

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



PONTIFICIA  
**UNIVERSIDAD**  
**CATÓLICA**  
DEL PERÚ

“DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN NIÑOS DE 18 A 24  
MESES DE EDAD SEGÚN LA FILOSOFÍA DE REGGIO EMILIA  
APLICADA EN EL NIDO LA CASA AMARILLA”.

Tesis para optar el Título de Licenciada en Educación con  
especialidad en Educación Inicial que presenta:

CYNDI SHEILA YÁBAR TITO

20030005

LUCIA VIOLETTA BRONZONI ZLATAR

20091516

Asesora: CLARA JESSICA VARGAS D'UNIAM

SAN MIGUEL, JUNIO 2018



Agradecemos a nuestras familias.  
A los niños y niñas con los que hemos trabajado.  
Y al Nido La Casa Amarilla.



## RESUMEN

La presente tesis tiene como objetivo identificar la manera en que se fomenta la autonomía en niños y niñas de 18 a 24 meses de edad, según la filosofía de Reggio Emilia aplicada en el Nido La Casa Amarilla.

La investigación profundiza en la autonomía como concepto y en su desarrollo en los niños y niñas de edad temprana; así como también, brinda a profesionales en educación una serie de valores y estrategias de acción para fomentar la autonomía en la escuela. A partir de un enfoque cualitativo de nivel exploratorio y a través de un estudio de caso, este estudio demuestra las implicancias que tiene la filosofía de Reggio Emilia en el despliegue continuo de dicha facultad en los niños. La información recopilada evidencia que el maestro promueve la autonomía a nivel físico y desde el soporte emocional que brinda al niño, desde el lenguaje verbal y no verbal que emplea, y desde la empatía para entender sus necesidades, decisiones y tiempos. Asimismo, el ambiente físico, considerado como un “tercer maestro”, propicia dicha facultad a partir del orden, estética y distribución de los materiales en el espacio, lo cual invita al niño a explorar de manera segura y por iniciativa propia. Finalmente, la investigación confirma que la rutina de los niños, al ser organizada y al contemplar transiciones amables en las que son conscientemente partícipes, suscita en ellos seguridad para actuar y tomar decisiones acordes a su edad.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	V
PARTE I: MARCO TEÓRICO.....	1
Capítulo 1: El desarrollo de la autonomía en la infancia .....	1
1.1 Definición de autonomía.....	2
1.2 Características de la autonomía.....	3
1.3 Teorías del desarrollo de la autonomía.....	5
1.4 Desarrollo de la autonomía en los niños.....	12
Capítulo 2: El desarrollo de la autonomía según la Filosofía de Reggio Emilia.....	16
2.1 Historia y características de la filosofía Reggio Emilia.....	16
2.2 Principios.....	18
2.2.1 Imagen del niño.....	20
2.2.2 Escuela amable.....	21
2.2.3 Ambiente.....	22
2.2.4 Rol del maestro.....	26
PARTE II: INVESTIGACIÓN.....	28
Capítulo I: Diseño de la Investigación.....	28
Capítulo II: Análisis e interpretación de los resultados.....	31
Conclusiones.....	44
Recomendaciones.....	45
Referencias bibliográficas.....	46
Anexos.....	48

## Introducción

En la educación actual se aplican diversos métodos y filosofías de enseñanza. Algunos de ellos, corresponden a la educación tradicional porque siguen un currículo dirigido y esquematizado, donde se considera al profesor como el transmisor de conocimientos y al alumno como el receptor. Este tipo de didáctica contempla una línea de aprendizaje realizada sin considerar las habilidades y características individuales de los niños, aplicándose a todos por igual.

Encontramos también, en el medio, instituciones que buscan una alternativa a la educación tradicional, que están empezando a explorar nuevas filosofías y metodologías educativas, las cuales permiten una formación más adaptada a los niños y niñas, a su ritmo y a su contexto.

Una de estas corrientes se basa en la teoría del aprendizaje socio constructivista y en el aprendizaje significativo, como es la filosofía Reggio Emilia. Hoyuelos (2004) menciona que "la pedagogía que aplica Loris Malaguzzi simpatiza con una imagen distinta de la infancia, una infancia tres veces "A": de Ambiente, de Autonomía y de Aventura" (p.59).

Sobre este tema, se ha encontrado un proyecto en la Universidad de Valladolid de España, titulado: "Ver, pensar y sentir: La educación infantil en Reggio Emilia. Un modelo a seguir en la práctica educativa" (Muñoz, 2013). La conclusión a la que se llega luego de realizar dicho proyecto es que la filosofía Reggio Emilia puede ser un referente generalizable y alternativo al modelo curricular del sistema educativo que puede permitir enriquecer, ampliar, complementar o sustituir los planteamientos educativos en educación infantil. Lo que da indicios sobre el valor educativo que se lograría al aplicar esta filosofía en las escuelas tradicionales.

También encontramos la tesis "El enfoque Reggio Emilia y el método de proyectos en el segundo grado de educación primaria" (Molina, 2007), la cual menciona que la dinámica de trabajo planteada según esta filosofía, permite que los niños y niñas se organicen de tal manera que propongan y planteen hipótesis, trabajen en equipo con la finalidad de potenciar su autonomía personal y la capacidad para resolver problemas al desarrollar estrategias y pautas de acción.

Lo que la filosofía de Reggio Emilia propone es que la imagen del niño no sea únicamente la de un receptor de conocimientos, sino la de un constructor de aprendizajes a través del potencial innato que tiene y a partir de las experiencias concretas con el entorno que lo rodea. De este modo, la filosofía en mención promueve la construcción de aprendizajes necesarios para el desarrollo integral en los niños, fomentando valores y estrategias de relación armoniosas entre el niño y su entorno.

Mediante esta investigación se hará énfasis en las estrategias de intervención por parte de las maestras para promover la autonomía, lo cual será de gran utilidad para profesores de otras instituciones educativas, brindándoles estrategias concretas y comprobadas que responden a un desarrollo óptimo de niños de 18 a 24 meses de edad. La autonomía fomenta el desarrollo de la autoestima, desde pequeños, los niños y niñas podrán familiarizarse y concientizarse de lo capaces que son al ver que pueden lograr cosas por sí mismos y tomar decisiones acordes a su edad.

Considerando estos planteamientos formulamos el siguiente problema: ¿De qué manera se fomenta la autonomía en niños y niñas de 18 a 24 meses de edad, según la filosofía de Reggio Emilia, aplicada en el Nido La Casa Amarilla? Para responder a esta interrogante, nos planteamos como objetivo general: Identificar de qué manera se fomenta la autonomía en niños y niñas de 18 a 24 meses de edad, según la filosofía de Reggio Emilia aplicada en el Nido La Casa Amarilla. Asimismo, proponemos los siguientes objetivos específicos:

- I. Describir la filosofía de Reggio Emilia en relación al desarrollo de la autonomía.
- II. Identificar el rol del docente en el desarrollo de la autonomía según la filosofía de Reggio Emilia.
- III. Identificar factores del ambiente en relación al desarrollo de la autonomía según la filosofía de Reggio Emilia.
- IV. Identificar el rol que cumple la rutina de trabajo con los niños y niñas en relación al desarrollo de la autonomía.

De este modo, una parte de nuestra tesis abarca el marco teórico, el cual está dividido en dos capítulos. En el primero buscamos precisar qué es la autonomía en niños y niñas de nivel inicial, explicando su definición, sus características y las

teorías del desarrollo que la fundamentan; en el segundo capítulo, describimos cómo surge la filosofía Reggio Emilia en la historia, sus características y sus principios con relación a la imagen del niño, una escuela amable, el ambiente y el rol del maestro.

Posteriormente, la segunda parte comprende los aspectos de nuestra investigación. En el primer capítulo se presenta el diseño de la investigación, donde se especifica la metodología empleada, se justifica el método, el diseño y el enfoque de la investigación. Asimismo, se presentan los instrumentos elaborados para la recopilación de información necesitada con respecto al desarrollo de la autonomía en el caso presentado. En el segundo se presenta el análisis e interpretación de los datos obtenidos, los resultados de los instrumentos y un análisis de los mismos. Finalizamos el documento presentando las conclusiones y las recomendaciones de nuestro estudio.

En cuanto a su utilidad y eficiencia, consideramos que la presente tesis podrá brindar conocimiento relevante en cuanto al desarrollo de la autonomía en niños y niñas de la edad a la que se hace mención; así como también demostrará con claridad las implicancias que tiene la filosofía educativa de Reggio Emilia en el desarrollo de la autonomía en niños de edad preescolar. Al consultar la tesis, uno podrá entender acerca de los valores de la filosofía, cómo estos se reflejan en toda la comunidad educativa de la escuela y la manera en la que fortalecen la autonomía en los niños y niñas. Esta investigación, al ser realizada en base a información contextualizada y vigente, ofrece a docentes, psicólogos y toda persona involucrada en la educación, un acercamiento pertinente y genuino a dicha filosofía; y a través de la observación e interpretación de datos, logra demostrar con precisión la relación planteada como finalidad de este estudio.





## **PARTE I: MARCO TEÓRICO**

### **Capítulo 1: El desarrollo de la autonomía en la infancia**

Este primer capítulo engloba el desarrollo de la autonomía en niños y niñas en edad pre-escolar. Comienza con la definición del concepto de autonomía desde las perspectivas de diferentes autores, y se complementa con las características que este término comprende. De igual manera, presenta las posturas teóricas que han desarrollado Piaget, Bornas y Thorton, quienes brindan, respectivamente, un enfoque de la autonomía desde el desarrollo cognitivo en el periodo sensorio-motor, desde la posibilidad de la autorregulación y desde la capacidad para resolver problemas. El contenido de este capítulo también describe específicamente el desarrollo de la autonomía enfocado en los niños y niñas de la edad analizada en el estudio de caso.

El marco teórico referente a la autonomía, brinda una base de fundamentos necesaria para definir la relación del desarrollo de la autonomía, en niños y niñas de la edad en mención, en un contexto educativo que aplica la filosofía de Reggio Emilia en su pedagogía.

## 1.1 Definición de autonomía

*“La persona autónoma es quien controla su propia vida, determina sus propias metas y actúa de manera racional y efectiva para lograrlas”.* Aviram y Yonah (2004, s/n)

Para tener una mirada amplia sobre la autonomía, se presentan varias definiciones desde diferentes posturas, para luego analizar la información y formular una propia idea de lo que significa este concepto.

“La autonomía se refiere a la regulación de la conducta por normas que surgen del propio individuo. Autónomo es todo aquél que decide conscientemente qué reglas son las que van a guiar su comportamiento” (Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, 2010, p. 2). Esta descripción que explica el Departamento de Educación en Navarra, hace referencia a la posibilidad que tiene la persona para auto-controlarse, y de esta forma, elegir cómo actuar. Vale resaltar entonces, que la persona autónoma es consciente de sus decisiones y tiene la libertad de poder realizarlas.

Por otro lado, Balbontín (2011) define la autonomía como capacidad y como autodeterminación. Toma de referencia la definición de la Legislación Española, afirmando que es “la capacidad de controlar, afrontar y tomar, por propia iniciativa, decisiones personales acerca de cómo vivir de acuerdo con las normas y preferencias propias, así como de desarrollar las actividades básicas de la vida diaria” (pág. 4). Balbontín alude a la persona autónoma que puede desenvolverse en su entorno, considerando sus prioridades y las normas de la sociedad, en su vida cotidiana.

Kamii (2006) aporta una idea relevante para este estudio. Ella afirma que “...la esencia de la autonomía es que los niños lleguen a ser capaces de tomar sus propias decisiones. Pero, la autonomía no es lo mismo que la libertad total. La autonomía significa ser capaz de tener en cuenta los factores relevantes en el momento de decidir cuál es la mejor acción a seguir” (pág. 2). Es decir que la persona autónoma hace uso de su pensamiento crítico dentro de su posibilidad para tomar decisiones propias.

Tomando en cuenta las definiciones precedentes, se define la autonomía como la capacidad que posee el ser humano para realizar acciones por sí mismo, siendo el único gobernante de su propia conducta, autor responsable de sus decisiones y quien asume las consecuencias de éstas. Esta característica del individuo le permite expresar su libertad, ya que se siente capaz y seguro de poder realizar aquello que se propone. Se considera que la adquisición de la autonomía depende del entorno en el que crece y se desenvuelve cada persona, así como de las experiencias que vive y se generan en estos espacios.

Luego de evidenciar diversas perspectivas que definen la autonomía, se presentan a continuación las características que la conforman en relación al pensamiento moral, intelectual y emocional del niño, así como a factores observables en la conducta.

## **1.2 Características de la autonomía**

La autonomía en los niños se puede desplegar en diversas áreas del desarrollo, como son el área motora, el área de lenguaje, aquella cognitiva y el área socio-emocional. La autora Kamii, se centra en éstas últimas dos mencionadas y manifiesta que la autonomía evoluciona tanto en el ámbito moral como en el ámbito intelectual de la persona (2006).

La autora primero establece que la moralidad trata del bien y del mal en la conducta humana, y entonces, en la autonomía moral, el bien y el mal lo determina cada individuo a través de la reciprocidad, es decir de la coordinación de los puntos de vista. Kamii también cita a Piaget (1932), quien recalca que "...la autonomía moral aparece cuando la mente considera necesario un ideal que es independiente de cualquier presión externa. Por lo tanto, no puede haber necesidad moral fuera de nuestras relaciones con los demás" (p. 2). En cierto sentido, Kamii reflexiona acerca de la presencia de la moral dentro de un contexto social y cómo esta presencia influye en la capacidad autónoma individual.

Es así que la autora indica que para el desarrollo de la autonomía individual, los niños deben ser animados a construir sus propios valores morales y que lo importante es la producción general de las situaciones en las que los niños tienen la posibilidad de coordinar sus puntos de vista con los demás.

