicional cuando lo necesite				
AMM -13 - La	1	2		
mediación como espacio de relaciones entre tiempo, actividades rectoras, aprendizaje y opción vocacional				
AMM -13 -	1	2		
Necesidad de conocer más para ayudar a su hijo a salir adelante				
AMM -13 -	7	6		
Necesidad de comprender la dimensión comunicativa del niño para acompañar su crecimiento y desarrollo				
AMM -13 -	5	3	Código axial 3 - P13 - AMM - Necesidad de comprender la dimensión comunicativa del hijo para acompañar su proceso de desarrollo	
Necesidad por aprender a comunicarse mejor para acompañar a su hijo				
ATC - P10 - El	3	5		
mediador dispuesto a resolver dudas y preguntas				
AMM -13 -	2	2		
Preocupación por comunicarse mejor con el hijo				
AMM -13 - El	1	2		
mediador es consciente de su desconocimiento del proceso comunicativo de los niños				
AMM -13 -	1	2		
Frustración del mediador por desconocimiento sobre el proceso de desarrollo del niño				

Nota: Elaboración propia (2024)

Se realiza a continuación la descripción textural de los tres códigos axiales que surgieron del proceso de análisis de información en esta 10 red semántica.

Código axial 1 - P13 - AMM - La necesidad de tener tiempo para acompañar al hijo.

En esta categoría, los padres hacen conciencia de la importancia de contar con más tiempo para llevar a cabo una buena mediación como lo evidencian los siguientes códigos: ATC - P10 - Aprovechamiento del tiempo al máximo en función de la enseñanza y aprendizaje del hijo (enraizamiento 2 y densidad 6), AMM -13 - Necesidad del mediador de contar con más tiempo para compartir y asesorar a su hijo (enraizamiento 1 y densidad 2), AMM -13 - Necesidad del mediador por dedicar más tiempo para enfrentar y acompañar a nuevas experiencias y lugares (enraizamiento 1 y densidad 2), al respecto las madres MGT Y MGT dicen:

MGT6: Pues mejoraría más el dedicarle más tiempo para poderla llevar a diferentes lugares. Ella se ha demostrado que le gusta como por ejemplo las clases de piano, que siempre se le ve el interés de ella conocer más lo que es la clase de pintura, también el baile, me gustaría más que todo dedicarle tiempo en eso, o sea favorecerle todos los gustos de ella para un buen futuro. Para que en el momento en que ella tenga la edad suficiente, ella pueda decir me voy a inclinar en este punto entonces apoyarla en ese sentido.

MGT8: “Primero que todo el tiempo; tener tiempo para poder compartir, para poderla asesorar, guiar. Lo otro sería, conocimiento, saber eh más allá de lo que ella necesita poderla ayudar a salir adelante, a responder todas sus dudas, todas sus preguntas, eh estar para ahí siempre para mi hija, para cuando ella me necesite eh ser ese apoyo incondicional siempre para ella”.

El tiempo resulta ser un activo muy valioso el día de hoy, según Aristizábal y Gómez (2023), es importante hacer la pregunta sobre cómo aprovechar el tiempo libre de los niños, ¿qué deberían estar haciendo con ellos los adultos? Las madres reconocen que el tiempo es importante y lo reclaman en función de poder llevar a cabo una mediación más efectiva en donde puedan acompañar a sus hijos a diversos lugares donde aprenda, estar atentos a los intereses de sus hijos en función de ir perfilando su futuro, lo cual demuestra preocupación real por el futuro próximo de sus hijos. El tiempo así se convierte en un factor que permite pensar la vocacionalidad de sus hijos, esto demuestra entonces, que la mediación tiene un propósito mayor y es el crecimiento del niño en función de su proyecto de vida.

El tiempo finalmente según las madres, es visto como necesario para poder cumplir con un estar allí constante, en función de lograr el éxito personal para la vida. Ese estar allí, demuestra incondicionalidad para resolver con el niños, dudas y problemas. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 1 - P13 - AMM - La necesidad de tener tiempo para acompañar al hijo.

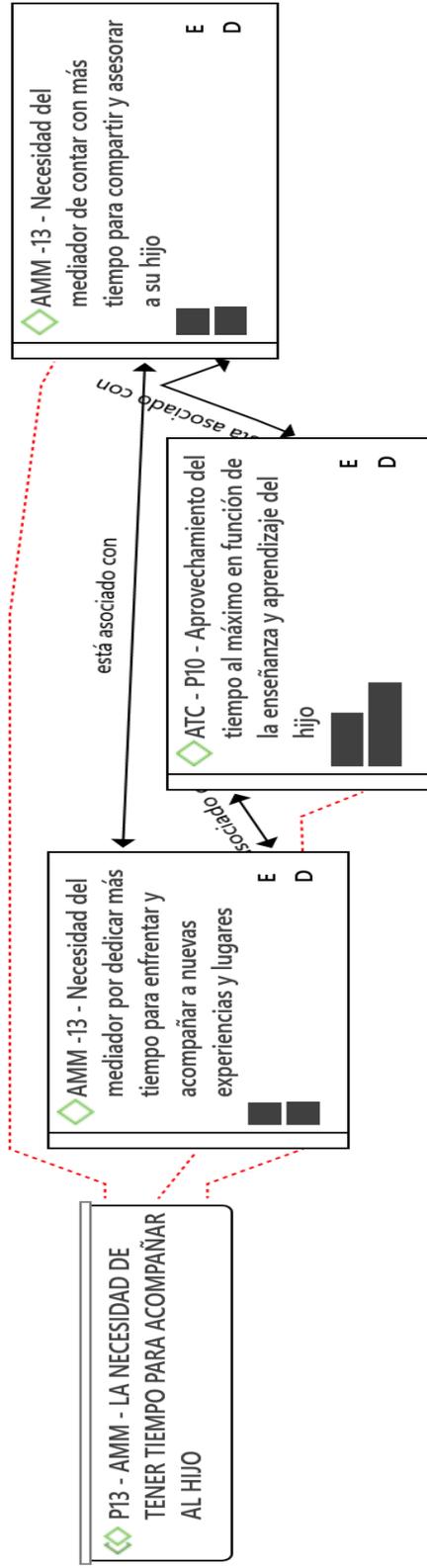


Gráfico 50. Red Semántica 13 - MENTAP 5 - Código axial 1 - P13 - AMM - AMM - La necesidad de tener tiempo para acompañar al hijo.

Código axial 2 - P13 - AMM –Necesidad por conocer al hijo en función de su vocacionalidad.

En este código axial, las madres reconocen que otro factor que debe ser mejorado en la mediación, es el reconocimiento de la vocacionalidad de los niños. Las actividades rectoras permiten el despliegue de capacidades y habilidades del niño, las cuales pueden incidir en su vocacionalidad, esta debe ser reconocida por el padre para poder ayudar a encausar el horizonte formativo de su hijo como se evidencia en los siguientes códigos: AMM -13 - Necesidad de aprender más para acompañar (enraizamiento 3 y densidad 4), AMM -13 - El mediador reconoce la necesidad dedicarle más tiempo para que a través del acompañamiento en sus diversos gustos, el hijo construya para un futuro una opción vocacional clara y definida (enraizamiento 2 y densidad 7), AMM -13 - Necesidad por aprender a interpretar la realidad y expresarla mejor a sus hijos (enraizamiento 2 y densidad 2), AMM -13 - Necesidad de saber sobre el desarrollo del niño (enraizamiento 1 y densidad 5), AMM -13 - Necesidad del mediador por acompañar al hijo en sus gustos (Piano, pintura, baile) (enraizamiento 1 y densidad 4), AMM -13 - El mediador está dispuesto a estar para su hija siempre de forma incondicional cuando lo necesite (enraizamiento 1 y densidad 4), AMM -13 - La mediación como espacio de relaciones entre tiempo, actividades rectoras, aprendizaje y opción vocacional (enraizamiento 1 y densidad 2), AMM -13 - Necesidad de conocer más para ayudar a su hijo a salir adelante (enraizamiento 1 y densidad 2), al respecto las madres MGT, MGT Y MGT dicen

MGT4: “Yo sé que a ellos a los niños debemos fomentarle la educación y también el aprendizaje sobre el desarrollo, sobre ellos mismos como sus fortalezas, sus debilidades, su momento de hasta de sus emociones”

MGT6: “Favorecerle todos los gustos de ella, para un buen futuro, para que en el momento en que ella tenga la edad suficiente ella pueda decir me voy a inclinar en este punto entonces apoyarla en ese sentido”.

MGT7: “A mí me gustaría aprender más en esto, aprender a cómo enseñarle a mi hijo y saber cómo es el desarrollo del niño”.

Las madres reconocen la importancia de acompañar el proceso formativo de su hijo en función de su proyecto de vida. Por ello las madres reconocen la importancia de

reconocer los diferentes gustos e intereses de sus hijos como una forma de ir reconociendo sus potencialidades y vocacionalidad.

La mediación entonces tendrá que tener la emergencia de una triada interesante sobre la cual el cuidador deberá saber mediar: Tiempo – Actividad rectora y opción vocacional. En la medida en que el cuidador cuide, acompañe y provoque cada una de las actividades rectoras (experiencias) en los diversos entornos en que se desenvuelva el niño, podrá ayudarle a mejorar su dimensión comunicativa, con la cual expresará cómo ve el mundo y que quiere ser en él, aspecto que le permitirán crecer en su autonomía y potencialidades en función de un fin último, su proyecto de vida. Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre los códigos que se encuentran agrupados en el Código axial 2 - P13 - AMM –Necesidad por conocer al hijo en función de su vocacionalidad.

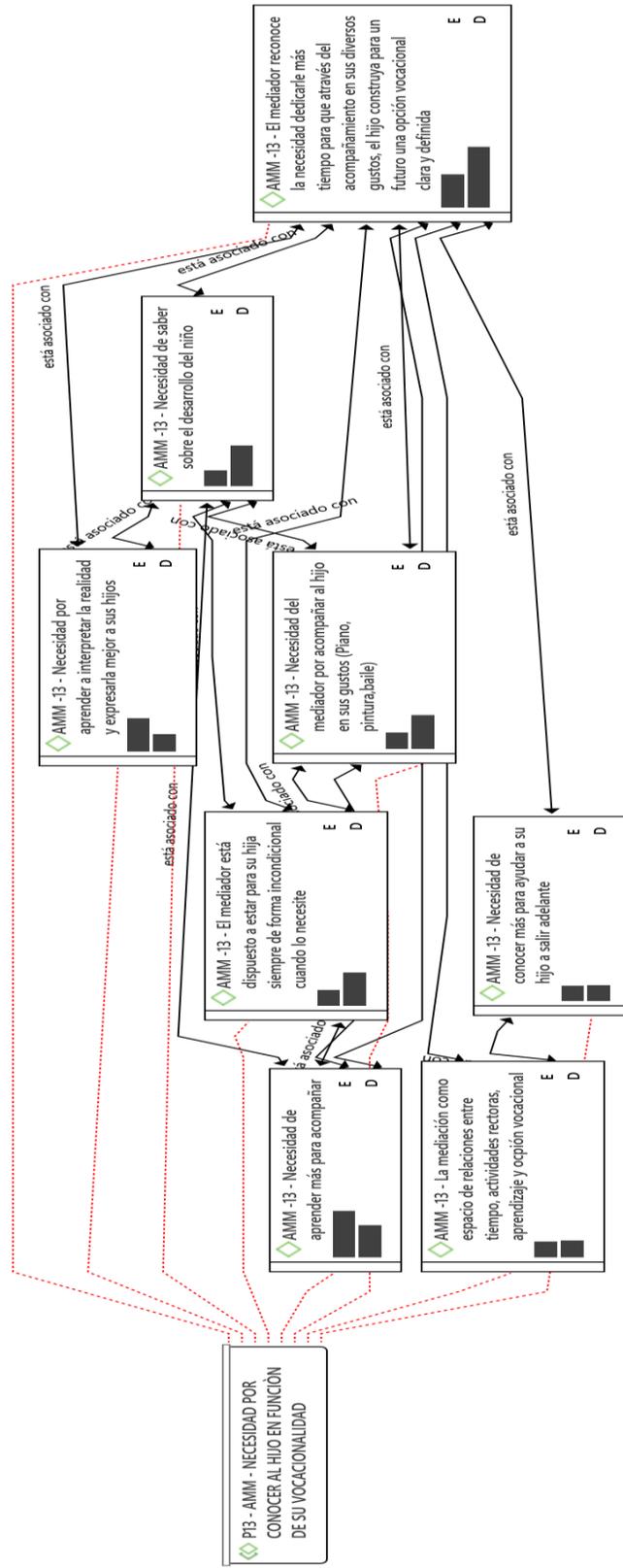


Gráfico 51. Red Semántica 13 - MENTAP 5 - Código axial 2 - P13 - AMM – Necesidad por conocer al hijo en función de su vocacionalidad

Código axial 3 - P13 - AMM - Necesidad de comprender la dimensión comunicativa del hijo para acompañar su proceso de desarrollo.

Finalmente en esta última código axial, las madres reconocen la importancia de comprender la dimensión comunicativa de forma que puedan acompañar el desarrollo de sus hijos como lo evidencian los siguientes códigos: AMM -13 - Necesidad de comprender la dimensión comunicativa del niño para acompañar su crecimiento y desarrollo (enraizamiento 7 y densidad 6), AMM -13 - Necesidad por aprender a comunicarse mejor para acompañar a su hijo (enraizamiento 5 y densidad 3), ATC - P10 - El mediador dispuesto a resuelve dudas y preguntas (enraizamiento 3 y densidad 5), AMM -13 - Preocupación por comunicarse mejor con el hijo (enraizamiento 2 y densidad 2), AMM -13 - El mediador es consciente de su desconocimiento del proceso comunicativo de los niños, (enraizamiento 1 y densidad 2), AMM -13 - Frustración del mediador por desconocimiento sobre el proceso de desarrollo del niño (enraizamiento 1 y densidad 2) al respecto las madres MGT, MGT Y MGT:

MGT1: “Aprender más uno para poder expresarse bien con sus hijos, no, o sea, uno no tiene como decirle una cosa bien a la niña, porque uno lo aprendió de otra manera y desconozco la dimensión la comunicación, así como uno tiene que decirle a la hija”

MGT2: “Pues me gustaría aprender mucho más, tener más conocimiento de la dimensión comunicativa del niño para acompañarlo mejor y estar más pendiente”.

MGT3: “Pues la verdad yo lo que mejoraría es mi forma de expresarme, porque los papás somos un ejemplo para los hijos, entonces yo cuando me expreso, yo utilizo palabras que no se debería ser, o palabras como no sería como explicarme, pero como ordinarias entonces el niño, así como en el colegio él dice lo que yo digo él lo hace entonces así sí yo lo veo mal para mí pues él es un niño de 5 años y tendría que comunicarse mejor.

MGT4: “Pues me gustaría aprender sobre el tema, para poder ayudarlo en el en el proceso de aprendizaje de orientación sobre las cosas de él, de su proceso de su dialecto su expresión”.

MGT5: “Pues profe yo quisiera aprender más, más para poderle acompañar a ella en el proceso si pues yo desconozco si el proceso comunicativo de los niños entonces quisiera como aprender un poco más.

Las madres reconocen la necesidad de aprender más sobre la dimensión comunicativa, para poder acompañar a sus hijos en el mejoramiento de su capacidad de expresión. Que las madres le den importancia al conocimiento y desarrollo de la dimensión comunicativa, resulta relevante para esta investigación doctoral, ya que en la medida en que el padre comprenda las posibilidades que la dimensión comunicativa genera en los niños, para comprender y expresar su mundo, así como al mismo tiempo, les permite ir creciendo en su individualidad, autonomía y socialización, podrá contribuir a desarrollar un buen proceso de mediación en el cual cuidará, acompañará y provocará a su hijo en función de la consolidación de sus aprendizajes y futuro proyecto de vida. Código axial 3 - P13 - AMM - Necesidad de comprender la dimensión comunicativa del hijo para acompañar su proceso de desarrollo.

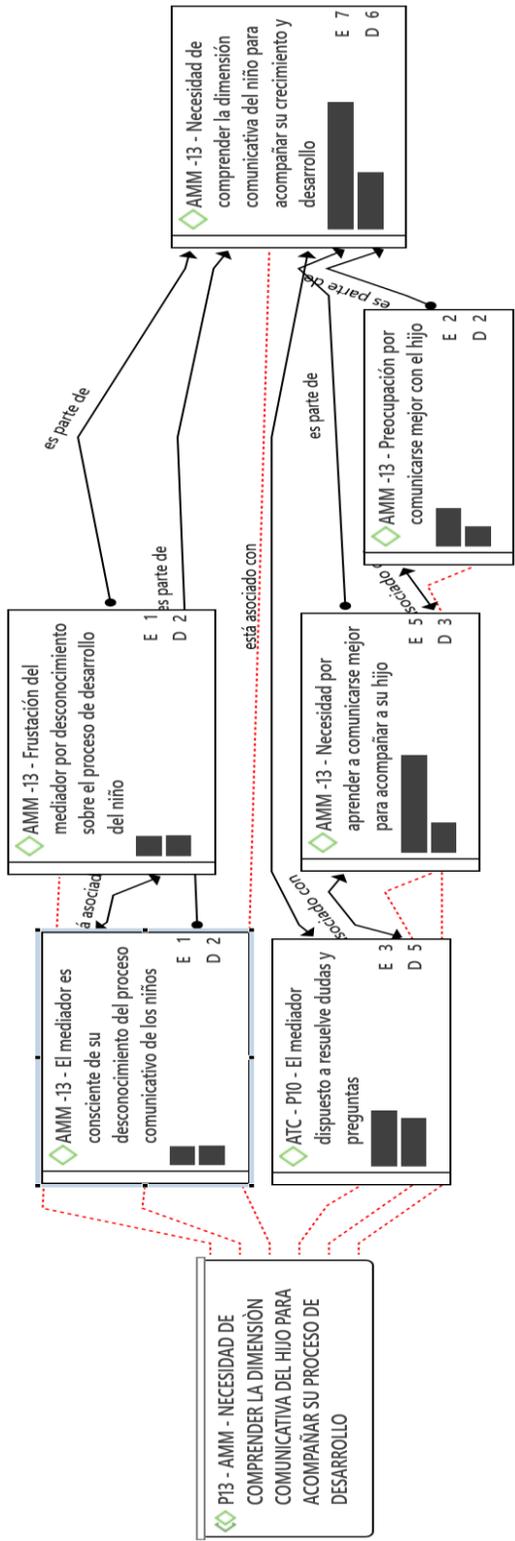


Gráfico 52. Red Semántica 13 - MENTAP 5 - Código axial 3 - P13 - AMM - Necesidad de comprender la dimensión comunicativa del hijo para acompañar su proceso de desarrollo

Se muestra a continuación la red que permite reconocer la forma en que se encuentran configuradas las relaciones entre códigos y códigos axiales 1 - P13 - AMM

- La necesidad de tener tiempo para acompañar al hijo, código axial 2 - P13 - AMM – Necesidad por conocer al hijo en función de su vocacionalidad y código axial 3 - P13 - AMM - Necesidad de comprender la dimensión comunicativa del hijo para acompañar su proceso de desarrollo

Momento 4: Reflexión – Descripción Estructurante (Noesis)

Siguiendo a Moustakas (1994) se debe decir que en el momento tres de esta investigación, el cual se dedicó a la noema, se realizó una extensa descripción de las texturas, de lo que aparecía y acontecía, se describió la forma en que las madres experimentaban el fenómeno de la mediación de la dimensión comunicativa con sus hijos, centrada dicha descripción en mostrar las condiciones que evidenciaban las cualidades texturales, los sentires, las experiencias sensoriales, y los pensamientos.

