



**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**



**COMPORTAMIENTOS AUTÓNOMOS DE NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS QUE
PARTICIPAN DE LA ESTRATEGIA DE CERO A SIEMPRE EN UN CENTRO DE
DESARROLLO INFANTIL DEL MUNICIPIO DE LA UNIÓN (VALLE)**

ÁNGELA MARÍA FAJARDO FAJARDO

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES-CINDE
MANIZALES
2018**



**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**



**COMPORTAMIENTOS AUTÓNOMOS DE NIÑOS Y NIÑAS DE 4 Y 5 AÑOS QUE
PARTICIPAN DE LA ESTRATEGIA DE CERO A SIEMPRE EN UN CENTRO DE
DESARROLLO INFANTIL DEL MUNICIPIO DE LA UNIÓN (VALLE)**

ÁNGELA MARÍA FAJARDO FAJARDO

Tesis presentada para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano

Tutora

Dra. María Inés Menjura Escobar

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES-CINDE
MANIZALES
2018**

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Manizales, febrero de 2018

Contenido

Contenido	4
Lista de tablas.....	6
Resumen.....	7
Introducción	11
CAPITULO 1. EL PROBLEMA	13
1.2 Objetivos de la investigación	16
1.2.1 Objetivo general	16
1.2.2. Objetivos específicos.....	16
1.4. Marco contextual.....	19
1.4.1 Geográfico	19
1.4.2. Institucional	19
CAPÍTULO 2. MARCO REFERENCIAL	21
2.1 Marco legal.....	21
2.2 Antecedentes de la investigación.....	25
2.3 Referente teórico.....	31
2.3.1. El desarrollo infantil	31
2.3.2. El desarrollo moral	34
2.3.3. El desarrollo de la autonomía en los niños y las niñas	39
2.3.4 Adquisición de comportamientos autónomos en los niños y en las niñas.....	40
2.3.5 La educación inicial o educación para la primera infancia	41
2.3.6. El juego y su influencia en el desarrollo de la autonomía en los niños	42
2.3.7. El papel de los padres de familia y/o acudientes en el desarrollo de la autonomía.....	46
2.3.8. El papel del docente de educación inicial en el desarrollo de la autonomía	48
CAPITULO 3. METODOLOGÍA	51
3.1. Tipo de estudio	51
3.2 Unidad de análisis.....	51
3.3 Unidad de trabajo.....	51
3.4 Técnicas e instrumentos.....	52
Observación participante	52
3.5 Procedimiento.....	53

CAPITULO 4. RESULTADOS	55
4.1 Los encuentros pedagógicos como escenarios para el desarrollo integral	55
4.1.1. Encuentro pedagógico 1. Juego de representación del Acontecer comer y situaciones de juego	57
4.1.2. Encuentro pedagógico 2. Juego del Acontecer explorar	58
4.2. Comportamientos autónomos de los niños y las niñas	60
4.3. El juego como facilitador de la autonomía en los niños y las niñas	67
Discusión	72
Conclusiones	74
Recomendaciones	75
REFERENCIAS	76
ANEXOS.....	83
Anexo 3. CONSENTIMIENTO INFORMADO	84

Lista de tablas

Tabla 1. Estructura del encuentro pedagógico.....	56
Tabla 2. Matriz de comportamientos autónomos	61
Tabla 3. Matriz de observaciones de comportamientos	69

Resumen

Esta investigación se orientó con el propósito de reconocer los comportamientos autónomos de niños y niñas que participan en la estrategia De Cero a Siempre en un Centro de Desarrollo Infantil del municipio de la Unión (Valle).

Metodológicamente el estudio se inscribe en un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo. El reconocimiento de las formas de expresión de la autonomía, se llevó a cabo a través de la realización de encuentros pedagógicos que incluyeron situaciones de observación del acontecer comer y explorar y las diversas situaciones de juego como lo son el juego cooperativo, de exploración y simbólico.

El acontecer comer para los niños y las niñas desde los encuentros pedagógicos tienen una función importante para la vida cotidiana de ellos dentro de su entorno familiar, por medio de este se les enseña que pertenecen a una familia, en la cual pueden participar en las conversaciones que se llevan a cabo, lo que los hace sentir que son miembros de un pequeño núcleo que hace parte de una sociedad. De igual manera aprenden a identificar sus gustos y sus ritmos para realizar esta tarea diaria y sus gustos al elegir los alimentos.

En el acontecer explorar los niños y las niñas muestran sus intereses y expresan sus ideas, también aprenden a cuidar sus objetos o sus juguetes y a controlar sus impulsos. Ellos van adquiriendo normas de convivencia. De igual manera aprenden el uso de los objetos de la casa y el significado de estos para los adultos.

Los resultados del estudio indican que la autonomía puede expresarse en las dimensiones personal, cognitiva y emocional, permitiendo que los agentes educativos y las familias, reconozcan las dimensiones a intervenir en la formación de los niños y niñas en la primera infancia.

Palabras clave: Autonomía, juego, aconteceres, encuentro pedagógico, comportamientos, primera infancia.

Abstract

The autonomy training is one of the fundamental keys for the comprehensive care of children from the first years of life. This aspect must be taken into account by those who are part of the educational process at the early childhood. For this reason, this research was aimed at recognizing the autonomous behavior of children who participate in the strategy From Zero to Always in a Child Development Center of the municipality of La Unión (Valle).

Methodologically, the study is part of a qualitative approach with a descriptive scope. The recognition of the forms of expression of autonomy was carried out through the realization of pedagogical meetings that included situations of observation of the events eat and explore and some situations of play as the cooperative, exploration and symbolic.

The eating for children from the pedagogical meetings have an important function for their daily life within their family environment. Through this event they are taught that they belong to a family, in which they can participate in conversations that are carried out. This makes them feel that they are members of a small nucleus that is part of a society. In the same way, they learn to identify their tastes and their rhythms to perform this daily task and their tastes when choosing food.

The exploring for children help them to show their interests and expresses their ideas. They also learn to take care of their objects or their toys and to control their impulses. They are acquiring rules of coexistence. In the same way, they learn the use of household objects and the meaning of these for adults.

The results of the study show that the autonomy can be expressed in the personal, cognitive and emotional dimensions. This allow educators and families to recognize the dimensions to intervene in the formation of children in early childhood.

Keywords: autonomy, game, events, pedagogical meeting, behaviours, childhood.

Introducción

En la primera infancia, las situaciones de la vida cotidiana, como dormir, comer, bañarse, jugar, ir al baño, vestirse, explorar, ver televisión, entre otras, les permite a los niños y a las niñas ir elaborando un estilo de vida propio, ya que surgen de manera natural permitiéndoles expresarse espontáneamente, narrar hechos de su cotidianidad y representar personas y eventos, proporcionándoles placer y aprendizaje. Por tanto, la vida familiar, el juego y las actividades con sus pares, son escenarios adecuados para que los niños y las niñas aprendan a relacionarse con los demás, con ellos mismos y con el mundo que les rodea.

Es clave en la primera infancia el fomento de la autonomía en los niños y en las niñas, tanto en el entorno familiar como en la escuela. La importancia de la formación en la autonomía, reside en la capacidad que pueden llegar a desarrollar los niños y las niñas para orientar sus vidas, tomar decisiones, resolver los problemas de la cotidianidad, adquiriendo habilidades sociales, cognitivas, afectivas y sociales.

Este trabajo se orientó con el propósito de reconocer los comportamientos autónomos que se manifiestan en el juego y en actividades de la vida cotidiana como lo son el acontecer comer y explorar en niños y niñas de 4 a 5 años de un Centro de Desarrollo Infantil del municipio de la Unión (Valle).

El documento se estructura por capítulos. El capítulo 1. El problema, incluye el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación y el marco contextual. El capítulo

2. Marco referencial, incluye el marco legal, los antecedentes investigativos y el referente teórico. En el capítulo 3. Metodología, se describe el tipo de estudio, la unidad de análisis, la unidad de trabajo, las técnicas e instrumentos utilizados para recoger la información, el procedimiento y el plan de análisis. En el capítulo 4 se da cuenta de los resultados, las conclusiones y recomendaciones y finalmente, las referencias bibliográficas.

CAPITULO 1. EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

Los profundos cambios sociales, políticos y económicos acaecidos en las últimas décadas como resultado de la globalización de la economía, la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la mundialización de la cultura, han permeado las instituciones sociales, en especial la familia y la escuela.

En este contexto, las interacciones familiares se han visto afectadas, como resultado de la importancia del trabajo como medio para satisfacer el consumo de bienes y servicios, la incorporación de la mujer en el mercado laboral, los cambios en la estructura familiar, (monoparentales, extensas), ha dejado el cuidado de los hijos desde edades tempranas a otras personas o cuidadoras en instituciones de educación inicial, y, en consecuencia, las reglas y las normas que los niños y las niñas vivencian, se producen en contextos diferentes al familiar. Debido a ello, “los padres han adoptado un sentido de “culpa” que los conduce a modificarlas y negociarlas, en relación con los intereses individuales y los deseos del niño, para hacerlo “feliz”, en recompensa y sustitución de la falta de tiempo y atención que se presta” (Fuentes Gamboa Morales y Retamal, 2012, p. 66).