En cuanto a la autonomía intelectual, Kamii explica que ésta también significa autogobernarse a sí mismo y tomar sus propias decisiones. Pero mientras que la autonomía moral se refiere a lo “bueno” o lo “malo”, la autonomía intelectual trata con lo “falso” o lo “verdadero”. Esto funciona de modo que los niños, y las personas en general, pueden aceptar explicaciones de otros, pero finalmente construyen por sí mismos relaciones y conceptos, teniendo en cuenta conocimientos que han recibido e información que ellos ya saben (Kamii, 2006).

Por otro lado, el texto del Gobierno de Navarra: “Escuelas de familia moderna” (2010), expone una serie de aspectos observables en los niños; dichos indicadores, contenidos dentro del desarrollo emocional y de la autonomía, están diseñados para revelar si las cualidades de autonomía y responsabilidad están presentes en los niños. Los indicadores planteados, responden al área de personal social y son los siguientes:

Área	Indicadores
Personal Social	<p><b>Desarrollo emocional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se plantea nuevos retos y objetivos.</li> <li>- No demanda sobreprotección.</li> <li>- No echa la culpa a los demás ni busca excusas sistemáticamente.</li> <li>- Respeta y reconoce los límites establecidos por los padres, aunque en ocasiones pueda discutirlos o incluso llegar a una negociación (de acuerdo con la edad del hijo/a).</li> <li>- Puede concentrar su atención en tareas complicadas (dependiendo de su edad) durante cierto tiempo, sin llegar a situaciones de frustración y abandono.</li> <li>- Lleva a cabo lo que dice y en lo que se compromete.</li> <li>- Reconoce sus errores sin necesidad de complicadas justificaciones.</li> <li>- Se conoce a sí mismo.</li> <li>- Intenta conquistar y mantener un equilibrio emocional.</li> </ul> <p><b>Desarrollo de la autonomía</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza sus tareas normales sin que haya que recordárselo en todo momento.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha adquirido hábitos personales (asearse, vestirse, atarse los zapatos, comer, etc.) en función de la edad que tenga.</li> <li>- Presenta fuerza de voluntad en la ejecución de las tareas.</li> <li>- Es capaz de elegir entre diferentes alternativas.</li> <li>- Puede jugar, hacer sus deberes y estudiar a solas sin problemas.</li> <li>- Puede tomar decisiones distintas de las que otros toman en el grupo en que se mueve (amigos, pandilla, familia, etc.), que sean para él o ella adecuadas, aunque sean diferentes de la opinión de los demás.</li> <li>- Puede razonar lo que debe hacer.</li> </ul>
--	--

Estos indicadores reflejan características que pueden ser presentadas en los niños y niñas a lo largo de todo el nivel inicial, lo cual permite a los educadores y padres de familia tener más consciencia si es que el niño o niña muestra ser autónomo/a o si es que aún debe evolucionar en ciertos aspectos.

Paralelamente a conocer las características del concepto de autonomía, se considera significativo analizar la correlación que esta facultad tiene con los fundamentos teóricos referentes al desarrollo cognitivo, a la autorregulación y a la resolución de problemas en el infante.

### **1.3 Teorías del desarrollo de la autonomía**

Sobre el desarrollo de la autonomía en relación a la heteronomía (“condición de la voluntad que se rige por imperativos que están fuera de ella misma”, según la Real Academia Española), C. Kamii (1982) explica que:

Todos los niños nacen indefensos y heterónomos, y desde un punto de vista ideal, el niño se hace autónomo mientras crece. Idealmente, a medida que crece, el niño debe ser cada vez más autónomo y por consiguiente menos heterónimo. En otras palabras, cuando es capaz de gobernarse a sí mismo, será menos gobernado por los demás (p. 2)

Bajo esta concepción de autonomía creciente, desde el nacimiento y a lo largo de la vida de las personas, se identifican las teorías de tres diversos autores acerca de la autonomía. La primera teoría es de Piaget con enfoque en el desarrollo cognitivo en el periodo sensorio-motor, la segunda de Bornas está vinculada a la autorregulación, y Thorton orienta la tercera teoría en la resolución de problemas.

### 1.3.1 Desarrollo cognitivo en el periodo sensorio-motor – Piaget

El desarrollo cognitivo es un factor primordial para la adquisición de la autonomía en el niño. Por este motivo, es necesario comprender las implicancias de este desarrollo y sus características en el periodo sensorio-motor, el cual comprende las edades de cero a dos años del crecimiento infantil.

El desarrollo cognitivo en una persona ocurre mediante diversos procesos mentales, los cuales fomentan un crecimiento en la capacidad cognitiva del individuo. En primer lugar, el autor Vargas (2006) indica que, según Piaget, existen las “funciones invariables” y las “estructuras cognitivas variantes”, estas últimas son las que marcan la diferencia entre el niño y el adulto.

La función invariable es llamada “adaptación”, la cual puede subdividirse en “asimilación” y “acomodación”. La inteligencia es asimilación en la medida en que incorpora en su sistema todos los datos recibidos por la experiencia. Al mismo tiempo, el organismo “se acomoda” a lo que ha asimilado. De este modo se generan las adaptaciones intelectuales, las cuales consisten en poner en progresivo equilibrio un mecanismo asimilativo y una acomodación complementaria. Es decir que la mente crea un balance entre lo que conoce por experiencia y cómo adecua este conocimiento a nuevas situaciones.

Inicialmente, el organismo actúa cuando entra en contacto con el entorno. Estas primeras acciones son todas abiertas, o instintivas, y se coordinan rápidamente en series; como por ejemplo, el conjunto de acciones relacionadas con la succión. Estas series de acciones coordinadas forman lo que Piaget llama “esquemas”. Los diversos esquemas que el organismo desarrolla en un momento particular forman una estructura. A medida que se va desarrollando el organismo, sus estructuras cognitivas cambian desde lo instintivo a través de lo sensorio-motor a la estructura operativa del pensamiento del adulto, y Piaget sostiene que estas tres formas de estructura cognitiva representan tres niveles diferentes del conocer.

En la etapa sensorio-motora, el niño realiza avances cognitivos de gran dimensión. Esto se debe a que se le presentan con frecuencia acontecimientos que causan perturbaciones en los sistemas existentes, los cuales luego el niño asimila acomodando sus estructuras, desarrollando así unas nuevas, y de esta manera

restableciendo nuevamente el equilibrio entre los propios esquemas y las nuevas experiencias. En otras palabras, el niño en esta etapa se enfrenta constantemente a situaciones desconocidas y nuevas para él, las cuales entiende o descifra a partir de ideas que ha formulado en su mente.

Vargas (2006), también reflexiona acerca de cómo aprenden los niños en esta etapa. Indica que a nivel sensorio-motor no existe distinción entre la percepción de una cosa y la actuación en respuesta a la misma, es decir que en esta etapa el pensamiento se expresa en acción. Se trata de un conocimiento “figurativo”, que solo tiene en cuenta los aspectos inmediatos de una situación u objeto, en cuanto éstos sean observables para el niño.

Además, Shaffer (2013) indica que según Piaget en este periodo el niño utiliza los sentidos y las aptitudes motoras para entender el mundo. No hay pensamiento conceptual o reflexivo, un objeto es ‘conocido’ en términos de lo que el niño puede hacerle a dicho objeto. De igual manera, en esta etapa el niño aprende que un objeto todavía existe cuando no está a la vista (permanencia del objeto) y empieza a pensar utilizando acciones mentales como físicas. Es así que en cuanto al método para solucionar problemas, los niños experimentan para encontrar formas nuevas de solución de problemas o reproducir resultados interesantes.

Los autores mencionados dan a entender que el desarrollo cognitivo en el periodo sensorio-motor fomenta el desarrollo de la autonomía del niño, el cual se da de manera gradual a lo largo de las etapas de crecimiento del niño a medida que establece relaciones y nuevos conocimientos en su interacción con el entorno.

### **1.3.2 La autorregulación – J. Bornas**

Bornas (1992) opta por describir a un niño autónomo como aquel que domina la ‘autorregulación del comportamiento’. La autorregulación es definida por dicho autor como “el proceso que permite responder a una demanda con éxito sin depender de los demás”. Asimismo, indica que este proceso se inicia siempre con una demanda que puede ser interna o externa. Luego, ocurre una identificación de la demanda, es decir, conocer los objetivos que se desean alcanzar. Es aquí donde empieza el proceso personal y real de autorregulación.

Después de identificar y establecer los objetivos, la persona debe también instaurar los criterios que va a considerar en el proceso. Los objetivos y los criterios cumplen la misma función, esto es aclarar y especificar la demanda inicial y permitir la evaluación de los resultados obtenidos. Para esto, es fundamental que los objetivos y criterios sean realistas y alcanzables según las características de la persona que los va a realizar.

El siguiente paso del proceso de autorregulación es planificar la acción a realizar, esto es organizar el tiempo, los materiales, las habilidades físicas y cognitivas necesarias, entre otros. Esta fase conlleva a tres subprocesos encadenados: dirigir el curso de la acción, controlar permanentemente el rumbo de la misma y rectificar en caso de errores, dificultades o imprevistos. Dirigir el curso de la acción implica definir previamente lo que se hará en la acción, mientras que el control permanente de la acción consiste en un proceso de auto-observación de lo que la persona hace durante la acción y de los recursos que necesita. El sistema de control o auto-observación de la acción permite también identificar los posibles errores, dificultades o imprevistos que puedan desviar el rumbo previamente planificado para la acción para así pasar a la rectificación, la cual restablece objetivos en caso fuera necesario.

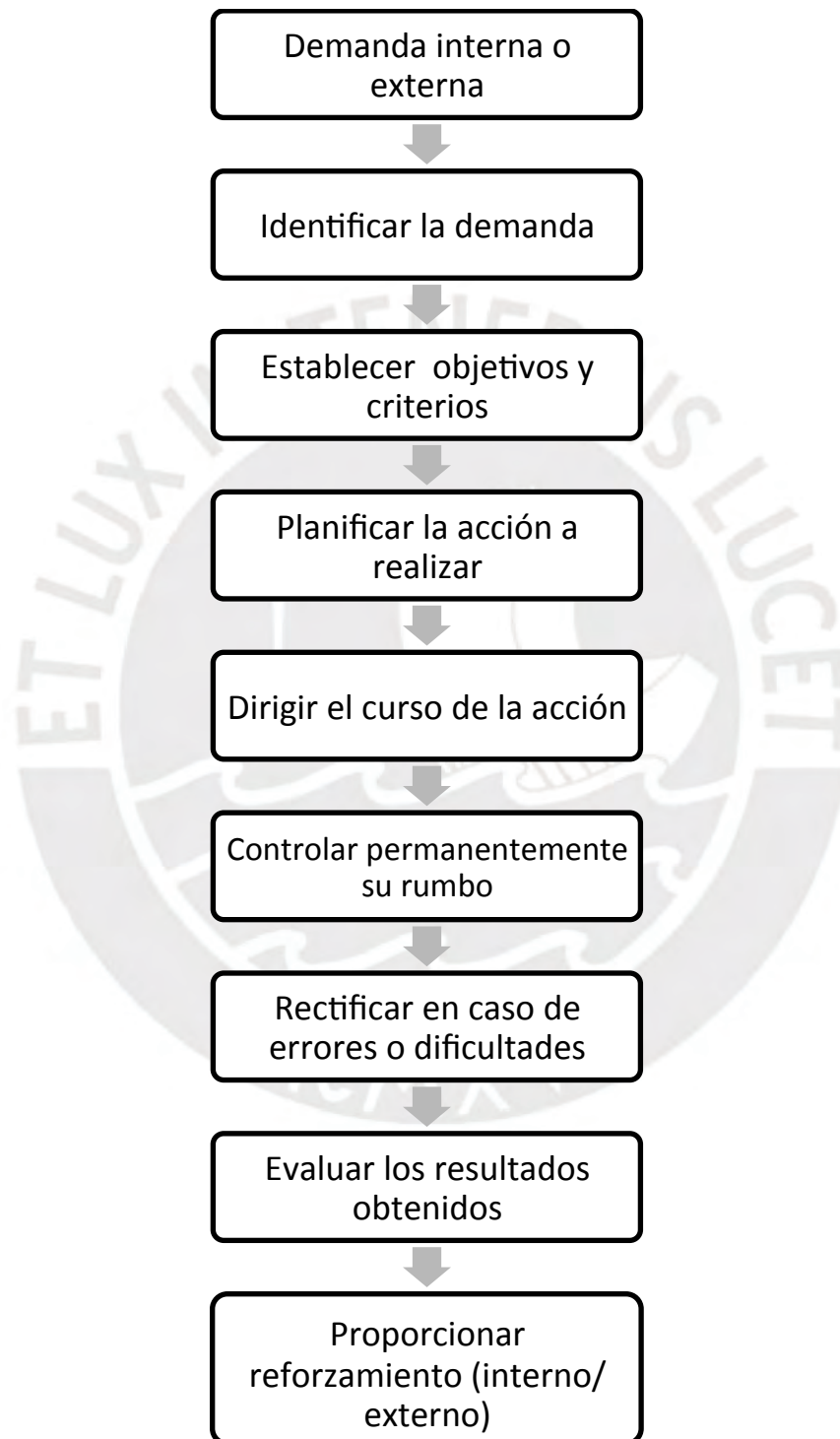
Bornas (1992) explica también que el circuito formado por estos tres procesos: dirección, control y rectificación, es vital en la autorregulación y, por lo tanto, en la autonomía personal. Los tres procesos responden a preguntas de tipo: “¿Cómo voy a hacer?”, “¿Lo estoy haciendo bien?”, “¿Qué es lo que falla?”, “¿Cómo lo puedo rectificar?”. El niño que se formula o que hace este tipo de preguntas al profesor muestra cierto grado de autonomía. En el caso del nivel inicial y preescolar, usualmente, no se espera que el niño las pueda formular, ni mucho menos responder, sin embargo, en esta etapa, Bornas (1992) aclara que “lo importante es enseñarle a que las haga y empiece a dirigirlas por sí mismo”. De esta manera el niño desarrolla los procesos implicados en la autorregulación y adquiere en mayor grado autonomía personal.

