

TRAYECTORIAS DEL AGENCIAMIENTO DE NIÑOS
MENORES DE DOS AÑOS: UNA PROPUESTA PARA
EL ANÁLISIS DE INTERACCIONES COTIDIANAS EN
CONTEXTOS DE CUIDADO

Agency trajectories in Young children: a proposal
for the analysis of everyday caregiving practices

Jackeline Cantor Jiménez*
Vivian Lissette Ospina Tascón**
Paola Andrea Guerrero Rosada***

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de un estudio exploratorio sobre las trayectorias de agenciamiento de 16 bebés (58 % niñas; M=11 meses, DE=2 meses) en interacciones con maestras y con objetos durante situaciones pedagógicas. La investigación se realizó en dos jardines infantiles públicos en la ciudad de Cali (Colombia). Se realizaron registros filmicos durante cinco mañanas para capturar las rutinas de los jardines; posteriormente se identificaron y codificaron cualitativamente las secuencias de interacción en las que participó cada niño, utilizando el sistema de video-anotación ANVIL 5.0. Cada secuencia de interacción inicia con la búsqueda de un objeto, el encuentro con el mismo, su exploración y el abandono del objeto, que denominamos cierre de la secuencia. Finalmente, se analizaron las trayectorias de agenciamiento de los niños utilizando el paquete estadístico STATA 12.0. Los resultados sugieren la existencia de cuatro trayectorias, solo una de ellas con resultados favorecedores para el desarrollo de la agencia de los niños. Se discute el lugar de las prácticas educativas en contextos institucionales en momentos tempranos del desarrollo y sus implicaciones sobre la constitución de los niños/as pequeños/as como agentes de sus experiencias.

Palabras clave: Agenciamiento, análisis de trayectorias, interacciones entre bebés y maestras, calidad de la educación en primera infancia.

* Universidad Icesi, Cali (Colombia)

** Universidad de San Buenaventura, Cali (Colombia)

*** Universidad de los Andes, Bogotá (Colombia)

Correspondencia: Universidad Icesi, Cl. 18 n° 122-135, Valle del Cauca. jcantor@icesi.edu.co

Abstract

This paper aims to explore the agency trajectories in 16 babies (58 % girls; $M= 11$ months, $SD=2$) during their interactions with teachers and objects, while they are engaged in pedagogical events. This research was conducted in two public preschools in Cali, Colombia. We used a mixed methods approach to analyze filmic records videotaped for five mornings, capturing preschools' routines. Afterwards, we qualitatively coded interaction sequences for each participating child, using the video annotation coding system ANVIL 5.0. We defined an interaction sequence as a process initiating with a searching behavior, the access to the object, its exploration and abandonment, closing each sequence. Finally, we estimated agency trajectories using STATA 12.0. Our results suggest four agency trajectories, only one of them having favorable results for children agency development. We discuss the role of educational practices in institutional contexts during early development and its implications on children's agency.

Keywords: Agency, trajectory analysis, teacher–child interactions, early infancy education quality.

Citación/referenciación: Andrés, M., Castañeras, C., Stelzer, F., Canet Juric, L., & Introzzi, I. (2016). Funciones Ejecutivas y Regulación de la Emoción: evidencia de su relación en niños. *Psicología Desde el Caribe*, 2(33), 169-189. DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.2.7278>

INTRODUCCIÓN

En Colombia, más del 50 % de los niños y niñas ingresan a modalidades de cuidado no familiar antes de cumplir sus primeros 2 años de vida. De ellos, aproximadamente el 45 % permanece en las instituciones durante la jornada completa (Bernal y Camacho, 2012); parte de su cotidianidad transcurre entre compañeros de edad similar y cuidadores. Un aspecto en tensión en relación con el escenario de institucionalización temprana de la infancia corresponde a la responsabilidad sobre procesos de crianza, e incidencia sobre de la constitución psicológica de los niños más pequeños que se atribuyen a los cuidadores. En escenarios no institucionales, estas responsabilidades se atribuyen a vínculos familiares y comunitarios.