Por su parte, las instituciones educativas asumen que las normas y las reglas han sido aprendidas en la familia, pero es posible evidenciar muchas veces que los niños y las niñas no reconocen la autoridad en los adultos, lo que, a su vez, se traduce en sus interacciones en el aula con sus pares, con comportamientos como no esperar el turno, no pedir la palabra o no respetar las reglas de un juego. De acuerdo con Elías, “la modernidad funda nuevas formas

de relación entre niños y adultos, que pasan de ser estrictamente autoritarias a más igualitarias” (1998, p. 412).

Este proceso tiene lugar por el reconocimiento de la mayor autonomía que se concede a los niños en medio de la pérdida de la centralidad de la sociedad patriarcal. Los niños más que antes son vistos por los adultos como merecedores de un trato especial, y son más estimados en sus hogares en proporción inversa a su número en los hogares (Jurado, 2004, p. 174).

En la sociedad patriarcal, la familia asumía un estilo autoritario, tanto la figura del padre como la de la madre, inspiraban respeto y autoridad. El hecho de no cumplir con sus tareas o hacer caso omiso a sus órdenes, era motivo suficiente para ser merecedor de la corrección severa y el respectivo castigo físico. Por muchos años en la escuela se pretendió dar continuidad a este método, pues el padre de familia facultaba expresamente a la institución, haciendo cumplir la norma de “La letra con sangre entra” (Carli, 2000, p. 20) de tal manera, que el docente hacía uso de la figura de autoridad que le habían asignado, ubicándose en un pedestal que lo hacía inaccesible para el estudiante.

La invisibilización a que era sometido el educando no permitía ejercer la facultad de obrar según su criterio, con independencia de opinión, reforzando el poder de adulto y del profesor, fortaleciendo la heteronomía de los niños y niñas, impidiendo su autonomía, que es una tendencia natural en el hombre de base biológica.

La autonomía, es definida por Kamii (1988) como el hecho de “llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual” (p.28). Para esta autora, los niños educados bajo un

estilo permisivo están tan privados de las oportunidades de desarrollar autonomía, como aquéllos que son educados bajo un estilo autoritario.

En esta perspectiva, el propósito de este estudio, se orienta al reconocimiento de los comportamientos autónomos que se manifiestan en el juego y en actividades de la vida cotidiana de niños y niñas de la estrategia de Cero a Siempre modalidad (modalidad familiar) en un Centro de Desarrollo Infantil del municipio de la Unión (valle).

La estrategia se implementó en Colombia en el año 2011, con el propósito atender de forma integral y con calidad a niños y niñas en todo el territorio nacional, empezando por quienes se encuentran en mayor condición de vulneración y de pobreza, con el compromiso de avanzar progresivamente hacia la universalización de la atención. Está dirigido a las familias de niños y niñas menores de 5 años, quienes de acuerdo con el registro de visitas domiciliarias presentan problemáticas asociadas al castigo físico y apego a sus padres, a partir de lo cual, se inicia un proceso de desapego y protección, por parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

Durante la estrategia ha sido posible observar, el proceso de desarrollo de los comportamientos autónomos de los niños y niñas de cuatro y cinco años, y su desconocimiento por parte de los educadores familiares, y evidenciado en las prácticas de crianza de las madres de familia, las cuales están centradas en el castigo físico, como resultado de sus creencias soportadas en los sistemas de crianza de sus padres, justificadas como una manera de “educarlos”, y, por otra parte, la ausencia de programas de formación para padres de familia y educadores familiares.

Todos estos factores, aunados a una tradición del núcleo familiar colombiano fuertemente arraigada en transmitir información (reforzada en la escuela) que desarrolla un método vertical de la autoridad, hacen que se vea afectada la autonomía de los niños y las

niñas y se formen personas con patrones de conducta disímiles y difíciles de tratar. En consecuencia, este estudio responde a la pregunta: ¿Cuáles son los comportamientos autónomos que se expresan en el juego y en actividades cotidianas en niños y niñas de 4 y 5 años que participan en la estrategia “De Cero a Siempre” en el municipio de La Unión (Valle)?

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo general

Reconocer los comportamientos autónomos que se manifiestan en el juego y en actividades cotidianas como el acontecer comer y explorar en niños y niñas que participan en la estrategia De Cero a Siempre en el municipio de la Unión (Valle).

1.2.2. Objetivos específicos

Identificar los tipos de juego en los que se evidencian los comportamientos autónomos de los niños y las niñas.

Analizar las actividades en las que se expresan los comportamientos autónomos de los niños y niñas.

1.3 Justificación

La política pública en Colombia, considera la primera infancia como la etapa del ciclo vital que comprende el desarrollo de los niños y de las niñas, desde su gestación hasta los 6 años de vida, siendo una etapa crucial para el desarrollo del ser humano en las distintas dimensiones y decisiva, para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social. (CONPES, 2007)

Las acciones intencionadas, sistemáticas e intersectoriales que provee la educación inicial, proporcionadas por los agentes educativos son las que garantizan el desarrollo integral, reconociendo la diversidad de los niños y niñas para establecer funciones de cuidado y acogida. La educación inicial es concebida como:

Un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos. Esto implica que se requiere realizar un cuidado y acompañamiento afectuoso e inteligente del crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas, en ambientes de socialización sanos y seguros para que logren aprendizajes de calidad (MEN, 2007)

La educación inicial busca responder a las necesidades e intereses de los niños y niñas, entre los cuales se encuentra el fomento de la progresiva autonomía. Cuando los niños y las niñas manifiestan su autonomía, pueden gozar de una buena autoestima, responsabilidad en sus actuaciones y capacidad de tomar decisiones de manera acertada.

La conquista de la autonomía, de acuerdo con (Calvo, 2010), se relaciona con la posibilidad de diversificar los contextos en los que el niño y la niña se relacionan, enfrentándose a numerosas situaciones en las que tendrán que resolver conflictos, la

posibilidad de tomar iniciativas, planificar, y autorregular sus propias acciones, el dominio progresivo de su propio cuerpo, y el conocimiento de sus posibilidades y limitaciones.

Educar a los niños y a las niñas en la autonomía, depende entre otros aspectos importantes, de los estilos y prácticas de crianza de los padres que tienden a acelerar el ritmo de adquisición de autonomía e independencia de su hijo, y quieren que lo haga lo más pronto posible o aquellos que tienden a hacerles todo, incluso a edades en las que ya pueden valerse por sí mismos, hasta los que, por desconocimiento o por tradición, no permiten el desarrollo de los comportamientos autónomos de sus hijos.

La autonomía es una cualidad imprescindible para el desarrollo humano, y una de las finalidades de la educación, por ello, se debe fomentar en la primera infancia, a través de actividades como la formación de hábitos, la construcción de la norma, la asignación de responsabilidades teniendo en cuenta las actividades, acordes con las características y capacidades de los niños y niñas.

Educar desde y con autonomía, exige brindar ambientes apropiados donde los niños y las niñas desarrollen sus potencialidades, de manera que les permita asumir la vida con responsabilidad, creatividad y productividad, de acuerdo con las demandas de una sociedad en permanente cambio.

Para fomentar la autonomía, los niños y las niñas precisan de libertad, valoración, respeto, orientación y experimentar la responsabilidad. Se espera que este trabajo aporte, a la comunidad educativa, en el reconocimiento de la importancia de fomentar la autonomía desde los primeros años de vida, como un factor clave para el desarrollo integral del ser humano, en especial por parte de docentes y padres de familia, como promotores del desarrollo en la primera infancia.

1.4. Marco contextual

1.4.1 Geográfico

La Unión es uno de los principales municipios hortofrutícolas de Colombia, es además asiento de la más importante industria vinícola del país, así como de cultivos de maracuyá y de melón que se exportan a Europa y Estados Unidos.

Tiene una extensión de 125 Km². (12.500 Hectáreas) y una población estimada de 34.403 Habitantes. En el Municipio existe una mayoría de mujeres, que representan el 51.43 % de la población total, los hombres representan el 48.57%, (DANE , s.f.).

La Unión es uno de los municipios con un alto potencial turístico en el país. La mayor fuente de empleo la proporciona la Empresa Grajales S. A., industria del vino y el cultivo de la uva que emplea gran cantidad de mujeres, quienes para poder trabajar dejan sus hijos al cuidado de familiares o los ingresan al programa que ofrece la Fundación para el Desarrollo de la Educación FUNDAPRE en la Sede San Martín, conocida como Modalidad Familiar, única en su género en el municipio.