Los últimos pasos del proceso de autorregulación incluyen la fase de evaluación y la del reforzamiento. La evaluación de resultados consiste en comparar los resultados reales con los previstos o esperados en el momento de establecer los objetivos. Después de esto, se da el reforzamiento de los resultados, de manera interna (hacia uno mismo), o de manera externa (hacia los demás).



A continuación se presenta el esquema realizado por Bornas (1992), para un mejor entendimiento del proceso.

**Gráfico 1. El sistema general de autorregulación del comportamiento.**



Fuente: La autonomía personal en la infancia (Bornas, 1992, p. 7).

El autor indica que el conocimiento del sistema de autorregulación, sus componentes y el esquema presentado, permiten al educador planificar su práctica educativa para así facilitar, favorecer y potenciar la adquisición y desarrollo de las habilidades que el niño necesita para regular sus acciones; estas habilidades son tanto motoras como cognitivas.

Tomando todo esto en cuenta, Bornas (1992) indica que una persona autónoma es entonces “aquella cuyo sistema de autorregulación le permite satisfacer exitosamente tanto las demandas internas como externas” (p. 7).

Por otro lado, con respecto a la interacción social, el mismo autor plantea que la autorregulación no implica dejar dicho aspecto a un lado, sino más bien que la posibilidad y habilidad para interactuar con otros depende también del buen funcionamiento del sistema central de autorregulación. Esto ocurre ya que, como sistema central, la autorregulación permite actuar tanto socialmente (interactuando con otras personas), como individualmente (hacer las cosas a solas).

### **1.3.3 La resolución de problemas - Thornton:**

La pedagoga Thornton (1998) habla de la autonomía en la infancia como la capacidad que tienen los niños para resolver problemas. La autora sustenta tres ideas fundamentales acerca de la resolución de problemas en los niños.

Primero, indica que resolver un problema no depende únicamente de las habilidades cognitivas de la persona, sino que existe un conjunto de datos cada vez mayor de que las dificultades del niño al resolver problemas tienen poca relación con la debilidad de las destrezas lógicas y cognitivas. La autora plantea entonces que las destrezas de resolución de problemas se derivan del proceso ordinario de comprender el mundo que nos rodea, de descubrir y utilizar la información, y de reaccionar a la retroalimentación que proporcionan nuestras actividades e interpretar las respuestas y resultados en dicha interacción.

En segundo lugar, Thornton (1998) explica que la resolución de problemas es también un proceso bastante creativo porque trata sobre el cambio y cómo pasar de una idea a otra nueva. Los niños idean nuevas estrategias de resolución según actúan con un problema, pues la experiencia de los niños en determinada acción y la retroalimentación que reciben de la misma, desempeñan un papel fundamental al determinar lo que descubren o no.

En tercer lugar, la autora plantea que el creciente éxito del niño al resolver problemas es un proceso social y que está bastante vinculado a los sentimientos. Es decir que en el momento de resolver un problema, la confianza es más importante que la destreza. El autor Vygotsky, citado por Thornton (1998), también revela que la resolución de problemas es una destreza social aprendida en las interacciones sociales en el contexto de las actividades diarias.

En síntesis, la resolución de problemas en el niño depende menos de lo avanzada que sea su destreza en el razonamiento lógico y más del conocimiento factual y pensamiento crítico que adquieren a medida que aprenden e interpretan las claves del mundo que los rodea. Vale mencionar que la experiencia y el conocimiento son acumulativos, por lo que a mayor experiencias vivenciadas, mayor conocimiento base para la resolución de problemas. De igual manera, el aspecto social tiene suma importancia, ya que la interacción entre niños y entre niños y adultos es vital para la resolución acertada de problemas, por lo que es un proceso social.

Finalmente, la profesora Thornton (1998) concluye que la resolución de problemas está en el núcleo de aquello a lo que se hace referencia al hablar de inteligencia, ya que la capacidad de identificar una meta, planificar cómo alcanzarla, y ejecutar ese plan es la esencia de toda actividad inteligente.

Esta última reflexión está estrechamente vinculada con los principios del sistema de autorregulación que plantea Bornas, presentados anteriormente. Pues dicho sistema indica, quizás de manera más específica, que para realizar una acción se necesita de identificar una demanda y establecer objetivos y criterios (identificar una meta), planificar la acción a realizar (planificar cómo alcanzarla), y dirigir/controlar/rectificar la acción a realizar (ejecutar el plan). Dicho vínculo refuerza entonces que la habilidad de un niño para resolver un problema, es decir elaborar estrategias y desarrollar habilidades para lograrlo dentro de un contexto social y cotidiano, implica el desarrollo de la autorregulación del comportamiento y por ende el fortalecimiento de la autonomía personal.

A partir de las teorías citadas, se comprende que el desarrollo de la autonomía en los niños y niñas, se construye en la adaptación intelectual del infante a medida que adquiere un mayor control motor y el conocimiento físico de su entorno; en la capacidad para autorregular sus acciones y así satisfacer sus

demandas internas como externas; y en la posibilidad de resolver problemas empleando un pensamiento crítico.

Con la intención de profundizar en el despliegue de la autonomía en los primeros años de vida del niño, el siguiente subcapítulo presenta ciertas bases fundamentales que dan soporte a dicha facultad.

#### **1.4 Desarrollo de la autonomía en los niños**

Para ahondar en el desarrollo de la autonomía en los niños de la primera infancia; específicamente en la edad de 18 a 24 meses, ya que es el rango en el que se sitúa esta investigación, se explican dos argumentos complementarios. El primero analiza los principios de la Educación Inicial del Ministerio de Educación, así como los elementos vinculados a la autonomía planteados por la misma entidad; y el segundo profundiza en la relación del movimiento y del rol del cuidador durante el desarrollo motor para el despliegue de la autonomía en los niños durante sus primeros años.

El Ministerio de Educación (2012) plantea los siguientes principios de la Educación Inicial. Estos se consideran fundamentales en la formación de niños y niñas peruanos en el rango de edad de 0 a 3 años y comprenden aspectos esenciales en el entorno del niño, así como en su desarrollo:

- Un buen estado de salud: “Todo niño debe gozar de un buen estado de salud física, mental y social”.
- Respeto: “Todo niño merece ser aceptado y valorado en su forma de ser”.
- Juego libre: “Los niños, al jugar, aprenden”.
- Seguridad: “Todo niño tiene derecho a que se le brinde seguridad física y afectiva”.
- Comunicación: “Todo niño debe expresarse, escuchar y ser escuchado”.
- Movimiento: “Todo niño necesita de libertad de movimiento para desplazarse”.
- Autonomía: “Todo niño debe actuar a partir de su propia iniciativa, de acuerdo a sus posibilidades”

(2012, p. 14)

Los principios enunciados promueven que el niño se desenvuelva plena y armoniosamente en los ámbitos físico, emocional y cognitivo. Se puede afirmar que la presencia de estos principios y de su interrelación es trascendental durante estos primeros años de crecimiento de los niños. Al gozar de buena salud, al sentirse

seguro y respetado, un niño podrá desarrollar una fuerte autoestima para comunicar y emprender ideas propias, disfrutar de un juego libre y moverse libremente en un entorno protegido.

El principio referente a la autonomía hace énfasis en el valor de la iniciativa que tienen los niños y la reconoce como una condición básica para que puedan actuar en su entorno. Al considerar la iniciativa como la fusión de propósito, determinación, seguridad e impulso; se relaciona de manera directa con la autonomía que debe vivenciar un niño para sentirse a gusto y vincularse de manera oportuna, con el ambiente y las personas que lo rodean. Dicho principio también contempla la correlación entre la iniciativa y las posibilidades del niño, lo cual infiere la necesidad, por parte de su cuidador, de fomentar que el despliegue de su autonomía esté contenido dentro de la etapa de crecimiento en la que se encuentra y la zona de desarrollo próximo del niño.

Asimismo, el Ministerio de Educación (2012) brinda ciertos elementos, vinculados a la autonomía, que favorecen el desarrollo y aprendizaje del niño menor de tres años. El primero alude a “valorar la actividad autónoma”, pues “el niño es capaz de decidir qué quiere hacer”, por lo que la tarea del educador es “brindarle un espacio seguro y objetos interesantes que le permitan descubrir sus propias capacidades” (p. 11). Este aspecto afirma la capacidad del niño menor de tres años para poder tomar decisiones según sus propios intereses y por ende su acompañante o guía educador debe responder de manera significativa a esta habilidad. De igual forma, para suscitar en el niño el descubrimiento de sus capacidades, el educador debe ofrecer experiencias variadas en un ambiente de materiales y recursos diversos y de calidad en cuanto a su potencial para generar retos, cognitivos y físicos, interesantes para los niños de dicha edad.

El segundo elemento planteado por el Ministerio de Educación (2012) promueve:

Favorecer en el niño la toma de conciencia de sí mismo y de su entorno, y para esto los adultos tienen el rol de ayudar al niño a comprenderse a sí mismo, saber quién es, lo que le sucede, lo que se le hace y lo que hace él, quién se ocupa de él, cuál es su entorno y situación y lo que va a ocurrir (2012, p.11).

Al conocerse a sí mismo, el niño sabe de sus habilidades y capacidades, así como de sus preferencias e intereses, lo cual le permite desenvolverse en el

ambiente que lo rodea. Asimismo, un adulto que hace sentir al niño presente del momento en el que se encuentra, de lo que ocurre a su alrededor, de sus propias acciones y de su contexto en general, promueve que se conecte con la situación que vivencia, que se sienta seguro y que sea autónomo para explorar y vivir experiencias significativas para su aprendizaje.

El segundo argumento que se exhibe para sustentar el desarrollo de la autonomía en los niños de la primera infancia se enfoca en su relación con el desarrollo motor y la libertad de movimiento; así como en el rol del adulto cuidador durante esta etapa de evolución motriz.

El desenvolvimiento de la autonomía en el niño menor de tres años está estrechamente relacionado con el desarrollo de su motricidad, pues a medida que adquiere mayor habilidad de movimiento también logra desplazarse con mayor seguridad y determinación en su entorno. De este modo, el cuerpo es la principal herramienta para conocer el mundo y a sí mismo. El adulto juega un rol importante en el desarrollo motor del niño y por tanto en el desarrollo de la autonomía, por lo que también puede limitarlo si no es consciente de sus actos. Es por esto que el adulto debe tener una actitud de mediador y brindar su ayuda únicamente cuando sea necesario, para fomentar que el niño haga uso de sus propios recursos para adquirir las habilidades motoras que le corresponden.

El autor Thong, en el prólogo del histórico libro: "Moverse en libertad", de Emmi Pikler (1984), menciona que "el comienzo del desarrollo del niño se halla dominado por la motricidad" (p. 11). De este modo entendemos que desde que el niño interactúa con su cuerpo y con su entorno a través del movimiento, adquiere nuevos aprendizajes esenciales para su crecimiento. Thong (1984) continúa explicando que la función motriz está constituida por dos tipos de movimientos orientados hacia la relación con el entorno. La primera se refiere a los movimientos mímicos y vocales, de carácter expresivo y corresponden a la función afectiva de intercambio y comunicación con el entorno. La segunda comprende los movimientos de desplazamiento del propio cuerpo y de los objetos, esta es la función motriz. En esta última función, aclara el autor, se establece la distinción entre la motricidad fina de las extremidades de los miembros (manos y dedos), y la motricidad global conformada por movimientos de conjunto (de preponderancia postural).

La doctora Pikler, en dicha investigación, busca estudiar el desarrollo motor del niño dentro de un marco de vida estable, en un entorno adaptado a las necesidades funcionales de cada edad, y en dejarles una completa libertad de movimiento. Esta completa libertad de movimiento implica el uso de una ropa adecuada, un espacio suficiente y la ausencia de todo adiestramiento motor por parte del adulto (Thong, 1984).

Esta última idea sobre la actitud no intervencionista del adulto es valiosa en cuanto al desarrollo motor del niño pequeño. Thong (1984) explica que en el sistema educativo de Pikler, dicha actitud consiste en respetar al niño, en considerarle como una persona y en favorecer su desarrollo autónomo. En adición a esto, el autor clarifica que a medida que las funciones más complejas en los niños se desarrollan en edades más avanzadas, la ayuda directa del adulto se hace cada vez más necesaria, pero que "deberá ejercerse siempre de acuerdo con las posibilidades funcionales de cada edad y tomar la forma de una estimulación de la actividad autónoma del niño y no de una sustitución de esta actividad o de un simple adiestramiento" (Thong, 1984, p. 11). Es así que Thong y Pikler dan a entender lo significativo que es el rol del adulto con respecto al desarrollo motor del niño y en el desarrollo de su autonomía durante los primeros años de vida, pues puede favorecerlos, así como limitarlos sin ser consciente de ello.

Kliass (2010) comparte los pensamientos de Pikler en cuanto a la relación del niño con el adulto en base a la libertad de la autonomía del movimiento. Ella considera que "cuando un adulto permite que un niño se mueva a su aire, tiene la oportunidad de ver con qué voluntad despliega sus capacidades y cómo disfruta de sus pequeños logros, lo observa y crea una imagen de niño autónomo y capaz, desarrolla una gran confianza en el niño y se siente él también más seguro y satisfecho" (p. 2). Además, agrega que la interacción indirecta del adulto con el niño le brinda la posibilidad de observarlo detenidamente en su acción y poder así conocer mejor sus destrezas, sus retos y sus tiempos para mover su cuerpo. De este modo, el adulto logrará cambiar el concepto previo que tiene de un niño, por una imagen del niño autónomo y capaz, como menciona Kliass (2010). Al tener esta poderosa imagen del niño, el adulto sentirá seguridad en aquello que observa y de igual manera transmitirá seguridad al niño.