En el contexto internacional existe debate sobre los efectos de la institucionalización temprana de los niños en el desarrollo. Se ha señalado que la asistencia a contextos educativos insti-

tucionales de buena calidad puede favorecer el desarrollo cognitivo, social y emocional (Landry et al., 2013; Sosinsky y Kim, 2013; Thomason y La Paro, 2009;). Otros estudios longitudinales han mostrado que la calidad en las aulas promueve el desarrollo socioemocional y cognitivo de los niños pequeños (Bradley, McKelvey y Whiteside-Mansell, 2011; Landry et al., 2013, Sosinsky y Kim, 2013; Sylva et al., 2011; Sylva y Pugs, 2011; Thomason y La Paro, 2009; Wen y Bulotsky-Shearer, 2012). No obstante, el debate respecto a los efectos negativos de los cuidados institucionales comienza a cobrar vigencia en las discusiones académicas internacionales.

Diversas investigaciones sugieren que el cuidado institucional durante los primeros dos años de vida, por tiempos prolongados diarios, puede tener consecuencias adversas sobre el comportamiento de los niños (Belsky et al., 2007; Jacob, 2009; NICHD, 2004, citados por Barnes & Eryigit-Madzwamuse, 2013). Otras sugieren que la exposición temprana al cuidado institucional

antes de los dos años es un factor de riesgo para problemas emocionales subsecuentes, en cuanto los contextos grupales hacen difícil a los niños construir herramientas para manejar la frustración (Barnes & Eryigit-Madzwamuse, 2013; Stein, Malmerberg, Leach, Barnes, Sylva, FCCC Team, 2012).

Algunos estudios encuentran que las experiencias de cuidado de niños pequeños de poca calidad se asocian con relaciones de apego inseguro con sus padres, independientemente de la sensibilidad del cuidado materno en casa (Aviezer, 2008, citado por Tresch, 2011). También hay estudios señalando que las influencias de los padres son más fuertes que los efectos de los cuidados institucionales de los niños (NICHD, 2006, citado por Tresch, 2011). En síntesis, la asistencia de los niños a programas de atención para la primera infancia no favorece el desarrollo intrínsecamente. Algunos estudios señalan que se requieren interacciones de calidad para que sus efectos sean positivos (Votruba-Drzal et al., 2010).

Por lo anterior, es necesario ampliar el debate sobre el desarrollo de los niños en contextos institucionales, y sobre el papel del educador en los primeros años de vida del bebé y el niño pequeño. Es importante reconocer que hasta hace muy poco en Colombia fueron los escenarios familiares y comunitarios los privilegiados para acompañar los primeros momentos de crianza de los niños. La configuración de vínculos en los escenarios institucionales está permeada por factores como los lineamientos de la política pública y las micropolíticas institucionales, que pueden estar cambiando las dinámicas propias del desarrollo en los primeros años.

En este estudio se exploraron las trayectorias de agenciamiento de los niños, pues estas repre-

sentan su capacidad para situarse activamente dentro de su entorno, en la relación que establecen con los otros y reconocer el efecto que esto comporta para sí mismos. Específicamente, la construcción del niño como agente de su experiencia implica su posición subjetiva, una forma de ser sujeto en el mundo. Diversos estudios en la psicología del desarrollo han señalado que esta experiencia de construcción no es solitaria, sino que es favorecida a partir de condiciones de relación y disposiciones espacio-temporales por partes de los adultos (Stern, 1991).

Diversos investigadores del desarrollo durante el primer año de vida destacan el agenciamiento como una piedra angular de la constitución subjetiva de los bebés. Para Stern (1991), el agenciamiento es la condición psicológica de vivirse agente o autor de las propias acciones y movimientos y no autor de las acciones y movimientos de los otros. Supone tener volición y control de la acción generada por el propio sujeto. Para Stern una integración experiencial antes que una construcción representacional. Una organización cuyo eje es la corporalidad en construcción del bebé. Esto supone que durante las interacciones con las personas de su entorno, los bebés tengan oportunidades para realizar acciones que permitan la construcción de su intencionalidad, toda vez que por medio de sus movimientos los niños pequeños reconocen las posibilidades y límites de sus acciones sobre los objetos.