Finalizado este proceso se pasa a desarrollar lo que Moustakas (1994), reconoce como la variación imaginativa, con la cual se pretende que el investigador utilizando la imaginación, realice una descripción estructural del fenómeno evidenciada en el Noema. A esta variación imaginativa, se le conoce como la Noesis, la cual implica encontrar las estructuras que están inmanentes a las texturas (Noema) y que se encuentran fusionadas con ellas.

Realizar esta descripción estructural (Noesis), conlleva el desarrollo de actos conscientes donde se piense, se juzgue e imagine para lograr develar los significados que constituyen la estructura fundamental del fenómeno, Moustakas (1994)

Se pasó entonces de un momento 3 (Noema), caracterizada por una descripción textural que explica la experiencia intencional donde en términos concretos y completos, se pudo evidenciar el “qué” de la mediación realizada por las madres, a un momento 4 (Noesis) donde se realiza un ejercicio reflexivo en el “cómo” de la experiencia. Se llevará a cabo un ejercicio de reducción fenomenológica iniciado en la descripción textural de lo percibido al ponerlo en paréntesis descriptivo (momento 3 – Noema), y continuando con un acentuamiento de lo reflexivo, donde el foco atencional se desplazará del precepto al concepto, de lo textural a lo estructural, de lo inmediato a los posibles significados hasta ahora no revelados, Moustakas (1994).

Al ser esta una investigación fenomenológica, se debe insistir que tanto el ejercicio descriptivo textural (Noema), como el ejercicio descriptivo estructural (Noesis), surge a partir de la voz y la vivencia de las madres acerca de la mediación que ellas hacen entorno a la dimensión comunicativa de sus hijos. De esta manera, en este cuarto momento (Noesis), se desarrollará una descripción estructural de las 3 subcategorías

específicas que orientaron este estudio: Subcategoría 1: La Mediación de capacidades de expresión a través del cuidado – MCEC, Subcategoría 2: La mediación de las experiencias a través del acompañamiento y la provocación – MEAP, Subcategoría 3: La Mediación del entorno a través del acompañamiento y la provocación – MENTAP. Es importante recordar que dichas subcategorías específicas, surgieron de la fusión de las categorías generales con sus subcategorías: **Mediación** (Cuidado, acompañamiento y provocación) y **Dimensión comunicativa** (Capacidad expresiva, experiencias y entorno).

Finalmente, al concluir este ejercicio entre lo perceptivo y lo cognitivo, se podrá una vez termine la Noesis, llegar a los significados esenciales que permitirán llegar al quinto y último momento del proceso fenomenológico de esta tesis doctoral, que es el momento de la esencia del fenómeno o constructo teórico, el cual responderá al tercer objetivo específico.

Descripción estructural (Noesis) – Subcategoría 1: La Mediación de capacidades de expresión a través del Cuidado – MCEC

Es importante reconocer que en esta primera subcategoría específica subyace, para el proceso de mediación una relación entre subcategorías teóricas generales: cuidado y capacidades de expresión. La primera, *el cuidado*, es una subcategoría teórica específica, perteneciente a la **Categoría Teórica General: Mediación** y la segunda, *capacidades de expresión*, es una subcategoría teórica específica perteneciente a la **Categoría Teórica General: Dimensión Comunicativa** (Ver Cuadro 1 y 2). Como se mencionó ya en el final del capítulo II del marco referencial, para efectos de orientar el proceso de recolección y análisis de información, se relacionaron las categorías teóricas generales Mediación y Dimensión comunicativa, generándose así 3 subcategorías teóricas específicas (Ver Cuadro 3), de las cuales la **subcategoría 1: La Mediación de capacidades de expresión a través del Cuidado – MCEC**, será la primera a ser analizada desde una descripción estructural (noesis).

Para dicho análisis estructural es importante recordar que de esta primera subcategoría emergieron dos redes semánticas: La primera **Red Semántica 1: MCEC**

1 - P7 - CIDDC - Conciencia de la importancia del desarrollo de la DC y la segunda **Red Semántica 2**: MCEC 2 - P1 - ICEC – Identificación de capacidades de expresión y comunicación. Se puede reconocer entonces como un elemento orientador de la descripción estructural que se desarrollará a continuación, que la mediación de capacidades de expresión a través del cuidado, ya tiene una relación conceptual importante: En una mediación caracterizada por el cuidado, emerge la relación de dos categorías conciencia e identificación. Cuidar implica hacer conciencia e identificar. Para el caso de esta descripción estructural, se analiza estructuralmente la mediación de capacidades de expresión a través de un cuidado caracterizado por la conciencia y la identificación.

1. Conciencia e identificación de la capacidad de expresión y sus escenarios de circulación:

Desde su función social, la dimensión comunicativa como parte integral del desarrollo del niño le permite, expresar los pensamientos y sentimientos que en el contacto directo con su entorno, adultos y pares construye. Hacer **conciencia** de la importancia de la capacidad expresiva de sus hijos e **identificar** las diferentes formas en los que se expresan, resulta fundamental para llevar a cabo una mediación que cuide el desarrollo de las capacidades de comunicación de sus hijos.

Como ya se evidenció en la descripción textural (Noema), (ver Red Semántica 1), al preguntar a las madres sobre si eran conscientes de la importancia que tenían para su hijo aprender a comunicarse y expresar sus sentimientos e ideas a sus pares, en sus entornos socioculturales, ellas confirmaban que sí, ya que, al comunicarse y expresarse, mencionaban que los niños lograban tener muchos beneficios para su desarrollo, pues, aprendían muchas cosas, conocían el mundo, se iban conociendo a sí mismos, aprendían a expresar lo que sentían, lograban comunicar a los padres lo que ellos querían, lo que necesitaban, elementos que permitían a sus cuidadores comprenderles. Igualmente expresarse, les permitía a los niños según las madres, acercarse a otros entornos y personas con la emoción de querer compartir y aprender.

Unida a esta conciencia, las madres identificaban el gusto de los niños por una serie de actividades y experiencias a través de las cuales buscaban expresarse en su

vida diaria (Ver Red semántica 2). Entre las actividades identificadas, a través de las cuales los niños se expresaban, estaban el canto, el dibujo y el baile. Al mismo tiempo las madres declaraban que los niños demostraban gusto y alegría por dichas actividades.

Las madres entonces, son **conscientes** de la importancia de la expresión e **identifican** el gusto de sus hijos por diversas actividades que les permiten expresarse. Esto evidencia para el mediador una relación importante entre **expresión** y **escenario**

La expresión y sus escenarios

Es igual de fundamental que el niño se **exprese** y que existan **escenarios**, que contribuyan a que el proceso comunicativo fluya naturalmente (entiéndase aquí escenario, como actividad o experiencia que le sirve al niño a modo de espacio físico o sociocultural para desarrollar su capacidad expresiva).

De esta manera, los padres reconocen una directa relación entre la **expresión** y los **escenarios**. Con respecto al primer factor de esta relación, la **expresión**, la gran mayoría de las madres 5 de 8 madres, dicen que la forma de comunicarse de sus hijos, es a través de la expresión oral, las otras 3 madres, evidencian al baile (expresión corporal) y la pintura o dibujo (expresión plástica) y solo una de las anteriores dice que su hija se comunica a través de gestos (expresión gestual). De esta manera son la expresión oral, la expresión corporal y la expresión plástica, las formas de expresión que más evidenciaron las madres en sus hijos.

Con respecto a la expresión oral, las madres reconocen que dentro de las actividades que realizan con mayor frecuencia con sus hijos es hablar. Según ellas, los niños utilizan mucho la pregunta, a medida que preguntan más, dejan de ser tímidos, pues lo quieren saber todo. Que los niños estén hablando mucho, los hace muy divertidos, dice una de las madres. También reconocen que gracias a que se expresan mejor, ha logrado aprender más. La expresión oral entonces les permite a los niños exteriorizar lo que piensan y lo que sienten lo que contribuye a mejorar su forma de relacionarse y comunicarse con sus cuidadores, así como ir mejorando sus formas de expresarse claramente, Ilbay y Montoya (2023).

Otra de las formas de expresión fue la expresión corporal. Al respecto, las madres reconocían que, a través del baile, los niños expresaban mucha alegría o tristeza, e incluso les permitía convertirse en líderes al ganar premios por su destreza. De esta manera, el cuerpo se convertía en un vehículo comunicativo en donde el niño podía evidenciar sus estados de ánimos y sentires. Al mismo tiempo, el baile como forma de expresión, posibilitaba espacios de compartir, amistad y por ende convivencia con otros pares. Así las cosas, la expresión corporal le puede ayudar al niño a reconocerse en sus posibilidades y capacidades, contribuyendo al cuidado de sí mismo, permitiendo el auto conocerse y conocer a otros, Bernate y Alfaro (2021).

Con respecto al segundo factor, **los escenarios** (entendidos como actividades o experiencias que le sirven al niño a modo de espacio físico o sociocultural para desarrollar de su capacidad expresiva), las madres identifican a la pintura, el baile, la música y el juego, como escenarios socioculturales, que les permiten a los niños expresarse mejor e incluso concluyen que los niños lo que más disfrutan es jugando, pintando, bailando o cantando, se expresan mejor que aquellos que no lo hacen. Al ser conscientes de dichos escenarios e identificar aquello que tiene más importancia para sus hijos, las madres están sin saberlo, haciendo evidente la presencia de las actividades rectoras en las dinámicas familiares y sociales en los que sus hijos van fortaleciendo sus capacidades expresivas.

Estos escenarios, entonces, reconocidos como actividades rectoras en el ámbito de la educación preescolar MEN (2014) y Decreto 1411 de 2022, se convierten en el espacio propicio para que los niños se diviertan, se relacionen con otros, de esta manera, en las actividades rectoras, el niño comunica quien es, quien está siendo y quien quiere ser e incluso quién puede llegar a ser, lo que permite concluir, que las actividades rectoras, se convierten para la madres en los escenarios por donde circula el ***ser mismo del niño***.

Esta emergencia del ***ser mismo del niño*** a través de la capacidad expresiva, se convierte en el siguiente elemento de esta descripción estructural.

2. Conciencia e identificación de los benéficos de la capacidad de expresión: Individualidad, socialización y aprendizaje.

El cuidado se da en esa relación diaria y constante entre el cuidador y el niño al que se cuida con un objetivo fundamental, contribuir a su formación y bienestar, MEN (2014). El cuidado como primer elemento de la mediación, comienza entonces a partir de un ejercicio de conciencia e identificación, de la dimensión comunicativa. Para lo cual se requiere entonces que el cuidador haga conciencia e identifique las capacidades expresivas (expresión oral, expresión gestual, expresión escrita, expresión corporal, expresión plástica y expresión musical) así como los escenarios por donde se den y se potencien dichas capacidades (actividades rectoras). De esta relación entre capacidades expresivas y escenarios, surge el ***ser mismo del niño***. Evidenciar esta emergencia a partir de unos beneficios que contribuyen a la formación y bienestar del niño, es el propósito de este apartado.

Se pueden reconocer en entonces tres beneficios de esta emergencia del ***ser mismo del niño***: El desarrollo de la individualidad, la construcción de la socialización y el gusto por el aprendizaje.

El desarrollo de la individualidad

El primero de los beneficios que genera el desarrollo de la capacidad expresiva en el niño, tiene que ver con el desarrollo de su individualidad. Según las madres los niños van expresándose, aprenden más sobre el mundo y sobre ellos mismos, así se van conociendo como personas, van en palabras de una de las madres, “desarrollando su ***expresión de sí***”.

Esta ***expresión de sí***, es reconocida como esa posibilidad de expresar lo que los niños necesitan, sienten, piensan, lo que resulta fundamental para los niños pues los hace más libres como dice una de las madres para ser ellos mismos. Esta expresión de sí también es importante para los cuidadores, ya que así, estos últimos, aprenden de los niños, los conocen en sus gustos, inquietudes, sentimientos e intenciones, produciéndose así en los cuidadores, el interés, la satisfacción e incluso un divertimento a la hora de reconocerlos de otras maneras. Verlos crecer y consolidar su individualidad

hace que los padres valoren el desarrollo de la capacidad expresiva de los niños y comprendan que la dimensión comunicativa es un factor estratégico del desarrollo infantil.

Surgen aquí dos elementos que entran en relación: **el encuentro** y **el reconocimiento**. Al hacer conciencia e identificar el despliegue de las capacidades expresivas en los escenarios generados por cada una de las actividades rectoras, los padres comienzan a estar de otras maneras, ya no a través de la simple presencia, sino en una condición de **encuentro**, a la cual se llega con otra actitud nueva, los padres ya desean conocer más sobre sus hijos, este deseo de saber, se convierte en **reconocimiento**, es decir volver a conocer a su hijo, un hijo al que talvez no conocía desde estas nuevas facetas. Aquí entonces es donde según Zambrano et al (2023), la familia resulta ser una influencia fundamental en el desarrollo de un ser humano pleno.

El que el padre esté dispuesto a encontrarse y reconocer a su hijo, implica **salir de si** e ir tras su hijo, esto evidencia dos elementos finales que van en aumento a medida que se comprende qué niño está al frente: **el asombro** y **el afecto**. Los padres se **asombraban** de las nuevas facetas que emergen en sus hijos, lo que incrementa su compromiso **afectivo**, dicho vínculo afectivo permite crear confianza entre el cuidador y el cuidado, generándose la suficiente confianza para conocerse y compartir.

Es entonces gracias a la conciencia e identificación de la capacidad expresiva y sus escenarios en donde se hace posible para el cuidador el encuentro y el reconocimiento de su hijo, lo que en últimas le permite asombrarse e incrementar el afecto por su hijo, hecho que lo prepara para una nueva forma de mediar.

Se está preparado para mediar, cuando comprendes a quién y que estas cuidando, e igualmente cuando entiendes las nuevas maneras de estar y ser que te exigen una mediación basada en el cuidado.

La construcción de la socialización

El reconocimiento de la individualidad, le proporciona al niño nuevas sensaciones de confianza y seguridad con las cuales comienza a relacionarse de forma tranquila con

los adultos y pares. El cuidado es entonces una oportunidad para que el niño reconociendo su singularidad amplíe el marco de sus interacciones sociales MEN (2014).

Interactuar con adultos y pares, va paso a paso, construyendo la socialización del niño. Las madres reconocen que a medida que el niño se va expresando van aprendiendo de él, lo van conociendo más, hecho que dispone al padre para compartir y socializar con su hijo. Las madres también son conscientes de lo importante que es para su hijo compartir con otros niños, esto implica espacios y escenarios que lo hagan posible, así las fiestas, los paseos y el juego (actividades rectoras) donde comparte con otros niños resultan sumamente beneficiosas para ir construyendo procesos de socialización. Cuando está con sus pares, las madres dicen, los vemos saltar, brincar, correr y experimentar cosas nuevas.

Dicha socialización del niño con cuidadores y pares es potenciada a través de una relación que fue evidente de forma constante en cada uno de los momentos de la descripción textural (Noema): el dialogo y la pregunta. El otro le permite conocer y experimentar cosas nuevas, lo que es enriquecido en el marco del dialogo mutuo en donde la pregunta es el desencadenante de un sinnúmero de posibilidades. Al respecto las madres reconocen que, si hay algo que les guste a los niños, “es preguntar y más que todo, saber la respuesta”, “quieren saber de todo”, en estas preguntas y respuestas se encantan e hilvanan nuevas historias con mundos nunca antes revelados.

El gusto por el aprendizaje

Finalmente, el tercer beneficio generado del desarrollo de las capacidades de expresión del niño, está relacionado con el aprendizaje. En este sentido, los dos anteriores beneficios, el desarrollo de la individualidad y la construcción de la socialización, están transversalizados por el constante gusto que expresa el niño por aprender. las madres lo identifican todo el tiempo, al desarrollar su individualidad “el niño al expresarse más, conoce más, aprende más”, en la construcción de la socialización, “los niños dialogan, preguntan mucho, quieren saberlo todo”. Todo esto refleja un claro interés y gusto por el aprendizaje, gusto que está cargado de sentimientos y emociones. Aprender para el niño, representa novedad.

Al experimentar el niño el cuidado y sus beneficios, el niño aprende a cuidarse y cuidar su entorno. Con el aprendizaje, asumen responsabilidades consigo mismos y con su medio ambiente, una de las responsabilidades y compromisos que más evidencian los niños gracias a lo aprendido en la escuela.

Descripción estructural (Noesis) – Subcategoría 2: La mediación de las experiencias a través del acompañamiento y la provocación – MEAP

En esta segunda subcategoría específica se da para el proceso de mediación una relación entre subcategorías teóricas generales: Acompañamiento, provocación y experiencias. La primera acompañamiento y la segunda provocación, son dos subcategorías teóricas específicas pertenecientes a la **Categoría Teórica General: Mediación** y la tercera, experiencias, es una subcategoría teórica general perteneciente a la **Categoría Teórica General: Dimensión Comunicativa** (Ver Cuadro 1 y 2). Como se mencionó ya en el final del capítulo II del marco referencial, para efectos de orientar el proceso de recolección y reducción fenomenológica, se relacionaron las Categorías teóricas generales mediación y dimensión comunicativa, generándose así 3 subcategorías teóricas específicas (Ver Cuadro 3), de las cuales la **subcategoría 2: La mediación de las experiencias a través del acompañamiento y la provocación – MEAP**, será la segunda a ser analizada desde una descripción estructural (Noesis).

Para la descripción estructural (Noesis) que se realizará a esta segunda subcategoría hay que tener en cuenta que de ella emergieron en el proceso de sistematización 6 redes semánticas: **Red Semántica 3:** MEAP 1 - P2 - DFDC - Dinámicas familiares en el desarrollo de la Dimensión Comunicativa, **Red Semántica 4:** MEAP 2 - P3 - EDN - Experiencias que disfruta el niño, **Red Semántica 5:** MEAP 3 - P4 - ENE - Expresiones del niño en las experiencias, **Red Semántica 6:** MEAP 4 - P8 - VPEDC - Valoración del padre de las experiencias en el desarrollo de la Dimensión Comunicativa, **Red Semántica 7:** MEAP 5 - P10 - ATC - Aprovechamiento del tiempo para acompañar, **Red Semántica 8:** MEAP 6 - P11 - AR - Acompañamiento de resultados.

Es relevante entonces, reconocer que la descripción estructural a ser desarrollada, está iluminada por el reconocimiento de que la mediación de las experiencias a través del acompañamiento y la provocación, implicará dos momentos descriptivos estructurales de esta Noesis: el primero en el cual las madres evidencian que las experiencias que se dan en las dinámicas familiares permiten el desarrollo de la capacidad expresiva del niño de diversas formas. El segundo momento en donde las madres reconocen la forma en que valoran, aprovechan y acompañan dichas experiencias y los resultados que de ellas se derivan y que fortalecen la dimensión comunicativa del niño.

1. Las Dinámicas familiares como escenarios de disfrute y expresión

Durante todo este proceso investigativo, ha quedado claro que los procesos de mediación que realizan las madres para el desarrollo de la dimensión comunicativa, suceden a través de las actividades rectoras. Según Suárez et. al., (2018) la familia es un actor fundamental en la maduración del niño.

De esta manera, hay un elemento crucial de la mayor relevancia y es que para el caso de la mediación de las madres, estas actividades rectoras, se suceden en el entorno de la familia, constituyéndose en parte de las dinámicas familiares, es decir, las dinámicas familiares están cargadas de un sinnúmero de experiencias que posibilitan el encuentro entre padres e hijos, tantas, que esto mismo, puede constituir un amplio campo de investigación. Por el momento, se mostrarán cómo en dichas dinámicas familiares hacen presencia experiencias donde el disfrute y la expresión de los niños es evidente.