A partir de las fuentes y de los autores mencionados se puede afirmar que durante los primeros años de edad, el desenvolvimiento de la autonomía en los

niños se basa principalmente en la interacción con el entorno y en la relación de los niños con sus cuidadores. Se precisa la necesidad de que el niño crezca en un entorno que brinde respeto, juego y movimiento libre, así como la posibilidad de tomar acciones con autonomía y recibir un acompañamiento y cuidado adecuado. De igual modo, para que el adulto proporcione un apropiado acompañamiento del niño y favorezca efectivamente el desarrollo de su autonomía debe considerar los procesos de desarrollo vinculados a la autonomía (a nivel físico, cognitivo, emocional y social) y a la concepción de sí mismo que el niño construye gradualmente. Finalmente, el desarrollo de la autonomía en niños y niñas de edad temprana está estrechamente vinculado a la imagen que tienen sus cuidadores de ellos, la cual influye en la capacidad que se les otorga para que puedan elegir sus juegos de interés, para desplazarse libremente y sentirse conscientes y seguros de sí mismos durante su crecimiento.

## **Capítulo 2: El desarrollo de la autonomía según la Filosofía de Reggio Emilia**

En este capítulo se menciona la historia y características de la filosofía de Reggio Emilia.

### **2.1 Historia y características de la filosofía Reggio Emilia**

Hace más de cuarenta años, en la ciudad de Reggio Emilia al norte de Italia, nace la idea de construir escuelas con una metodología innovadora, por parte de padres y madres, trabajadores comunes que acababan de pasar por la segunda guerra mundial. Escuelas donde le darían principal importancia a la adquisición de habilidades de pensamiento crítico y colaboración, ya que las consideraban primordiales para reconstruir y afianzar una nueva sociedad democrática. Pensaron en formar personas capaces de autocriticarse para mejorar como comunidad y sociedad.

Este ideal, fue de interés para Loris Malaguzzi, educador italiano, quien se incorporó al mismo propósito y colaboró con sus conocimientos sobre pedagogía siendo el fundador de las futuras escuelas. Un trabajo en equipo donde la responsabilidad no recae en los educadores sino también en cada miembro de la familia.



En 1963 se abrió la primera escuela y, posteriormente, a fines de los años setenta comenzó la fundación de los centros para niños menores de tres años, el proyecto inició su recorrido y abarcaba edades desde los cero a seis años.

Luego de abrir estas escuelas, los maestros e investigadores siguieron concentrándose en implementar y mejorar su forma de trabajo, así como en continuar compartiendo sus ideas con los demás, participaron en discusiones nacionales y regionales relacionadas con la educación y los cuidados a temprana edad. Como estaban abarcando ahora edades menores se concentraron en conocer la teoría del apego con relación al cuidado que se brindaba a los niños y niñas menores de tres años.

Sin dejar de lado la conexión con los padres, usaron la documentación del trabajo con los niños como un medio de comunicación y lazo entre lo que sucedía en el centro y cómo darle continuidad en la casa. De esta manera se promovió el entendimiento de los padres y maestros respecto al desarrollo de aprendizajes de cada niño y niña, individualmente y como grupo dentro de una sociedad.

Loris Malaguzzi, se inspiró en ideas y teorías de Dewey, Wallon, Claparede, Cedroly, Makarenko, Vygotsky, Freinet, Dalton y Piaget. Tomó algunas ideas principales de cada uno teniendo como base la imagen de niño como un ser en desarrollo capaz de descubrir sus propios aprendizajes.

También fueron parte de su inspiración, al crear esta filosofía de trabajo llamada Reggio Emilia, Guiford, Torrance, Bruner y los psicólogos Rogers y Maslow quienes tenían una postura humanista. Algunos de estos autores son mencionados en el siguiente capítulo, explicando su perspectiva y teoría sobre el desarrollo de la autonomía, que también fue un punto de partida para este enfoque.

Este sistema se ve reflejado también en la teoría constructivista donde se ve al niño como el constructor de sus propios conocimientos. Lo cual se relaciona estrechamente con la imagen del niño que se tiene, un ser intelectual, emocional, social y moral. Teniendo así un propósito principal: impartir una educación de calidad que genere conocimientos en los niños y los adultos que intervienen en este proceso.

En este proceso mencionado interviene la expresión simbólica que estimula a la exploración e investigación a través del uso de diversos lenguajes como: palabra, movimiento, dibujo, pintura, collage, sombra, drama, construcción, escultura, música, entre otros.

## 2.2 Principios

Según Spaggiari (2004), la experiencia educativa de Reggio Emilia ha desarrollado ciertos aspectos fundamentales que han permitido evolucionar y construir la filosofía. Se presentan a continuación los principios desarrollados:

- ✓ La importancia de la participación de los padres y la familia. Se cree en la idea del niño como un individuo que trae consigo sus derechos, sus habilidades y sus competencias en el proceso educativo. No son solo los niños que tienen estos aspectos en ellos, también son los padres que traen habilidades, ideas, conocimiento y competencias. Se considera a la familia como un elemento esencial del proceso educativo. Cuando los padres no participan, es responsabilidad de la escuela reconstruirse a sí misma de tal manera y utilizar todas las estrategias posibles con el fin de hacerse algo que los padres pueden experimentar con sus hijos. Si en la escuela no hay participación, la primera responsabilidad recae dentro de la escuela.
- ✓ La pedagogía de las relaciones, educar a través de las relaciones. Este elemento exalta y pone en relieve el valor de trabajar juntos, de manera colegiada, intercambiar opiniones, comparar puntos de vista, el diálogo que es posible entre niños, padres y maestros. La pedagogía relacional dice que el verbo “educar” sólo debe ser conjugado en plural. No se puede educar a solas, en la soledad o en forma aislada. Sólo se puede educar en relación con otras personas y en relación con el mundo.
- ✓ Los cien lenguajes del niño. Se considera el valor de la pluralidad de las diferentes formas de comunicación. Esta idea de los cien lenguajes va en contra de lo que es tradicional en nuestra cultura y es esencial a la idea de la educación. En vez de dividir la mente y el cuerpo, ciencia y humanidades, acción y pensamiento, inteligencia y emoción, se han unido.

- ✓ La escucha. La práctica de constante escucha, la pedagogía de la escucha, educando a través de la escucha subraya cómo, a lo largo de los siglos precedentes, escucharse no ha sido una parte importante de la vida o de la educación. Otro valor fuerte es la documentación, la habilidad de narrar la historia que se desarrolla en el interior de las escuelas. La documentación es la habilidad de re-interpretar y re-elaborar todos los procesos de aprendizaje que tienen lugar dentro de la escuela.
- ✓ El redescubrimiento de la creatividad, no como un talento que las personas que son genios creativos puedan tener, sino como una parte irrefutable de cada persona. También se cree en el valor de las diferencias. El encuentro con las diferencias es probablemente uno de los aspectos más fuertes de la vida contemporánea. El aceptar, respetar y valorar las diferencias de los demás es una gran opción ética, que es posible para cada persona moderna. Las diferencias no son un problema que anulamos o eliminamos, son un recurso y una oportunidad.
- ✓ La importancia de la estética y la belleza. Nunca se ha entendido porqué los niños deberían tener que aguantar a un entorno que no es bello. Dentro de la escuela, encontramos lugares para cosas de gran valor estético en la música, en el arte, en la literatura, en la experiencia cotidiana del niño en el ambiente. Es muy importante tener cuidado de la calidad del ambiente. El ambiente tiene un lenguaje silencioso, que interactúa con el niño y puede facilitar los procesos de vida, de aprendizaje y relacionarse con los demás.
- ✓ El valor de la organización. Pocos libros educativos o pedagógicos discuten el valor de la organización. Muchos sólo piensan en la organización como un problema administrativo de la escuela, pero es una parte integral del proceso educativo. Se trata de un elemento decisivo del proyecto dentro de la escuela. Organización, en sí misma, es un pensamiento pedagógico.
- ✓ El atelier y la atelierista. La persona que dirige el espacio y el espacio giran en el entorno. El atelier es un lugar donde le damos la fresca devuelta a la experiencia, donde trabajamos para asegurar que la educación no se convierta repetitiva.

- ✓ El rol del docente y su educación. Se cree que los maestros son los primeros constructores de su propia experiencia. Los profesores son el centro de su propio desarrollo profesional, de donde proviene la experiencia y el conocimiento que se tiene acerca de los procesos de los niños. Spaggiari (2004) afirma que Malaguzzi creía que el conocimiento que se tiene sobre los niños debe comenzar donde encontramos a los niños.
- ✓ Las bibliotecas, librerías y centros de documentación están llenos de libros sobre los niños y la educación, escritos por personas que han leído otros libros sobre los niños y la educación. Es tan importante que el conocimiento, hipótesis, teoría, predicciones, todas las ideas acerca de los niños y sus procesos comiencen donde están los niños, con los profesores.

### **2.2.1 Imagen del niño**

Para esta filosofía, es importante definir la imagen de niño que cada uno tiene. Esta imagen se ha ido formando a través de los años, en el trato que recibimos, las palabras, gestos con los que nos trataron y los mensajes que vinieron con ellos. Hoyuelos (2004) menciona que esta imagen se ve reflejada en las palabras, pensamientos, deseos, hipótesis y miedos que hacemos en base a los niños y niñas con los que interactuamos.

Hay cientos de imágenes distintas del niño. Cada uno de nosotros tiene en su interior una imagen del niño que le dirige su relación con el niño. Esta teoría en nuestro interior nos lleva a comportarnos de determinadas maneras; nos orienta cuando hablamos con el niño, cuando escuchamos al niño, cuando observamos al niño. Es muy difícil para nosotros actuar de forma contraria a esta imagen interna. Por ejemplo, si nuestra imagen es que los niños y las niñas son muy diferentes entre sí, nos comportaremos de manera distinta en nuestras interacciones con unos u otras (Malaguzzi, 1994, pp. 52-61).

En su cita, Malaguzzi da a entender la gran influencia que tiene nuestra imagen del niño en la manera como interactuamos con ellos. Esta imagen determina la relación del adulto con el niño, y de cierta manera, también influye en la imagen que el niño crea de sí mismo. Cuando el adulto percibe a un niño curioso, energético y con muchas capacidades, entonces transmite esa imagen del niño poderosa a la sociedad y al niño. Es así que en la interacción con el niño, al considerar y creer en sus habilidades, el adulto fomentará la autonomía en sus acciones y decisiones.

### 2.2.2 Escuela amable

Según la filosofía Reggio Emilia, escuela amable es aquella donde está presente la alegría, donde se tiene una mirada positiva y crítica hacia el mundo y todo aquello que nos rodea. Está relacionada con todo el grupo de niños de la escuela pero también con todo el grupo de personas con las que vivimos en la sociedad.

Una escuela amable es, para Malaguzzi, un lugar en el que todos y todas – niños, personal y familias – somos conocidos por nuestros nombres. El anonimato es algo que Malaguzzi no soporta. En esta escuela el niño y los adultos son conocidos y reconocidos (Cabanellas 2005, p. 160).

Continuando con esta mirada de escuela amable, e inspiradas en las ideas de Veà Vecchi en su libro “Arte y Creatividad en Reggio Emilia” (2013, p. 16), presentamos una síntesis de las características que consideramos relevantes en esta idea de escuela:

Con respecto al ambiente, ofrece una arquitectura en la que las paredes hablan, a través de la documentación estética, de la cultura de las personas que habitan. Hablan sin imágenes estereotipadas y sí, a través de fotografías significantes y textos seleccionados, que narran las competencias e historias vividas ahí.

En cuanto a los profesores, la escuela es un escenario en el que los y las profesionales observan, investigan, toman notas, documentan, reflexionan, interpretan intersubjetivamente y construyen biografías narrativas cruzadas de los procesos del vivir y conocer que acontecen, recorren y circulan en la respiración de la escuela. Además, se crea un contexto en el que las maestras no gritan y acompañan con su mirada testimonial, silencios elocuentes y retos contingentes a los procesos rigurosos y serios de aprendizaje de los niños y niñas: desde una cercanía distante.

El valor de lo cotidiano toma protagonismo dentro de una red de tiempos donde cada momento, sin jerarquías, es un instante educativo único: la entrada, el baño, la comida, la siesta, las transiciones, las propuestas de trabajo, entre otras experiencias. Esta cotidianidad acoge la bella circulación de las familias dentro de la escuela para que la sientan como propia. Padres, madres, abuelos y abuelas que

entran en las aulas, ven, visualizan, dialogan, permanecen, se van y vienen según sus ritmos y particularidades.

De igual manera, en esta escuela amable los errores y las equivocaciones se viven en la legitimidad amorosa del reconocimiento de las diferencias del otro. Así como tiene presente la alegría como motor donde reír y divertirse es parte fundamental para aprender en el día a día.

### 2.2.3 Ambiente

La filosofía reggiana otorga suma importancia al espacio educativo que habitan los niños y niñas en su vida escolar. Abad (2011) explica que bajo esta mirada, el espacio-ambiente se piensa como un elemento fundamental que está “buscando siempre la coherencia entre la arquitectura y el proyecto pedagógico, para construir una escuela que no prepare para la vida sino ‘donde se viva’” (p. 2). El ambiente entonces, debe responder diversos requisitos para cumplir con dicha función, pero principalmente “un diálogo amable entre arquitectura, diseño y pedagogía para proyectar unas escuelas bellas, sugerentes en posibilidades e innovadoras” (p. 2).