1.4.2. Institucional

En el municipio de La Unión, Valle del Cauca, está ubicada la sede educativa San Martín, donde funciona el Centro de Desarrollo Infantil: Modalidad Familiar, dirigida por el ICBF, con el objetivo de promover el desarrollo integral de los niños y las niñas desde su concepción hasta los 5 años 11 meses, con acciones pedagógicas, de formación y

acompañamiento a familias y cuidadores, mujeres gestantes y madres lactantes. Adelanta acciones de articulación interinstitucional y fortalecimiento de la gestión para la garantía, seguimiento y promoción de derechos.

La Fundación para el Desarrollo de la Educación FUNDAPRE, funciona como operador del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF en la estrategia de Cero a Siempre, promoviendo el desarrollo integral de los niños y niñas.

La modalidad se centra en el fortalecimiento de interacciones enriquecidas y afectivas de los niños y las niñas menores de 5 años con sus familias o cuidadores, haciendo énfasis en las edades de 0 a 2 años, principalmente en la zona rural.

CAPÍTULO 2. MARCO REFERENCIAL

2.1 Marco legal

En el ámbito internacional, las políticas públicas para la primera infancia, se orientan a la protección de los derechos de los niños y las niñas para asegurar su bienestar, partiendo de un marco institucional sólido que permita el desarrollo armónico de los niños y las niñas en sus contextos familiares, escolares, comunitarios y sociales. En torno a este interés, se han llevado a cabo numerosos eventos internacionales como, la Conferencia Mundial de una Educación para Todos, realizada en marzo de 1990, en Jomtien, Tailandia, en la cual se aprobó la declaración mundial sobre una educación para todos, que en su artículo 5°, afirma: “... el aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia como la comunidad y las instituciones...” (OEI. 2000, p. 5).

Posteriormente, en el año 2000, en Dakar, Senegal se realizó el Foro Mundial para la Educación, en donde se ratificaron los compromisos adquiridos en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, en aspectos como: Integralidad, calidad y equidad en la atención a la primera infancia.

En este mismo año, se llevó a cabo, la Cumbre del Milenio, celebrada en la ciudad de Nueva York, con la participación de los 189 estados miembros de Naciones Unidas, de los cuales hizo parte Colombia, en la cual se comprometieron con la erradicación de la pobreza extrema y el hambre, el acceso universal a la educación primaria, la promoción de la igualdad de géneros, la reducción de la mortalidad infantil y el mejoramiento de la salud materna entre otras, para el bienestar de la primera infancia.

En el 2000, en Ciudad de Panamá, en la Conferencia Iberoamericana de Educación, se fortalece una nueva concepción de la educación inicial, “es una etapa en sí misma en la cual se sientan las bases para la formación de la personalidad, el aprendizaje, el desarrollo afectivo, la capacidad de diálogo y tolerancia en las relaciones interpersonales, así como el entendimiento entre pueblos y culturas” (OEI, 2000), además de la necesidad de generar políticas públicas que reconozcan a los niños y niñas como sujetos de derechos.

En lo que respecta a Colombia, a partir de 1968, con la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, se empezó a legislar a favor de la infancia, pero sólo en 1991 se elevó a categoría constitucional los derechos de los niños.

En el año 2006 se aprueba la ley 1098 conocida como El Código de la Infancia y la Adolescencia, en el cual se reconoce el derecho de los niños y niñas a la Educación Inicial como un derecho impostergable. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va desde la gestación hasta los seis (6) años de edad.

Los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en el Código de la Infancia y la Adolescencia, ley 1098 de 2006 “Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial” (Congreso de la república de Colombia, 2006).

A su vez, concibe la educación inicial como la palanca para el desarrollo infantil, por lo cual, es necesario propiciar para los niños y niñas espacios educativos y significativos y

enriquecidos con diferentes elementos que les permitan interactuar consigo mismos, sus pares, adultos y con el ambiente físico y social que los rodea.

Por otra parte, bajo el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010, Ley 1151 de 2007 se formuló la Política Pública Nacional de Primera Infancia, *Colombia por la primera infancia*, Consejo Nacional de Política Económica y Social-CONPES- 109 de 2007.

En este marco, familia, comunidad e institucionalidad, le apuestan a la materialización de este postulado mediante la entrega de sus capacidades y potencialidades al mejoramiento de las condiciones de vida de la niñez (MEN, ICBF, 2007).

Igualmente, El Plan Nacional de Educación 2006 – 2015 define la inclusión de la educación inicial y El Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014 crea la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia.

Así mismo, el gobierno nacional define la Estrategia “De Cero a Siempre” La Ley 1295 de 2009 reglamenta la atención integral para los estratos 1, 2 y 3 del SISBEN, a las madres gestantes y a los menores de 6 años y se compromete con el desarrollo de la educación inicial integrando los proyectos que al respecto implementan los Ministerios de Hacienda, Educación, Protección Social y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

La Estrategia “De Cero A Siempre”, está dirigida a promover y garantizar el Desarrollo Infantil Temprano de los niños y niñas en Primera Infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial, el cual, desde una perspectiva de derechos, articula todos los planes, programas y acciones que desarrolla el País.

Ha sido el resultado de un ejercicio riguroso que partió de reconocer la situación de las niñas y los niños de 0 a 5 años, así como de valorar los avances del país en materia de atención integral a la primera infancia. Uno y otro elemento de contexto señalaron derroteros

importantes y determinantes para el diseño de la Estrategia. De acuerdo con Castro & Bizcaino (s.f., p. 12):

¿Por qué De Cero? “Porque las condiciones para el desarrollo de una vida digna y con garantía de derechos se construye desde la propia gestación” y ¿por qué A Siempre? “Porque las habilidades y capacidades desarrolladas durante la primera infancia sientan bases para toda la vida”

Evidencias científicas demuestran que si bien el desarrollo humano es un proceso continuo que se da a lo largo de la vida, las bases sobre las cuales se irán complejizando las capacidades, habilidades y potencialidades humanas se sientan en los primeros años (Nelson, 2000, McCain y Mustard, 2002, citados en Alarcón, 2013, p.18).

Las repercusiones del desarrollo infantil en la vida individual y social futura son significativas. Análisis económicos demuestran que la inversión en esta etapa de la vida tiene la mayor tasa de retorno social, gracias a su incidencia en el mejoramiento de las condiciones de salud, educación, nutrición, habitabilidad y ejercicio de la ciudadanía, entre otras dimensiones (Heckman y Carneiro, 2003, Schweinhart, 2004, Rolnick y Grunewald, 2003, 2006, citados en Alarcón, 2013, p.19).

De esta manera, toda inversión que se concentre en mejorar las condiciones de atención en los primeros años de vida, reduce las necesidades de gasto requeridas para garantizar el cumplimiento de los derechos en etapas posteriores de la vida. Así mismo, esta inversión resulta ser la más eficiente para la reducción de las inequidades sociales (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2012).

La Estrategia “De Cero a Siempre” surge de la necesidad de fortalecer la Política Nacional de la Primera Infancia y de acompañar a los departamentos y municipios en su labor de incluirla como aspecto fundamental de su desarrollo territorial.

Es a partir de la constitución de 1991 que se elevó a rasgo constitucional el compromiso del país con la primera infancia, y a partir de ese momento, se visibilizaron con fuerza los niños y las niñas de cero a cinco años, en la perspectiva de derechos. Esta nueva Carta inauguró un periodo fértil de cambios que ha contribuido a la formulación de la política de infancia. En ella sobresale el artículo 44 que establece la importancia de los derechos fundamentales de las niñas y los niños y el rol de la familia, el Estado y la sociedad para su cumplimiento con miras a garantizar el desarrollo integral de la infancia:

“La familia, la sociedad y el Estado, tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos” (Asamblea Nacional Constituyente de Colombia, 1991).

A nivel local, en el Plan de Desarrollo 2012-2015, de La Unión, Valle, está contemplado el Programa de Política Pública de Primera Infancia, Infancia, Adolescencia, Juventud y Familia en donde plantea el índice de población de primera infancia, Infancia, Adolescencia, Juventud y Familia atendidos e incluidos en programas liderados y apoyados por la administración municipal.

2.2 Antecedentes de la investigación

Los estudios realizados sobre el tema en la primera infancia, se han llevado a cabo especialmente en países como México, España y Colombia.

En México, la tesis de maestría, denominada la autonomía del niño(a) en el nivel de preescolar y su proceso de aprendizaje, en el medio rural y urbano, una experiencia vivida (Luis, 2014), muestra la necesidad de cambiar las estructuras del ejercicio docente para transformar las realidades socioculturales a través de la educación.

El objeto de la investigación fue proponer la autonomía en el aprendizaje del niño preescolar como una alternativa para lograr una mejor calidad de vida de los seres humanos en diferentes medios sociales (rural y urbano). Por ello, se propuso mejorar el currículo hacia la búsqueda de la autonomía en los niños, incluyendo las familias que son igualmente formadoras de valores en los más pequeños.