El gusto por las experiencias (actividades rectoras)

Surge aquí una nueva relación para analizar: experiencias y gusto. Se da un ejercicio de conciencia e identificación por parte de las madres que las prepara para una mediación transversalizada por el acompañamiento y la provocación. Saber que los niños gustan un cierto tipo de experiencias, llevará a sus cuidadores a querer acompañarlos y

provocarlos en función de contribuir al desarrollo de su dimensión comunicativa, aspecto que será descrito estructuralmente en el segundo momento de este análisis de la subcategoría 2.

Las madres ven una serie de experiencias (actividades rectoras) que son privilegiadas por el niño debido al gusto que siente por ellas. Entre dichas actividades son reconocidas: las películas, las fiestas, el baile, el canto, lectura de libros, el culto, las salidas (paseos, vacaciones y parque).

Y aunque dicha conciencia e identificación es importante en el marco del cuidado, categoría ya abordada en la descripción estructural de la subcategoría 1, aparece para esta subcategoría 2, un nuevo elemento: las experiencias (actividades rectoras), suceden en el marco de las dinámicas familiares. El niño las disfruta, siente gusto por ellas según las madres, porque las viven en familia, se divierte con sus padres al bailar y salir al parque, paseos y vacaciones, anhela las visitas a sus abuelos para conversar sobre sus logros escolares y no ve la hora de encontrarse con sus primos para dialogar y preguntar infinidad de cosas. Esta vivencia al lado de sus familias, hace que los niños gusten esas experiencias y reflejen alegría y felicidad, aspectos que confirman que el estar juntos tiene gran valor para el niño e incluso para la madre. El estar juntos provoca el **encuentro** aspecto evidenciado por los cuidadores cuando reconocían a sus hijos en sus capacidades y potencialidades, en el análisis de subcategoría 1, aquí el encuentro, como el hecho de estar juntos, es reflejado en las actitudes de **gusto, alegría y felicidad** que los padres evidencian en sus hijos.

De esta manera, se confirma que las experiencias (actividades rectoras), son en definitiva los espacios propicios para cuidar, acompañar y provocar.

Condiciones y características con las que se expresa el niño

Ahora que ya se ha confirmado cuáles son esas experiencias (actividades rectoras) que se suceden en las dinámicas familiares y que el niño disfruta, se reconocerá estructuralmente las condiciones y características con las que el niño se expresa.

Frente a las condiciones, se evidencian como entran en relación el diálogo, la pregunta y la retroalimentación. En cuanto a las características, se mostrará cómo se relacionan, el gusto, la alegría y la felicidad.

Bloque 1: El diálogo, la pregunta y la retroalimentación

Las madres reconocen que en las experiencias (actividades rectoras), los niños se expresan de muchas maneras, oral, gestual, corporal, plástica y musicalmente. Estas formas de expresarse permiten al niño, al adulto y sus pares, iniciar en un primer momento, **diálogos** a través de los cuales el niño cuenta que está pensando y sintiendo.

Estos diálogos, están cargados de historias y relatos que comparte con sus familiares sobre el mundo que le rodea. En estos diálogos, aparecen dudas, que el niño busca solucionar a través de **preguntas**, las cuales hacen a sus padres, abuelos o primos, lo cuales están atentos a responderle, haciendo así múltiples ejercicios de **retroalimentación**. Esta relación dialógica entre el niño y su familia, genera procesos de respeto y confianza mutua como lo menciona Zambrano et. al., (2019).

Como ya se había evidenciado en la subcategoría 1, que el niño expresara su individualidad, su **ser en sí**, contribuía a que sucediera el encuentro, como lugar que hacía posible un escenario donde el padre se asombraba de las capacidades de su hijo, lo que en últimas aumentaba sus expresiones de afecto. En este sentido, para esta segunda subcategoría dos, otro elemento entra a complementar estos hallazgos y tiene que ver con aquello que genera al estar relacionados el dialogo, la pregunta, la retroalimentación y el encuentro: **la cercanía**.

A mayor relación dialógica del padre con su hijo y entre más retroalimentación suceda, mayor posibilidad de **cercanía** acontece. **La cercanía** compromete así a la madre a mediar, cuidando y acompañando.

Bloque 2: el gusto, la alegría y la felicidad

Al mismo tiempo que el niño demuestra el gusto por las actividades rectoras, evidencia también el gusto por estar expresando, cada experiencia que vivencia, la aprovecha con tanto gusto que los padres reconocen otros dos elementos que le dan el tono y característica a las formas en que el niño se expresa, estas son: **la alegría y la felicidad.**

La alegría aparece cada vez que aprende cosas nuevas, así las experiencias que producen agrado en el niño, preparan para que se establezca una relación que podría pasar desapercibida: alegría y aprendizaje. En la subcategoría 1, se había reconocido el gusto por el aprendizaje, aquí en la subcategoría 2, se establece que este gusto por aprender, se dé una forma especial, con **alegría.**

Finalmente, el último elemento que entra en relación, es la felicidad, este elemento, es demostrado por los niños, al brincar, correr, saltar e incluso gritar cada vez que están vivenciando las experiencias que son de su gusto en las cuales se sienten plenos. Dicha plenitud, que genera la felicidad, establece una última relación que al día de hoy ha cobrado gran relevancia, **el bienestar y calidad de vida.**

Según Suárez et. al, (2018), la familia genera vínculos que contribuyen a que los niños se desarrollen social y afectivamente. De esta manera la mediación de las experiencias a través del acompañamiento y la provocación dejan en claro en este primer momento, que las dinámicas familiares son escenarios que contribuyen a potenciar los ambientes de bienestar y calidad de vida.

2. El acompañamiento y provocación de las experiencias para el desarrollo de la dimensión comunicativa.

Siguiendo con la descripción estructural de la subcategoría 2: mediación de las experiencias a través del acompañamiento y la provocación, se abordará para este segundo momento, el análisis de tres aspectos cruciales que darán cuenta de la forma en que los padres asumen el proceso de mediación, estos son: **Valoración** (que valor les reconocen las madres a las experiencias que vivencian sus hijos), **acompañamiento**

(cómo y con qué propósito acompañan a sus hijos las madres) **Provocación** (cómo y con qué propósito, retan las madres a sus hijos).

Aspecto 1 - Valoración: El valor de las experiencias que vivencian los hijos

Las madres reconocen que las experiencias (actividades rectoras) que vivencian los niños, deben ser valoradas por los beneficios que generan en relación con el desarrollo de la dimensión comunicativa. Las madres valoran así a las actividades rectoras desde dos elementos, el primero, tiene que ver con el desarrollo de aprendizajes y habilidades relacionadas al desarrollo de la capacidad expresiva, el segundo por la autonomía y el desarrollo ético relacionados con la contribución al proyecto de vida del niño. A continuación, describiremos estos dos elementos.

El desarrollo de aprendizajes y habilidades para la expresión:

Para las madres las experiencias (actividades rectoras), muestran su valor al ser un espacio propicio en donde el niño desarrolla una diversidad de aprendizajes y habilidades en su dimensión comunicativa. Dichas experiencias, poseen según las madres un propósito principal, que el niño **aprenda**, pues posibilitan espacios de exploración, creatividad, invención, socialización y expresión por parte de los niños.

En las actividades rectoras, se permite el mejoramiento de la capacidad expresiva de los niños, son adecuadas para que el niño aprenda a comunicarse de forma asertiva.

Que el niño aprenda y desarrolle habilidades entorno a la capacidad expresiva, cumple con uno de los propósitos fundamentales de la dimensión comunicativa: expresar sus sentimientos. Así en las experiencias (actividades rectoras), las madres ven a sus hijos, expresarse con alegría cada vez que bailan y a comprenden como utilizar su cuerpo para expresar diversos estados de ánimo e infinidad de mensajes, en la pintura los ven pintar lo que les gusta y hacerlo con los colores que según ellos expresan alegría o tristeza, en los juegos aprenden a divertirse entre amigos, aprenden a cuidar su cuerpo y el de aquellos que juegan a su lado, en la música aprenden a expresarse musicalmente, sabiendo que detrás de cada canción hay un mensaje con el cual puede comunicar amor,

ternura, ilusión o tristeza, en la lectura de cuentos acompañados de sus madres, aprenden a ser valientes como sus personajes favoritos, en las películas en familia, aprenden que se es feliz cuando la familia comparte y disfruta de una película de humor o aventura, en los paseos familiares, aprende a compartir y durante el recorrido dialogan y preguntan sobre cada cosa nueva que descubren.

Contribuciones a la autonomía y el desarrollo ético y el proyecto de vida

Las madres valoran la importancia de las experiencias (actividades rectoras), pues en ellas los niños se van constituyendo como seres individuales, crecen en sus subjetividades, aprenden a ser autónomos. Estas experiencias, les permiten expresar sus pensamientos y sentimientos con sus pares y adultos, con su voz, ganan autoimagen y comprenden como seres únicos. Cuando se relacionan con sus pares pueden acceder a múltiples formas de comunicar sus realidades a través de diversos lenguajes, Mieles et. al., (2020). A medida que se van comprendiendo como seres autónomos, estas experiencias, también les permiten, crecer con un marco ético, pues a través de ellas van comprendiendo que tipos de normas morales dirigen la vida de los individuos y sociedades. Aplican en su vida práctica, los principios éticos que han aprendido de un audio cuento o una película, o un juego.

Finalmente, las madres valoran las experiencias, pues con ellas los niños van explorando sus habilidades y capacidades personales, sobre las cuales podrán ir preparándose para ir visualización lo que en un futuro podría ser su proyecto de vida, o como las madres decían “que puedan ser alguien en la vida”.

Aspecto 2 - Acompañamiento: La medicación de experiencias a través del acompañamiento.

A continuación, se busca reconocer la forma en que son acompañadas las experiencias por parte de las madres. Se presentan así para este segundo aspecto, dos momentos. El primero denominado acompañando las experiencias a través del diálogo y la retroalimentación y el segundo llamado, acompañando incluso en el poco tiempo que se tiene.

Acompañando las experiencias a través del Diálogo y la retroalimentación:

Las experiencias (actividades rectoras) que se dan en las dinámicas familiares, han sido reconocidas por los padres, como los escenarios propicios para el desarrollo de la dimensión comunicativa. Pero es importante decir aquí, que los padres reconocen que hay ciertas actividades de las dinámicas familiares que les permiten estar en familia.

Entre las actividades que ya son parte de las dinámicas familiares, los padres reconocen que las películas de fin de semana son ya un lugar de encuentro, para divertirse, y discutir comportamientos éticos que sucedieron en la película. La visita a la iglesia o el culto, se convierte para las madres en un lugar donde el padre puede enseñar a la luz de la palabra de Dios, maneras en que su hijo debe comportarse ante situaciones de la vida diaria. También las madres, reconocen que el acompañamiento que realizan a través de las lecturas de cuentos o audio libros, les permite establecer conversaciones y hacer retroalimentación con base en las moralejas o mensajes que se encuentran en dichos textos. Este tipo de acompañamiento que permite la película y la iglesia, resultan tener un componente ético por excelencia.

Otras de las actividades en donde las madres reconocen espacios propicios para el acompañamiento son las salidas de fin de semana, al parque y paseos de fin de semana o vacaciones, estos le dan la oportunidad al padre, de dialogar y disfrutar del estar juntos, las conversaciones que acontecen son desprevenidas, cargadas de explicaciones muy naturales, llenas de cariño y afecto. Este tipo de acompañamiento está caracterizado por el dialogo, el disfrute y el afecto.

Finalmente, entre las actividades que atraviesan con mayor intensidad las dinámicas diarias del hogar, son las actividades escolares. Para Buxarrais et. al., (2019), las tareas se convierten en una actividad de toda la familia en donde todos tienen responsabilidad de alguna manera.

En las tareas, las madres generan un proceso de acompañamiento de múltiples características. En primera medida, las actividades escolares, se convierten en tema de conversación diario, a los padres preguntar de forma recurrente al niño, como estuvo su día en la escuela, qué aprendió, qué jugó, cómo compartió con sus amigos y finalmente

que tareas tiene para lo cual las madres realizan la revisión diaria de los cuadernos de los niños.

Con respecto a las tareas escolares, las madres asumen su compromiso de acompañar, para lo cual, están constantemente motivando hacia el logro y el mejoramiento continuo, también acompañan al niño ante los momentos de frustración ante algún reto académico que no comprenden muy bien. Para las madres, se requiere de tiempo y paciencia, el cual buscan entregar incluso a costa de su propio tiempo y compromisos.

Por último, las madres acompañan las tareas escolares con tiene un interés muy claro, mediar en el proceso de una adquisición y reforzamiento exitoso de nuevos conocimientos. Todas estas características presentes en el acompañamiento de las actividades escolares, como son el dialogo sobre las actividades escolares, la motivación al logro, el acompañamiento en la frustración, la paciencia, la dedicación de tiempo y el interés por la adquisición de nuevos saberes, hace que el acompañamiento de las actividades escolares se convierta en un acompañamiento formativo de gran valor. Este acompañamiento formativo, contribuye tanto al desarrollo integral de los niños, como al crecimiento pedagógico de los padres como ya se mencionó anteriormente en la descripción textural (Noema).

Acompañando incluso en el poco tiempo que se tiene:

Para las madres, el tiempo se ha convertido en uno de los principales factores a tener en cuenta a la hora de que querer llevar a cabo un proceso de mediación. En primer momento, el escaso tiempo con que cuentan los padres en la actualidad, hace que acompañar sea muy difícil y hacerlo en las mejores condiciones resulta casi imposible.

Si hay un factor que está perjudicando los procesos de mediación es la falta de tiempo, sin ninguna duda, a esto se pueden sumar otros factores, como la falta de conciencia sobre la importancia de mediar los procesos formativos de los hijos y el desconocimiento de qué en últimas debe ser mediado.

La falta de tiempo, hace que el acompañamiento no se realice en condiciones naturales y de disfrute en la mayoría de los casos. La falta de tiempo hace que los padres

consideren más relevantes actividades como el trabajo o responsabilidades del hogar, por encima de aquellos que, para ellos en muchos casos, son solamente juegos, salidas, fiestas entre otras. Como lo menciona Aristizábal et. al., (2023) los padres se exigen así mismos en aprovechar su tiempo productivamente, lo que los lleva a negarse la posibilidad de compartir el tiempo infantil de sus hijos.

Así las cosas, para las madres el aprovechamiento del poco tiempo con que se cuenta, resulta ser un factor consustancial de la mediación caracterizada por el acompañamiento. Se acompaña en el poco tiempo que se tiene. Este poco tiempo, es aprovechado por el mediador para mediar con mucho esfuerzo los procesos de aprendizaje de su hijo, para que aprenda cosas nuevas. La falta de tiempo, reconocen las madres, impiden que se pueda llevar a los niños a lugares y experiencias donde se pueda acompañar de nuevas maneras.

De esta manera, las familias deben entender, que tienen que visualizar formas de aprovechar las dinámicas familiares en virtud de reconocer experiencias que deben ser priorizadas en función de enriquecer el encuentro y la cercanía de los miembros de familias y para ello se debe redefinir la manera en que el tiempo es puesto al servicio del bienestar familiar.

Aspecto 3 – Provocación: La mediación de experiencias a través de la provocación:

En este apartado final, las madres dejan muy en claro, que a medida que acompañan a sus hijos en las actividades rectoras, es necesario estar bajo un propósito formativo, orientadas como mediadoras que cuidan, acompañan y median, bajo un sentido pedagógico. Se media bajo el marco de un horizonte pedagógico, por ello, el centro es el niño, su **ser** en sí, su crecimiento, en últimas el propósito central, es la constitución de un ser integral.

De esta manera, las madres reconocen que a pesar del poco tiempo que tienen, su mediación basada en la provocación, está destinada a retar a sus hijos para que den más, para que no se queden a medias, como decía una madre “decirle que ella puede

dar más”. Entienden que los niños son seres en potencia, que deben ser retados para que vayan desarrollando sus capacidades.

Así las cosas, en el proceso de mediación basado en la provocación, las madres evidencian que uno de los factores estratégicos es el **diálogo cercano**, un dialogo interesado en la escucha atenta de lo que el niño expresa de diversas maneras (corporal, musical, plástica, gestual, oral y escrita). Al niño expresarse con la riqueza que le permiten estas maneras, las madres consideran como elemento primordial de este dialogo a la **pregunta**. Si el niño preguntaba y el padre respondía como ya se ha mencionado en otros apartados. Ahora es el padre el que pregunta, con una intención clara, **retroalimentar para posteriormente retar y provocar**.

Este dialogo de indagación constante, se convierte de por sí, no solo en una acción, sino un escenario que se constituye en una **parte consustancial de cada experiencia**, es decir, no es suficiente que el niño viva una experiencia y que incluso el padre acompañe de la mejor manera, sino que es necesario, que la vivencia del niño, sea retroalimentada, evaluada, valorada, a la luz de las formas en que el niño actuó y utilizó sus capacidades para alcanzar un logro, desarrollar una labor, hacer una nueva creación, proponer una manera muy suya de solucionar un problema, que el padre no solo reconozca y aplauda su logro, o incluso valore su esfuerzo en medio del fracaso, sino que este allí presto a decirle: y acaso no podrías hacerlo de una nueva manera, de otra forma, con otros colores? Y si es un carro, ¿podrías hacer que vuele?, ¿y si lo conviertes en una máquina que proteja el medio ambiente?, ¿y si de pronto les propones a tus amigos que la construyan juntos?, el dialogo así, contribuye según Giménez et. al., (2021) al fortalecimiento emocional del niño.

En este sentido, se puede entender que las experiencias, pueden ser potenciadas por las madres, pueden ser enriquecidas en la medida en que la madre de manera atenta, esté dispuesta a llevar a cabo un proceso de mediación en donde su presencia formativa, este orientada a educar desde adentro, es decir, desde las **potencialidades** que tal vez ni siquiera el niño, sabe que tiene, pero que su madre en una mediación cuidadosa, que acompaña y provoca sabe que están allí como estrellas nacientes, apunto de iluminar al universo mismo.

De esta manera, una mediación basada en la provocación, en el reto constante, no puede ser una simple exigencia, ella debe estar acompañada como muy bien lo declaran las madres, de otro elemento que está directamente relacionado con la mediación: la motivación.

La motivación, permite que el ejercicio de provocar, sea incluso cuidadoso y respetuoso, ya que esta, parte de las realidades mismas del niño, es decir, se motiva al niño, pidiendo que lo intente, pero sabiendo con qué capacidades lo hace y bajo qué potencialidades asume los retos. Se da aquí una mediación que provoca respetando al niño y proponiéndole retos, no para quebrarle, sino para que encuentre formas de lograrlo, desarrollando otras maneras, que estén acordes a sus posibilidades y potencialidades, aprendiendo así, a afrontar los retos desde su individualidad y sabiendo que incluso puede hacerlo con el apoyo de su comunidad. De esta manera entiende su valor y el del otro.

Descripción estructural (Noesis) – Subcategoría 3: La Mediación del entorno a través del acompañamiento y la provocación - MENTAP

Para esta tercera subcategoría específica se dan para el proceso de mediación una relación entre subcategorías teóricas generales: acompañamiento, provocación y entorno. La primera acompañamiento y la segunda provocación, son dos subcategorías teóricas específicas pertenecientes a la **Categoría Teórica General: Mediación** y la tercera, entorno, es una subcategoría teórica general perteneciente a la **Categoría Teórica General: Dimensión Comunicativa** (Ver Cuadro 1 y 2).