El ambiente también cobra un valor primordial porque influye en el aprendizaje. Carla Rinaldi (2009) hace mención a una relación casi intuitiva entre la calidad del espacio y aquella del aprendizaje en la filosofía de Reggio Emilia y la definición de Loris Malaguzzi del ambiente como “tercer maestro” (esta frase contempla a dos maestras por aula siendo el ambiente como un tercer maestro) sintetiza claramente esta analogía. Asimismo, la autora plantea algunas premisas psicopedagógicas y antropológicas que sostienen esta idea. A continuación se presentan organizadas en un cuadro:

Psicopedagógicas	Antropológicas
<p>Como cualquier otro lenguaje, el ambiente es un elemento constitutivo de la formación del pensamiento.</p> <p>La lectura del lenguaje espacial es multi-sensorial e implica ambos receptores a una</p>	<p>El espacio puede definirse como un lenguaje que habla sobre la base de las concepciones culturales precisas y raíces biológicas profundas. El lenguaje del espacio es muy fuerte y condicionante así como analógico. Su código, no siempre</p>

<p>distancia (tales como el ojo, oído, nariz) a diferencia de la interactividad inmediata con el medio ambiente (tales como la piel, membranas, músculos).</p> <p>Los niños y niñas revelan una innata y muy alta sensibilidad y competencia perceptiva, polisémica y holística en relación al espacio.</p> <p>Los receptores inmediatos son muy activos, como no lo serán más en otras etapas de la vida, y se nota muy alta su capacidad para analizar y distinguir la realidad a través de los receptores sensoriales que no son sólo la vista y el oído. Por ello, en el diseño, debe tenerse muy en cuenta no sólo luz y color, sino también elementos olfativos, auditivos y táctiles, que tienen una gran importancia en la definición de las cualidades sensoriales de los espacios.</p> <p>La edad de los niños y su postura (los niños que asisten a la guardería pasan gran tiempo sentados o acostados y se mueven por un tiempo "a cuatro patas", "arrastrándose") hacen asumir gran importancia a superficies consideradas en su mayoría para deslizar o de fondo: los pisos, los techos, las paredes son luego estudiados en esta investigación.</p> <p>Es importante hacer un esfuerzo para traer una mayor inteligencia en el espacio y en los objetos que en él se colocan, a sabiendas de que los lugares donde los niños de hoy en día construyen su identidad y su historia son múltiples, reales y virtuales. Los televisores, electrodomésticos y computadoras son herramientas de la vida cotidiana, así como es cotidiana la coexistencia de elementos</p>	<p>explícito y reconocible, es percibido e interpretado por los individuos desde la más tierna edad.</p> <p>Las cualidades de relación entre el sujeto y su hábitat son recíprocos, por lo que tanto el hombre y el medio ambiente están activos y se modifican entre sí.</p> <p>La percepción del espacio es también subjetiva y holística (táctil, visual, olfativa y kinestésica), se modifica en las diferentes etapas de la vida y está profundamente arraigada en la cultura de pertenencia, no sólo hablamos diferentes idiomas, pero vivimos en mundos sensoriales diferentes. En la zona común los hombres y las mujeres producen una elaboración personal del mismo, se crea un territorio individual en el cual tienen gran relevancia las variables de la pertenencia de género, edad y las culturales.</p>
---	---

reales, virtuales, fantásticos, hasta el punto de cambiar, de manera apenas imaginable para nosotros, la definición del espacio y del yo que el niño va gradualmente construyendo.	
--	--

Cuadro 1. Tomado de: Rinaldi (2009, p.106)

Es notable cómo Rinaldi (2009) encierra una serie de factores que demuestra un estudio profundo de las necesidades del niño y que el ambiente le debe proporcionar: desde la cultura, el pensamiento, la multi-sensorialidad, la reciprocidad entre el sujeto y su hábitat, una percepción subjetiva y holística, la sensibilidad y competencia perceptiva, la edad y su postura y la coexistencia de materiales reales, virtuales y fantásticos.

Abad (2011) comparte la idea del ambiente como tercer maestro por lo que según él “el espacio influye en el aprendizaje, las conductas, acciones, relaciones y sensaciones de los niños y niñas de la Escuela Infantil...” (p.3). Además, brinda una serie de factores importantes para diseñar y conformar espacios para la cultura infantil. Éstos se presentan y explican a continuación:

1. Osmosis: integración de la escuela en el contexto próximo.
2. Habitabilidad: escuelas acogedoras donde el espacio contiene y da tiempo.
3. Identidad: la escuela creadora de sentido de pertenencia y como lugar para la transición, la calma y el encuentro.
4. Relación: una escuela que diversifica los espacios para ofrecer posibilidades de juego simbólico y pre-simbólico, para la exploración, los recorridos múltiples, los escenarios de juego, los espacios polivalentes y de acontecimiento, espacios de retos, conquistas y desafíos, espacios para sostener el deseo y la curiosidad, etc.
5. La poli-sensorialidad: una concepción del espacio con ambientes variados y equilibrados desde el punto de vista sensorial y perceptivo para crear diversos paisajes en la escuela: paisaje cromático equilibrado y no saturado de color y luz, los ambientes sonoros de la escuela, los espacios de olores, los paisajes matéricos, etc.
6. Epigénesis: el espacio se transforma y se adapta a los proyectos de los niños y de los adultos, donde cada modificación promueve nuevas acciones



y aprendizajes a partir de estructuras móviles con posibilidades de transformación, construcción-deconstrucción, escenarios de juego cambiantes.

7. Narración: el espacio como memoria de la escuela depositada en objetos-memoria e imágenes para la documentación y la información visual en fotografías y paneles.

Los elementos descritos contribuyen a la creación de un ambiente diverso, complejo, significativo y enriquecedor para la vivencia plena del niño en la escuela en cuanto al desarrollo de su potencial, al sentido pertenencia con la escuela y al habitar un lugar amable y seguro.

Según Beresaluce (2009), cumplir con estas premisas es un reto, el cual consiste en “proporcionar un espacio en el que se puedan explorar y materializar nuevas posibilidades a través de la ampliación de las formas de conocimiento reflexivas y críticas, a través de la construcción más que de la reproducción del conocimiento, a través de hacer posible que los niños trabajen de manera creativa para materializar las posibilidades” (p. 84). Entonces entendemos un ambiente en el que los niños y niñas pueden moverse y conocer su entorno libremente, crear con sus propias manos a partir de una selección variada y suficiente de materiales y en colaboración con otros niños o adultos acompañantes.

Es así que entonces la filosofía Reggio Emilia “invita a los niños a explorar con comodidad y de múltiples maneras el mundo físico, biológico y social. Ofrece abundantes materiales para que los niños puedan plasmar sus propias impresiones, compartir sus ideas y nociones con el resto de la comunidad y ofrecer un modelo de relaciones humanas basadas en el respeto” (Beresaluce 2009, p.84). Los ambientes educativos de la filosofía Reggio Emilia brindan experiencias que abarcan varias áreas del desarrollo del niño y que además las provocan armoniosamente. De igual modo, desde el espacio se fomentan valores humanos necesarios para la convivencia positiva entre ciudadanos, como el respeto, tolerancia, democracia, entre otros.

A modo de síntesis, Rinaldi (2009, pg.110) indica que el objetivo del diseño del ambiente es de construir y organizar espacios que permitan al niño, al docente y al padre de familia una serie de posibilidades dentro del ámbito escolar.

Con respecto al niño, éste será capaz de expresar su potencial, sus habilidades, sus curiosidades; poder hacer y comunicarse con los demás; explorar e investigar solo y con los demás (compañeros y adultos); sentirse constructor de proyectos y del proyecto educativo más amplio que tiene lugar en la escuela; poder reforzar su identidad (también la sexual), autonomía y seguridad; ver respetada su identidad y privacidad.

En cuanto al docente, este podrá sentirse apoyado e integrado en su relación con los niños y padres; sentirse apoyado en la ejecución de proyectos, en su organización y archivo; recibir apoyo en la implementación de los procesos de formación y de actualización; ser reconocidos en la propia necesidad de privacidad; ser favorecidos en sus demandas para encontrarse sólo con adultos, colegas y padres de familia, en espacios y mobiliario apropiados.

Finalmente, un ambiente que brinda las características mencionadas posibilitará al padre de familia ser acogido, escuchado, informado; poder encontrarse con otros padres de familia y docentes en tiempo y forma adecuados que permitan una colaboración real.

#### **2.2.4 Rol del maestro**

Los maestros son aquellos que acompañan a los niños en sus procesos de aprendizajes, reconocen y observan al detalle cuándo un niño está aprendiendo, es ahí cuando profundizan y vuelven más complejo aquello que se está dando para generar conflictos cognitivos en los niños y lograr mayores aprendizajes y desarrollo del pensamiento.

Las acciones de los maestros reflejan la imagen que tienen del niño un ser en desarrollo que tiene capacidades y habilidades dispuestas a conocer y explorar. Un niño autónomo con capacidad de decisión e innovación en sus actos.

Para entender mejor esta idea, Muñoz (s/f) explica que “desde esta perspectiva de la ‘pedagogía de la escucha’ y desde la visión del niño –como ser que piensa y actúa en el mundo que lo rodea – el docente, más que hacer las actividades de planificación, escucha al niño, sus sueños, los deseos y sus intereses” (p. 15). De este modo, el docente es cercano al alumno, lo conoce y desarrolla un vínculo fuerte de complicidad en cuanto a la pasión de descubrir el

mundo. Al compartir esa emoción y pasión por el conocimiento, el docente acompaña al niño de modo significativo.

Beresaluce (2008) complementa esta idea: “para poder planear y llevar a cabo su trabajo, los maestros escuchan y observan a los niños con mucha atención. Los maestros cuestionan, descubren las ideas, hipótesis y teorías de los niños, y preparan oportunidades para favorecer el aprendizaje. De hecho, los maestros se consideran compañeros de aprendizaje de los niños (zona de desarrollo próximo) y disfrutan descubriendo con ellos” (p. 344). La autora refuerza la idea de escucha y observación cercana del niño, sin dejar de considerar lo importante de disfrutar también con ellos.



## PARTE II: INVESTIGACIÓN

### Capítulo I: Diseño de la Investigación

Objetivos de la investigación

Objetivo General:

- Identificar de qué manera se fomenta la autonomía en niños y niñas de 18 a 24 meses de edad, según la filosofía de Reggio Emilia aplicada en el Nido La Casa Amarilla.

Objetivos específicos:

- Describir la filosofía de Reggio Emilia en relación al desarrollo de la autonomía.
- Identificar el rol del docente en el desarrollo de la autonomía según la filosofía de Reggio Emilia.
- Identificar factores del ambiente en relación al desarrollo de la autonomía en el desarrollo de la autonomía según la filosofía de Reggio Emilia.
- Identificar el rol que cumple la rutina de la escuela en el desarrollo de la autonomía según la filosofía de Reggio Emilia.

Método utilizado

Para abordar el problema de la presente investigación se siguió un enfoque cualitativo, de nivel exploratorio y a través de un estudio de caso. Optamos por una metodología cualitativa debido a que buscamos explorar la manera en que la filosofía de Reggio Emilia fomenta la autonomía en niños y niñas de 18 a 24 meses de edad, mediante el análisis e interpretación contextual de la información recopilada para así llegar a comprender la realidad del caso.

El enfoque cualitativo, de acuerdo a Hernández (2003) “utiliza recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación” (p.11). Es así que emplea recursos tales como las descripciones y las observaciones. Asimismo, afirma que “su propósito consiste en reconstruir la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido” (Hernández, 2003, p.11). El autor añade también que las investigaciones cualitativas son guiadas por áreas o temas significativos de investigación, como es, en este caso, la autonomía y la filosofía educativa de Reggio Emilia. De igual manera, el proceso de investigación es flexible,

ya que se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría.

Denominamos el nivel de la investigación como exploratorio, el cual, según Hernández (2003) tiene como propósito "...examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se han abordado antes" (p.11); o también si es que se desea abordar dicho problema desde nuevas perspectivas. Este tipo de estudio permite acercarse a un tema "novedoso" o poco estudiado o desconocido y preparar el terreno para posteriores investigaciones. Debido a que no hemos encontrado estudios específicamente vinculados a la relación entre la autonomía y la filosofía de Reggio Emilia, este nivel es el que mejor se aplica a nuestra investigación.

Por otro lado, la investigación es un estudio de caso porque nos centramos en la observación de un grupo de niños determinado en la institución educativa seleccionada. Esto se debe a que tenemos la accesibilidad práctica al caso elegido, por lo que está vinculado a nuestra propia experiencia laboral.

Hemos considerado dos categorías de investigación organizadas en el siguiente cuadro:

Categoría	Etapas del desarrollo de la autonomía según la edad de los niños del caso.	La Filosofía de Reggio Emilia en la estructura pedagógica.
Sub-categorías	a. Desarrollo de la autonomía a nivel físico b. Desarrollo de la autonomía a nivel emocional.	a. El rol del docente b. El ambiente c. La rutina

Metodología empleada:

- Población y muestra

La institución donde se realizó la investigación es un nido privado llamado "Nido La Casa Amarilla" – sede: San Isidro, situada en un distrito residencial de Lima. Atiende aproximadamente cien niños y niñas del nivel de inicial. En el turno de la mañana cuenta con seis aulas con niños y niñas desde un año hasta los cuatro años, así como con dieciséis profesoras. El turno de la tarde cuenta con un aula, de niños y niñas desde los diez meses y con dos maestras.

El nido se caracteriza por trabajar con un enfoque inspirado en la filosofía Reggio Emilia y la teoría constructivista.

La muestra está conformada por ocho niños y niñas que tienen entre un año y seis meses hasta 2 años. Ha sido seleccionada por ser justamente la edad en que los niños y niñas comienzan a desplegar con mayor énfasis toda su autonomía.

Para realizar nuestra investigación contamos con la autorización y el apoyo de la dirección para el acceso a documentos y recursos necesarios.

#### - Técnicas e instrumentos

Con respecto al recojo de la información, en coherencia con el enfoque de nuestra investigación, se utilizaron técnicas que no tenían la finalidad de medir ni cuantificar resultados, sino más bien recopilar datos que luego fueron interpretados y analizados para encontrar la relación entre el desarrollo de la autonomía y la filosofía Reggio Emilia.