El estudio concluye que la autonomía es una expresión individual, se experimenta en beneficio de una vivencia colectiva mostrando responsabilidad en los actos del individuo, siendo esto un momento del desarrollo que muestra al individuo articulado con su cultura.

La metodología de la tesis se basa en un proceso descriptivo de las observaciones realizadas en campo, como instrumentos usó entrevistas e inició con un relato vivencial tipo historia de vida. Los referentes teóricos son Montessori respecto al “rol de poder a través del conocimiento y lenguaje” (Luis, 2014) y Freire con un principio de igualdad e inclusión de todos los niños y niñas, fundamental para la libertad de los seres humanos.

Una de las conclusiones más relevantes es respecto al hecho de que nadie había hablado del desarrollo de la autonomía desde los contextos educativos, lo cual evidencia la poca importancia que se le da a este tópico, y que desde su experiencia es necesario en el proceso de formación de la voluntad del niño lo cual le servirá más adelante en la toma de decisiones.

Otra de las conclusiones es sobre el pensamiento de los adultos según el contexto, ya que en la zona rural, se evidencia más autonomía por parte de los educandos, aunque en el urbano se piensa que el niño necesita más ayuda.

Describe la personalidad autónoma de los niños que debe servir para el análisis y el estudio en los diferentes contenidos curriculares de preescolar. Plantea que debe existir una marcada responsabilidad en el fortalecimiento de la autonomía para la innovación pedagógica y la investigación constante.

La tesis de Maestría, titulada Estrategias para desarrollar la autonomía del alumno de preescolar por medio de la expresión artística (Rubio, 2011) realizada en México, utiliza la observación directa y en su etapa descriptiva trabaja sobre realidades de hecho, recogidas en una rejilla de observación. El estudio muestra que desarrollar autonomía en el alumno preescolar es una necesidad, ya que deja construir al niño su propio aprendizaje siguiendo reglas, acuerdos, compromisos y en su vida adulta, confianza a la hora de tomar decisiones.

Se emplearon instrumentos como entrevistas y encuestas para evidenciar el papel de los adultos en la formación de la autonomía de los niños y niñas.

Los resultados llevan a concluir que el niño puede desarrollar autonomía si se le brinda en casa desde sus primeros años de vida seguridad, confianza, permitiendo la toma de decisiones en el desarrollo de ciertas actividades diarias; en la escuela los docentes pueden crear estrategias y actividades que involucren la participación, creatividad e innovación.

En España, la tesis de maestría titulada Una mirada a la educación de la primera infancia, realizada por González (2011), muestra la importancia de las políticas públicas en

primera infancia, analizando la imagen que se tiene de infancia, a nivel mundial para luego particularizar en el contexto Español.

Desde esta perspectiva, hace un recorrido histórico por las políticas públicas enfocadas a la infancia, enfatiza en los derechos de los niños, en la educación como sustrato principal de esos derechos y en las experiencias que se tienen sobre políticas educativas enfocadas hacia la infancia y describe las experiencias Reggio Emilia y Pistoia, como dos bastiones de políticas de infancia provenientes de Italia que han conformado una red basada en el cuidado y la educación de los niños, cuya pedagogía se basa en escuchar, dialogar y ajustarse a una realidad cambiante. Para analizar las políticas españolas y concluir que hay una nueva visión de la infancia.

El estudio concluye que las políticas públicas, tanto mundialmente como a nivel de España, deben enfocarse al cuidado, pero también a la formación de un sujeto autónomo, creativo, con suficientes competencias interpersonales y empoderados de su realidad.

El estudio concluye que en la formación de la autonomía hay que tener presente las diferentes construcciones de infancia, dependientes del contexto, ya que detrás de cada niño y niña se encuentran formas de proceder diversas, por tanto, su proceso formativo es particular.

También en la atención para la primera infancia debe existir una interacción entre cuidados y educación para lograr el desarrollo integral a través de la promoción de los derechos de los niños y niñas.

En Colombia, el trabajo de Maestría, titulado Manifestaciones de autonomía en niños del grado sexto de la Institución Educativa Carlos Albán del municipio de Timbío, Cauca

(Delacruz, Josa, Molano, & Montenegro, 2013), se orientó con un enfoque cualitativo con método etnográfico, con un grupo conformado por 17 niñas y 13 niños en edades desde los 10 hasta los 13 años provenientes de la zona urbana del municipio de Timbío, de la Institución Educativa. Los objetivos de esta tesis se enfocan en las formas de expresión de la autonomía para analizarlas en el ámbito educativo y promover acciones para su desarrollo. Conceptualmente se sustenta en autores como Piaget, Kohlberg y Kamii respecto al desarrollo moral y la autonomía.

El estudio concluye que ciertos valores están vinculados con la autonomía como el respeto, la autoestima y la responsabilidad, los cuales son consecuencia de los modelos de crianza familiar y marcan las relaciones interpersonales de los sujetos.

El estudio se relaciona con la presente investigación en el sentido que el abordaje de la autonomía en los contextos de formación, aporta estrategias pedagógicas para su afianzamiento.

La tesis de maestría, denominada “Autonomía escolar y calidad de la educación pública oficial en Antioquia”, realizada por (Jaramillo & Vélez, 2000), muestra la necesidad de fomentar en los niños la conciencia autónoma. El objetivo general del estudio, se orientó a evaluar desde una perspectiva crítica, la incidencia de la autonomía escolar en la calidad de la educación pública oficial en Antioquia, desde una auto revisión de los P.E.I., y de su vida institucional por parte de las comunidades educativas. Es una investigación cualitativa, con perspectiva etnográfica, en la que participaron ocho instituciones educativas de Antioquia, representadas por 10 niños y niñas, 3 padres de familia y 5 docentes

El trabajo concluye que cada institución debe presentar en el PEI de manera más explícita y concreta, la autonomía como eje transversal de los procesos de formación. Para ello, es necesario, diseñar estrategias que permitan llevar a la práctica los conceptos que definen la autonomía escolar, y de igual manera, generar espacios de reflexión permanente que posibiliten crear mecanismos de aplicación de este componente en la vida institucional y en la acción pedagógica, como posibilidad de alcanzar formas de aprendizaje autónomo.

La tesis de Maestría titulada Propuesta proyecto pedagógico de educación para la primera infancia con enfoque holístico transformador elaborada por (Sandoval, 2013), analiza las diversas actividades pedagógicas que han descrito las maestras de niños de dos jardines infantiles, con edades comprendidas entre de 2 a 5 años de edad, como estrategia fortalecedora de las dimensiones del desarrollo corporal cinético, personal social, cognitivo, comunicativo y artístico, con miras a fomentar el desarrollo humano integral.

El enfoque teórico es holístico basado en los planteamientos de IaFrancesco,, bajo una metodología de Investigación Acción Participativa (IAP).

El estudio, señala la importancia de atender la primera infancia, haciendo énfasis en la importancia de fomentar el desarrollo de la autonomía en los niños desde la participación activa en la construcción de las reglas de convivencia de la comunidad escolar. El trabajo concluye que la educación desarrolla en el ser humano sus competencias desde una perspectiva holística, donde se incluye también la independencia y la autonomía.

El trabajo de Maestría titulado Los niños y las niñas cuentan su experiencia de participación (Franco, Herrera, & Rojas, 2013), a través de un ejercicio dialógico donde los niños y niñas relatan experiencias de participación en sus dos más importantes contextos: la familia y la escuela. El estudio se orientó bajo un enfoque cualitativo de corte hermenéutico.

El estudio concluye que, fomentando la participación en la primera infancia, se logra que los niños se sientan constructores de sus propias vidas e incluso, constructores de sus contextos, pues les ayuda a tener criterios para la toma de decisiones, en los escenarios de socialización. El juego y la participación activa de los niños y las niñas, son estrategias claves para potenciar habilidades sociales. Además, los mismos niños son conscientes del papel de la participación como derecho en la escuela y en su ámbito familiar.

2.3 Referente teórico

2.3.1. El desarrollo infantil

El desarrollo se va construyendo por la interiorización que el niño hace de su realidad, y se hace manifiesto por su forma de interactuar con los objetos, con los demás y consigo mismo. “El desarrollo infantil es un proceso que se caracteriza por un funcionamiento irregular (avances y retrocesos)” (MEN, 2009); es un proceso en permanente construcción, no tiene un principio definitivo y claro, es decir, no inicia desde cero.

Algunas características que dan cuenta del desarrollo en la primera infancia, son:

De 0 a 1 año. Durante los nueve meses de gestación, el ser humano se desarrolla orgánicamente lo suficiente como para adaptarse al nuevo ambiente y enfrentar adecuadamente los cambios de su crecimiento. Paulatinamente sus sentidos se van perfeccionando cada vez más, hasta dotarlo de todas las características necesarias para ir ganando poco a poco la autonomía que necesita. Es cierto que “un recién nacido no puede ser autónomo porque depende constantemente del adulto, pero desde el nacimiento se construyen las bases que le permitirán su independencia en pocos años” (Gómez, Posada, &

Ramírez, 2000, p. 26). Sin embargo, cada vez se observará su independencia frente a los adultos.