A continuación se realizará la descripción estructural (Noesis) de esta tercera y última subcategoría específica, en la cual habían emergido 5 redes semánticas: **Red Semántica 9:** MENTAP 1 - P5 - PADDC - Preparación de ambientes para el desarrollo de la dimensión comunicativa, **Red Semántica 10:** MENTAP 2 - P6 - AEE - Aprovechamiento del entorno exterior, **Red Semántica 11:** MENTAP 3 - P9 - PEPM - Propósitos de las experiencias propuestas por el mediador, **Red Semántica 12:** MENTAP 4 - P12 - FPCE - Favorecimiento del potencial comunicativo por las

experiencias, **Red Semántica 13: MENTAP 5 - P13 - AMM - Aspectos a mejorar de la mediación.**

En cuento a la descripción estructural que será desarrollada, deberá tenerse en cuenta que se buscará reconocer cómo las madres realizan una mediación de los entornos a partir del acompañamiento y la provocación, lo cual se hará entres momentos: en el primero se podrán reconocer las formas en que las madres preparan el entorno interno familiar para llevar a cabo el proceso de mediación, el segundo tiene que ver con la manera en que los mediadores aprovechan el entorno exterior al cual llevan a sus hijos para que se diviertan y aprendan (parque, paseos, vacaciones, entro otros) y finalmente se abordarán en un tercer momento los aspectos que ellas consideran deben ser mejorados para poder llevar a cabo un buen proceso de mediación.

Es importante que en este apartado se comprendan que la mediación de los entornos a través del acompañamiento y la mediación, suceden en la relación de dos categorías muy relevantes: **preparación** y **aprovechamiento**. La manera en que los padres acompañan y provocan aquí, se da en primera medida en la preparación. Cuando se prepara el entorno, el padre cuida que el ambiente esté listo para que acontezca una serie de procesos que favorezcan el desarrollo del niño, esto, aunque el niño no lo sepa, es una forma en la que su padre le cuida, acompaña y provoca.

Cuidar los detalles para que la experiencia pueda ser vivida de la mejor manera, y acompañar en **el ambiente preparado**, ese que preparó como si fuera un regalo mismo para su hijo, permite la provocación del niño, que este se impresione, que este se admire y quiera vivir la experiencia. Preparar el ambiente es sin duda un acto de conciencia y amor con alto sentido formativo. El padre así prepara para que acontezcan un sinfín de posibilidades, acompañar a través de la preparación, es permitir que se provoque para **el acontecimiento**. Visto este acontecimiento, como el escenario mismo en donde se desarrollan las diversas potencialidades del niño.

Así las cosas, el padre estará listo para aprovechar lo que **el entorno preparado** permite que se dé, aquello que sucede, aquello que acontece. El padre aprovecha cada una de las capacidades que son evidenciadas en el entorno preparado, todo esto bajo diversos propósitos de carácter formativo. El padre aprovecha lo que acontece porque lo preparó con detalle, con cuidado y amor, de manera especial para su hijo, lo preparó por

que sueña y anhela que ese ***ser en sí del niño*** que surge a través de las expresiones de pensamientos y sentimientos en entornos y experiencia, se desarrolle plenamente.

1. Preparación y aprovechamiento de los entornos familiares internos

Los entornos tanto familiares internos, como externos, tienen una serie de aspectos (físicos, culturales, sociales, estructurales, entre otros) que pueden ser preparados y aprovechados para el desarrollo de la dimensión comunicativa de los niños.

Para el caso de los entornos internos que son preparados para el desarrollo de experiencias, dos fueron los más relevantes y en los cuales las madres ponen un especial énfasis. El primero de ellos tiene que ver con la preparación de los ambientes para la lectura. Aunque reconocen su importancia, en muchos casos, reconocen la usencia de libros e incluso de los lugares dedicados a los libros en casa, no obstante, buscan crear los espacios y el ambiente para la lectura, acondicionando el espacio físico para los libros y la lectura con lo poco o mucho que tienen, una silla, una mesa, un morral donde guardan los libros, también fortalecen dicho momento con algo que para ellas resulta fundamental: *la dedicación de tiempo*. Este tiempo, es un elemento que las madres privilegian para que pueda suceder la experiencia misma de la lectura y en algunos casos, el logro principal de la dicha experiencia: la generación de un hábito lector en sus hijos.

El segundo entorno que es preparado, tiene que ver, con aquel que está dedicado a las películas de fin de semana. Las madres buscan crear ambientes agradables para la película, para lo cual preparan comida, y el espacio físico, sea el cuarto de los padres o la sala de estar. Aquí la separación de un espacio de tiempo es crucial para las familias, este escenario es tal vez uno de los más anhelados durante la semana por los niños e incluso por los padres, ya que permite el encuentro y cercanía tan requeridos para el proceso formativo.

A parte de la preparación de los ambientes para la lectura y las películas, hay una última preparación que para las madres y niños resulta crucial. Esta tiene que ver con la preparación de los entornos que favorezcan el desarrollo de las responsabilidades

escolares. Para ello las familias se sirven de mesas, comedores, sillas y televisores entre otros elementos.

Es interesante, que, aunque suceden actividades como la pintura, el baile, el juego e incluso la exploración del entorno, estos no fueron nombrados por las madres, ni siquiera se habló de su preparación. Aunque el niño vivencia dichas experiencias, y estas, tienen una gran incidencia en el desarrollo de la capacidad expresiva de los niños, los padres no se refieren a ellas como experiencias que requieran una preparación previa de entornos y escenarios. Aspecto que es relevante para este análisis, ya que identifica aspectos que pueden ser mejorados a través de un proceso en el cual, la escuela pueda acompañar, concienciar y fortalecer las visiones de los cuidadores, entorno a la forma en que las madres pueden mediar a sus hijos en dichas circunstancias.

2. Preparación y aprovechamiento del entorno exterior

A continuación, se abordan dos aspectos que favorecen o dificultan el aprovechamiento de los entornos y las experiencias que en ellos suceden. Para este apartado, el primer aspecto tiene que ver con la forma en que son preparados los ambientes externos a donde se dirige la familia con los niños y el segundo aspecto con los propósitos con los que los padres acercan a sus hijos a estos entornos.

Aspecto 1 – Preparación de los ambientes externos:

Frente a la forma en que se prepara el espacio, en lo relacionado con el espacio exterior, aparecen tres entornos: el parque, el barrio (actividades de las Juntas de acción comunal), finalmente el entorno referido a las celebraciones familiares que incluyen fiestas, paseos y vacaciones (casas de familiares, ríos, pueblitos, otras ciudades, entre otros).

Es importante decir, que los entornos externos en los que suceden las diferentes experiencias que disfrutan niños y familia fuera del hogar, no dependen de la preparación de las familias, estas, llegan a entornos preparados por otros, por el ejemplo en el caso de parques, barrio, pueblos o ciudades, estos dependiendo del sector, están supeditados a las formas en que las comunidades y municipalidades están pensando la construcción

y dotación de escenarios. Al respecto hay que decir que, en la ciudad de Cúcuta, los parques, escenarios deportivos y dotación juegos lúdicos para niños, ha avanzado en las administraciones anteriores, los alcaldes y organizaciones comunitarias han velado por su construcción y cuidado en favor del disfrute de las comunidades.

En cuanto a los entornos referidos a las celebraciones familiares en el exterior, estos dependen de los familiares a los cuales visitan, como de los ambientes ya existentes en ríos, pueblos ciudades, en este caso, la única incidencia de la familia, es el regalo que se lleve a la fiesta, lo que su niño vaya a compartir, o en el caso de los ríos, pueblos o ciudades, los objetos necesarios como ropa o juegos que puedan ser utilizados para la diversión y el disfrute de la familia.

En cuanto a los parques, los padres dicen que los aprovechan en función del desarrollo personal y social de sus hijos. En los parques, los espacios ya existentes, permiten que los niños se diviertan, se relacionen y compartan espacios de socialización con otros niños. Se podría decir que una forma de preparación que puede existir en este entorno, la cual depende de los padres, es la separación del tiempo que este destina para acompañar a sus hijos, otro aspecto con el cual preparan a sus hijos, tiene que ver con los implementos que los padres les facilitan como patines y bicicleta para el caso de las madres entrevistadas. Finalmente, los parques aparte de la infraestructura que ya poseen, es complementada con juegos inflables y materiales de pintura que son ofrecidos de manera privada por personas que llevan a cabo estos emprendimientos los fines de semana.

En lo que respecta al barrio y las actividades generadas por el (Juntas de acción comunal) u otras organizaciones como ONGS y fundaciones, los padres también las preparan, con el espacio de tiempo que destinan para ello y la posibilidad que les da su trabajo. Así las cosas, el trabajo y el tiempo de las madres, se convierten en dos factores de los que depende el acceso y disfrute de dichas experiencias por parte del niño. Finalmente aquí puede retomarse la pregunta que fue planteada en el noema acerca de estos escenarios y experiencias: hasta donde las personas que preparan estos ambientes y actividades (municipalidad, secretarías del deporte y cultura, así como las JAC, ONG's y fundaciones), son conscientes del potencial formativo de estos escenarios y actividades?, factor que puede servir de un posterior escenario de investigación y

desarrollo de intervenciones de carácter social y educativo bajo los cuales se construyan programas o planes de trabajo que beneficien la formación de los niños y sus comunidades.

Aspecto 2– Propósitos por los que el padre acerca a su hijo a los entornos y experiencias:

Aunque ya se ha mostrado en la descripción estructural de las dos primeras subcategorías específicas la forma en que la madre valora a las experiencias (actividades rectoras) que vivencia el niño y el potencial formativo que estas tienen, se presentan aquí tres propósitos con los cuales las madres acercan a sus hijos a entornos y experiencias. Dichos propósitos ubican al niño como el principal actor del proceso. Estos son en palabras de las madres: Abrir la mente a la novedad, conciencia de capacidades y expresarse y socializarse

A. Abrir la mente a la novedad

El primer propósito que identifican las madres para acercar a sus hijos a entornos y experiencias, es el ***abrir la mente a la novedad***. Para las madres, los entornos y experiencias, a los que accede al niño les permite romper con la rutina del hogar y acerca al niño a lugares cargados de novedad: nuevos aprendizajes, nuevos amigos, nuevos lugares, nuevas vivencias, nuevas maneras de entender el mundo, nuevas maneras de disfrutar, nuevas maneras de jugar, nuevas maneras de expresión entre otras.

Para que los niños disfruten esta diversidad de novedad, el padre la acompaña y provoca para que abra su mente a lo nuevo, de modo que esté abierto a aprender cosas nuevas, las madres insisten que ellas buscan que el niño aprenda todo lo que pudiese ser aprendido, para ellas, el niño puede aprender en cualquier espacio y en todo tiempo de manera constante: *“en la calle, en la casa, como a través de un libro, a través de música, a través del baile. Entonces eso es lo más positivo que uno puede hacer intentar de que cada día, en cada instante, ella aprenda cosas nuevas”* (MGT6).

B. Conciencia de capacidades

En un segundo momento las madres acercan a sus hijos a los entornos y experiencias para provocar que los niños *“enfrenten sus habilidades/.../, sepan qué capacidades tiene”*, es decir, hagan conciencia de sus capacidades, de lo que pueden hacer con lo que tienen. Los padres así, buscan que el niño se vaya conociendo.

Esta forma de mediar basada en la provocación, en palabras de los padres, *“busca prepararlos para la vida”*. El niño al hacer conciencia de sus habilidades y capacidades, estarán preparados para aprovecharlas en la resolución de diversas situaciones, lo que hará que él vaya ganando autonomía.

C. Expresarse y socializarse

Finalmente, las madres reconocen un último propósito con el cual acercan a sus hijos a los entornos y experiencias y en el cual se combinan dos capacidades: que sus hijos se expresen y socialicen.

Cuando los niños se expresan, entran en mejor relación con sus padres y pares, la capacidad de expresión que tienen los niños. Así los padres acercan a sus hijos a los entornos y experiencias para provocar sus capacidades de expresión y socialización, para como ellos dicen: *“sea responsable y sea tolerante con sus amiguitos y que la niña se forme, así como pasa el tiempo” (MGT1)*, *“Aprenda a comunicar mejor a socializar y también este el estar en espacios diferentes él aprende cosas nuevas de cada espacio él se trae una enseñanza”.* (MGT3), *“es más amigable más sociable, eh comparte más con las amistades con la profesora” (MGT8)*.

1. Aspectos a mejorar para un buen proceso de mediación:

Las madres identifican cuatro aspectos que para ellas son fundamentales para mejorar la mediación que llevan a cabo con sus hijos: El primero tiene que ver con la necesidad de tener más tiempo para realizar un buen proceso de mediación con sus hijos, en el segundo las madres hablan de la dificultad para aprovechar espacios externos a los cuales llevar a sus hijos, el tercero habla de la necesidad de reconocer las capacidades de sus hijos en función de orientar el proyecto de vida de los niños y

finalmente el cuarto tiene que ver con la necesidad de comprender a la dimensión comunicativa para contribuir a su desarrollo.

Aspecto 1 – Necesidad de tener más tiempo para realizar un buen proceso de mediación:

Para las madres, hay una necesidad de tener más tiempo para dedicarlo a sus hijos en función de mediar sus procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para compartir con ellos, para asesorarlos, para acompañar nuevas experiencias en lugares diferentes, en palabras de las mismas madres: *“Pues mejoraría más el dedicarle más tiempo para poderla llevar a diferentes lugares” (MGT6), “Primero que todo el tiempo; tener tiempo para poder compartir, para poderla asesorar, guiar” (MGT8)*

El tiempo se convierte en un factor crucial para que los padres realicen un buen proceso de mediación y se comprometan a destinar momentos especiales para cuidar, acompañar y provocar el desarrollo de su dimensión comunicativa.

Aspecto 2 – Necesidad de aprovechar los espacios externos para acompañar el desarrollo de los niños:

Unido a la falta de tiempo y ocupaciones del trabajo y demás responsabilidades, las madres reconocen que es necesario el reconocimiento de diferentes escenarios que el barrio ofrece y que favorecen el esparcimiento, divertimento y desarrollo de sus hijos.

Reconocer cada uno de los espacios y propuestas que organizaciones y fundaciones tienen para el desarrollo de los niños, se convierte en una tarea a desarrollar por los padres, pues las ofertas de actividades recreativas y de formación en el barrio al que pertenecen los niños es amplia, hay escuelas de fútbol, grupos de danza, bandas de música, pintura, artes. Todas estas actividades podrían ser aprovechadas por las madres para favorecer el desarrollo de su hijo y en especial el fortalecimiento de su dimensión comunicativa.

Aspecto 3 – Necesidad de reconocer las capacidades de sus hijos en función de orientar el proyecto de vida de los niños:

Las madres reconocen en este aspecto, que es necesario aprender mucho más sobre la manera en la que se desarrollan sus hijos, les gustaría aprender a como reconocer sus gustos, capacidades, en función de ayudarles a formarse y descubrir sus talentos, en función de favorecer su futuro como personas. En palabras de las madres: *“Debemos fomentarle la educación y también el aprendizaje sobre el desarrollo, sobre ellos mismos como sus fortalezas, sus debilidades, su momento de hasta de sus emociones” (MGT4), “a mí me gustaría aprender más en esto, aprender a cómo enseñarle a mi hijo y saber cómo es el desarrollo del niño” (MGT7),*

De esta manera cómo ya se había mencionado en el noema, se logra identificar una triada importante en el proceso de mediación: tiempo – entornos y experiencias – proyecto de vida. La relación de estos tres factores, resulta crucial en el proceso de acompañamiento de las madres a sus hijos y definitivo para la formación de los niños.

Aspecto 4 – Necesidad de comprender la dimensión comunicativa para contribuir al desarrollo del niño:

Finalmente, las madres, reconocen que es importante conocer mucho más sobre la forma en que suceden los procesos asociados a la dimensión comunicativa. Las madres, reconocen la necesidad de comunicarse mejor con sus hijos y ayudar a sus hijos que mejoren la manera en que se comunican. De esta manera las madres dicen que les gustaría: *“Aprender más uno para poder expresarse bien con sus hijos, no, o sea, uno no tiene como decirle una cosa bien a la niña, porque uno lo aprendió de otra manera y desconozco la dimensión la comunicación” (MGT1), “me gustaría aprender sobre el tema, para poder ayudarlo en el en el proceso de aprendizaje de orientación sobre las cosas de él, de su proceso, de su dialecto su expresión” (MGT4), “me gustaría aprender mucho más, tener más conocimiento de la dimensión comunicativa del niño para acompañarlo mejor y estar más pendiente” (MGT2), “yo quisiera aprender más, más para poderle acompañar a ella en el proceso si pues yo desconozco si el proceso comunicativo de los niños entonces quisiera como aprender un poco más” (MGT5).*

El reconocimiento de las madres de la necesidad de conocer más sobre la dimensión comunicativa para mediar sobre los procesos comunicativos de sus hijos. Como ya lo habían mencionado las madres, el reconocer que su hijo avanza en sus

formas de expresión gracias a los entornos y experiencias, los preparará para ayudar a su hijo en el crecimiento de su individualidad y posterior proyecto de vida.

CAPITULO V

CONSIDERACIONES FINALES

Con respecto a los objetivos de la presente investigación, se puede evidenciar frente al primer objetivo de la investigación, que las madres son conscientes del valor que tiene la capacidad expresiva de sus hijos, de este modo ellas logran describir diferentes tipos de expresión que son utilizados por los niños. Las madres a su vez son conscientes de la relación directa que existe entre las diferentes formas de expresión y las experiencias del juego, el baile, las películas, que a diario viven sus hijos, lo que deja muy en claro para esta investigación, que las actividades rectoras si hacen presencia en las dinámicas familiares y son relevantes para el desarrollo de un buen proceso de mediación.

Siguiendo con el primer objetivo, resulta importante reconocer, que un proceso de mediación de la capacidad expresiva a través del cuidado, permite que los padres hagan conciencia e identifiquen el valor de las expresiones de sus hijos, aspecto que le permite al padre reconocer potencialidades y capacidades del hijo que tal vez no conocía, los padres que cuidan, son padres que comprenden el valor del proyecto de vida de sus hijos y con base en ello pueden sufrir una transformación que los saca de las formas tradicionales en las que han mediado la experiencia formativa, estableciendo por ende, compromisos personales de mejoramiento de su papel como padres y formadores.

Con respecto al segundo objetivo de investigación, se reconoce que un proceso de mediación de las experiencias que vivencias los niños a través del acompañamiento y la mediación, permitió para el caso de esta investigación, reconocer que si existen experiencias en las cuales el niño desarrolla las capacidades de expresión y procesos de socialización que le permiten desarrollar su dimensión comunicativa. Lo que permite confirmar que en las dinámicas del hogar si se desarrollan procesos formativos con alto valor, los cuales debe ser vistos por los padres con una mirada diferente, pues estos, no debe ver a dichas experiencias como simples juegos, simples ejercicios de pintura, simples bailes, simples lecturas, sino como experiencias con gran valor formativo, pues a través de ellas, se desencadena el mismo proceso formativo.

Siguiendo con el segundo objetivo, se lograron evidenciar una serie de experiencias que la familia desarrolla y que son relevantes para el niño en el desarrollo de su dimensión comunicativa, estas son: las salidas a los parques del barrio, los paseos al río, las salidas turísticas a pueblito u otras ciudades y las fiestas familiares. Estas actividades tienen un alto valor formativo para el niño, ya que permite la novedad, el reconocimiento de nuevos espacios que son impactantes para el niño, así como el contacto con otras personas e incluso pares y familiares que él niño aprecia y busca compartir. En sí estas actividades permiten estallar la capacidad expresiva del niño y fortalecen la experiencia de la socialización.