De este modo, se utilizó la técnica de la observación y para ello se emplearon diarios del alumno durante todo el día, en los momentos de la rutina: reunión de encuentro, momentos de transición, lonchera, patio, cambio de pañal y cuidados, exploración, reunión de cierre; para reconocer la presencia o ausencia de conductas específicas relacionadas al desarrollo de la autonomía. Luego, estos datos fueron codificados y procesados en cuadros para ser analizados. Se realizó una observación a cada niño durante toda su rutina de la mañana.

Para identificar las estrategias que promueven las maestras para el desarrollo de la autonomía a esta edad se empleará la técnica de la entrevista, teniendo como instrumento un guión de entrevista con preguntas al respecto. Una vez cumplida esta fue transcrita, codificada y luego analizada.

## Capítulo II: Análisis e interpretación de los resultados

Para responder a la pregunta de investigación vamos a analizar de qué manera la filosofía de Reggio Emilia promueve el desarrollo de la autonomía. Para ello vamos a hacer el análisis de acuerdo a las tres subcategorías señaladas en el diseño: rol del docente, ambiente y rutina, las cuales se relacionarán con las categorías del desarrollo de la autonomía a nivel físico y a nivel emocional.

### ROL DOCENTE

Los datos recogidos a través de la observación y de las entrevistas evidencian que el docente promueve la autonomía desde diferentes aspectos que son: en primer lugar, el lenguaje verbal y no verbal, la postura corporal, que dispone el docente al acompañar los niños y niñas se caracteriza por la amabilidad y respeto por su cuerpo y su tiempo. Es una persona además empática y atenta a cada uno de los niños, lo comprobamos con lo observado en el campo con el alumno A2, “la maestra le habla mirándole a los ojos, lo cual permite que él preste atención y se conecte con lo que ella dice”. Esto también lo verificamos con los aportes de las docentes en la entrevista realizada. Ellas afirman que la autonomía se fomenta desde que la maestra “hace sentir al niño como alguien importante en el espacio en el que se encuentra... se agacha a su altura para saludarlo mirándolo a los ojos... le habla con un tono de voz amable y le pregunta sobre qué le gustaría hacer, dando importancia a sus gustos y decisiones”.

Como se muestra en el párrafo anterior, el respeto hacia el niño y niña es un factor importante que debe estar presente en el rol del docente. La anticipación a diferentes situaciones también es un gesto que muestra respeto. En el campo se verifica que en el momento del cambio de pañal la maestra dice “voy a bajar tu pantalón, voy a limpiarte con paños húmedos, pondré un poco de crema, ahora te pondré el pañal limpio”. Esto comprueba también el lenguaje amable que emplea el docente y el respeto por el cuerpo del niño al anticiparle qué es lo que hará con él.

Para respetar las acciones e ideas de los niños se debe considerar la pedagogía de la escucha. Como se menciona en el marco teórico Muñoz (s/f) explica que “desde esta perspectiva de la ‘pedagogía de la escucha’ y desde la visión del niño –como ser que piensa y actúa en el mundo que lo rodea – el docente, más que hacer las actividades de planificación, escucha al niño, sus sueños, los deseos y sus intereses”. Este es un factor presente y fundamental en la labor del docente, el cual

implica, según la información brindada por las maestras y la coordinadora, estar atentos a observar y responder a lo que el niño hace; escuchar las ideas y pensamientos del niño, darles una valoración pedagógica y humana.

Esto lo observamos en el campo: “las maestras han notado que los niños y niñas se interesan por lograr llegar más alto en los diferentes juegos que realizan” (Al construir edificaciones en altura con bloques o al subirse encima de tarimas o bancos para alcanzar más arriba). Esto nos dice que la maestra observa y escucha a los niños, identificando sus intereses (conseguir altura), logrando así entender mejor las acciones de los niños y enriquecer las instalaciones del ambiente, es decir responder a sus intereses con acciones, al presentarles instalaciones relacionadas a la altura, por ejemplo: poner en medio de la clase varios cubos apilados o en el atelier natural, varios troncos formando una construcción en altura.

Asimismo, se ha observado que las maestras invitan al niño a través de lo que se llama una “provocación”, es decir que el docente fomenta implícitamente que el niño realice actividades por sí mismo, haciéndolo sentir interesado y capaz de realizar dichas acciones con autonomía. Estas pueden estar relacionadas a la exploración del ambiente o al cuidado de su cuerpo. En el registro de campo se verifica esto cuando en un momento determinado de la rutina “la maestra colabora con el niño colocándole la media hasta la mitad del pie y A6 termina de ponérsela jalándola hacia arriba con ambas manos”. Esto nos lleva también a afirmar que para promover la autonomía el maestro fomenta que el niño se sienta seguro de recurrir a él cuando lo necesite: “(A4) intenta sacarse las medias...cuando ya no salen más le pide a la maestra sacarlas”. Es un aspecto que consideran las maestras en todo momento, ya que en la entrevista M2 confirma que “es importante la seguridad que la maestra transmite a los niños y niñas con los que trabaja”. M1 complementa esta idea comentando que transmitir seguridad ayuda a que los niños “sientan más confianza en ellos mismos y así ser más autónomos”. Creemos también que al generar estos valores el docente promueve una mayor estabilidad emocional en el niño, lo cual fomenta autonomía. En el campo notamos esto al ver que el docente identifica cuando es el momento en el que el niño necesita de su colaboración: “A3 intenta remangarse las mangas pero su ropa se lo dificulta, ya que es una casaca ajustada, así que la maestra la apoya.” Asimismo, también cuando “...la maestra le muestra otra técnica, sacarlas (las medias) por la parte del tobillo”. En estas experiencias notamos cómo el docente al observar atento y escuchar al niño, entender sus



capacidades y necesidades, y a través de una postura amable y respetuosa, lo acompaña y le brinda estrategias para fortalecer su autonomía tanto a nivel físico como emocional.

## **ROL DEL AMBIENTE**

Según lo observado, el rol del ambiente cumple una función importante, ya que es el espacio donde se despliegan las oportunidades de autonomía. Los niños y niñas reciben mensajes del ambiente según su organización y estética. Se divide este punto en los siguientes aspectos: El ambiente como tercer maestro; la relación con el niño; espacios que se relacionan; desarrollo de la autonomía; variedad y accesibilidad de espacios y materiales; estética, orden y belleza.

### **El ambiente como tercer maestro**

Carla Rinaldi (2011) plantea algunas premisas psicopedagógicas y antropológicas que demuestran cómo el ambiente resulta ser un tercer maestro al momento de generar aprendizajes: es un lenguaje fuerte y un factor condicional, es multi-sensorial, es activo en su interacción con la persona, la percepción que se tiene del ambiente puede ser subjetiva y holística. Esto se refleja en lo recogido en la entrevista, M1: *“...desde el ambiente el niño también construye su aprendizaje, adquiere habilidades físicas y sociales, desarrolla su autonomía.”*

Los materiales del ambiente generan experiencias de aprendizaje significativas para los niños en las que pueden llevar a cabo sus ideas con autonomía. *“A6 ha aprendido que para conseguir estabilidad en una edificación es importante la manera en que coloca cada bloque, la coordinación y precisión que se tiene en cada acción”*. Como se refleja en el diario del alumno A6, la variedad de materiales le permite desarrollar diversos aprendizajes.

Por otro lado, recogemos la experiencia de A8: *“Al principio colocaba pequeños bloques uno sobre otro sobre el piso, luego los apilaba sobre una tarima”*. *“Ha ido aumentando el volumen de sus construcciones, al tomar elementos cada vez más grandes y midiendo su fuerza al dejarlos caer de diferentes alturas”*, en la cual podemos notar nuevamente que la diversidad y cantidad de materiales que se les va ofreciendo a los niños les brindan nuevas ideas y experiencias enriquecedoras.

El ambiente permite continuidad en el trabajo de los niños, tal como indica la observación: *“A7 se interesa por enroscar y desenroscar estos envases, prueba*

*varias veces la misma acción hasta poder dominarlo*". Justamente, el ambiente promueve que el niño pueda repetir y comprobar sus ideas y aprendizajes.

Asimismo, los materiales invitan a ser explorados sensorialmente con diferentes partes del cuerpo. "A7 realiza movimientos suaves con la crayola, tomando la crayola con toda su mano". A8 "sentía la textura al tocarla y sobarla con ambas manos."

### **Relación con el niño**

En cuanto a la relación con el niño, la información recogida de las entrevistas refleja lo siguiente:

M1: *"Estrecha y directa...los niños viven el ambiente...exploran, perciben, conocen, modifican, crean y dan vida al ambiente del nido todos los días."*

M2: *"...los transforman, impactan y reorganizan."*

M2: *"...hay comunicación entre los ambientes y ellos (niños y niñas)...reciben información de los ambientes y responden a éste a través de acciones."*

M1: *"los conocen y se sienten parte de ellos."*

C1: *"espacios donde se puedan auto afianzarse, que se sienta parte de la escuela cada niño."*

De esas frases podemos rescatar que los niños y niñas van formando un vínculo con el ambiente, se sienten en confianza de explorarlos y transformarlos.

C1 *"Las manos siempre en acción. Que sientan que los ambientes por un lado son como laboratorios donde se estudia las ideas, donde hay una cultura de los materiales que se presentan. Que sientan los niños que hay investigación de lo que...de lo que ellos mismos hacen."*

### **Espacios que se relacionan**

Un ambiente en el cual los espacios se relacionan con la finalidad de que los niños pongan a prueba sus ideas con un pensamiento independiente. Esto se refleja en la siguiente cita de C1 *"uno de los valores es la transparencia, el poder encontrarse con otros."* También se refiere al uso de transparencias entre los espacios, las múltiples ventanas que hay entre salones permite que los niños se observen, miren sus trabajos y de esa manera enriquezcan sus experiencias.

### **Desarrollo de la autonomía**

El desarrollo de la autonomía se ve fomentado en el ambiente, como lo mencionan las maestras en las siguientes frases:

M1 *“si el ambiente retador, tiene espacio para moverse, los materiales se presentan de manera estética, provocadora, y a nivel de los niños, entonces ellos se sentirán libres de explorar, de trabajar, de intervenir en el ambiente de modo autónomo.”* La maestra hace mención a un espacio amplio el cual por su disposición permite un movimiento autónomo con libertad de elegir el lugar que se prefiera. También, la importancia de tener los materiales a la altura de los niños, ya que ello les da accesibilidad para manipularlos y elegir según sus gustos y preferencias.

Lo mismo sucede en los espacios del comedor, ya que nuevamente, el espacio amplio es un factor que genera libertad de movimiento, como lo mencionan a continuación: M1 *“si en la lonchera los niños tienen el espacio y los utensilios para comer solos entonces serán más autónomos para alimentarse.”*

De igual manera fomentan que el niño aprenda a cuidarse de modo autónomo, por ejemplo A7 *“al finalizar (de comer) se limpia con una servilleta”*. Esto quiere decir que se le da el tiempo necesario para que el niño asimile la necesidad de su cuerpo frente a cada situación, en este caso, sentirse manchado y recurrir a la servilleta para solucionarlo.

El nido es un espacio que los niños conocen, en el que participan de manera independiente. A3 *“También sabe dónde están guardados los cuentos que lee la maestra, se dirige ahí y saca algunos para alcanzárselos”*. El conocer y reconocer los espacios con claridad, permite que los niños se desenvuelvan con autonomía, como se menciona en la frase anterior.

### **Variedad y accesibilidad de espacios y materiales**

Un factor importante para la implementación y disposición del mobiliario y los materiales se menciona en la entrevista a M2 *“cada ambiente está pensado en ellos y en el cómo lo podrían vivir.”* Esto refleja la importancia que le dan a pensar en la edad y esencia de los niños y niñas al momento de disponer cada objeto en el ambiente. Este pensamiento a su vez transmite el valor que se tiene del niño y en sus propias capacidades, un pensamiento así permite darles oportunidades a los niños para que pongan en práctica su autonomía.

La variedad y accesibilidad de los elementos del ambiente promueven la iniciativa para que ellos se elijan los espacios y seleccionen los materiales que con los que desean trabajar. A6 *“encuentra en un elemento como la arena una variedad de posibles juegos”*.

A5 *“...va a la mesa que le corresponde y toma asiento en la silla de su elección”*.

El mobiliario está a una altura donde los niños pueden acceder cómodamente.

*“La autonomía de elegir con qué y a qué jugar, refleja que A4 reconoce este espacio como un lugar donde puede tomar los materiales que guste y desplazarse por el salón con seguridad”*.

*“A4 prefiere usar los papeles celofán, quizás por la seguridad que le causa ver lo que hay detrás de éstos.”*

### **Estética, orden, belleza**

La estética, el orden y la belleza son aspectos centrales que se ven reflejados en un nido que se inspira en la filosofía reggiana. El propósito de estos aspectos es inspirar a los niños y niñas. Una de las maestras menciona: M2 *“los ambientes son estéticamente ordenados y bellos. Se busca transmitir a través de éstos belleza y orden, con el fin de que inspire a los niños y niñas a construir y crear.”* La invitación a los niños a través de la disposición de los materiales termina siendo un generador de autonomía, ya que transmite iniciativa por acercarse a los objetos y provoca jugar con ellos.

El desarrollo de la autonomía es uno de los valores de la escuela y ello se corrobora a través de la siguiente frase recogida de la entrevista: *“la pedagogía y la arquitectura están en un continuo diálogo para poder mostrar los valores de la escuela”*.

El ambiente es acogedor, provocador y cálido, lo cual invita al niño a vivirlo armónica y activamente. A3 *“vemos que ingresa al salón segura y con una mirada curiosa”*.

De este modo, es un ambiente ordenado y estético. Los materiales y diversos elementos tienen una ubicación estratégica para un desempeño autónomo del niño y también fluidez de la rutina.