En relación con las competencias sociales, los recién nacidos lo que hacen es imitar la conducta de las personas que los rodean. “Esa imitación no es más que la evocación y reproducción de una acción, cierto tiempo después de haberlo visto por primera vez” (Puche, Orozco, Orozco, & Correa, 2009, p. 50) y ocurre continuamente durante el primer año de vida, así es como empiezan a expresarse a través de palabras, gestos y expresiones y exterioriza sus ganas innatas de aprender.

Es claro que, desde el nacimiento hasta la edad de los 2 años de edad, la imitación es el centro de su aprendizaje, el ensayo y error son la estructura primordial para el crecimiento cognitivo, es la llamada etapa sensoriomotora, en la que explora su entorno, observa, toca, siente los objetos que tiene cerca.

De 1 a 2 años: En esta edad se producen grandes cambios sobre todo en relación con la adquisición del lenguaje. Expresa con algunas palabras y frases su nueva visión del mundo. Ya camina, corre, observa tanto las cosas como a las personas de forma diferente, logrando nuevas vivencias y experiencias de sí mismo y del mundo que lo rodea, que posibilitan cambios emocionales profundamente significativos. Aunque se va haciendo más independiente, aún necesita el contacto corporal, aunque existe una mayor diferenciación entre él y la madre.

El lenguaje es primordial en sus encuentros con los adultos, pues “buscará en el vínculo autoafirmarse él mismo, expresando sus preferencias e interés por todo aquello que lo rodea, es importante aquí acompañar este proceso por medio del lenguaje, de la palabra” (Martín, 2012, p. 4).

De 2 a 3 años: Aparece la etapa preoperatoria, cuando se tiende al simbolismo, desarrollando principalmente aspectos como el lenguaje, el pensamiento intuitivo, la autoestima, la sociabilidad, un periodo que se caracteriza por un elevado egocentrismo. (Ezeia, 2012) Hay un fuerte vínculo con los mayores a través de la comunicación y del lenguaje mismo, con que establece la relación con el mundo externo. Aparece el juego a través del cual “el niño expresa aspectos internos, lo utiliza como herramienta para crear, procesar, elaborar y representar las diferentes situaciones que incorpora del mundo externo” (Martin, 2012, p. 4). El niño explora y experimenta su mundo, está afianzando su identidad personal, comienzan los cambios en relación a sus padres o cuidadores. Gana mayor autonomía e independencia, aunque necesita aun muchos estímulos de los mayores.

De 4 y 5 años: Es la edad del juego simbólico y del lenguaje como expresión de sus emociones y pensamientos. Muy importante la exploración, la experimentación y el logro de habilidades motoras, cognitivas y sociales. Juego y aprendizaje van de la mano, expresando sus emociones más intensas y conflictivas, expresa sus fantasías, sus miedos, pero también enriquece su imaginación, su creatividad, logrando nuevos aprendizajes.

Lo más importante en esta edad, es que “el niño consolida el proceso de construcción e internalización de límites y normas, lo cual favorece la socialización. Necesita aún más ampliar su “mundo de relaciones” y de vínculos fuera del hogar” (Martin, 2012, p. 5). Aquí el acompañamiento de la familia es fundamental para sentirse seguro, porque es la etapa de fortalecimiento del proceso de socialización y las diferencias de género, de la intensa curiosidad, de las preguntas, del afianzamiento de su propia identidad.

En estas edades, se observa mayor autonomía, por lo que es fundamental fortalecer el proceso de toma de decisiones, su capacidad de ponerse en el lugar de los demás y de

imaginar cómo se sienten, así como estimular y direccionar su expresión de sentimientos y emociones.

2.3.2. El desarrollo moral

La Escuela de Ginebra representada por Piaget (1994) muestra un estudio detallado del desarrollo moral en relación con el crecimiento cognoscitivo. Piaget propone que toda moral consiste en un sistema de reglas y que la moralidad de los hombres está dada por la adquisición de dichas reglas.

El autor, parte de un concepto de la moral del deber ser, que se expresa en reglas. La hipótesis de la que parte es que “toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas” (Piaget, 1932, p. 9). A partir de la observación del juego de los niños con las canicas, concluye que hay dos etapas en la evolución del desarrollo moral:

Primera o heterónoma que es un período que va hasta el final de la infancia y su obligatoriedad emana no de la regla en sí, sino del respeto que inspira el adulto y esto permanece como algo externo a la persona. Segunda o autónoma que se establece al final de la infancia y se considera como la posibilidad de creación o cambio de la norma de acuerdo al consenso. La cooperación entre iguales da lugar además al respeto mutuo y al respeto de la norma como producto del consenso. (Botero, Garzón, Ostos, & Ramirez, 2003, p. 1)

En un primer estadio al que denominó Moral heterónoma (desde el nacimiento hasta los 7-8 años), las normas se sitúan fuera del sujeto, también es llamado o nivel pre-moral, en el que no existe sentido de obligación respecto de las reglas; el valor de las normas está unido a las personas que las dictan.

Un segundo estadio, el intermedio, (entre 8 y 11 años) facilita el paso del realismo moral a un cierto relativismo moral fundamentado en la cooperación entre iguales; el concepto de justicia cambia: está fundamentado en la cooperación, igualdad y reciprocidad y no estimulado por la acción de personas con autoridad; y un tercero, autónomo, (desde los 11 años) en el que se tiene en cuenta el papel y las consecuencias de las normas o leyes, pero en el que la obligación se basa en relaciones de reciprocidad.

El autor plantea la existencia de la subordinación del niño a la supremacía adulta (heterónoma), y una lenta transformación hasta que la relación es recíproca (autónoma). Esto lo plantea por su observación de los juegos de los niños, que es la génesis del criterio moral.

En esta perspectiva cognitivo evolutiva, Kohlberg (1982) menciona tres niveles de desarrollo moral:

La etapa preconvencional, va hasta los nueve años. En esta etapa, el niño actúa según sus intereses concretos. La norma es concebida como algo exterior y coercitivo, que se obedece tan sólo en función de sus consecuencias. Las decisiones y acciones del niño se dirigen a evitar el castigo o a lograr algún tipo de recompensa o premio. El mundo se divide en grandes categorías: bueno-malo, mentira-verdad, correcto-incorrecto. La norma es puramente instrumental. Dentro de este nivel o etapa, se distinguen dos estadios:

Estadio de la obediencia para evitar el castigo: Estadio I. Llamada pensamiento "preconvencional" porque los niños todavía no hablan como miembros de la sociedad. En lugar de eso, ven la moralidad como algo externo a sí mismos, como algo que los adultos les dicen que deben hacer. El niño/a asume que las autoridades transmiten un sistema de reglas fijo que él o ella deben obedecer sin cuestionar.

El premio o el castigo se convierten en los criterios de actuación, sin que haya un cuestionamiento de los mismos o una valoración de sus causas o legitimidad.

Estadio de la orientación instrumental relativista: Estadio II. Es bueno lo que ayuda al niño a satisfacer sus intereses y necesidades. El niño instrumentaliza el mundo y el orden moral según sus gustos y preferencias. Es la etapa en la que se realiza un cálculo moral (echar cuentas para determinar quién me ayuda y cuánto me ayuda).

Etapa convencional en la que el individuo va adoptando el punto de vista de ser un miembro de la sociedad. El grupo (sea la clase, los amigos...) se convierte en la referencia moral permanente: lo bueno es vivir de acuerdo a los estereotipos que marca el grupo. El niño (o el adolescente) logra interiorizar la moral del grupo para convertirse en uno más del mismo: se trata de la moral de la imitación y la socialización. Los estadios de este nivel son:

Estadio de consideración convencional referido al otro concreto: aquí lo importante es ajustarse a las imágenes sociales de lo bueno en todos los órdenes: ser un buen hijo, un buen amigo, un buen compañero. Se busca la aprobación o la simpatía del grupo, y se comienza a apreciar valores morales como la gratitud o la lealtad. A la vez, se empieza a juzgar las acciones por la intención de las mismas.

Estadio de la orientación a la ley y el orden: se valora el mantenimiento del orden social global. Se valora positivamente la autoridad que termina casi sacralizada. Lo bueno es siempre cumplir la ley, ajustarse a las normas, hacer lo que se debe, que vendrá marcado por la autoridad o el código social.

Etapa postconvencional: Es la etapa de la autonomía moral. El sujeto intenta regirse por principios morales universalmente válidos y por razones distintas de la mera tradición, la costumbre o la autoridad. Se buscará en todo caso una legitimación y unos motivos para la decisión o acción emprendida. Ahora decide el propio individuo, y no una instancia exterior al mismo. Se supera un comportamiento que se ajuste a las leyes o las normas exteriores. Los dos últimos estadios serían:

Estadio del contrato social y la utilidad: el individuo cree que hay un conjunto de valores y derechos que son válidos independientemente de lo establecido por una sociedad cualquier en un momento determinado. Dichos valores forman parte de lo que podría entenderse como un pacto social fundamental, cuya legitimidad última puede ser la utilidad. Las leyes pueden cambiarse y si se mantienen es porque conviene a todos los individuos de la sociedad. La utilidad (personal y social) de las leyes justifica su validez.