En el mismo segundo objetivo se puede reconocer la importancia de mediar los entornos a través del acompañamiento y la provocación como factor relevante para motivar al niño en el desarrollo de su dimensión comunicativa. Se concluye aquí que el entorno resulta ser un factor fundamental para el desarrollo del niño y en este mismo sentido las madres entrevistadas reconocían que en algunos casos la preparación de los ambientes como el de la lectura e incluso el estudio no era el mejor, e igualmente para otras experiencias como la pintura, el baile y la exploración del medio la preparación de estos espacios no es realizada con la conciencia requerida. No obstante experiencias como las películas en familia, o los paseos en familia o fiestas familiares, si tienen para las madres un mayor interés en cuanto a la forma en que son preparadas. De esta manera se reconoce el valor que tiene la preparación del entorno para la formación del niño, aspecto que decididamente debe ser mejorado en el espacio familiar.

Otro de los aspectos a tener en cuenta, tiene que ver con la relación existente que tuvieron los resultados de la investigación, con las bases teóricas que sirvieron como fundamento. Los resultados obtenidos, coinciden con varios de los postulados que entorno a la mediación y la dimensión comunicativa se tuvieron como fundamento. No obstante, el desarrollo del constructo teórico, abre nuevos horizontes que permiten pensar el papel de la mediación que realizan los padres en el desarrollo integral de los niños. La conciencia que lograrían desarrollar los padres entorno al proyecto del niño, así como la transformación de su visión de la figura de padre formador, es relevante y deberá ser desarrollada con más amplitud en posteriores investigaciones.

Los resultados de la investigación permiten concluir que la relación familia y escuela, debe repensarse. Si algo queda claro aquí, es el inmenso valor de la familia en el proceso formativo del niño. La escuela debe reevaluar su visión de la familia y prepararse más que para enseñar, para estudiar y aprender de la familia. Se requiere que haya un dialogo nuevo, no bajo las visiones antiguas, en donde la escuela daba charlas a los padres sobre cómo asumir su responsabilidad de padres, las clásicas escuelas de padres que en muchos casos han fracasado rotundamente, por el contrario, la escuela debe en ese nuevo diálogo, estar dispuesta a escuchar, a investigar, a reconocer a indagar y aprender de todo ese mar de posibilidades y riquezas formativas que se encuentran en el ambiente de un hogar.

Los desarrollos investigativos alcanzados y la propuesta de constructo teórico que se plantea en esta tesis doctoral, permiten reconocer la importancia de seguir avanzado en desarrollos investigativos que posibiliten la constitución de un campo científico en este aspecto. Se recomienda entonces que a partir de los desarrollos obtenidos se puedan llevar a cabo procesos de investigación entre instituciones educativas de nivel de preescolar con centros de investigación de universidades de la región y a nivel nacional.

Se recomienda que, a partir de los resultados obtenidos en el constructo teórico, se puedan desarrollar proceso de formación para maestros, en donde se pueda establecer el necesario diálogo nuevo y constructivo con la familia, de manera que se puedan constituir redes de formación de maestros y padres, frente a la formación de sus hijos.

Se recomienda seguir profundizando en los desarrollos alcanzados en el constructo teórico a partir de nuevos trabajos de investigación doctoral y proyectos de investigación con universidades y centros de investigación de la región, que permitan seguir ampliando en desarrollo conceptual y teórico en este aspecto.

CAPITULO VI

CONSTRUCTO TEÓRICO

Momento 5 - Descripción de la esencia del Fenómeno - Constructo teórico

Es el momento final, busca reportar la esencia misma del fenómeno. Para ello es importante contrastar la descripción textual (Noema) y la descripción estructurante (Noesis), en este ejercicio surgirá la esencia del fenómeno, con la cual se desarrolla el constructo teórico referido a los procesos de mediación que deben darse para el desarrollo de la dimensión comunicativa.

Al contrastar el Noema y la Noesis, se logra desarrollar la esencia del fenómeno que se presenta a continuación como constructo teórico de esta tesis doctoral. Con este constructo se cumple el tercer objetivo específico el cual, busca estructurar una ruta teórica que oriente el proceso de mediación de padres y/o cuidadores en busca de favorecer en el desarrollo de la dimensión comunicativa de niños de grado de transición en el ambiente familiar. Siguiendo las lógicas que bajo las cuales se construye una ruta, se presentan tres caminos teóricos cada uno con sus senderos teóricos y llegadas.

De esta manera el primer camino teórico: **El camino del cuidado de la capacidad expresiva**. Este camino está compuesto por seis senderos: Primer sendero teórico - **El sendero de la conciencia**, Segundo sendero teórico - **El sendero de la identificación**, Tercer sendero teórico - **El sendero del encuentro**, Cuarto sendero teórico - **El sendero del reconocimiento**, Quinto sendero teórico – **El sendero del asombro**, Sexto sendero teórico – **El sendero del afecto**. Finalmente, este camino tiene una llegada: **El enamoramiento del proyecto de vida de su hijo y el redimensionamiento del suyo**.

El segundo camino teórico es: **El camino del acompañamiento y la provocación de experiencias**. Este camino está compuesto por dos senderos: Primer sendero teórico – **La nueva mirada de las dinámicas familiares**, Segundo sendero teórico – **El sendero para andar juntos**. La llegada de este camino es: **El momento de hacer crecer desde adentro**.

El tercer camino teórico es: **El camino del acompañamiento y la provocación del entorno**. Este camino está compuesto por dos senderos: Primer sendero Teórico - **El sendero de la preparación**, Segundo sendero Teórico - **El sendero del aprovechamiento**. La llegada de este camino es: **El acontecimiento y la admiración**.

Primer Camino Teórico: El camino del cuidado de la capacidad expresiva

A continuación, se presenta el primer camino, el cual consta de seis senderos y una llegada como se muestra en el siguiente gráfico.



Gráfico 54. El camino del cuidado de la capacidad expresiva.

Caminar en un proceso de mediación, implica recorrer el primer camino del cuidado. Para cuidar la capacidad expresiva del niño, el cuidador, según los resultados del proceso investigativo realizado, deberá recorrer inicialmente dos senderos: el sendero de la conciencia y el sendero de la identificación

Primer sendero teórico - El sendero de la conciencia:

Que es hacer conciencia, es invitar al padre a parar un momento y hacerse cociente de papel formador, es entenderse desde otra perspectiva. Así que hacer conciencia e identificar, es prepararme para el reconocimiento y la reconstrucción de mi mirada como padre. Es volver a nacer, es descubrir el mundo a través de otros ojos, con mirada de padre. Los padres son conscientes de los beneficios de desarrollar la capacidad de expresión.

Segundo sendero teórico - El sendero de la identificación:

Identificar implicar, el detalle de la observación, es reconocer en situaciones, momentos, todo aquello que él mismo puede reconocer, cuando identifico me sorprende, pues estoy en un terreno que talvez no conocía, reconozco al hijo de una nueva manera. Los padres identifican las actividades que los niños gustan. El padre, realmente debe hacerse la pregunta: ¿cuáles son los gustos de mis hijos, como les gusta aprender, por qué les gusta esta actividad?, qué potencial tiene esta experiencia para desarrollar su capacidad.

Estar atento de la capacidad expresiva del niño y las experiencias que enriquecen esta capacidad expresiva e igualmente de los escenarios que el niño disfruta, prepara al padre para el proceso de mediación. Recorrer en un proceso de mediación el camino del cuidado atravesando los senderos de la conciencia y la identificación, prepara al cuidador para que recorra dos nuevos senderos: el sendero del **encuentro** y el sendero del **reconocimiento**. De estos dos senderos se hablará más adelante.

Podría decirse, que la experiencia del cuidado, da la posibilidad del tiempo suficiente para que el padre abra sus ojos y descubra al hijo que tal vez no conocía. El

padre que no ha hecho conciencia de la importancia de la capacidad expresiva del niño y ni siquiera ha identificado como es que el niño la vivencia, será un padre distante, que no conoce a su hijo. El no haber iniciado el camino del cuidado no le ha permitido recorrer los senderos de la conciencia y la identificación y como consecuencia no podrá llegar a los senderos del encuentro y el reconocimiento, los cuales traen tras de sí beneficios para el niño y muy especialmente para el padre. Negarse a recorrer este camino, es negarse a vivir la mágica experiencia de la formación aspecto que serán profundizados al final de este camino.

Los beneficios del desarrollo de la capacidad expresiva en el niño:

El cuidado te prepara para ver el potencial de los lugares y espacios. Al observar de manera atenta como vivencia el niño las experiencias, ves cómo el niño se desenvuelve en ellas y cómo se apropia del espacio. Las experiencias hacen estallar las capacidades del niño, el escenario deja salir la alegría y el **ser del mismo niño**.

El niño se expresa, se comunica a través de las diferentes formas de expresión. Es tarea del padre **reconocerlas**, para **potenciarlas**. Cada una de ellas tiene un nivel crucial de importancia en el desarrollo de la dimensión comunicativa del niño. Estos tipos de expresión, cargan tras de sí una diversidad de lenguajes que enriquecen no solo la experiencia comunicativa del niño, sino que también enriquecen su capacidad cognitiva, su pensamiento y por ende su creatividad. Lenguaje y pensamiento entran en una directa sintonía y amplían el potencial del niño hacia la experiencia creativa. Aspecto del cual el padre debe estar atento para identificar, valorar, acompañar y provocar.

La expresión oral es fundamental, esta al estar potenciada por la pregunta, contribuye a potenciar el proceso de aprendizaje. Cuanto más hablan, más preguntan, más buscan, más quieren aprender, más atentos y ávidos por saber están. Estas ganas de saber, lo conectan con el otro, sucediendo así un proceso de socialización que inevitablemente sin saberlo, permite que para el niño aparezca el otro. La capacidad expresiva, hace acontecer al otro en la vida de los niños y permite que acontezca la socialización como hecho central de su desarrollo humano.

La capacidad expresiva, evidente a través de formas de expresión como la corporal, permite el autoconocimiento del niño sobre sus potencialidades, sus posibilidades y capacidades. El baile, como experiencia, desencadena las posibilidades del cuerpo, el cuerpo como vehículo comunicativo, permite la conciencia de sí, las capacidades de sí y en función del comunicar a otros las potencialidades que tengo, con las que cuento y con las cuales estoy dispuesto a entablar relaciones.

Las experiencias, vistas como escenarios socioculturales o espacios físicos que permiten al niño potenciar su capacidad expresiva para el encuentro con el otro, en dicho encuentro el niño se socializa para decir quién es, quien está siendo, quien quiere ser y quien puede llegar ser. El niño por ende comunica **el ser mismo**.

La capacidad expresiva, pluraliza la individualidad, les acerca a los otros, permitiendo al niño, crecer en su autonomía al enriquecerse de otras individualidades, al llegar a acuerdos colectivos, a disfrutar con los otros, de esta manera, la capacidad expresiva, lo prepara para que su subjetividad entre en relación con otras subjetividades, dándose así una vivencia de la intersubjetividad que le permite ser un ser humano entre los seres humanos.

El desarrollo de la dimensión comunicativa, permite el afloramiento de la individualidad en la experiencia misma de la socialización. Desarrollar la dimensión comunicativa, es últimas permitir que acontezca la individualidad, la socialización y el aprendizaje. Mediar a través del cuidado, permite que el padre pueda entonces hacer conciencia e identificación, de las capacidades expresivas y de los escenarios para que en últimas emerja el ser mismo del niño. Cuando el padre medía a través del cuidado, permite la emergencia del ser mismo del niño. El padre así entonces, conoce al hijo como nunca antes lo había hecho. Que emerja el ser del mismo niño, le permite reconocerlo (volverlo a conocer), de una nueva manera, con un nuevo sentido.

Aparece entonces el asombro, desde el cual el padre, reconoce la grandeza de la infancia, y la enorme responsabilidad que con ella ahora tiene. El cuidado, debe por ende transformar el padre, y prepararlo, para que, de una vez por todas asuma su paternidad y/ o maternidad como una experiencia fundamentalmente formativa. Esta experiencia formativa, lo ubica en la vivencia pedagógica de aquel que acompaña y provoca para la

vida. El desarrollo de la capacidad expresiva, permite en el niño, la expresión de sí, generando así tres beneficios evidentes.

El primer beneficio, es el reconocimiento de su individualidad, lo que le va ayudando en el reconocimiento de su autonomía. El segundo beneficio, es que la capacidad expresiva, le permite al niño el reconocimiento de su ser para los otros, este nuevo elemento está directamente conectado a la experiencia comunicativa del ser. Se comunica para los otros, se expresa para el otro. La expresión de sí, implica en ella misma la expresión para el otro, hay en cada expresión de sí, una semilla, una intención para el otro, me reconozco y me alegro de poder comunicarlo, de contárselo a mis pares, de compartirlo con ellos.

Al comunicar, al llevar a cabo la expresión de sí, el niño no está haciendo otra cosa que socializarse, porque está no solo siendo para sí y desde sí, sino para los otros en últimas, este es el tercer beneficio de desarrollar la capacidad expresiva. Descubrir su individualidad, permite al niño, descubrir al otro como la posibilidad misma de regresar en sí mismo, más enriquecido, ya que entonces, dos tú, se han convertido en un nosotros, mi autonomía empieza a configurarse en la convivencia con el otro, en el reconocimiento de los otros, que han compartido su expresión de sí, para mí, ellos también regresan enriquecidos, disfrutando la experiencia socializadora de la comunicación.

Finalmente, entonces se identifica así los tres beneficios que tiene para el niño, desarrollar su capacidad expresiva y lograr la expresión de sí: la primera es el reconocimiento de su individualidad, el segundo es reconocimiento de su ser para otros y el tercero es la vivencia misma de la socialización.

Los beneficios de reconocer la capacidad expresiva del niño para el padre:

Así como desarrollar la capacidad expresiva tiene beneficios para el niño, el reconocer esta capacidad en el niño, hacer conciencia e identificar sus elementos, beneficia al padre de manera relevante. Un cuidador que, gracias a mediar a través del

cuidado, es consciente e identifica la capacidad expresiva y los escenarios donde el niño desarrolla su **expresión de sí**, entra en una nueva dinámica.

Esta dinámica de vida, le permite al padre que comiencen a recorrer dos senderos relevantes para la experiencia formativa: el sendero del encuentro y sendero del reconocimiento. Reconocer estos senderos, es parte de los beneficios de haber recorrido el camino del cuidado de la capacidad expresiva, haber atravesado los senderos de la conciencia y la identificación, han beneficiado al padre, al abrirle los ojos a una realidad que no conocía: su hijo.

Tercer sendero teórico - El sendero del encuentro:

Mediar desde el cuidado, permite entonces el encuentro, ese que se sucede gracias a la expresión del niño, aquí el cuidador se encuentra incluso consigo mismo, para enterarse que estuvo alejado, que no llegó a tiempo. Aquí el cuidador comprende lo valioso que es asistir a la experiencia real e impactante del crecimiento y desarrollo de su hijo. Ahora comprende que su ausencia ha podido causar daño, que es hora de romper las rutinas del trabajo, de las ocupaciones que lo mantuvieron en la ausencia. La mediación a través del cuidado entonces es un llamado a que el padre, sea consciente e identifique las expresiones y los escenarios donde sea posible el milagro del encuentro.

El asunto es que este encuentro que debe sucederse ahora con el hijo, también permite al padre encontrarse consigo mismo. Si el padre se encuentra consigo mismo, podrá verse a sí mismo de otra manera. Podrá entender que él ya es otro, que es padre y debe asumir su condición de padre bajo otros sentidos. Encontrarse consigo mismo podrá hacerle entender lo equivocado que estaba. Encontrarse así mismo, es hacerse consciente de quien está siendo, pero incluso, quien podría y debería ser para su hijo. Encontrarse para ser de nuevo, de otras formas, aquellas que su hijo reclama a través de su expresión de forma inocente pero profunda: ¿Papá juegas conmigo?

Cuarto sendero teórico - El sendero del reconocimiento:

Encontrarse tiene entonces un nuevo sentido, una nueva relación. Te encuentras, para que él, el cuidador, pueda reconocer al hijo, reconocerlo de nuevas maneras, nuevas formas, a través de nuevas sensibilidades, entendiendo la importancia del juego, la pintura, el arte, el baile, la literatura, la exploración del mundo. De esta manera solo encontrándose a través de estos escenarios (experiencias y entornos), el padre podrá aprender con el niño, los leguajes y expresiones diversas, a través de los cuales él, como cuidador, también puede aprender.

El cuidador no solo está reconociendo a su hijo, sino también, con él, estará reconociendo nuevas maneras de comunicarse, nuevas maneras de expresarse él. Este cuidador, estará preparado para aprender con su hijo e incluso para sí mismo. Se podría decir, que el cuidador volverá a ser niño y entenderá la potencia que tiene el desarrollo de la dimensión comunicativa, para la vida de su hijo. El cuidador si primero se encontraba consigo mismo, ahora también se reconocerá así mismo, ya de otra manera, ahora se reconocerá como un formador, comprometido con su hijo.

Quinto sendero teórico – El sendero del Asombro:

Este compromiso, que está alejado del anterior descuido, es posible porque gracias a una mediación centrada en el cuidado, el padre está ahora imbuido en dos elementos cruciales y que dan significado pleno al cuidado: el asombro y el afecto.

Mediar a través del cuidado, permite finalmente asombrarse positivamente, y cuando te asombras positivamente, te quedas estupefacto, anonadado, te maravillas por fin y quieres permanecer en tu asombro, por ende, amas a eso que te maravilla.

Sexto sendero teórico – El sendero del Afecto:

La mediación a través del cuidado, te permite amar a quien cuidas, amar el potencial del proyecto de vida que tienes entre manos, cuidar entonces es un acto de amor. Mediar a través del cuidado, es un acto de amor por la vida. Mediar a través del cuidado le permite al padre, llegar al final del camino del cuidado. Este final del camino,

permite identificar que el mediador a alcanzado la primera llegada de su experiencia mediadora, la cual puede reconocerse como: **El enamoramiento del proyecto de vida de su hijo y el redimensionamiento del suyo.**

En esta llegada entonces el padre sentirá un profundo amor por el proyecto de vida de su hijo, gracias a que lo ha podido conocer como nunca antes lo había hecho, factor que inevitablemente lo llevará a reordenar su proyecto de vida, a redimensionarlo, a entender que es padre, y que esto implica otras responsabilidades, otras maneras de mirar su relación con su hijo, otras formas que lo lleven a convertirse en mediador, en formador de manera definitiva.

Segundo Camino Teórico: El camino del acompañamiento y la provocación de experiencias

A continuación, se presenta el segundo camino, el cual consta de dos senderos, tres pasos y una llegada como se muestra en el siguiente gráfico.

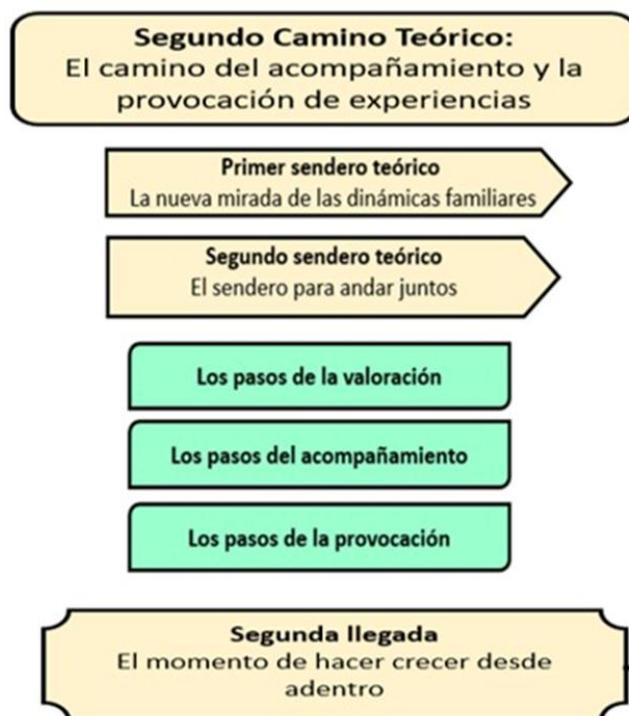


Gráfico 55. El camino del acompañamiento y la provocación de experiencias.