Respecto al concepto de agenciamiento Rochat (2000) especifica que es la capacidad del bebé para desarrollar un sentido de lo que puede hacer con su cuerpo, y asimismo, un sentimiento de que puede ser eficaz con este, tanto en el entorno como hacia las otras personas. Para Rochat (2007), la posibilidad que constituye el bebé de

vivirse agente de sus acciones está ligada al desarrollo de la acción intencional. Este autor ahonda en diversos mecanismos propioceptivos que sustentan el proceso de constitución de sí mismo como agente de la experiencia; afirma también que la propiocepción es el proceso mediante el cual el bebé puede delimitar la estructura del cuerpo y relaciona las partes del mismo entre sí.

Emmi Pikler (1985) resaltó el papel fundamental del contexto institucional para favorecer las condiciones de autonomía y autoría de los bebés. Esta autora evidenció la necesidad de que los bebés desarrollen un sentimiento de confianza en sus propias capacidades y en su propia eficacia. Sugiere que el sentimiento de competencia –en el sentido de sentirse competente para– surge de la sensación de vincular los efectos de una acción con los actos que provienen de sus propias iniciativas.

Pikler (1985) destaca que en los contextos institucionales, los adultos pueden propiciar que los bebés desplieguen sus iniciativas de interacción amplia y libremente, que ensayen y finalicen las interacciones por sí mismos.

Pikler (1998) reconoce que la exploración que el bebé hace de su entorno se da por medio de su creciente libertad motriz, lo cual favorece posibilidades de interacción con el entorno cada vez más ricas. De acuerdo con Pikler, este proceso comprende al menos tres conceptos: a) aptitud para elegir, de todo el medio ambiente, las particularidades que son importantes para la elaboración de una cadena de acciones, b) la planificación de la cadena de acción, para darle lugar a la serie de movimientos o actividades que permitirán acercarse a la finalidad propuesta y c) utilizar lo aprendido de los éxitos y los fracasos en la elaboración de nuevos planes. De lo anterior es posible inferir, por

un lado, que en la experiencia de agenciamiento se involucran los procesos de elección, planificación y cierre de las acciones; y por otro, que cuando el adulto reconoce a los bebés como sujetos con posibilidades de autonomía puede intervenir a partir de sus interacciones para enriquecer la experiencia subjetiva y singular que los bebés van organizando sobre sí mismos como agentes de sus experiencias.

El panorama de investigación en la psicología del desarrollo en torno a la diversidad de construcciones psicológicas que se favorecen a partir de las interacciones durante los primeros años de vida y, específicamente, de los estados de intercambio y reciprocidad entre adultos y bebés es amplio. Sin embargo, no se han realizado estudios que exploren la construcción de las posibilidades de agenciamiento de los niños pequeños en contextos institucionales en Colombia.

Con el objetivo de aportar evidencia empírica a la discusión sobre los efectos de la institucionalización temprana de la infancia exploramos cómo los niños agencian su experiencia con los objetos y la manera en que los adultos los acompañan en entornos institucionales.

Así pues, el objetivo principal es presentar las trayectorias de agenciamiento que resultan de analizar secuencias de interacciones pedagógicas entre 2 maestras y 16 niños y niñas entre 8 meses y 2 años, quienes asisten a dos jardines infantiles públicos en Cali (Colombia).

MÉTODO

Participantes

En el estudio participaron 16 niños y niñas (58 % niñas) que asistieron a dos jardines infantiles de carácter público en la ciudad de Cali antes de

cumplir los dos años (Media = 11 meses, DE = 2 meses), las dos maestras titulares a cargo de cada nivel y sus auxiliares de aula. Se invitó a participar a jardines infantiles públicos que cumplieran con los siguientes criterios: (a) prestar servicios para niños y niñas entre 12 y 24 meses, (b) contar con un promedio de matrícula cercana a lo establecido por los estándares colombianos para el año 2014 (1 maestro por cada 10 niños para esa franja de edad) y (c) contar con jornada completa. Después de solicitar autorización del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, se presentó la investigación a los jardines resultantes y dos de ellos aceptaron participar.

Procedimiento

Se realizó una investigación exploratoria con metodología mixta. Inicialmente se analizaron cualitativamente las interacciones pedagógicas registradas en video. Estas interacciones se definieron como todas las que ocurrieron en situaciones estructuradas y planeadas por la maestra, definidas por ellas mismas como “actividades”. Posteriormente, las interacciones fueron codificadas y analizadas cuantitativamente para establecer las trayectorias de agenciamiento resultantes.