Estadio de los principios éticos universales: se supera el plano legal del estadio 5, para adoptar un punto de vista ético, con aspiraciones universales. En este estadio, se aceptan los principios de un modo reflexivo, como algo bueno o valioso desde un punto de vista racional, no exclusivamente legal o jurídico. La conciencia moral autónoma (y no la ley) decide qué es lo justo y qué no lo es. El sujeto se da las normas a sí mismo, y reflexiona sobre conceptos de contenido moral como justicia, libertad, igualdad, respeto, dignidad. Se aspira a encontrar principios éticos universales desde los que tomar las decisiones y actuar. Así mismo plantea que “la autonomía es tanto intelectual como social, afectiva y moral” (Cardona, 2008, p.7), y, por tanto, enmarcarla en una sola dimensión del desarrollo sería desacertado.

Para Kamii (1988) “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” (p.4). Es evidente que el ser humano, al nacer, no se puede valer por sí mismo. Su fragilidad lo hace ser dependiente, vulnerable, proclive a ser cuidado, protegido, por lo cual establece relaciones intensamente afectivas y estables que contrastan con la inestabilidad, el frío y el formalismo, que percibe fuera de la casa.

Esa relación de dependencia con sus padres o cuidadores para poder sobrevivir le ayuda a aprender sin reflexionar sobre las acciones que realiza. Es solo con el tiempo cuando se

empieza a desenvolver por sí solo en un desarrollo moral y cognitivo, indispensables para alcanzar la competencia de toma de decisiones, sin atropellar el criterio del otro.

La importancia del desarrollo de comportamientos autónomos en los niños, según Kamii (1988) “significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual” (p. 10).

De la idea de Kamii (1988) puede inferirse que la autonomía sucede a la heteronomía, es decir que el niño primero copia su mundo para luego por sí mismo manejar los acontecimientos de su vida y su relación con los demás. De La Cruz et al. (2013) plantea:

Un desarrollo de la moralidad será posible, en la medida en que la autonomía intelectual sea una realidad; del mismo modo que en las familias donde se genere diálogo y construcciones colectivas, como soluciones a los problemas, en donde los adultos cedan parte de su poder, es decir que estos niños y jóvenes, se desarrollan moralmente mejor, que aquellos provenientes de familias, donde esto no es posible (p.14).

Por otra parte, Erikson (1933) hace referencia a la etapa de la “autonomía versus vergüenza y duda, como un período de la maduración muscular, aprendizaje de la autonomía física, de la higiene, la verbalización, la capacidad de expresión oral. El ejercicio de estos aprendizajes es la fuente del desarrollo autónomo y de su libertad (Bordignon, 2005, p. 8).

Siguiendo al autor citado, la presencia del padre y la madre es fundamental para el ejercicio del aprendizaje de la autonomía y de la auto-expresión para la superación de la

vergüenza, de la duda y del legalismo, en la formación del deseo y del sentido de la ley y del orden (Quintero Motta & Leiva Montenegro, 2015).

En tanto el niño esté al cuidado de los padres, son éstos los responsables del desarrollo de su “yo individual”; cuando toman la decisión de escolarizarlo, padres y educadores se hacen responsables de su “yo social” (Papalia, citado en Bautista, 2012).

2.3.3. El desarrollo de la autonomía en los niños y las niñas

Una persona autónoma es capaz de ponerse a sí misma sus propias normas; no se rige por lo que le dicen, sino por un tipo de normas que cree que debería cumplir cualquier persona, le apetezca a él o a ella cumplirlas o no (Muñoz-López & Alvarado, 2011, p. 37)

Para conseguir esa autonomía requiere de iniciativa, es decir, ésta no va a llegar por sí sola, oponiéndose al punto de vista etimológico, en la que no sobrepasa lo social al interpretarse como la capacidad de darse normas a uno mismo, ubicarse en un ambiente individual y considera estar en capacidad de conservar una relativa autodisciplina.

La autonomía de la persona es un apoyo fundamental para el proceder moral y para la utilización consciente de la propia libertad. De tal suerte que educar en la autonomía es educar, formar en favor de la libertad, favorecer la construcción de una persona que sea capaz de mantener una cierta independencia frente a los mensajes y las presiones exógenas; es libre quien se da a sí mismo sus propias leyes y las sigue, siempre que comprenda por “sus propias leyes” aquéllas que desplegaría a todos los seres humanos.

Torralba (2002, citado en Waldow & Figueiró, 2008), considera que “la autonomía se refiere al hecho de que una realidad esté regida por una ley propia, distinta de otras leyes, pero no forzosamente incompatible con ellas.” (p. 41).

En la autonomía se sigue una regla, un principio, o ley, que es intrínseco, profundo a la propia moralidad del individuo, que la ha asimilado por intermedio de un procedimiento de cimentación creciente y autónoma. La regla es la consecuencia de una determinación independiente, y merecedora de consideración por su aprobación recíproca.

2.3.4 Adquisición de comportamientos autónomos en los niños y en las niñas

La autonomía se promueve, a través de las experiencias que le permitan al niño valerse por sí mismo: Comer, caminar, saltar, observar el mundo, experimentar sensorialmente. De 1 a 3 años, “pueden movilizarse, coger, agarrar, alcanzar y en esa práctica crean nuevos hechos, nuevas relaciones, nuevos sentidos...consolidan la apropiación del mundo con la exploración y manipulación de nuevos y variados objetos” (Puche, Orozco, Orozco, & Correa, 2009, p. 41) experiencias que les hacen pasar de ser observadores a convertirse en ejecutantes de acciones primordiales para su vida, de ver a hacer, de ser espectadores a ser ejecutores.

Cuando se acercan a los 2 años, se despierta en ellos el deseo por hacer las cosas sin ayuda de los adultos, demostrando la confianza que tienen en sus capacidades. En esta etapa la autonomía es esa transformación de bebé a niño, porque ya no es absolutamente dependiente, poco a poco se va convirtiendo en un sujeto ejecutor, ese paso en el que experimenta su desarrollo motriz y la capacidad de solucionar problemas. “Es el momento en que los ‘saberes’ y ‘haceres’, transformados completamente en ‘poder hacer’ necesitan el

tiempo y los grados de libertad para actuar” (Puche, Orozco, Orozco, & Correa, 2009, p. 43).

Los adultos estarán allí para brindar apoyo, pero siempre dejándolos actuar por sí mismos.

Otro aspecto que demuestra que los niños, están desarrollando su autonomía, está dado en la conquista del lenguaje: “los niños adquieren autonomía, en la medida en que poseen la capacidad de “tomar la palabra”, “entrar en el mundo de las palabras y sus significados”, “ser productor de lenguaje”, “dar inicio a las conversaciones”, etc.” (Puche, Orozco, Orozco, & Correa, 2009, p. 45) Y con esta conquista del lenguaje y la autonomía surgen nuevas emociones y sentimientos: la alegría de poder hacer por sí mismo o la frustración de no lograr lo que se propone. Allí el trabajo de su cuidador es fundamental, para generar en los niños la idea de un aprendizaje no acabado.

2.3.5 La educación inicial o educación para la primera infancia

El Ministerio de Educación Nacional concibe la educación para la primera infancia como un “proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes, que posibilitan potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida” en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos (MEN, 2006, p. 23).

Educación en la primera infancia significa proponer, por parte de los distintos miembros de la sociedad, acciones conducentes a lograr la inmersión de las nuevas generaciones en la cultura, que contribuyan a su estructuración como seres sociales que aprenden a convivir con otros, en la medida en que adquiere y hace propias las reglas y normas de la sociedad, y en

tanto cuenta con las condiciones de bienestar que les permiten tener una vida digna (MEN , 2015, p. 42).

En lo que concierne al entorno donde transcurre la vida cotidiana de las niñas y niños en primera infancia, es el hogar, la institución educativa y la comunidad “los entornos cotidianos en los que niñas y niños tienen la posibilidad de vivir una intensa y continua interacción con los contextos histórico, cultural, social, económico, político que les atraviesan” (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia, s.f., p. 20)

En lo que respecta a sus contextos y actores, es sin duda la familia la que ocupa un lugar protagónico, es el primer agente socializador, seguida de los docentes como figuras orientadoras en el proceso educativo, y la comunidad que surge para:

Acoger a la niña y al niño en la sociedad, reconocer sus derechos como ciudadano y en tanto tal confiarle el patrimonio material e inmaterial que constituye su bien común: cultura, idioma, conocimiento, visión del mundo, valores, bienestar, estilos de vida, economía, entre otros (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia, s.f., p. 20).