La distribución del espacio fomenta encuentros, que los niños interactúen, que se puedan ver y conocer. Esto promueve seguridad en ellos para relacionarse

socialmente de manera independiente. A2 *“al encontrarse con alguno de sus compañeros muestra entusiasmo sonriendo”*.

### **ROL DE LA RUTINA**

Se ha observado que la rutina cumple un rol importante en esta filosofía educativa. La rutina enmarca una organización, la cual se vive diariamente en el nido. Esto quiere decir que la rutina es un factor que propicia la organización mental de todo ser humano. Al repetir diariamente la misma secuencia de pasos, los niños y niñas pueden ir memorizando e interiorizando cada momento, de manera que al poco tiempo puedan vivirla de manera fluida, sin necesidad de algún adulto que le recuerde qué sigue. De las entrevistas recogemos la idea de M1 quien menciona: *“al vivir y participar de manera activa en cada momento de la rutina los niños y niñas pueden sentirse capaces y seguros, lo cual fomenta más autonomía”*. Esta frase puede ser reforzada por la idea de Bornas (1992) *“lo importante es enseñarle a que las haga y empiece a dirigirlas a sí mismo”*, refiriéndose a hacer las cosas por uno mismo, es así que los niños y niñas desarrollan los procesos que los llevan a una autorregulación donde se propicia un mayor grado de autonomía personal.

La rutina que vive diariamente el grupo observado consta de once momentos: la entrada, la reunión de encuentro, patio, limpieza de pies, lavada de manos, lonchera, exploración, descanso, lectura de cuentos y reunión de despedida. Todos ellos se realizan entre las 9 a.m. y 12 m. Como menciona M1, en la entrevista realizada: *“la rutina es un sistema de momentos que se viven en el nido que no solo organizan la mañana sino también la mente del niño. Si el niño sabe lo que va a ocurrir, qué momento sigue, entonces se siente seguro del momento que está viviendo. Al conocer la rutina, al vivirla, al participar de ella plenamente, se siente seguro, y cuando se siente seguro se siente autónomo. Además si el niño es autónomo la rutina funciona mejor porque el niño no depende de la maestra para varias cosas y así el grupo puede desenvolverse mejor.”*

En la entrevista realizada a C1, menciona: *“Al comprender su rutina también hay autonomía al saber qué viene después o qué viene antes, los rituales. Saber que me puedo alimentar solo en el momento de la comida, saber que hay un momento de descanso donde me puedo echar sobre la alfombra a leer un cuento, un álbum o jugar con los títeres. Tener opciones y poder elegir las opciones. No es una libertad sin opciones sino que el ambiente, los maestros te dan las opciones y uno decide*

elegir, esto también contribuye a la autonomía.” Esto nos lleva a pensar que los niños y niñas se van volviendo más conscientes de cómo se vive cada momento de la rutina y de las opciones que hay para cada momento. La libertad que se les brinda está enmarcada de una gama de opciones, de las cuales cada uno va eligiendo aquella que le agrada o prefiere. Esta libertad de elegir dentro de un marco referencial, también lo vemos como autonomía. Los niños y niñas se van acostumbrando a elegir y a entender que su voz y sus preferencias son importantes y valiosas.

El primer momento de la rutina es la llegada al nido, desde principios de año las maestras cuentan a los padres y acompañante en qué consiste este momento. Lo primero que deben hacer al llegar al nido es lavarse las manos por un tema de higiene, ya que ello previene en un gran porcentaje el contagio de enfermedades. A4 muestra conocer esta rutina, pues apenas entra al nido se dirige al baño junto a su acompañante. Según lo recogido en el diario del alumno: “A4 muestra cada día tener mayor dominio sobre los movimientos de su cuerpo, luego de lavarse las manos se dirige al patio caminando.” Notamos entonces, que A4 no necesita ser advertida de lo que debe hacer, sino que ella ya tiene interiorizada esta parte de la rutina. Incluso sabe lo que viene después, ir al patio para encontrarse con sus compañeros y maestras.

Otra característica de este momento es que las maestras invitan a los acompañantes a que permitan que los niños y niñas entren al nido caminando. Como menciona C1, al preguntarle si creía que la filosofía Reggio Emilia, influye en el desarrollo de la autonomía, ella respondió: “Sí, uno desde la rutina. Desde el momento que los niños entran al nido y se les pide que entren caminando hasta cuando se van.” Esta frase la vemos reflejada al ver en el diario del alumno de A3: “ella ingresó al nido gateando (refiriéndose a los primeros meses del año, cuando aún no caminaba), ahora vemos que ingresa al salón caminando segura y con una mirada curiosa.” Esta frase nos refleja que A4, incluso entraba a su clase gateando, cuando aún no caminaba y quizás esa experiencia ha permitido que ahora ella ingrese caminando mostrando seguridad.

El siguiente momento es la reunión de encuentro, que consiste en un momento para saludarse entre sí y como su nombre lo indica, un momento para encontrarse por primera vez en la mañana. Además, esta reunión organiza el trabajo por sectores,

explicando a los niños las posibles experiencias a realizar (lectura del plan de posibilidades) y las distintas opciones de juego. En el caso de este grupo que comienza la mañana con el momento de patio, se les narra las opciones de juego en este lugar, ya sea el arenero, los escondites o el deck (espacio de madera con varios desniveles y una rampa). Este espacio propicia la exploración y la resolución de problemas, tal como lo plantea en su intervención C1: “La reunión de encuentro, que es un saludo y un momento de organización para la mañana; la exploración, que de por sí está enfocada a resolver problemas o entender las ideas, o estudiar las ideas...”.

Estas rutinas se ven marcadas por el uso de ciertos recursos, por ejemplo las canciones para convocar a los niños y niñas. Es así que se observa que “(A1) Al escuchar que la otra maestra empieza a cantar, se acerca y toma asiento”, y ya no es necesario que la maestra le recuerde que debe acercarse porque conoce la rutina y sabe que al escuchar las canciones debe ir a sentarse en grupo, su presencia es importante en esta reunión.

Durante esta reunión se nota la participación activa de los niños, “Se ha notado una participación activa (de A2), ya que representa las mímicas”, aunque por su edad y el desarrollo de su vocabulario no entonan las canciones, las mímicas son acciones que pueden realizar para participar activamente. Así como A2, en las observaciones realizadas se resalta la participación de todos los niños y niñas, cada uno desde sus capacidades y habilidades.

Al finalizar la reunión y después de escuchar sobre las opciones de juego en este espacio, cada uno elige el lugar donde desea jugar. Vemos que A4 conoce cómo funciona la rutina y se refleja en su diario del alumno a través de la siguiente frase: “A4 se acerca a la arena de a pocos, luego se asoma al arenero, se agacha y toca la arena con un dedo, repite esto varias veces antes de decidirse a entrar. Finalmente, se atreve a entrar caminando al arenero.” Podemos notar la iniciativa por acercarse de manera autónoma a este espacio. Así como A7, quien elige otro espacio del patio: “A7 sube y baja de la casa del arenero, mostrando autonomía e iniciativa.” Cada niño y niña es libre de elegir entre las opciones que hay en el patio, al desenvolverse y desplazarse por todo el espacio se refleja la seguridad que tienen de estar en este lugar. Por otro lado, en la entrevista se pudo recoger la siguiente información, C1: “El patio, que también es importante porque habla del niño con su

cuerpo.” Esta frase la vemos reflejada en los movimientos que tienen los niños como A4 y A7 quienes se mueven en el espacio con total libertad e independencia.

Cuando el momento de patio está por acabar comienza la limpieza de pies que consta de colocar una alfombra sobre el piso y encima una toalla. La maestra lleva un talco para que cada niño y niña sacuda la arena que se haya quedado entre sus pies. En la entrevista M1, dice que: “...en la limpieza de pies, la maestra coloca el talco en sus pies y los niños se frotan solos, luego coloca la punta de la media en sus pies y así ellos jalan, logrando colocársela solos.” Ello lo podemos ver reflejado en el diario del alumno, A3: “A3 identifica este momento, al ver que la maestra se dirige a la alfombra. Se sienta y comienza a sacarse los zapatos. Ha encontrado la manera más adecuada para conseguir sacarlos, su postura, fuerza y coordinación permiten que lo logre.” Otro ejemplo sería el de A5: “Comienza a sacarse los zapatos y las medias solicitando su ayuda. Luego, extiende los brazos para tomar el talco, se echa un poco y frota delicadamente sus pies.”. En ambos casos se refleja autonomía, cada uno a un ritmo diferente. Esto también refleja la variedad de ritmo de cada niño y niña y el respeto que hay por éste.

Conforme van terminando de sacudir la arena de sus pies, los niños y niñas pueden dirigirse al baño a lavarse las manos con agua y jabón, una maestra los espera en este espacio. La lavada de manos es otro momento que fomenta la autonomía, desde remangarse las mangas hasta botar el papel al tacho. Se percibe una participación activa de los niños y niñas en este momento, según lo recogido en el diario del alumno:

A2: “A2 intenta remangarse las mangas, su logro depende de la ropa que lleva puesta, si es algo muy pegado necesita la ayuda de la maestra, de lo contrario, lo consigue hacer por sí mismo.”

A6: “abre el caño, moja sus manos, se echa jabón y luego se enjuaga.”

A4: “luego de secarse las manos sabe que debe botar el papel en el tacho, primero ubica con la mirada dónde está el tacho y deposita ahí el papel.”

A2: “camina desde el baño de manera autónoma hasta la mesa que le corresponde.”

Cada frase refleja autonomía, seguridad, participación activa y tiempo brindando a que cada niño y niña lo consiga hacer por sí mismo. Algo que cabe resaltar es de la primera frase donde se menciona que el logro de que A2 pueda subir sus mangas dependerá del tipo de ropa que lleva puesta. Esto lleva a averiguar cómo abordar el tema de la vestimenta de los niños y niñas, y se conoce que desde principios de



año, la maestra recomienda a los padres que la ropa que lleven los niños al nido debe ser cómoda para permitir vestirse y desvestirse por sí mismos.

Luego sigue el momento de la lonchera o merienda, en la entrevista C1 menciona lo siguiente: “El momento de la comida, de alimentarse, de autoalimentarse y de compartir con otro.” Aquí podemos notar que desde la mirada del adulto este tiempo está destinado a que el niño y niña se atiendan por sí mismo, dentro de sus posibilidades. Para ello, el mobiliario y los utensilios son adecuados para el tamaño y la edad de cada uno. Cabe resaltar que el grupo se divide en tres mesas. Del diario del alumno se rescata la siguiente frase: “A5 va a la mesa que le corresponde y toma asiento en la silla de su elección.” A5 ya conoce, debido a la rutina constante, cuál es la mesa donde suele comer y su caminar hasta ese espacio es más fluido. Lo mismo sucede con la mayoría de niños y niñas que ya conocen la mesa en la que se alimentan.

Otra frase que se recoge del diario del alumno es la siguiente: “A6 sabe sostener los cubiertos y lograr que la comida servida en la cuchara llegue a su boca, coordina sus movimientos adecuadamente.” Este ejercicio de coordinación se practica diariamente por lo que cada niño y niña tiene la oportunidad de alimentarse por sí mismo, practicando su coordinación al usar los utensilios. Sin embargo, también se han encontrado casos en que algún niño aún usa sus manos para apoyarse: “A3 aún se apoya con la mano para comer pero también práctica usar los cubiertos. Cuando termina se limpia la boca y las manos con la servilleta. Guarda su silla empujándola hacia la mesa. Hoy le toca ser responsable de entregar el mantel a la cocinera y lo hace con gusto.” Creemos que esta acción aporta un gran valor a las herramientas que A3 tiene de manera innata, sus manos, y conforme pase el tiempo A3 logrará usar sólo los cubiertos, pero hasta ese entonces valoramos su iniciativa por buscar solucionar el problema de poder alimentarse por sí misma. Esta idea es reforzada en el marco teórico por Thorton (1998) “explica que la resolución de problemas es también un proceso muy creativo porque trata sobre el cambio y cómo pasar de una idea a otra nueva. Los niños idean nuevas estrategias de resolución según actúan con un problema, la experiencia de los niños en determinada acción y la retroalimentación que reciben de la misma, desempeñan un papel fundamental al determinar lo que descubren o no.” Las maestras plantean la idea de comer usando cubiertos y A3, frente a esto plantea una idea nueva que es apoyarse en sus manos.

Luego de la alimentación cada niño y niña es responsable de recoger y guardar sus utensilios, esta afirmación se refleja en el diario del alumno de A5: “ella se para y recoge sus utensilios y los lleva, vuelve a su sitio pero esta vez para acomodar su silla.” Según lo observado, podemos ver que la mayoría de niños y niñas realizan lo mismo, sin embargo, algunos no llevan todos sus platos y cubiertos u olvidan algún utensilio. Lo cual viene a ser normal, ya que poco a poco van a ir notando qué utensilio les falta llevar; en esas situaciones la maestra les hace recordar y enfatiza en que deben guardar todo lo que han usado para comer.

Al terminar, el grupo se dirige a la clase. Todos reconocen el recorrido y esto se refleja en el diario del alumno de A3: “sabe que el recorrido del comedor al salón debe ser caminando, así que se dirige tranquila, mirando en el camino a su alrededor.”

El siguiente momento es el cambio de pañal, este tiempo de cuidado es también importante para el desarrollo de la autonomía, ya que se busca que los niños y niñas se hagan conscientes del cuidado que merece su cuerpo y cada vez sean más partícipes de este cuidado. La maestra se acerca a cada niño a anticiparle que será cambiado, al hacer esto muchos de ellos se acercan por sí mismos al cambiador y esperan a subir por las escaleras o algunos piden ser cargados por las maestras. Según lo registrado en el diario del alumno, A8 muestra lo siguiente: “Ella va por sí sola al cambiador, sube las escaleras, al estar encima señala su casillero como indicando a la maestra que saque sus cosas y se recueste en el cambiador.” Se refleja que conoce todo el ritual de este momento, es autónoma, segura e identifica los pasos que la maestra sigue. Por otro lado, en el diario de A3, se resalta lo siguiente: “colabora levantando sus piernas, su cadera y sacando paños húmedos del empaque para entregarlos a la maestra. Al finalizar bota su pañal en el tacho de pañales.” Esta frase refleja también otro tipo de participación. Como se mencionó al inicio del párrafo, los niños y niñas, a través de estas experiencias van volviéndose más conscientes del cuidado que merece su cuerpo.