Dos observadoras entrenadas asistieron a los jardines infantiles para realizar un proceso de familiarización entre ellas, las maestras y los niños, previo a la realización de los videos. Se realizaron grabaciones de jornadas completas en cada institución, a razón de una por semana, durante 5 semanas.

Análisis de los datos

Inicialmente se realizó un análisis cualitativo con el propósito de comprender cómo estaba estructurada la cotidianidad de los niños y ni-

ñas en los jardines infantiles. Este proceso de análisis consistió en seleccionar las situaciones de trabajo pedagógico y también aquellos momentos de interacción espontánea (en general ocurren interacciones espontáneas durante las transiciones entre actividades y los momentos de juego). Estos análisis se realizaron utilizando ANVIL 5.0 (software de video anotación desarrollado por Michael Kipp, 2000/2012).

A partir de estas escenas completas se seleccionaron fragmentos de interacción entre los niños y niñas, o entre ellos/as y sus maestras, en los que hubiese objetos disponibles. A lo largo de este documento estos fragmentos serán denominados *Secuencias de Interacción* y corresponden al intervalo de tiempo durante el cual un niño o niña se dispone atencionalmente para interactuar con un objeto y hasta el momento en que cesa dicha interacción por sí mismo o por intervención de la maestra.

Posteriormente, utilizando el paquete estadístico STATA 12.0 se realizó un análisis de trayectorias (Nagin, 2005) de agenciamiento de los/as niños/as a partir de las secuencias de interacción identificadas cualitativamente. Nagin (2005) define el análisis de trayectorias como una estrategia no paramétrica óptima para el análisis de datos organizados en estructuras longitudinales, como las secuencias de interacción identificadas.

RESULTADOS

Características de una secuencia de interacción

El análisis que se presentará a continuación incluye únicamente interacciones durante situaciones pedagógicas, identificadas durante la cotidianidad de la vida en el jardín. Las situaciones pedagógi-

cas se reconocen como interacciones educativas grupales que, a diferencia de las situaciones espontáneas, han sido objeto de una preparación previa. En este tipo de propuestas, el adulto espera que el bebé se aproxime e interactúe con objetos de acuerdo con diversas expectativas que han hecho parte de la planeación.

Las situaciones pedagógicas con niños/as menores de dos años no aparecen en la literatura revisada como propuestas de interacción comunes en los intercambios entre adulto y bebé en escenarios naturales de crianza, en los que la instrucción cultural toma vías indirectas (Rogoff, 2003).

Las secuencias de interacción analizadas en este estudio se componen de cuatro tiempos: el inicio o la búsqueda del objeto, el encuentro con el mismo, la exploración y el cierre de la secuencia. A lo largo de esta estructura micro-longitudinal puede observarse si los bebés consiguen agenciar su interacción con un objeto, en escenas en las que las maestras están presentes en el aula, como se muestra en la tabla 1. En la tabla 2 se presentan los indicadores elaborados para identificar los comportamientos de los/as niños y niñas correspondientes a cada forma de agenciamiento en cada tiempo de la secuencia de interacción.

Trayectorias de agenciamiento de los bebés durante las secuencias de interacción identificadas

El análisis de trayectorias es una estrategia analítica que permite encontrar diferentes patrones de ajuste en un grupo de datos (Nagin, 2005). Se utiliza para describir cambios longitudinales que no son claramente observables con análisis paramétricos, como ocurre con las secuencias de interacción objeto de este estudio.

Se analizaron 54 secuencias de interacción que ocurrieron en los dos jardines infantiles participantes (Jardín 1 = 55.6 %), la mayoría en presencia de una maestra (5.5 % ocurrieron entre los niños y objetos del salón, sin que la maestra interviniera). Es importante aclarar que aun cuando se codificó la participación de cada niño o niña en la secuencia de interacción, varias de ellas ocurrieron durante actividades grupales (Media=7 niños, DE = 5 niños).

La tabla 3 muestra los cuatro grupos que representan diferentes trayectorias del agenciamiento, tres de ellos con pendiente negativa. Lo anterior sugiere que en tres de los grupos, los/as niños y niñas tienden a disminuir el nivel de agenciamiento con el que inician la interacción durante el transcurso de la misma y solamente en uno de ellos el cambio en el nivel de agenciamiento es positivo.