Este segundo camino teórico, continúa en donde terminó el primer camino teórico referido al cuidado de las capacidades expresivas. Mediar a través del cuidado le permite al padre, amar el proyecto de vida de su hijo y como consecuencia redimensionar la forma en que ha concebido el suyo. Recorrer el primer camino teórico, le ha permitido al padre reconocer a su hijo y reconocerse a sí mismo.

El asombro por las capacidades expresivas del niño, le ha hecho asombrarse de las potencialidades con que el niño cuenta y por ende le han llevado a apreciar y valorar el proyecto de vida del hijo; por ende, el padre en este momento, estará preparado para

asumir la responsabilidad de seguir cuidando las capacidades expresivas de su hijo y el desarrollo integral de su hijo.

¿Qué camino seguir entonces una vez que se ha logrado este nivel de conciencia, gracias al cuidado? Es evidente la conciencia del padre sobre la responsabilidad que tiene con el desarrollo de la dimensión comunicativa de su hijo. Ahora este padre deberá continuar su proceso de mediación, esta mediación pasará entonces del cuidado, al acompañamiento y la provocación, tendrá en cuenta que las capacidades expresivas, se desarrollan y potencian en los otros dos caminos de esta ruta teórica de mediación: el segundo camino de la mediación de experiencias a través del acompañamiento y la provocación y el tercer camino de la mediación de entornos a través del acompañamiento y la provocación. En este momento se abordará el recorrido del segundo camino teórico.

Recorrer este segundo camino teórico, en donde se reconocerá la forma en que deben ser mediadas las experiencias a través del acompañamiento y la provocación, implica como ya se identificó en la noesis dos momentos estructurales, que, para este caso de la ruta teórica, se denominarán como senderos teóricos: El primer sendero teórico tiene que ver con la importancia de una nueva mirada de las dinámicas familiares como potenciadoras de la capacidad expresiva de los niños. El segundo sendero teórico, está referido con las características que debe asumir un proceso de acompañamiento y provocación de las experiencias que se viven en las dinámicas familiares. De estos dos senderos, se establecen las siguientes orientaciones que permiten el desarrollo del segundo camino teórico de esta ruta teórica.

Primer sendero teórico – La nueva mirada de las dinámicas familiares

Este sendero teórico, invita al padre, a tener una nueva mirada de las dinámicas familiares. Para ello el padre debe pasar por un quiebre epistemológico que implique ampliar la mirada que tiene sobre el ambiente familiar. Una mirada clásica del ambiente familiar, está atravesada por concepciones que han puesto a los padres y los niños en lugares diferentes. El padre y/o madre allí, es quien provee y en lo que respecta al proceso formativo del hijo, el padre que da regalos, pero que no juega con su hijo, un padre que provee los materiales para la pintura, pero que no pinta con sus hijos, un padre

que provee la música de la casa, pero que no baila con sus hijos, un padre que provee los libros para sus hijos, pero que no lee con sus hijos, un padre que lleva a los niños a la naturaleza, pero que no explora la naturaleza con sus hijos.

Ya en el primer camino, se hacía evidente que el padre que media la expresión comunicativa a través del cuidado, debe recorrer el sendero de la conciencia y la identificación, pues estos lo terminaran llevando hacia los senderos del asombro y el afecto. De esta manera, si ya se ha llegado hasta aquí. ¿Qué implica dar el siguiente paso?, ¿Cómo pasar del camino del cuidado, al camino del acompañamiento y la provocación? la respuesta, es logrando salir de esa mirada clásica del ambiente familiar.

Recorrer el camino de la mediación de las experiencias a través del acompañamiento y la provocación, implica reconocer que, en la capacidad expresiva del niño, hace presencia y transita en las experiencias que a diario vive el niño en casa. Entonces, abandonar la mirada clásica del ambiente familiar, es comprender que no es proveer únicamente, se debe acompañar y provocar en la experiencia misma.

Cuando los padres puedan hacer este quiebre epistemológico, abandonarán la idea de que el ambiente familiar, es algo estático, fijo, prefigurado, el cual se sucede siempre de la misma manera, algo que ya está inventado por la cultura, en donde solo han cambiado la formas y las tecnologías, pero que esencia sigue siendo igual: el niño juega, pinta, baila, canta, dibuja, explora, si, como siempre lo ha hecho, ¿y?.

Para hacer este quiebre, inevitablemente hay que terminar como ya se dijo, en donde el primer camino nos dejó. En ese lugar en donde el padre ha encontrado y reconocido a su hijo, en ese lugar en donde él mismo se ha encontrado y reconocido. Allí mismo, allí donde se tiene a un padre que es consciente de la grandeza de la infancia como etapa de la vida, allí mismo, ese padre comenzará este segundo camino, ya que está preparado y con la convicción que debe ser otro. Otro que está atento a mirar de otras formas a su hijo y el mundo que lo rodea.

Este padre, comprenderá entonces que el ambiente familiar, ya no es para nada estático, su mirada atenta, podrá ver un ambiente que está cargado de dinámicas en donde lo que él consideraba como simples actividades al juego, la literatura, el dibujo, la pintura, la danza y la exploración del medio, ahora por el contrario, son experiencias (actividades rectoras), que están cargadas de un sinnúmero de símbolos, significados,

lenguajes y potencialidades que su hijo disfruta y aprovecha en el desarrollo de su dimensión comunicativa.

El ambiente familiar, está cargado para el adulto, de las responsabilidades y rutinas diarias, por el contrario, para el niño, es un mundo mágico desde donde él viaja a mundos insospechados, conquista reinos, enfrenta a monstruos y dragones invencibles y salva reinos como el de fantasía, Ende (1982), donde lo declaran héroe y señor. Solo allí cuando el mediador, mire a través del armario, Lewis (2017), sabrá que él también puede ser parte de la historia.

Que el padre, inicie este camino de acompañamiento de las experiencias es muy importante por dos razones. La primera por que acompaña al niño en la actividad y la segunda por que **va de la mano de su hijo**. Sí, va de la mano de su hijo, pues este mundo, estas dinámicas, estas experiencias, las conoce el niño, mucho mejor que el padre.

Es aquí donde el padre, comienza a recorrer este sendero de la mano de su hijo, junto con su hijo. Este acompañamiento le permite al padre comprender, que para el niño las experiencias que vive, como las películas, las fiestas familiares, el baile, el canto, la lectura, los paseos, las vacaciones y el parque, las disfruta porque estas, son vividas en familia. Para el niño las experiencias son importantes pues ellas son escenarios donde puede expresar quien es, qué quiere, qué ilusiona y lo hace **en compañía de quienes ama** y de los cuales quiere aprender cada día más.

Esto hace más significativa la experiencia del acompañamiento, ya que es el mismo niño el que reconoce el valor del involucramiento de sus cuidadores y pares en la vivencia misma de la experiencia. Así, el dibujo, la pintura, el baile, la literatura, el juego y la exploración del mundo son importantes para el niño y él demuestra gusto, alegría y felicidad por ellas, porque los cuidadores y sus pares, dibujan, pintan, bailan, leen, juegan y exploran el mundo **a su lado**.

En este sendero, donde el padre comienza a tener una nueva mirada de las dinámicas familiares, se logran reconocer en un primer momento las condiciones en las cuales se desarrollan las mismas experiencias, e igualmente se pueden develar una serie de características que muestran la riqueza que poseen en sí mismas las experiencias. El reconocimiento de estas condiciones y estas características, prepara ya de forma

definitiva al padre para recorrer más adelante el segundo sendero de este camino en donde caminará junto con su hijo, liderando el ejercicio formativo, asumiendo con convicción su papel de mediador y actuando en consecuencia: acompañando y provocando.

Como parte de este primer sendero, el padre reconoce las condiciones en las que se dan las experiencias, de esta manera reconoce las siguientes condiciones: **el diálogo, la pregunta y la retroalimentación**. Las diversas formas de expresión que se dan en las experiencias, dejan un mensaje claro a pares y cuidadores, el niño quiere comunicarse. La comunicación como un elemento que es consustancial de la vivencia de la experiencia, se desarrolla a través del diálogo. El dialogo lo establece el niño no solo de manera oral, pues el acto comunicativo no solo sucede a partir de la oralidad, el niño se comunica cuando se expresa, y este lo hace de diversas maneras, plástica, verbal, corporal, entre otras.

Gracias a la diversidad de experiencias, se desarrollan diversidad de formas de expresión, estableciendo un diálogo activo, diverso, plural en sus formas, símbolos, significados y lenguajes. Tan rico y tan profundo que es necesario que no pase desapercibido. Debe recordarse, que el padre debe con el acompañamiento, estar bajo otra visión epistemológica de las dinámicas familiares y por ende ya es necesario que, al reconocer el potencial de las experiencias, entienda que estas son tan valiosas, que impactan positivamente el desarrollo de la dimensión comunicativa de su hijo, por ello, el padre debe estar presto a reconocer la riqueza del diálogo que acontece a medida que su hijo vivencia la infinidad de experiencias.

Comprender esto, prepara también al adulto para el diálogo. Él también puede conversar con su hijo y estar dispuesto a reconocer aquellos mensajes con los cuales el niño está queriendo expresar los significados que va construyendo sobre su mundo. Mediar las experiencias a través del acompañamiento, implica escuchar e interpretar el diálogo del niño, así como dialogar y compartir significados con él. Esto es posible, ya que en una de las condiciones que permiten al niño expresarse y que están aliadas al diálogo, es la pregunta.

Mediar las experiencias a través del acompañamiento, es estar atentos a las preguntas que enriquecen el diálogo. Preguntas que en un principio pueden ser del niño,

otras veces de los pares y otras veces de los adultos. Las preguntas se convierten en un horizonte de apertura para el acompañamiento que está llevando a cabo el adulto. La pregunta, hace que el acompañamiento del cuidador, sea activo. El cuidador en consecuencia, preguntará o analizará las preguntas del niño, con la intención no de cerrar el diálogo, sino de abrirlo más, esto confirma, que la pregunta tiene en sí misma un carácter formativo, una profunda esencia pedagógica. Con ella, es posible que el ejercicio mayéutico acontezca no solo para dar a luz al niño a través de una nueva esencia, sino al mismo cuidador, que renace al adentrarse en el acompañamiento.

Este acompañamiento en el diálogo y la pregunta, abren después de todo la condición final en la que el niño vivencia la experiencia de la retroalimentación. El padre como cuidador que media a través del acompañamiento, realiza gracias a la oportunidad que le da el diálogo y la pregunta, un ejercicio de retroalimentación que puede tener una infinidad de usos formativos, entre los cuales están, leer e interpretar los símbolos y significados que el niño expresa en diversas formas, reconocer sus propósitos al expresarse, compartir la visión que el cuidador configura de lo expresado por el niño y proponer maneras de enriquecer las formas de expresión en la experiencia que se vivencia. En este proceso de mediación se da la retroalimentación, para que el cuidador, él mismo se retroalimente y termine dándole valor a la capacidad expresiva del niño, y la termine valorando como un acontecimiento fundamental en la vida del niño y de sí mismo.

Como consecuencia de acompañar en las condiciones que el niño vive la experiencia: dialogo, pregunta y retroalimentación; se genera un elemento que complementa el encuentro generado en el cuidado, aquí este encuentro se une a la cercanía. El cuidador que media a través del cuidado, termina encontrando al niño, y encontrándose a sí mismo. Cuando este padre toma el camino del acompañamiento, termina acercándose.

Esta cercanía es posible como ya se dijo, porque el padre acompaña el niño en las condiciones en que este vive la experiencia. El dialogo, la pregunta y la retroalimentación, le permiten al padre, reconocer en el niño, la forma en que vivencia las experiencias. Cuando hay más cercanía se devela un nuevo elemento, el padre llega a comprender que estas experiencias son vividas por el niño con alegría y felicidad.

La alegría que el niño expresa en las experiencias que vive, están directamente conectadas a un gusto por el aprendizaje. Los niños sienten alegría por aprender en las experiencias que vivencian. Así para ellos, aprender es sinónimo de alegría. El acompañamiento del cuidador, debe tener en cuenta dicha alegría, contagiarse de ella. Lo que permitirá un proceso de acompañamiento divertido, de disfrute colectivo. Vivir las experiencias con alegría por parte del niño y acompañar al niño en estas experiencias con alegría, será para el padre cuidador una condición de dicho proceso.

Finalmente, estas vivencias del niño permiten identificar un último elemento, la felicidad. Ella demuestra una actitud de plenitud del niño, en cada actividad que vivencia, lo que termina cargando el ambiente de un sentido de bienestar y calidad de vida. Las experiencias que vivencia el niño, demuestran que el hogar puede ser un lugar de bienestar y calidad de vida. Un hogar donde los cuidadores potencien el desarrollo de experiencias, se convierte en un lugar de bienestar y calidad de vida, esto no solo mejora las condiciones del ambiente familiar, sino que incluso prepara al hogar para que se convierta en un lugar que favorece de forma decidida la experiencia formativa del niño.

Segundo sendero teórico – El sendero para andar juntos

Con el camino recorrido hasta aquí, el mediador comienza a asumir de forma responsable y con reales criterios pedagógicos, el camino formativo de su hijo. El Cuidador en este momento, comienza a dar los pasos necesarios que evidenciarán su real transformación como mediador: Los pasos de la valoración, los pasos del acompañamiento y los pasos de la provocación.

Los pasos de la valoración:

El padre, ha logrado entonces, hacer conciencia, identificar, encontrarse, reconocer, asombrarse y amar. Es el momento de valorar, este ejercicio de valoración trae tras de sí un ejercicio crítico con claras intenciones formativas. Ahora el padre analiza detenidamente las experiencias que vivencia el niño y en ella valora las posibilidades formativas que existen para el niño en función del desarrollo de su dimensión comunicativa.

En el marco de los resultados de esta investigación, dos elementos son valorados en las experiencias por las madres: el primero tiene que ver con el desarrollo de aprendizajes y habilidades de expresión que generan las experiencias en los niños y el segundo tiene que ver con contribuciones a la autonomía del niño, el desarrollo ético y el proyecto de vida.

Frente al primer momento que las madres valoran: el desarrollo de aprendizajes y las habilidades de expresión, es importante reconocer que la mirada crítica de las madres ha permitido develar en las experiencias que vivencian los niños dos elementos cruciales en la experiencia formativa: los niños se divierten en las experiencias, por que aprenden y se expresan. Aprendizaje y expresión van de la mano entonces. El niño aprender para expresar. Aprende sobre su mundo y lo quiere expresar. Aprende sobre su cuerpo y lo expresa bailando, aprender a dibujar y buscar expresar a través de dibujos la perspectiva del mundo que ha conocido. Ha medida que aprende se expresa, es una relación simbiótica.

Saber esto es crucial para un padre que recorra esta ruta de mediación, pues este primer análisis, lo prepara para construir rutas formativas propias. Por fin el padre puede con criterio, saber por qué es que debe mediar las experiencias que viven los niños, por fin comprende el significado que tienen para el niño estas experiencias en su desarrollo integral.

Con respecto al segundo aspecto que tiene que ver con las contribuciones a la autonomía del niño y el desarrollo ético, el proyecto de vida. El ojo crítico de las madres, reconoce que la capacidad expresiva que despliega el niño en las experiencias que vive, tienen estos elementos que impactan su vida misma de manera positiva. Aparece una conclusión crucial en la valoración que hacen las madres: Al niño ganar capacidad expresiva, gana en autonomía, gana una mirada ética y por ende se va configurando poco a poco el proyecto de su vida.

Decir su palabra, le permite al niño, hacer emerger su individualidad, le permite ir tomando decisiones por cuenta propia, le permite en últimas ir configurando su autonomía y construyendo su identidad. Decir su palabra le permite al niño, lograr que su subjetividad entre en el juego de la intersubjetividad con otros niños y los adultos, esta suma de subjetividades permite llegar a consensos en donde como dice Adela Cortina,

aflora y se constituye la ética. Desarrollar la capacidad expresiva, permite lograr el consenso ético, como individuo, colectivo y sociedad. De esta manera el mediador, comprende que acompañar al niño en el desarrollo de su dimensión comunicativa, lo prepara para la convivencia social.

Los pasos del acompañamiento:

El acompañamiento se convierte en una característica crucial de la experiencia de la mediación. Un cuidador que ya valora la capacidad expresiva de su hijo y la riqueza de las experiencias que vivencia el niño, está listo para acompañar. Este acompañamiento se reconoce como el lugar donde ocurre un involucramiento y un compromiso real del cuidador con las vivencias y el desarrollo de la dimensión comunicativa de su hijo. El cuidador estará vivenciando con el niño las experiencias, en algunos momentos, será un niño con el niño, pues tendrá que bajarse a las lógicas del niño para encontrar mejores maneras de involucrarse y comprometerse. Esto le permitirá que, en últimas, su acompañamiento tenga un alto sentido pedagógico.

Debe recordarse que el padre ya ha logrado la cercanía con su hijo, en las experiencias que su hijo vivencia. Esta cercanía, le posibilita al proceso de acompañamiento estar mediado por el diálogo, la retroalimentación, el disfrute y el afecto. Gracias a este dialogo y retroalimentación constante, el acompañamiento, tiene una característica aquí muy relevante, el acompañamiento abre los ojos al niño, le hace consciente de lo que hace, le permite en este dialogo que retroalimenta, hacerse consciente de cómo lo está haciendo, cómo está actuando, el padre hace preguntas que lo hacen reflexionar, retroalimenta para que el niño pueda observar de otras formas. Desde el acompañamiento también se escucha y se observa y se vuelve a retroalimentar, hasta llevar al niño a un lugar en donde acontece el último paso de este sendero: la provocación.

Los pasos de la provocación:

En este paso final, del sendero de estar juntos. El cuidador ya ha dado los pasos de la valoración y el acompañamiento. Ha caminado con sentido pedagógico, hacia un horizonte formativo. El acompañamiento ha permitido que el padre llegue hasta aquí e intervenga con un claro sentido: provocar. La provocación eleva a otro nivel la experiencia de la mediación, potenciando el papel del mediador, el cual venía de la retroalimentación, ahora entrará en los terrenos del reto y la provocación.

Ahora el cuidador transformará sus preguntas, impulsándoles a los estadios del reto y la provocación. Las formas en que el niño ha vivido las experiencias y las formas en que ha expresado sus resultados, son ahora puestos en cuestión en función de ir más allá, de forma que explore otras maneras de estar, ser y vivir las experiencias, así como también, logre desarrollar, generar y producir otros tipos de resultados tan diversos como posibles.