Cuando el cambio de pañales ha finalizado continúa el momento de exploración. Se convoca nuevamente a los niños y niñas a la reunión para presentarles las posibilidades de juego en los sectores o ateliers. Cada uno puede sacar su cojín y llevarlo al medio de la clase, tal como lo menciona en la entrevista realizada a M1: “Otro ejemplo puede ser cuando es la reunión de encuentro cada niño lleva su cojín

al centro de la clase, de ese modo identifica el momento de la rutina, es partícipe.” Esta acción permite que el niño y niña participe activamente de este momento, desde el inicio.

Luego de leer las posibilidades de juego por sectores o en los ateliers, cada niño elige dónde quiere estar. Las siguientes frases recogidas en los diarios de los alumnos, lo muestran.

A7: “Elige los elementos naturales para su exploración. Encaja las hojas, ramas y pinos en las botellas de diferentes tamaños.”

A2: “Lleva al sector de elementos naturales un bidón y comienza a meter hojas secas por el agujero.”

Estas otras frases muestran las acciones que por iniciativa propia comienzan a hacer en cada sector:

A7: “A7 se interesa en enroscar y desenroscar estos envases. Prueba varias veces la misma acción hasta conseguir dominarlo.” (En el sector de juego heurístico)

A7: “se preocupa en conocer este elemento, lo toca con sus manos y comienza a segmentarlo. Hace orificios y saca pedazos de arcilla.” (En el sector de arcilla)

Cuando el momento de exploración finaliza, sigue el tiempo de descanso. Como lo menciona en la entrevista C1: “Y luego está la reunión de relajación para descansar, respirar, leer cuentos.” Los niños y niñas viven de manera diferente este momento: algunos prefieren leer cuentos o ver álbumes, mientras que otros se toman un tiempo para reposar, tal como se ve en el diario de A3: “A3 disfruta este momento, ella toma su cojín y se recuesta boca abajo.”

Luego de ese tiempo sigue la lectura de cuentos, A5: “se sienta sobre un cojín para escuchar los cuentos.” Y luego se despiden cantando una canción de despedida. Así termina la rutina de la mañana.

Se puede resaltar que en cada momento de la rutina se busca fomentar la autonomía a través del rol de la maestra, de la característica de los espacios y de la organización en general. Se refleja que los niños y niñas viven y comprenden el mensaje de hacer las cosas por sí mismos. Su iniciativa es admirable, ante cada situación.

## CONCLUSIONES

Según lo observado se comprueban aquellos aspectos de la filosofía Reggio Emilia que inspiran y fomentan el desarrollo de la autonomía en niños de 18 a 24 meses de edad, a través de sus características: rol del maestro, rol del ambiente, rol de la rutina.

### 1. Rol del maestro

El maestro, en su labor de acompañante en el desarrollo del niño tiene presente una serie de factores que promueven el desarrollo de la autonomía a nivel físico y a nivel emocional. Aspectos como la valoración de la etapa de crecimiento en la que se encuentra, el lenguaje amable verbal y no verbal, la escucha, el respeto, la empatía, el tiempo y la seguridad, son generadores de confianza y autoestima en el niño para relacionarse con las personas y con el ambiente de manera autónoma. Este soporte emocional generado por todo lo mencionado le permite conocerse a sí mismo y de esta manera desarrollar su habilidades motoras lo cual lo lleva a poner en práctica una autonomía física.

### 2. Rol de ambiente

A raíz de que el ambiente se considera como un tercer maestro, este comunica y transmite mensajes a quienes habitan en él. Los mensajes responden a un propósito que el maestro plantea según los saberes pedagógicos, el potencial del niño y la observación cotidiana del grupo. Su orden, estética, ubicación y distribución de los materiales invitan al niño a explorar por iniciativa propia, desarrollando así autonomía. A partir de la estética, el niño se siente acogido y seguro para relacionarse con el ambiente y poner en práctica sus ideas. Así mismo desde cómo las maestras colocan los materiales concretos considerando tamaño, forma y peso, los niños logran diferentes retos físicos que enriquecen su autonomía corporal.

### 3. Rol de la rutina.

El tener una rutina cotidiana favorece a la organización mental de los niños y niñas, para el momento presente que vive así como para ir desarrollando nociones de secuencia y seriación. Además, la rutina ejercita la memoria ya que los niños logran aprender qué sigue después de cada momento. Esta consciencia sobre lo que ocurre le brinda seguridad emocional al niño lo que permite que se desenvuelva autónomamente, en cada momento, ya que conoce sobre lo que trata.

## RECOMENDACIONES

1. Las personas que están involucradas en el desarrollo de la infancia deben tener en cuenta cómo se fomenta la autonomía a través de las características mencionadas. Además, deben tener conocimiento acerca de las etapas evolutivas de la autonomía según la edad de los niños. De este modo, podrán favorecer su desarrollo, a través de una ayuda significativa que sea la que el niño realmente necesita.
2. Los valores y características mencionados en cuanto a al rol del ambiente, rol del maestro y rol de la rutina podrían ser aplicados en casa desde el ámbito familiar. En este caso el rol del maestro viene a ser el rol del acompañante o cuidador del niño. Al adaptar el ambiente, el rol del cuidador y la rutina en casa según la filosofía reggiana, el niño continuará creciendo en la autonomía de su cuerpo y en la autonomía de sus decisiones, así como lo hace en el ámbito educativo con dicha filosofía. Los resultados en la evolución de la identidad y de las múltiples capacidades del niño serán aún mejores.
3. A nivel metodológico, se podría ampliar la muestra observada o también se podría complementar la recolección de datos con un seguimiento a lo largo de un tiempo más prolongado. De igual manera, se podría enriquecer la investigación haciendo un estudio comparativo con una muestra de niños de la misma edad que asiste a un centro educativo de metodología tradicional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. (2006). La escuela como ámbito estético según la pedagogía Reggiana. *Revista Aula de Infantil*, 10-16. Recuperado de <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/43307.pdf>
- Abad, J. (2006). Escenografías para el juego simbólico. *Revista Aula de Infantil*, nº 32. Noviembre-diciembre, 2006, pp. 10-16.
- Aviram y Yonah (2004). *Flexible Control Towards a conception of personal Autonomy for postmodern education*. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1469-5812.2004.00045.x?journalCode=rept20#.VBnd9Tp8PIU>
- Balbontín, A. (2011). *Autonomía Personal y Situación de Dependencia conceptos Básicos*. Recuperado de [http://www.riicotec.org/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/autonomia\\_dependencia.pdf](http://www.riicotec.org/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/autonomia_dependencia.pdf)
- Beresaluce, R. (2008). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI: las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa*. Tesis. Facultad de Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Alicante
- Bornas, X. (1994) *La Autonomía personal en la infancia: estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo*. Madrid: Siglo XXI De España Editores, S.A.
- Bornas, J. (1992). *La autonomía en la infancia: estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo*. DF, México: Siglo Veintiuno Editores.
- Casanova P., Feito J., Serrano R, Cañas R., Durán F. (2012) *Temario técnico educación infantil: Castilla y León*. Madrid: Ediciones Nobel
- Cruz, R. M. (2013). En diálogo con Reggio Emilia, escuchar, investigar, aprender. De Rinaldi, C. (2011). RELAdEI. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(1), 233-235. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/download/76/50>
- Del Mar, M. (2008). *Atención temprana y desarrollo infantil*. Lima: Asociación Procompal.
- Fusté S. (2007) *Planificar la etapa 0-6: compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. Barcelona: Graó.
- Gandini, L (s/f). *Values and principles of the Reggio Emilia Approach*. Recuperado de <http://www.learningmaterialswork.com/pdfs/ValueasAndPrinciples.pdf>
- Gobierno de Navarra. Modelo de Desarrollo Moderna Económico de Navarra, (2010). *Escuelas de Familia Moderna-Bloque III Documentación sobre las competencias*. Recuperado de [http://www.educacion.navarra.es/documents/27590/51352/AUTONOMIA\\_Y\\_RESPONSABILIDAD.pdf/34e7af0a-341e-47eb-b7a6-5b44a2c56a4e](http://www.educacion.navarra.es/documents/27590/51352/AUTONOMIA_Y_RESPONSABILIDAD.pdf/34e7af0a-341e-47eb-b7a6-5b44a2c56a4e)
- Hernández, R. y Fernández, C. (2010). *Metodología de la investigación*. DF, México: Mc Graw-Hill
- Hernández L. (2012). *Autonomía personal y salud infantil*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Herrero, M. (2014). *El espacio-ambiente desde la perspectiva de las escuelas de Reggio Emilia*. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Segovia.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Kamii, C. (s/f). *La Autonomía como Finalidad de la Educación- Implicaciones de la Teoría de Piaget*. Universidad de Illinois, Círculo de Chicago. Recuperado de <http://www.zipaquira-cundinamarca.gov.co/apc-aa-files/33383564656335333966393533336464/Autonomia.pdf>
- Kliass, S. (2010) *El movimiento del niño*. Revista de la Asociación de Centros educativos Waldorf-Steiner de España. Año IV - no 11. Recuperado de

- [http://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/sonia\\_kliass\\_el\\_movimiento\\_del\\_nino.pdf](http://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/sonia_kliass_el_movimiento_del_nino.pdf)
- Ministerio de Educación (2012) *El valor educativo de la observación del desarrollo del niño. Guía de Orientación*. Ministerio de Educación, Lima
- Molina, L. (2007). *El enfoque Reggio Emilia y el método de proyectos en el segundo grado de educación primaria*. (Tesis para la titulación). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Muñoz, M. (s/f). *Proyecto Fin de Grado "Ver, pensar y sentir: La educación infantil en Reggio Emilia. Un modelo a seguir en la práctica educativa"*. Escuela Universitaria de Educación de Palencia.
- New, R. (2001). *Reggio Emilia impulsor del diálogo y del cambio*. Recuperado de <[http://matosas.typead.com/escuelas que piensan naci/2009/04/reggio-emilia-impulsor-del-di%C3%A1logo-y-del-cambio.html](http://matosas.typead.com/escuelas%20que%20piensan%20naci/2009/04/reggio-emilia-impulsor-del-di%C3%A1logo-y-del-cambio.html)>
- Piaget, J. (1929). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Pikler, E. (1984) *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.
- Reynoso, A. (2010). *La filosofía de Reggio Emilia. Aprendizajes a través de las experiencias*. Recuperado de <<http://anahireynoso.suite101.net/la-filosofia-de-reggio-emilia-al10279>>
- Rinaldi, C. (2009). *In diálogo con Reggio Emilia, ascoltare, ricercare e apprendere*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Rodríguez, A., Zehag M. (2009). *Autonomía personal y salud infantil*. Madrid: Editorial Editex.
- Salazar L. (2010). *Autonomía personal y salud infantil*. Editorial: Innovación y cualificación, Málaga.
- Stassen, K. (2006). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Panamericana.
- Vecchi, V. (2013) *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Madrid: Morata
- Vidal C. (1987). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años)*. Barcelona: Graó.

## Anexos

### ANEXO 1

(Diario de campo)

#### Diario de alumno

**Objetivo:** Identificar y registrar la relación que existe entre la filosofía Reggio Emilia y el desarrollo de la autonomía en los niños.

<p><b>Categoría I:</b> Etapas del desarrollo de la autonomía según la edad de los niños del caso.</p> <p><b>Subcategorías:</b> Desarrollo de la autonomía a nivel físico Desarrollo de la autonomía a nivel emocional.</p>	<p><b>Categoría II:</b> La Filosofía de Reggio Emilia en la estructura pedagógica aplicada en el Nido La Casa Amarilla</p> <p><b>Subcategorías:</b> El rol del docente El ambiente La rutina</p>
<p><b>Nombre:</b></p> <p><b>Fecha:</b></p> <p><b>Hora:</b></p>	

**Conducta observada:**



ANEXO 2  
(Guión de entrevista)

## Guión de entrevista

**Objetivo:** Identificar de qué manera se desarrolla la autonomía en niños y niñas de 18 a 24 meses según la filosofía de Reggio Emilia.

**Tipo:** Semi estructurada

**Nombre del entrevistado:**

**Entrevistador:**

**Duración:**

**Fecha:**

**Lugar:**

Tema	Preguntas
Filosofía de Reggio Emilia-Autonomía	¿Crees que la filosofía Reggio Emilia influye en el desarrollo de la autonomía de los niños? ¿Cómo?
Rol del docente	<p>¿Qué características presenta un docente que trabaja con la filosofía Reggio Emilia?</p> <p>¿Qué aspectos de tu rol como docente podrían contribuir al desarrollo de la autonomía?</p> <p>¿Cómo influye tu rol como docente en el desarrollo de la autonomía de los niños y niñas?</p>
Ambiente	<p>¿Qué características tienen los ambientes del nido?</p> <p>¿Qué relación existe entre los niños y el ambiente?</p> <p>¿Cómo viven los niños y niñas los ambientes del nido?</p> <p>¿Crees que hay alguna relación entre el ambiente y el desarrollo de la autonomía de los niños y niñas?</p>
Rutina	<p>¿Cómo está organizada la rutina de la mañana?</p> <p>¿Cómo esperas que los niños vivan la rutina?</p> <p>¿Qué papel cumple la autonomía dentro de la rutina?</p> <p>¿Qué características de la rutina están relacionadas con el desarrollo de la autonomía?</p>