Trayectoria 1: el paso directo desde la invitación hacia el cierre

Un primer grupo de secuencias (6.3 % $p < .01$) sugiere que los/as niños/as pasan de la búsqueda del objeto, generalmente por invitación de la maestra, al cierre de la situación. En estas interacciones, los/as niños/as no alcanzan a obtener el objeto de su interés, y por lo tanto no acceden a la posibilidad de explorarlo. En esta trayectoria se observa que los/as niños/as se interesan por el mundo que les rodea a partir de las invitaciones de los adultos, y sin embargo, pese a ese interés evidente en su disposición corporal (mirada, postura, dirección de diversas partes del cuerpo en dirección al objeto, desplazamientos en dirección al objeto e incluso llanto), no se concreta en un encuentro con el objeto.

En algunas ocasiones, las maestras sostienen los objetos y actúan sobre estos, ubicando a los/as niños/as como espectadores de la acción y no como agentes de la misma. De igual manera, determinan cuáles son los objetos a los cuales los/as niños/as pueden acceder, en qué momentos y durante cuánto tiempo.

Trayectoria 2: de la invitación a la exploración exitosa

Esta trayectoria, al igual que la anterior, inicia con la invitación de la maestra para que los/as niños/as se interesen por un objeto de su ambiente, pero a diferencia de la trayectoria 1, las maestras en estas secuencias permitieron que los/as niños/as accedieran al objeto de su interés.

Aunque hay pocas secuencias de interacción en esta trayectoria (16.9 %, $p < .01$), resulta interesante reconocer cómo se configura la situación de manera que los/as niños/as iniciaron y finalizaron un proceso de reconocimiento de las características de los objetos. De esta manera, los/as niños/as que finalizaron la secuencia de interacción por ellos mismos en esta trayectoria abandonaron el objeto una vez que agotaron sus posibilidades de descubrimiento y dirigieron su interés sobre un objeto diferente. Aun si no aparece un interés inicial de los/as niños/as por un objeto de su entorno, las maestras tienen la posibilidad de invitar a los niños al descubrimiento y favorecer el despliegue de sus posibilidades de agenciamiento cuando ocurre el encuentro con el objeto.

Trayectoria 3: prevalencia de la manipulación

La tercera trayectoria incluye el 50.6 % de las secuencias ($p < .01$) y representa a los/as niños/as que iniciaron la búsqueda del objeto con la

ayuda de sus maestras pero que no lograron realizar exploraciones exitosas. En esta secuencia, los/as niños/as no logran acceder por ellos mismos al objeto, ni agencian su conocimiento del mismo gracias a la invitación de sus maestras, sino que reciben el objeto y se relacionan con él, podría decirse, de manera pasiva. Esta trayectoria, que captura un poco más de la mitad de las secuencias analizadas, evidencia que durante las interacciones pedagógicas, una buena parte de los niños/as tiene dificultad para encontrar objetos que les resulten interesantes, tomar la iniciativa para orientarse hacia ellos e, incluso si acceden al mismo, actuar sobre las cosas para conocerlas.

El interés por la exploración, el descubrimiento y el uso de los objetos no aparece en esta trayectoria. Por el contrario, se encuentra que la intervención de la maestra se orienta a ubicar los objetos directamente sobre las manos de los/as niños/as. En consecuencia, las acciones de los/as niños/as no son dirigidas por ellos mismos, aun cuando tengan los objetos en sus manos. En algunas secuencias que hacen parte de esta trayectoria, los/as niños/as una vez tienen el objeto en sus manos—porque la maestra se los ha puesto allí—lo sostienen pasivamente sin actuar sobre el mismo. En otras, las maestras dirigen las manos de los niños para que actúen de una manera específica con los objetos. En el último componente de la secuencia—el cierre de la misma—se encuentra que en general los niños/as abandonan la situación porque alguien les retira el objeto, no lo abandonan por sí mismos.