Es en este momento, en donde el padre, puede ver con ojos pedagógicos, el potencial del niño. El cuidador sabrá sobre que potencialidades tiene el niño, con cuales capacidades cuenta, y tal vez cuales pueden ser desarrolladas en este momento, en donde el mediador, ya no solo lo reta y lo provoca, sino que también lo motiva. La motivación se convierte en este momento, en el lugar, donde el padre ha preparado al niño, para para llegar a un lugar al que todo mediador que se ha dedicado a formar debe llegar: **el momento de hacer crecer desde adentro.**

En esta llegada, el padre ya no solo acompañará, ni solamente provocará desde afuera, sino que ayudará a entender a su hijo, que adentro de él, se encuentran sus potencialidades, su fuego interior, con el cual puede iluminar su mundo y el de otros. Así un niño que crece desde dentro, es un niño que avanza en la seguridad de su autonomía, construye su identidad y comienza a ser consciente de sus potencialidades y lo que puede hacer con ellas, de esta manera atravesar este camino, valió la pena, pues el padre se está transformando en formador.

Tercer Camino Teórico: El camino del acompañamiento y la provocación del entorno.

A continuación, se presenta el tercer camino, el cual consta de dos senderos, tres pasos y una llegada como se muestra en el siguiente gráfico. Al finalizar este camino, el padre podrá ser considerado un padre formador.



Gráfico 56. El camino del acompañamiento y la provocación del entorno.

En este tercer camino en donde el cuidador acompaña y provoca el entorno, hay dos senderos que deben ser recorridos por el mediador: El sendero de la preparación y el sendero del aprovechamiento. Recorrer estos dos senderos, tiene un horizonte pedagógico de sentido: el acontecimiento.

En el anterior camino, donde los cuidadores mediaban las experiencias a través del acompañamiento y la provocación, se llevaba a cabo un proceso de cercanía que permitía al cuidador, valorar constantemente las capacidades de los niños y la manera en que estos vivían las experiencias, llevaba a que el padre los provocara motivándolos a desarrollar mucho más sus capacidades.

Así las cosas, se reconoce que, tanto en las experiencias, como en la preparación del entorno, hay un interés del proceso de la mediación: el afloramiento de las habilidades

y potencialidades del niño a través de la capacidad expresiva, lo que se ha llamado aquí: el acontecimiento.

Primer sendero Teórico - El sendero de la preparación:

Preparar, es un acto de cuidado. Se prepara meticulosamente para el acontecimiento. Al preparar una fiesta, un concierto, un acto social, una fiesta de quince años, siempre se prepara que suceda lo mejor, para que allí aflore lo mejor. Cuando los padres preparan, sucede la espera, por eso, se hace con cuidado, escogiendo cada detalle, disponiendo el entorno para convertirlo en un regalo que permita el desborde mismo del acontecimiento. Cuando se prepara el entorno, se prepara el terreno, se abona la tierra para que acontezca lo mejor en los niños.

Es importante mencionar que los últimos dos caminos, tanto aquel donde se medían las experiencias como el camino final donde se medían los entornos, están atravesados por esta intención de la preparación. Cuando el padre cuidador ya tiene un alto nivel de cercanía y conocimiento de las capacidades del niño, lleva a cabo con toda su capacidad formativa, el ejercicio de provocar a través de las experiencias, la posibilidad de que el niño de más de sí. Lo mismo ocurre cuando prepara el entorno, el padre buscará que el ser en sí del niño, estalle en todas sus posibilidades.

En cuanto a la preparación de los entornos, es desarrolla en un primer momento en el entorno familiar, y el segundo en el entorno exterior. Es necesario tener en cuenta, que la preparación del entorno está circunscrita a las exigencias mismas de la experiencia que va a acontecer en el entorno.

Así para la lectura, la pintura, el baile, el canto, o el juego en el hogar, es necesario que el padre comprenda la importancia que tiene no solo la preparación de aspectos físicos, sino también actitudinales y de tiempo en especial. Es necesario entender que se prepara el entorno no para que el niño juegue y se divierta solo, no, en estas experiencias y entornos deben hacer presencia activa los cuidadores.

Una vez que el cuidador ha comprendido la importancia de la dimensión comunicativa y el impacto que tiene esta en el desarrollo integral del niño e igualmente cuando sabe lo favorable que son las experiencias en el desarrollo de la capacidad

expresiva, debe comprender finalmente que los entornos también son dinamizadores de la dimensión comunicativa en el niño. Los entornos hablan por sí solos, estos motivan, invitan a jugar, a pintar, a bailar, a leer, a expresarse en últimas. El entorno desencadena también cada uno de las habilidades del niño para querer experimentar, aprender y expresar.

De esta manera resulta crucial que los cuidadores nutran los hogares de entornos propicios para el desarrollo de la dimensión comunicativa. Más que una mesa, colores o juguetes, deben prepararse ambientes propicios que inviten al niño a ser parte de ellos, y desde allí hacer realidad las experiencias en donde juegue, lean, pinte, dibuje, baile, cante y explore el entorno en compañía por su puesto de su mediador, de modo que juntos vivencien y disfruten la magia de aprender y expresar en compañía.

Otro aspecto que debe tenerse en cuenta es el entorno externo. El primero de ellos tiene que ver con las fiestas familiares, allí se preparan los entornos para el disfrute del niño, les invitan a divertirse, a compartir a expresarse en compañía de pares y otros familiares, lo que realmente resulta beneficioso para el desarrollo de su capacidad expresiva. Disfrutar con el niño estos entornos y las experiencias que de allí se deberían generar es crucial y fundamental para un proceso de mediación.

Finalmente, los ambientes externos como los parques, el barrio, la ciudad y todos los lugares turísticos a los que accede el niño en compañía de sus cuidadores, resultan cruciales porque en estos entornos enriquecidos no solo por cada espacio y dotaciones que invitan a la diversión del niño, sino que también en ellos hacen presencia otros cuidadores y pares de los niños con los cuales es posible potenciar la dimensión comunicativa y los procesos de socialización que gracias a ella se derivan. Este aspecto debe ser tenido en cuenta por las municipalidades y los Estados nacionales en función del desarrollo de políticas que impulsen iniciativas públicas y privadas que permitan apalancar una diversidad de entornos que fortalezcan el desarrollo integral de las futuras generaciones.

Segundo sendero Teórico - El sendero del aprovechamiento:

Finalmente, En el proceso de mediación se recorre un último sendero teórico, el del aprovechamiento. Para los cuidadores que median el entorno a través del acompañamiento y la provocación, es necesario saber aprovechar los entornos y para ello se debe ir a ellos con propósitos claros.

Los entornos en este sentido, pueden disfrutarse en un primer momento porque estos brindan a los niños, novedad en diferentes aspectos: novedad en los aprendizajes que pueden desarrollar los niños, novedad en las posibilidades de socialización, novedad en las vivencias en las que pueden participar, novedad en nuevas ideas y maneras de comprender sus realidades, novedad en otras formas de diversión, novedad en otras formas de jugar, novedad en otras formas de expresión. Toda esta novedad desencadena la capacidad creativa del niño y permite al padre disfrutar en tiempo real de su desarrollo.

Los entornos también provocan y retan al niño a querer experimentar y exigirse en sus capacidades, lo cual les permite hacerse conscientes de cuales de ellas han desarrollado y cuales deben fortalecer. Para el padre es fundamental, ya que en estos entornos el padre puede mediar a través del cuidado, el acompañamiento y la provocación al mismo tiempo. En estos entornos, sin las presiones del tiempo, las rutinas familiares, laborales, el padre se concentra en su hijo y puede disfrutar en tiempo real su desarrollo integral, aprovechando una infinidad de posibilidades que le permite el entorno, para que a través de una presencia pedagógica se pueda llevar a cabo la mejor de las experiencias formativas.

Es allí en medio de risas y abrazos, en donde el padre, finalmente ha llegado al final del camino donde se encuentra con: **el acontecimiento y la admiración**. Si ya en el cuidado, gracias a recorrer los senderos de la conciencia y la identificación se llegaba a **amar el proyecto de vida del** hijo y redimensionar el propio; en el acompañamiento y la provocación de experiencias al recorrer los senderos de la nueva mirada de las dinámicas familiares y el sendero para estar juntos el mediador llegaba al momento de **hacer crecer desde adentro**; en el tercer camino luego de haber recorrido los senderos de la preparación y el aprovechamiento, el mediador llegará al **acontecimiento y la admiración**.

El cuidador gracias a la preparación y el aprovechamiento de los entornos tanto familiares como externos, ha posibilitado que acontezcan una infinidad de capacidades de su hijo, lo que le permite ya no solo conocerlo, sino admirarlo, el padre que cuida, acompaña y provoca, capacidades expresivas, experiencias y entornos, termina admirando el proyecto de vida de su hijo y lo que este está siendo y podrá ser en el futuro. Este padre es ahora un formador, ha aprendido a lanzar estrellas al infinito y más allá.

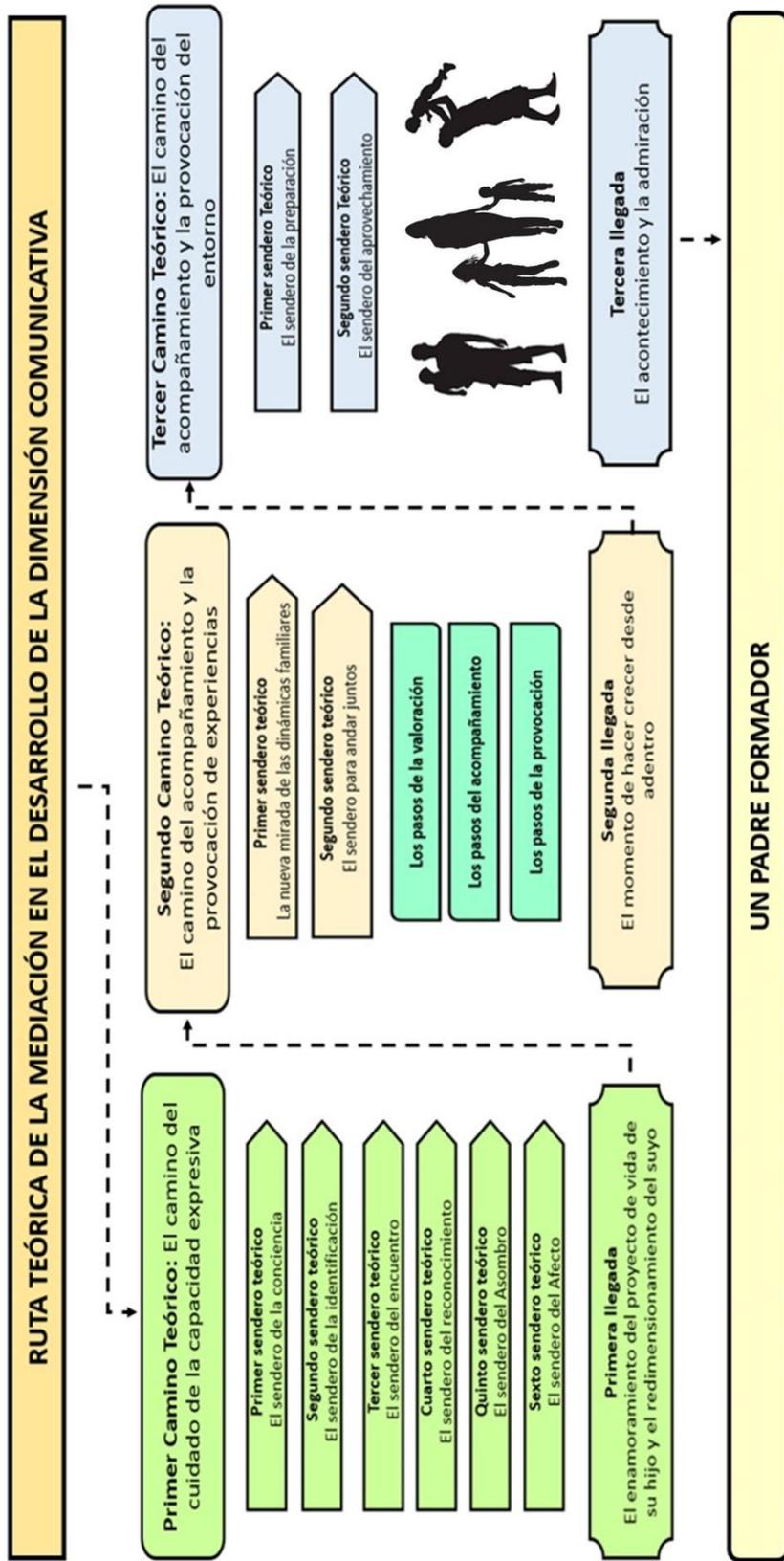


Gráfico 57. Ruta teórica de la mediación en el desarrollo de la dimensión comunicativa

REFERENCIAS

Acuña, M. (2021). Perspectiva pedagógica de las actividades rectoras en educación infantil y su relación con las habilidades emocionales. En, ENGIU 2021 – encuentro nacional de grupos de investigación de UNIMINUTO / Hugo Hernando Díaz Raga, Luz Aurora Reyes Umaña, Claudia Patricia Camacho León... [y otros 144.]: compilador Jhon Alexander Avellaneda. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2021. ISSN: 2954-5935. [Documento en Línea] Capítulo de libro disponible en file:///D:/Users/ACER/Downloads/Libro_ENGIU%20Encuentro%20Nacional%20de%20Grupos%20de%20Investigacion%20UNIMINUTO_2021%20(2).pdf [Consultado: 2023, enero 20]

Ana Andrade Carrión. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3820949>

Andrey Bernate, Jayson, & Alfaro Urtatiz, María Elisa. (2021). La expresión corporal como fenómeno dialógico desde la Corporeidad. *EduSol*, 21(76), 58-70. Epub 13 de julio de 2021. Recuperado en 04 de mayo de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912021000300058&lng=es&tlng=es.

Aristizábal García, D. M., & Pedraza Gómez, Z. (2023). ¿Qué hacer con el tiempo de los niños? Perspectivas de padres e hijos colombianos sobre el uso del tiempo y las actividades extracurriculares. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (51), 3-24. <https://doi.org/10.7440/antipoda51.2023.01>

Aznar, P. (1996) La mediación educativa familiar: problemática del rol paterno y propuestas educativas. *Revista Teoría de la educación*. 8, 129-139. [Documento en Línea] Artículo disponible en https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71787/La_mediacion_educativa_familiar_Problema.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consultado: 2022, diciembre 12]

Baldión-Acevedo, T. (2020). La Influencia de la Aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el Afianzamiento Lector y Escritor de los Estudiantes de Sexto Grado. *Revista Tecnológica Educativa Docentes* 2.0, 9(2), 170-181. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.162>

Bandura, A., (1987). Teoría del aprendizaje social. Espasa-Calpe 1987. 1 vol. 279. Roestica.
[Documento en Físico]

Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. Quórum Académico, 8 (1), 95-110.

Biset, E. (2021). ¿Qué es una ontología política? Revista Internacional De Pensamiento Político, 15, 323–346. [Documento en Línea] Artículo disponible en <https://doi.org/10.46661/revintpensampolit.5613> [Consultado: 2022, diciembre 12]

Campo, L.A. (2011). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. En Psicogente, 17(31), 67-79.

Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, ME (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. Revista Electrónica Educare, 19 (3), 1-32.

Chaves, A. (2001). La apropiación de la lengua escrita: un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 1(1),0. [Documento en Línea] Artículo disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44710107>[Consultado: 2023, enero 17]

Checa, M. A., & Garófano, V. V. (1999). Desarrollo de la expresividad corporal: tratamiento globalizador de los contenidos de representación. Inde.

Cifuentes, F. y Fajardo, E. (2017). Hacia una lectura comprensiva de las estrategias de participación activa de los padres de familia en los procesos de enseñanza - aprendizaje de niños y niñas del grado preescolar. RELIGACIÓN. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 2(6),196-213. [Documento en Línea] Artículo disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=643767439008>[Consultado: 2022, diciembre 15]

CINDE. (2014). Sistema de valoración del desarrollo infantil en la primera infancia en el Distrito Capital. Marco conceptual del desarrollo infantil entre los cinco y los ocho años. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Convenio de asociación SDIS-SED-CINDE. [Documento en Línea] Documento oficial disponible en

<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2369/Pages%20from%20libro%20desarrollo%20infantil.pdf?sequence=2&isAllowed=y> [Consultado: 2022, diciembre 16]

Clara Eslava Cabanellas, M. I. C. A. (2001). La dimensión comunicativa en la educación. *Aula de Inn*, 98, 6–11.

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6 ed. London: Routledge. ISBN 0-203-02905-4. [Documento en Línea] Artículo disponible en <https://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf> [Consultado: 2022, diciembre 20]

Colomer, T. (2002). El papel de la mediación en la formación de lectores. En Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. *Lectura sobre lecturas*. Bogotá, Colombia. [Documento en Línea] capítulo de libro disponible en https://www.gretel.cat/wp-content/uploads/2016/01/Colomer_2002_El_papel_de_la_mediacion.pdf [Consultado: 2022, diciembre 20]

Constitución Política de Colombia de 1991. [Congreso de la República de Colombia]. 20 de julio de 1991. [Documento en Línea] Documento oficial disponible en http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html [Consultado: 2023, enero 18]

Córdoba, L., Hernández, P., Palacio, C. y Tobón, J. (2017). Pilares de la educación inicial: mediadores para el aprendizaje. *Funlam Journal of Students' Research*, (2), 86-94. [Documento en Línea] Artículo disponible en <https://pdfs.semanticscholar.org/bdf1/64baad0440bbf70cadb37784e1b9712a7653.pdf> [Consultado: 2022, diciembre 21]

Cuestas, C., Polacov, N. y Vaula, C. (2016). El impacto de la educación inicial en el desarrollo infantil. *Archivos argentinos de pediatría*, 114(5), 489-495. [Documento en Línea] Artículo disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0325-00752016000500037 [Consultado: 2022, diciembre 12]

del Socorro Posada Giraldo, D. M. (2022). Sentidos que sobre la educación familiar en clave de transmisión intergeneracional emergen de los relatos biográfico-narrativos de abuelos, padres y nietos,

pertenecientes a 10 tríadas inscriptas en dos sagas familiares, originarias del municipio antioqueño de El Carmen de Viboral. Universidad de Antioquia.

De Tejada Lagonell, M., (2015). Estimulación cognitiva en el hogar y competencia para la lectura en un grupo de escolares de la Gran Caracas: Un estudio correlacional. *Revista de Investigación*, 39(86),171-190. ISSN: 0798-0329. [Documento en Línea] Artículo disponible en <https://www.redalyc.org/journal/3761/376144131009/> [Consultado: 2023, enero 17]

de Vicente Yagüe Jara, O. L. M. A. J. L. G. M. I. (2021). *Creatividad Y Alegría. Un Estudio Comparativo En El Contexto Educativo*. *Bordón*, 73(4), 43–63.

Decreto 2247 DE 1997. [Presidencia de la República de Colombia]. por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. 11 de septiembre de 1997. [Documento en Línea] Documento oficial disponible en <https://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1425277> [Consultado: 2023, enero 17]

del Rocío Zambrano Escobar Lorena Ivonne Guerrero Bravo Katuska Maricela Sabando Intriago Diana Carolina Loor Cevallos, C. (2023). El entorno familiar en el desarrollo infantil. 8(83), 533–547.

Diego Felipe Aguirre Arango, Y. E. L. (2014). El diálogo emocional como herramienta para reducir los efectos de la desigualdad social. *Plumilla Educativa*, 19(1), 11–28.

Domínguez, L., Schade, N., y Fuenzalida, V. (2010). Mediación televisiva de los padres con hijos preescolares. *Investigación y Postgrado*, 25(2-3),119-142. ISSN: 1316-0087. [Documento en Línea] Artículo disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65828402005> [Consultado: 2023, enero 17]

Durand, M. F., Martínez, M. S., Gago-Galvagno, L. G. & Elgier, A. M. (2020). El desarrollo temprano de la comunicación verbal y preverbal: Estudiando la importancia del juego. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(1), 23-32. Obtenido de: <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/1684>

Ende, M. (1982). *La historia interminable*. ALFAGUARA.