El Estado hace presencia para garantizar en su ejercicio de regulación de la nación, que los servicios de sus instituciones están orientados al logro del desarrollo integral de los niños y las niñas en primera infancia, a través de la atención y la gestión integral que se enmarca en la realización de sus derechos y considera sus características, condiciones e intereses particulares.

2.3.6. El juego y su influencia en el desarrollo de la autonomía en los niños

El juego se considera una expresión de la cultura, el reflejo de las comunidades en las que los niños y niñas son impactados por unas dinámicas sociales, las cuales “representan las construcciones y desarrollos de su vida y contexto” (MEN, 2014, p. 12) para la educación inicial, es una experiencia vital, fundamental para el desarrollo integral de los infantes.

A nivel personal, el juego promueve en los niños y niñas “expresar su forma particular de ser, de identificarse, de experimentar y descubrir sus capacidades y sus limitaciones. Armar su propio mundo, destruirlo y reconstruirlo como en el juego de construir y destruir torres” (MEN, 2014, p. 16).

El juego es una de las actividades rectoras para la educación inicial, ya que sustenta acciones pedagógicas que deben realizarse en conjunto con la familia, en coherencia con las costumbres del contexto cercano a los niños y niñas, que hacen parte “de su tradición lúdica, representada en juegos, juguetes y las rondas” (MEN, 2014, p. 18). Existen diferentes tipos de juegos, denominados según el tipo de actividad:

El juego motor, es aquel que propicia la interacción del niño con el entorno a través de su cuerpo, lo que se considera una relación, en la que se manifiesta movimiento, trayendo consigo expresión del tono muscular en respuesta a una emoción.

El juego simbólico es el juego de representación, en el cual los niños y niñas usan símbolos para crear nuevas situaciones desde su contexto de realidad, permitiéndoles conocer diferentes puntos de vista, en este juego se recrean las vivencias, en las que los infantes de manera lúdica interpretan su realidad.

El juego cooperativo brinda a los infantes la oportunidad de experimentar normas, resolver problemas, establecer diferencias o semejanzas con los otros, en general, fortalecer sus relaciones interpersonales.

Para Vigotsky, (1984) el juego de roles es una forma particular de adquisición de la experiencia social y cultural; por esto se dice que el juego de roles tiene un origen social. En un comienzo es el adulto el que propone la actividad lúdica a los niños, incluidas las normas; aquí, el juego es llamativo por medio de la actividad coordinada que se comparte.

Al principio, el adulto utiliza las acciones concretas con su lenguaje verbal externo para dirigir la actividad del niño. El niño gradualmente interioriza esos tipos de ayuda; posteriormente, el lenguaje del adulto ya no es necesario, debido a que el lenguaje del propio niño es el que dirige las actividades. “Desde el enfoque histórico-cultural, éste es el nivel óptimo de desarrollo psicológico del niño preescolar e indica el nivel adecuado de preparación del niño para la escuela”, (Gonzalez-Moreno, Solovieva, & Quintana, 2009, p. 173).

El niño establece una interacción o relación recíproca con objetos, examinando propósitos específicos e intencionales y después emplea reemplazos de objetos. Luego, él comienza a ejercer influencia en su propia conducta y en la de los demás a partir de su propio lenguaje verbal externo. La motivación que surge en este proceso es importante para el desarrollo de la personalidad porque permite al niño aprender a comportarse de acuerdo con la situación. Así surge la orientación hacia las normas sociales y hacia el afianzamiento de su autonomía.

Solovieva, Figueroa, Martínez, Bonilla y Quintanar (citados por Gonzalez, Solovieva, y Quintanar (2014), afirman que:

En el juego de roles sociales nace el sentido de las acciones humanas a partir de las relaciones con otra persona. En esta actividad lúdica, el niño por primera vez se somete de manera placentera a las reglas del juego. Por ello es que el juego de roles constituye una actividad básica y necesaria para la formación de la conducta voluntaria y organizada,

actividad en la cual el niño puede dirigir su atención. Así, el niño aprende a coordinar sus movimientos y se habitúa a dirigir sus actividades en correspondencia con las reglas conocidas (p. 292).

Se infiere de aquí que este juego no nace espontáneamente, ni por iniciativa del niño, sino que es orientado por los adultos, requiere de su apoyo en un primer momento “para que así se puedan desarrollar en su forma compleja las neoformaciones, características de la edad preescolar: simbólica, voluntaria, reflexiva, comunicativa desplegada e imaginativa” (Gonzalez, Solovieva, y Quintanar, 2014, p. 293).

Elkonin (citado por Gonzalez, Solovieva, y Quintanar, 2014) afirma que:

El juego de roles influye en el ámbito de las actividades humanas y las relaciones entre las personas y su contenido fundamental es el hombre y las relaciones entre los adultos, en virtud de lo cual el juego es una forma de orientar las motivaciones de la actividad humana. Las relaciones sociales que los niños entablan en el juego han revelado sus funciones en el desarrollo psíquico de los preescolares (p. 294).

Gonzalez, Solovieva, y Quintanar (2014) consideran que el juego de roles es una actividad que gobierna en la infancia y que permite comprender lo que se aprende, incorporarlo a los conocimientos previos dados por la experiencia cultural para participar en la vida social. La actividad que orienta es la que determina los cambios básicos en la psique del niño en una determinada edad, en la cual se construyen las transformaciones psíquicas características.

El juego de roles requiere de varios participantes, así como de la introducción de un tema determinado y el despliegue de situaciones relacionadas entre sí, lo que determina la capacidad específica del juego.

Siguiendo a Fajardo, González, y Jara (2007) el juego de roles se apropia de los problemas a través de la acción, los cuales se plantean, se representan para finalmente ser discutidos. Algunos estudiantes son actores y otros son observadores. Para su desarrollo, una persona se pone en el lugar de otra y luego interactúa con quienes también están desempeñando diversos roles. Dado que el proceso produce empatía, comprensión, enojo y afecto en el transcurso de la interacción, el juego de roles, si está bien hecho, se constituye en una parte de la vida misma.

Su esencia estriba en el compromiso tanto de los actores como de los espectadores en una circunstancia problemática real, con la intención de comprenderla para encontrar una solución acertada. Este proceso que se lleva a cabo en el juego de roles proporciona una muestra viva de la conducta humana que sirve como vehículo para que los niños y niñas: indaguen en sus sentimientos; logren mayor comprensión y conocimientos de sus actitudes, valores y percepciones, desarrollen habilidades y actitudes que hacen a la resolución de problemas y estudien los contenidos de la asignatura de diversas formas (Fajardo et al. 2007).

Entre los tipos de juegos, encontramos también el juego de experimentación, caracterizado por ofrecer a los niños y niñas de experimentar de forma espontánea de acuerdo a sus intereses, la curiosidad que posean, llevándoles a tratar de descubrir y descifrar el mundo que les rodea. Es un juego realizado de manera libre y contribuye a mejorar la dimensión social y personal, dado que favorece el conocimiento del entorno, y el desarrollo de la atención, concentración y observación.

2.3.7. El papel de los padres de familia y/o acudientes en el desarrollo de la autonomía

La importancia de la familia en los procesos de formación de los niños y las niñas es, indiscutible. Una de las primeras tareas en las que contribuye la familia para la formación de los niños que la integran es en el establecimiento de hábitos, entendidos estos como “el resultado de una acción que se repite frecuentemente de forma inconsciente” (Sanez, 2014), es decir, son acciones automáticas, que no requieren de mayor atención, esfuerzo o motivación y que pueden ser favorables o desfavorables para la vida de las personas, según las consecuencias que determinado hábito tenga en el individuo.

Los hábitos son motivados por la familia en una edad temprana, el padre, la madre o el cuidador potencian conductas que poco a poco se convierten en hábitos, mismos que pueden estar orientados o no hacia el logro de conductas autónomas.

La familia le enseña al niño algunas acciones que son necesariamente repetitivas y que por tanto se convierten en hábito: Vestirse y desvestirse, abotonarse y desabotonarse, peinarse, lavarse la cara, sentarse correctamente, etc. Estas acciones tienen que ver con el autocuidado, pero también puede irse motivando hacia otros hábitos como recoger sus juguetes después de jugar, tender su cama, doblar su ropa, o una tarea de casa.

Los padres deben aprovechar cada situación para actuar frente a los hijos y que ellos mismos tomen la iniciativa de imitar todo lo que el adulto realiza. Es importante asegurarse de no intervenir ante los obstáculos y conflictos que puedan tener, dejarles que hagan frente a ellos y los resuelvan. A los padres se les recomienda no dar respuestas ni opiniones, al contrario, dejar que sean los niños quienes elaboren su pensamiento y obtengan respuestas iniciales a sus propias preguntas, esta es una buena manera de estimularles y animarles frente al aprendizaje (Ezeia, 2012).