Cuarta trayectoria: la disminución del interés de los bebés por los objetos

La cuarta trayectoria evidencia la importancia del acompañamiento pertinente, incluso para aquellos

niños/as que demuestran espontáneamente sus posibilidades de agenciamiento. A este último grupo pertenece el 26.2 % de las secuencias ($p < .01$) y se trata de interacciones en las que los/as niños/as demostraron agenciamiento al buscar y encontrar el objeto por sí mismos. En esta trayectoria, tres de las secuencias continuaron como exploraciones autónomas de los niños, mientras que cuatro de ellas continuaron con actividades de orden manipulativo, como sostener el objeto mirando hacia otro lugar. En esta trayectoria no se presentó intervención de las maestras durante la búsqueda, el encuentro o la exploración. Los/as niños/as que logran explorar el objeto por sí mismos aprovechan la situación y abandonan el objeto una vez que depositan su interés en otro, pero quienes no lograron hacerlo no recibieron orientación o apoyo para descubrir posibilidades distintas a la mera manipulación del objeto. En estos casos, los/as niños/as finalizaron la secuencia por intervención de la maestra o de otro niño.

DISCUSIÓN

El aspecto más relevante para señalar es que tres de las trayectorias identificadas evidencian que durante las secuencias de interacción el nivel de agenciamiento de los/as niños y niñas tiende a disminuir. Sin embargo, existen diferencias en cuanto a los aspectos que pueden estar relacionados con el curso de cada una de las trayectorias. Por ejemplo, el interés de los niños por los objetos, las interrupciones que hacen los adultos de sus procesos de exploración, o la disposición de los niños de acuerdo con sus propios intereses. En este último caso, la pasividad en la búsqueda del objeto podría estar relacionada o promovida por la propia historia de institucionalización

Estas diferencias en las trayectorias condensan la manera en que los adultos se sitúan frente a las posibilidades de interacción de los/as niños y niñas. Particularmente, el rol del adulto fue fundamental para generar condiciones óptimas que permitieran a los niños agenciar procesos de búsqueda y exploración del objeto de acuerdo con sus intereses. Lo anterior, si bien es un resultado que corresponde a un estudio de orden exploratorio y no es generalizable a la población de jardines infantiles en Colombia, constituye un hallazgo importante en cuanto (a) muestra alternativas de análisis de interacciones entre niños menores de tres años y sus maestras, (b) permite analizar simultáneamente las acciones de los niños con los objetos y los adultos, (c) ilustra los motivos por los que es importante analizar el desarrollo del agenciamiento psicológico cuando la cotidianidad de los niños transcurre en contextos institucionales en los primeros años de vida. El agenciamiento psicológico está directamente relacionado con la posibilidad que tienen los/as niños/niñas de ser activos en relación con sus propios procesos de desarrollo (Stern, 1991; Packer, 2016); y este estudio señala que en los contextos institucionales estudiados las interacciones más prevalentes entre adultos y niños promueven formas de relación pasivas entre los niños y los objetos.

En la literatura de la psicología del desarrollo concerniente a las interacciones tempranas entre adulto y niños/as pequeños/as se reconoce ampliamente las posibilidades que tienen estos/as últimos/as de llevar a cabo sus agenciamientos en distintos momentos de su desarrollo en el marco de intercambios cotidianos en contextos familiares y comunitarios. Diversos autores (Spitz, 1965/2009; Stern, 1985/1991; Brazelton, 1990/1993; Español, 2007, 2008, 2010, 2014) señalan el lugar que puede tener el adulto para

permitir que el/a niño/a pequeño/a participe activamente de las interacciones cotidianas. Entre las condiciones que estos autores señalan se destacan las cualidades de observación que van desarrollando los adultos para intervenir de manera que se respeten los umbrales de sensibilidad, estados de consciencia, pausas, tiempos, etc., de los/as niño/as desde su nacimiento y a lo largo del primer año de vida. Estas cualidades, de orden sensible, se configuran como un saber pedagógico enmarcado en saberes culturales y anclados en los recursos subjetivos del educador.

En contextos educativos y de cuidado, la discusión acerca de la calidad de las interacciones de los adultos con los bebés parece no haberse abordado tan ampliamente. Uno de los primeros aspectos que resulta diferencial respecto a los contextos familiares, es el hecho de que la presencia del adulto en los contextos institucionales está mediada por saberes disciplinares (formación pedagógica), por exigencias de políticas estatales y funcionamientos, lógicas y axiologías institucionales, no solo por saberes culturales. Los resultados señalan la necesidad de indagar en futuros estudios, de qué manera estos elementos se ponen en juego para configurar el rol del educador del nivel maternal, y de qué manera inciden sobre las mediaciones que llevan a cabo con los niños de este nivel.