Flores, G. (2018). Metodología para la investigación cualitativa fenomenológica y/o hermenéutica. *Revista latinoamericana de psicología*. No.17. 3-34. ISSN: ISSN 1853-3051 [Documento en Línea] Artículo disponible en https://www.fundacioncapac.org.ar/revista_alpe/index.php/RLPE/issue/view/1 [Consultado: 2023, enero 17]

Flórez, G., Villalobos, J., Londoño-Vásquez, D. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Revista Psicoespacios*, Vol. 11, N. 18, pp., Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

Fuentes, N. (1995). *La mediación y las teorías del desarrollo cognitivo. El profesor como mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje*. España: Pirámide [Documento en Físico]

Giménez-Dasí, M., & Quintanilla, L. (2022). El diálogo emocional como herramienta para reducir los efectos de la desigualdad social. *INFORMACIO PSICOLOGICA*, (122), 28–45. <https://doi.org/10.14635/ipsic.1898>

Gladys Cango Patiño, C. P. C. (2022). La Literatura Infantil para el desarrollo del Lenguaje Oral en los niños de Educación Inicial en tiempos de pandemia. *Polo de conocimiento*, 1200–1214.

Gomes, G. E. P. (21 de abril de 2021). La implicación de la familia y su importancia para el éxito del aprendizaje de niños y niñas en una escuela pública en la ciudad de manaos, Brasil. Universidad de Málaga.

Gómez J., Aguilar, A y Espinosa, J. (Ed.). (2018). *Concepciones y prácticas en el contexto educativo de Norte de Santander*. Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar. [Documento en Línea] Libro disponible en <http://hdl.handle.net/20.500.12442/2507> [Consultado: 2023, enero 17]

Guarín G., M. A. (2023). *Constructo teórico sobre la influencia de la familia en el desarrollo integral de los niños y niñas de educación inicial ante situaciones adversas*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”.

Guerra, J. L. (2022). La mediación de la familia en la interacción de los niños con los medios infocomunicacionales. *ROCA*, 18. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/440/4402900011/>

Guerrero, R., De Oliva, T. y Ojeda, M. (2017). Características de la entrevista fenomenológica en investigación en enfermería. *Revista Gaúcha De Enfermagem*, 38. Documento en Línea] Artículo disponible en <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2017.02.67458> [Consultado: 2023, enero 20]

Guillén, L., Frías, A. y Fernández, V. (2012). Una mirada al desarrollo de las habilidades comunicativas desde la dimensión sociocultural. *Luz*, 11(2),1-10. [Documento en Línea] Artículo disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589165845010> [Consultado: 2023, marzo 8]

Hauque, S. y Di Russo, L. (2021). La axiología como guía para una definición del objeto de la disciplina contable en el siglo XXI. *Proyecciones*, (15), 014. [Documento en Línea] Artículo disponible en <https://doi.org/10.24215/26185474e014> [Consultado: 2023, marzo 5]

Hernández, D. (2015). Educación: una visión desde las dimensiones del ser humano y la vida. *Acta Académica*, 57 (noviembre), 79-92. [Documento en Línea] Artículo disponible en <http://revista.uaca.ac.cr/index.php/actas/article/view/103> [Consultado: 2023, febrero 9]

Hugo Moncayo, Karen Martínez, Lidya Alulima, Margarita Mena. (2023). La expresión plástica en el desarrollo de las emociones en niños de educación inicial. *Polo del Conocimiento*, 8(85), 1010–1034.

Jaramillo, L., Osorio, M., & Iriarte, F. (2011). Reflexiones en torno al acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativa en la educación preescolar. *Zona Próxima*, (15), 150-163.

Justice, L., Jiang, H. y Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children’s language growth?, *Early Childhood Research Quarterly*. Volumen 42, Pages 79-92. ISSN 0885-2006. [Documento en Línea] Artículo disponible en <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>. [Consultado: 2023, marzo 2]

Ley 1098 de 2006. [Congreso de la República de Colombia]. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. 8 de noviembre de 2006. [Documento en Línea] Documento oficial disponible en https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm[Consultado: 2023, enero 17]

Ley 115 de 1994 [Congreso de la República de Colombia]. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. [Documento en Línea] Documento oficial disponible en http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html [Consultado: 2023, enero 17]

ley 12 de 1989. [Congreso de la República de Colombia]. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. 22 de enero de 1991. [Documento en Línea] Documento oficial disponible en https://www.oas.org/dil/esp/convencion_internacional_de_los_derechos_del_nino_colombia.pdf. [Consultado: 2023, enero 17]

ley 12, [Congreso de la República de Colombia]. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. 22 de enero de 1991. [Documento en Línea] Documento oficial disponible en https://www.oas.org/dil/esp/convencion_internacional_de_los_derechos_del_nino_colombia.pdf. [Consultado: 2023, enero 17]

Ley 1804 [Congreso de la República de Colombia]. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. 2 de agosto de 2016. [Documento en Línea] Documento oficial disponible en <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778> [Consultado: 2023, enero 17]

Ley 1804 de 2016. [Congreso de la República de Colombia]. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. 2 de agosto de 2016. [Documento en Línea] Documento oficial disponible en <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778> [Consultado: 2023, enero 17]

Lewis, C. S. (2017). *El león, la bruja y el armario*. Ediciones Destino.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*, London, Sage. [Documento en Línea] Libro disponible en [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=2oA9aWlNeooC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Lincoln,+Y.+S.+%26+Guba,+E.G.+\(1985\).+Naturalistic+Inquiry,+London,+Sage&ots=0uqCS8N7ul&sig=XSSP_oe1q-4oYXSkQMKijQr_VyA#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=2oA9aWlNeooC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Lincoln,+Y.+S.+%26+Guba,+E.G.+(1985).+Naturalistic+Inquiry,+London,+Sage&ots=0uqCS8N7ul&sig=XSSP_oe1q-4oYXSkQMKijQr_VyA#v=onepage&q&f=false) [Consultado: 2023, enero 19]

López Villa, J. D., & Lescay Blanco, D. M. (2023). Estrategia de comunicación para el desarrollo del lenguaje de los niños del subnivel II de Inicial. *VARONA*, (76), 1-19.

López Villa, Johanna del Roció, & Lescay Blanco, Dayana Margarita. (2023). Estrategia de comunicación para el desarrollo del lenguaje de los niños del subnivel II de Inicial. Varona. Revista Científico Metodológica, (76), e1734. Epub 30 de junio de 2023. Recuperado en 04 de mayo de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382023000100001&lng=es&tlng=es.

López, L., Camargo, G., Duque, C., Ariza, E., Ávila, M., y Kemp, S. (2013). Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región caribe colombiana. Zona Próxima, (19),2-20. ISSN: 1657-2416. [Documento en Línea] Artículo disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85329192002>[Consultado: 2022, agosto 23]

María Rosa Buxarrais, Francisco Esteban, Teodor Mellen, Guillem Pérez. (2018). Las familias ante las tareas escolares de sus hijos: un estudio exploratorio. Voces de la educación, 4(8), 107–119.

Maroñas, A., Martínez, R., Varela-Garrote, L. (2018). Ocio y tiempos compartidos en familia: una lectura socioeducativa de la realidad gallega Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 32 71-85. DOI:10.7179/PSRI_2018.32.06

Martínez Tascón, L. F., & Vargas Salazar, M. F. (2019). La educación en la primera infancia de niñas y niños con capacidades diversas. Criterio Libre Jurídico, 16(1), 56–78. <https://doi.org/10.18041/1794-7200/clj.2019.v16n1.5789>

Martínez, N., y Soto, M. (2015). Multiangulación: un método de validez teórica e interpretativa desde la visión fenomenológica moustakense para ciencias sociales. Vol. 19 Núm. 10. [Documento en Línea] Artículo disponible en <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/2477> [Consultado: 2023, marzo 7]

Mejía, D. (2010). Lectura en pañales para llegar a la escuela. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8(2),873-883. ISSN: 1692-715X. [Documento en Línea] Artículo disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155008> [Consultado: 2022, diciembre 12]

MEN (1998) Lineamientos pedagógicos para la educación preescolar. Ministerio de Educación Nacional. [Documento en Línea] Documento oficial en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf. [Consultado: 2021, noviembre 23]

MEN (2014a). El juego en la educación inicial. Ministerio de Educación, República de Colombia. ISBN 9789586916318. [Documento en Línea] Documento oficial en https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-341835_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf [Consultado: 2023, febrero 15]

MEN (2014b). La exploración del medio. Ministerio de Educación, República de Colombia. ISBN 9789586916295. [Documento en Línea] Documento oficial en [articles-341880_archivo_pdf_doc_24.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_24.pdf) (mineduacion.gov.co) [Consultado: 2023, febrero 15]

MEN (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. ISBN 978-958-785-067-3. Bogotá – Colombia. Ministerio de Educación Nacional. [Documento en Línea] Documento oficial en https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf. [Consultado: 2021, noviembre 23]

Mieles-Barrera, M. D., Cerchiaro-Ceballos, E., y Rosero-Prado, A. L. (2020). Consideraciones sobre el sentido del juego en el desarrollo infantil. *Praxis*, 16(2), 247-258. Doi: <https://doi.org/10.21676/23897856.3656>

Milena Rodríguez, S., (2010). Análisis sociolingüístico en la interacción comunicativa de un grupo de hablantes pertenecientes a la Policía Nacional en Bogotá. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(2), 107-118.

Moreno, J., García, M. y Blázquez M. (2010). Desarrollo lingüístico y adaptación escolar en niños en acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 26(1), 189-196. ISSN: 0212-9728. [Documento en Línea] Artículo disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16713758022> [Consultado: 2022, diciembre 17]

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Estados Unidos. SAGE Publications. [Documento en Línea] Libro disponible en [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=pp11AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Moustakas,+C.+\(1994\).+Phenomenological+Research+Methods.+Estados+Unidos.+SAGE+Publications.&ots=O9TdYoEyG0&sig=x2OqmKND-2SvhN__uzWZtyKkrDI#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=pp11AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Moustakas,+C.+(1994).+Phenomenological+Research+Methods.+Estados+Unidos.+SAGE+Publications.&ots=O9TdYoEyG0&sig=x2OqmKND-2SvhN__uzWZtyKkrDI#v=onepage&q&f=false) [Consultado: 2023, marzo 6]

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. SAGE Publications, Inc.

Muñoz Cardona, A. E. y Mayor López, M. P. (2017). Las Juntas de Acción Comunal del municipio de Itagüí en el desarrollo local. *Administración y Desarrollo*, 47(1), 65-82.

Musitu, G., Román, J. y Gracia, E. (1988): Familia y educación. ISBN 10: 8433517430. Editorial Labor, Barcelona. [Documento en físico]

Navarro-Martínez, V. (2017). Playgrounds: La Importancia Educativa del Espacio Exterior. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 6(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.013>

Noguez, S. (2002). El desarrollo del potencial de aprendizaje Entrevista a Reuven Feuerstein. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2). 133-147. [Documento en Línea] Artículo disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504207> [Consultado: 2023, marzo 6]

Ocampo, O., Pava, N. y Bonilla, O. (2011). La dimensión lingüística comunicativa: eje para el desarrollo humano en las demás dimensiones. *Revista Cultura del Cuidado*. volumen 8, No 2 diciembre de 2011. 58-68. [Documento en Línea] Artículo disponible en [file:///D:/Users/ACER/Downloads/Dialnet-LaDimensionLinguisticaComunicativa-3926987%20\(8\).pdf](file:///D:/Users/ACER/Downloads/Dialnet-LaDimensionLinguisticaComunicativa-3926987%20(8).pdf) [Consultado: 2022, febrero 9]

Ojeda, J. C. V. (2022). Constructos teóricos de la narrativa como elemento influyente en la expresión oral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [Documento en Línea] Documento oficial disponible en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18066#:~:text=La%20Declaraci%C3%B3n%20de%20Incheon%2C%20que,desempe%C3%B1a%20la%20educaci%C3%B3n%20como%20uno.> [Consultado: 2021, noviembre 23]

Osorio Sánchez, K., & López Mendoza, A. (2016). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 7(1). <https://doi.org/10.15366/riee2014.7.1.001>

Palos, M., Ávalos, M., Flores, F. y Montes, R. (2017). Creencias de madres y docentes sobre el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Preescolar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 17(3),1-21. [Documento en Línea] Artículo disponible en <https://www.redalyc.org/journal/447/44758585007/> [Consultado: 2022, febrero 9]

Paula Andrea Suárez Palacio, M. V. M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *PSICOESPACIOS*, 173–197.

Peralta J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, (7),54-66 ISSN: 0718-1361. [Documento en Línea] Artículo disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83600704> [Consultado: 2023, enero 20]

Pérez, Y. (2018). Estrategias pedagógicas para desarrollar la dimensión comunicativa en preescolar. *IyD*, 6(1), 107–121. [Documento en Línea] Artículo disponible en <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.1.2019.107-121> [Consultado: 2023, enero 20]

Pilleux, M., (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, (36), 143-152.

Ramírez, D. y Chávez, L. (2012). El concepto de mediación en la comunidad del conocimiento. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (39),1-16. [Documento en Línea] Artículo disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99826889004> [Consultado: 2023, enero 20]

Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances En Psicología*, 23(1), 9–17. [Documento en Línea] Artículo disponible en <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167> [Consultado: 2023, marzo 7]

Sánchez, F. (2019). Fundamentos Epistémicos de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consensos y Disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1),101-122. [Documento en Línea] Artículo disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498572906008> [Consultado: 2023, marzo 7]

Scribner y Ellen Souberman, M. C. V. J.-S. S. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Biblioteca De Bolsillo.

Serrano-Martínez, C., (2016). Educación y Entorno en la Infancia. Ingredientes Clave en el Desarrollo del Pensamiento Creativo. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 5 (1), 67-84.

Silva-Flores, Estefanía Belén Cabrera Berrezueta, Luis Bolívar. (2021). Aprendizaje basado en la interacción entre pares de básica elemental durante el COVID-19. *a KOINONIA*, 6, 84–105.

Strauss, A. y Corbin, J. (2016). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia. [Documento en físico]

Suarez Dimas, L. M., Gómez Romero, A. D., & Peña Buitrago, M. F. (2023). Pedagogía del cuidado y el tacto pedagógico en las prácticas de estudiantes de Licenciatura de la Fundación Universitaria los Libertadores. *Foro educacional*, 40, 119–143. <https://doi.org/10.29344/07180772.40.3449>

Tania Alexandra Ilbay Llanga, E. S. M. Z. (2023). El aprendizaje cooperativo y la expresión oral en los niños de Quinto Año de Educación Básica. *Polo del Conocimiento*, 8, 1084–1102.

UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [Documento en Línea] Documento oficial disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa. [Consultado: 2021, noviembre 23]

UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [Documento en Línea] Documento oficial disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa. [Consultado: 2021, noviembre 23]

UNESCO (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

UNICEF (1989), Convención sobre los derechos del niño. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [Documento en Línea] Documento oficial disponible en <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>. [Consultado: 2021, noviembre 23]

Urrea, P. N., Bernate, J. A., Fonseca, I., & Martínez, A. (2018). Impacto social de los graduados de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte UNIMINUTO. *Educación física y ciencia*, 20(2), e050. <https://doi.org/10.24215/23142561e050>

Van, T. (2011). *Sociedad y discurso*. Traducción de Elsa Ghio Gedisa, Barcelona, España. 2011, 401. *Literatura y Lingüística* N° 28 287. ISSN 0716 - 5811 / pp. 287-292. [Documento en Línea] Artículo disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/352/35229677015.pdf> [Consultado: 2022, diciembre 15]

Vásquez, P. L. (2018). El desarrollo de las habilidades comunicativas en la edad temprana en el grado de pre primario del Nivel Inicial. *Educación Superior*, 26, 19–30.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo. [Documento en físico]

Yuraima Yannine Zambrano, Mendoza, Andrea Cecibel Campoverde Castillo, Julio Cesar Idrobo Contento. (2019). Importancia entre la comunicación padres e hijos y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Polo de conocimiento*, 4(33), 138–156.

ANEXOS

A. Entrevista aplicada a madres cuidadoras

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Doctorado en Educación

Instrumento: Entrevista

Objetivo: Reconocer los procesos de mediación que se dan al interior del hogar entorno al desarrollo de la dimensión comunicativa

Entrevista aplicada a: Madres de la Institución Educativa Francisco José de Caldas, ciudadela de la Libertad, Cúcuta – Norte de Santander.

Observación: La siguiente entrevista busca aportar al proceso investigativo “Procesos de mediación de los padres y/o cuidadores para el desarrollo de la dimensión comunicativa en niños de grado de transición”. De esta manera se solicita muy amablemente que cada una de las respuestas a las preguntas de la entrevistas, sean respondidas con total sinceridad; al mismo tiempo, este proyecto de investigación se compromete a garantizar el anonimato (el cual se entiende como la imposibilidad de identificar a la persona que ha tenido la deferencia de contestar la entrevista) y e igualmente se establece un compromiso de confiabilidad (El cual es entendido como el hecho de que la persona que ha realizado la entrevista, sabe quién ha contestado las preguntas, pero se compromete a proteger la información obtenida y no divulgar los datos de la persona que dio la información).

Preguntas:

1. ¿Qué capacidades de expresión y comunicación has logrado identificar en tu hijo?
2. ¿Es consciente usted, de lo importante que es para su hijo aprender a comunicarse, indagar y expresar sus sentimientos, ideas y preferencias a sus pares, en sus entornos socioculturales?
3. ¿Qué dinámicas familiares han favorecido el desarrollo comunicativo individual y social de su hijo? (Bailes, paseos, fines de semana, Lectura, películas, reuniones y celebraciones familiares).

4. ¿Cuál de estas experiencias es la que su hijo disfruta más?
5. ¿Que expresa o comunica su hijo a través de estas experiencias?
6. ¿Qué valor le da usted a las actividades como el juego, la pintura, el baile, la música, la literatura y la exploración del medio, en el desarrollo comunicativo de su hijo?
7. ¿Cómo aprovecha el tiempo del que dispone para compartir y acompañarle a través de las diferentes experiencias?
8. ¿Cómo acompaña el proceso y los resultados generados por su hijo en las diferentes experiencias? (dialoga, está presente, cuida, provoca, retroalimenta, valora e inspira)
9. ¿Prepara usted los ambientes en su hogar para favorecer el proceso comunicativo individual y social de su hijo?
10. ¿Qué espacios de su barrio o ciudad aprovecha usted para el desarrollo del proceso comunicativo individual y social de su hijo?
11. ¿Con que propósitos ha enfrentado a su hijo a nuevos espacios y experiencias?
12. ¿Cómo ha favorecido el potencial comunicativo de tu hijo, las experiencias a las que lo has enfrentado?
13. ¿Qué mejoraría de la forma en que usted ha mediado las experiencias y vivencias de su hijo en su dimensión comunicativa?

Curriculum Vitae. (Autora)



Sepúlveda Rodríguez, Kattia Magred Cédula venezolana 18.790.866

Profesional: Licenciatura Biología y Química, año: 2002, Ciudad: Cúcuta, Universidad
Francisco de Paula Santander.

Especialista en Orientación Vocacional y Ocupacional, año: 2007, Ciudad: Cúcuta,
Universidad Francisco de Paula Santander.

Magister en Educación, año 2016, lugar: Cúcuta Universidad Simón Bolívar

Docente de preescolar con 19 años de experiencia en el sector educativo público
colombiano.