A partir de los resultados encontrados pueden resaltarse dos aspectos centrales a la experiencia de los/as niños/as y sus objetos. En primer lugar, las secuencias de interacción como unidades de análisis permiten identificar cómo los niños/as se interesan, acceden e intentan descubrir el mundo a través de los objetos que les rodean. Estas posibilidades están ampliamente documentadas en el contexto familiar; pero a diferencia de lo que ocurre con los padres

y madres, las formas de intervención de los adultos en contextos educativos están poco documentadas. El análisis de las secuencias de interacción sugiere que existen momentos y condiciones óptimas para la intervención adulta.

En segundo lugar, las trayectorias de agenciamiento encontradas evidencian que los/as niños/as pueden ser convocados a interesarse por los objetos, pero este interés no es suficiente por sí mismo si la mediación de la maestra no favorece la búsqueda y exploración de los objetos como experiencias de agenciamiento. Los/as niños/as participantes evidenciaron sus posibilidades de interesarse en los ofrecimientos que las maestras realizan, incluso en los casos en que estos ofrecimientos no coincidían con los intereses iniciales de los niños. Sin embargo, algunos/as de ellos/as parecieran requerir de mediaciones para prolongar su interés, generar acciones novedosas sobre los objetos o descubrir diversas estrategias de exploración.

En las trayectorias 1, 2 y 3 encontramos que los/as niños/as tienen posibilidades de ser receptivos al ofrecimiento y posibilidad de ser cautivados por la primera aproximación de la maestra. Sin embargo, si la intervención de las maestras no se adapta a la manera en que los niños/as participan de las actividades, en general se observa que no logran favorecer otro tipo de experiencias con los objetos más allá de un primer momento de disposición atencional sobre los mismos.

Finalmente, las trayectorias halladas evidencian que las interacciones entre los niños y los objetos no siguen un único curso de acción y que, por tanto, los/as niños/as pueden beneficiarse de diversas situaciones que aparecen en el jardín infantil solamente cuando las maestras

permiten el despliegue de sus posibilidades para interesarse, acceder a los objetos y explorarlos. De otra manera, valdría la pena explorar longitudinalmente si frente a sucesivas propuestas en las que se interrumpe el curso de acción del niño, su posición agentiva se transforma hacia una más receptiva.

REFERENCIAS

- Barnes, J. y Eryigit-Madzwamuse, S. (2013). Is early center-based child care associated with Tantrums and Unmanageable behavior over time up to school entry? *Child & Youth Care Forum*, 42(2), 101-117. doi: <https://doi.org/10.1007/s10566-012-9193-7>.
- Bernal, R. y Camacho, A. (2012). *La política de primera infancia en el contexto de la equidad y la movilidad social en Colombia*. Serie Documentos Cede, 33. Universidad de los Andes, Facultad de Economía. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Politica-Primera-Infancia-Contexto-Equidad-Movilidad-Social-Colombia.pdf>.
- Bradley, R.H., McKelvey, M.L. & Whiteside-Mansell, L. (2011). Does the Quality of Stimulation and Support in the Home Environment Moderate the Effect of Early Education Programs? *Child Development*, 82(6), 2110-2122. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01659.x
- Brazelton, T. (1990/1993) *La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J.S. (1982). The organization of action and the nature of adult-infant interaction. En E.Z. Tronick (Ed.), *Social interchange in infancy: Affect, cognition, and communication* (pp. 23-35). Baltimore: University Park Press.
- Español, S. (2007). La elaboración del movimiento entre el bebé y el adulto. En M. P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds.), *Música y Bienestar Humano*. Actas de la VI Reunión de SACCoM, Buenos Aires. SACCoM, pp. 3-12.
- Español, S. (2008). La entrada al mundo a través de las artes temporales. *Estudios de Psicología*, 29 (1), 81-101 .
- Español, S. (2010). Performances en la infancia; cuando el habla parece música, danza y poesía. *Epistemos*, 1, 59-95. Revista digital: www.epistemos.org.ar
- Español, S. (2014). La forma repetición-variación: una estrategia para la reciprocidad. En S. Español (comp.), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 157-192). Buenos Aires: Paidós.
- Gauvain, M. (2001). *The social context of cognitive development*. New York: The Guilford Press.
- Kipp, M. (2008). Spatiotemporal Coding in ANVIL. Proceedings of the 6th international conference on Language Resources and Evaluation (LREC-08).
- Landry, S. H., Zucker, T. A., Taylor, H. B., Swank, P. R., Williams, J. M., Assel, M., Crawford, A., Huang, W., Clancy-Menchetti, J., Lonigan, C. J., Phillips, B. M., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., de Villiers, J., de Villiers, P., Barnes, M., Starkey, P. & Klein, A. (2013). Enhancing Early Child Care Quality and Learning for Toddlers at Risk: The Responsive Early Childhood Program. *Developmental Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0033494
- Levine Coley, R., Votruba-Drzal, E., Miller, P. L. & Koury, A. (2012). Timing, Extent, and Type of Child Care and Children's Behavioral Functioning in Kindergarten. *Developmental Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0031251
- Nagin, (2005). *Group-based modeling of development*. Boston: Harvard University Press.
- Packer, M. (2016). *Child Development. Understanding Cultural Perspectives*. Los Ángeles, Estados Unidos: SAGE.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Pikler, E. (1985). *Moverse en Libertad. Desarrollo de la Motricidad Global*. Madrid: Narcea.

- Pikler, E. (1998). Importancia del Movimiento en el Desarrollo de la Persona. Iniciativa-Competencia. *La Hamaca*, 9, .
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Roorbach Jamison, K., Cabell, S.Q., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. & Pianta, R. (2014). CLASS–Infant: An Observational Measure for Assessing Teacher–Infant Interactions in Center-Based Child Care, *Early Education and Development*, 25(4), 553-572. doi: 10.1080/10409289.2013.822239
- Rochat, Ph. (2004). *El mundo del bebé*. Madrid: Morata.
- Rochat, Ph. (2007). Intentional action arises from reciprocal exchanges. *Acta Psicológica*, 124, 8-25.
- Spitz, R. (1965/2009). *El primer año de vida del niño*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sosinsky, L.S. & Kim, S. (2013): A Profile Approach to Child Care Quality, Quantity, and Type of Setting: Parent Selection of Infant Child Care Arrangements, *Applied Developmental Science*, 17(1), 39-56. <https://doi.org/10.1080/10888691.2013.750196>
- Stein, A., Malmberg, L.E., Leach, P., Barnes, J., Sylva, K., FCCC Team. (2012). The influence of different forms of early childcare on children's emotional and behavioural development at school entry. *Child: care, health and development*, 39 (2) pp-676-687. doi: 10.1111/j.1365-2214.2012.01421.x
- Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Sylva, K. & Pugh, G. (2011). Transforming the Early Years in England. *Oxford Review of Education*, 31(1), 11-27.
- Sylva, K., Stein, A., Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L.E. & FCCC Team. (2011). Effects of early child-care on cognition, language, and task-related behaviours at 18 months: An English study. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 18-45. doi: 10.1348/026151010X533229.
- Szanto, A. (2011). *Una Mirada adulta sobre el niño en acción. El sentido del movimiento en la protoinfancia*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Thomason, A.C. & La Paro, K.M. (2009). Measuring the Quality of Teacher–Child Interactions in Toddler Child Care. *Early Education and Development*, 20(2), 285–304.
- Tresch, M. (2011). Childcare and development of Young children (0-2). Child care- Early Childhood education and care. *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 19-24). Descargado de: <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/dossiers-complets/en/child-care-early-childhood-education-and-care.pdf#page=19>
- Votruba-Drzal, E., Maldonado-Carreño, C., Levine, R., Li-Grining, C. & Chase, L. (2010). Child Care and the Development of Behavior Problems Among Economically Disadvantaged Children in Middle Childhood. *Child Development*, 81(5), 1460-1474. doi: <https://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01485.x>
- Wen, X., Bulotsky-Shearer, R.J., Hahs-Vaughn, D.L. & Korfmacher, J. (2012). Head Start program quality: Examination of classroom quality and parent involvement in predicting children's vocabulary, literacy, and mathematics achievement trajectories. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 640–653.