Millet (2014) habla de diferentes modelos de crianza y afirma que en la sociedad se ha pasado del desapego total hacia los hijos (verlos como muebles) al caso extremo de

convertirlos en “altares”, ponerlos en el centro de la vida de los padres a tal grado de generar lo que la autora llama hiperpaternalidad, una situación donde los padres adquieren como misión darles todo aquello que en teoría les prepara para la vida y ello supone una excelente educación, viajes, actividades, entretenimiento, para que “estén sobradamente preparados para un futuro que, dada tanta inversión de tiempo, dinero y esfuerzo, tiene que ser brillante” (p. 1).

Con todo lo anterior, puede notarse que la hiperpaternalidad tiene riesgos enormes frente la educación autónoma de los niños. Para el autor, los hijos de padres que ejercen este rol “son niños evidentemente sin autonomía, algo que en un futuro pasa factura, porque el miedo provoca que uno no pueda ser uno mismo y a partir de esto empiezan otros problemas más serios: la falta de identidad, la tolerancia cero a la frustración” (Millet, 2014, p. 2)

De acuerdo con lo anterior, es necesario reflexionar sobre los modelos de crianza y para esto las instituciones educativas, a través de las escuelas de padres pueden hacer una excelente labor, para que los padres contribuyan a la formación de la responsabilidad y la autonomía. Un niño es responsable y autónomo cuando sus actos coordinan, de forma creativa, sus propios objetivos con las necesidades de los demás (Alonso, 2011, p. 8) y para esto, es importante hacerle ver a los padres que los niños pueden tomar sus propias decisiones, resolver problemas, buscar soluciones, valorar las consecuencias de sus actos y la eficacia de las decisiones que van asumiendo.

2.3.8. El papel del docente de educación inicial en el desarrollo de la autonomía

Quien esté al frente de la educación inicial de los niños, debe propiciar un ambiente acogedor, de apoyo, confianza y seguridad, donde se les valore sus esfuerzos y hacerles saber que el trabajo que realizan es valioso, estimularles que hagan las cosas como crean que son, dándole un toque original a sus creaciones, que tomen decisiones propias ante las situaciones que se le presentan, teniendo en cuenta los principios de: autonomía, libertad, singularidad y trascendencia.

El docente debe velar porque el niño asuma compromisos, ejerza sus derechos, pero que también encuentre sus límites; que busque alternativas que se responsabilice de transformar su realidad; para que cada día construya su autonomía, que responda a los retos que plantea las relaciones con el mundo, con los demás y consigo mismo.

El educador debe actuar como orientador y dinamizador del proceso, abierto al cambio y a la novedad, a la espontaneidad individual y a la libertad de acuerdo a las necesidades e intereses del educando, que deben ser estimulados y apoyados para desarrollar sus potencialidades a través de una serie de experiencias que lo conducen a la adquisición del conocimiento edificando su autonomía en dialéctica con la libertad.

Las relaciones que el niño ha establecido antes de su ingreso a la educación inicial, pueden estar enmarcadas en patrones de crianza que lo priven de toda iniciativa y autonomía, que lo obliguen a mantener el estado de perpetua dependencia, lo que puede a su vez llevarlos a la hostilidad y desconfianza en las relaciones con los demás y a una baja autoestima.

Según Avendaño (2013), el niño menor de 5 años “desea prolongar a la maestra o al maestro los sentimientos de afecto que manifiesta por el padre o la madre” (p. 16), pero igualmente el maestro y el grupo se constituyen en factor importante en el logro de su autonomía en lo que se refiere a las relaciones que le servirán al principio de modelo, el afecto que inicialmente deposita en su maestro progresivamente se hace extensivo al grupo

de compañeros. El primer maestro del niño juega un papel importante en la aceptación y adaptación a la vida escolar.

De la actitud del maestro depende en gran parte esa adaptación y las actitudes del niño hacia el medio escolar; por lo tanto el niño debe encontrar un clima cálido, agradable, lleno de vida y afectividad, donde primen las relaciones equitativas, justas y recíprocas, como principio fundamental en la construcción de una moralidad autónoma. (Avendaño, 2013, p. 18).

Desde el primer día en la escuela, los niños empiezan su proceso de socialización, una etapa en que se involucran con su contexto y empiezan a relacionarse simbólicamente. A la par empieza el proceso de formación ética y moral en que los adultos son un referente fundamental con sus formas de actuar, de comportarse, de hablar, generándoles una imagen del mundo.

El ambiente que se viva en el aula, favorecerá el fortalecimiento de su autonomía, de allí que la labor del maestro en esa tarea es esencial. Hay que tener bien claro que “Lo primero que el maestro enseña es un lenguaje que permite apropiarse la herencia simbólica, mediante la cual las personas pueden construir su identidad y su autonomía” (Hernandez, 2005, p. 7) por lo que su trabajo en los primeros años es fundamental y decisivo para la formación del niño.

CAPITULO 3. METODOLOGÍA

3.1. Tipo de estudio

La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo, por cuanto está dirigida al reconocimiento de los comportamientos autónomos en el juego y en actividades de la vida cotidiana de los niños y las niñas que participan en la estrategia de Cero a Siempre de un Centro de Desarrollo Infantil del municipio de la Unión (Valle).

La investigación cualitativa permite comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto, dotando de significado las experiencias que acontecen en la cotidianidad de los niños y las niñas, sus padres de familia o acudientes y los docentes.

3.2 Unidad de análisis

Comportamientos autónomos de niños y niñas de 4 a 5 años

3.3 Unidad de trabajo

En este estudio participaron 10 niños (5 niños y 5 niñas) en edades entre 4 y 5 años, con las respectivas madres de familia y/o cuidadores, del Centro de Desarrollo Infantil Modalidad Medio Familiar, adscrito al ICBF.

Esta modalidad está dirigida a mujeres gestantes, en periodo de lactancia, niños y niñas menores de 5 años o hasta su ingreso al grado transición, cuyas familias y cuidadores requieren apoyo para fortalecer sus procesos de cuidado y crianza en el hogar, con el

propósito de promover el desarrollo integral de los niños y niñas en Primera Infancia, a través de la generación de capacidades, formación y acompañamiento a familias y cuidadores, en el marco de la articulación institucional y el fortalecimiento de la gestión para la garantía, seguimiento y promoción de derechos. Por tanto, se implementa a través de encuentros educativos grupales con las mujeres gestantes, lactantes, los niños, niñas y sus cuidadores, y encuentros en el hogar.

3.4 Técnicas e instrumentos

Observación participante

Como parte de la metodología que se implementará en el presente trabajo de investigación, se utilizará la técnica del juego de roles, la observación directa y actividades artísticas como estrategias para acercarse al reconocimiento de los comportamientos autónomos de los niños y las niñas.

La observación nos permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento, tal como se produce. En este caso los comportamientos autónomos de los niños y las niñas en los encuentros pedagógicos.

La observación es una técnica que permite llevar a cabo un registro cuidadoso en el contexto natural en donde ocurren los hechos, acontecimientos, fenómenos. En este estudio se llevó a cabo un registro sistemático, a través de una ficha elaborada para dicho fin (Anexo 1).

La observación participante permitió al investigador interactuar con los niños y las niñas, los docentes y las madres de familia, y al mismo tiempo, posibilitó el registro sistemático de lo ocurrido en la realización de las diferentes actividades realizadas en los

encuentros pedagógicos, a través del diario de campo.

El diario de campo es una herramienta que le permite no solo al docente sino también en este caso al investigador, sistematizar las experiencias para luego analizarlas, es en últimas, un instrumento que el investigador puede utilizar para registrar todos aquellos hechos que considere pueden y deben ser interpretados para una comprensión más amplia y global de la problemática.

3.5 Procedimiento

La investigación se llevó a cabo a través de tres fases:

En la primera fase, se realizó una reunión con las madres de familia y/o cuidadores de los niños y las niñas, con el fin de darles a conocer los objetivos de la investigación y solicitar el consentimiento informado.

En la segunda fase, se planean los encuentros pedagógicos caracterizados porque los niños y niñas son atendidos en compañía de sus padres por un equipo interdisciplinario conformado por educadora, auxiliar pedagógico, apoyo nutricional y apoyo psicosocial.

La organización de estos encuentros se realizó, con base en los lineamientos de la estrategia de Cero a Siempre, que incluye varios momentos, definidos como actividades específicas que tienen una duración determinada y promueven el desarrollo de los niños y de las niñas, de manera que una actividad, estimule varias dimensiones del desarrollo.

Los momentos se articulan en torno a 18 aconteceres: acontecer uno: bañarse, acontecer dos: comer, acontecer tres: explorar, acontecer cuatro: enfermarse, cinco: pataletas, seis: jugar, siete: ir al baño, ocho: preguntar, nueve: regar y desordenar, diez: vestirse, once:

llorar, doce: ver tv, trece: peleas entre hermanos, catorce: el sospechoso silencio, quince: salir o pasear, dieciséis: bañarse, diecisiete: festejar, dieciocho: descansar.

En este estudio se llevaron a cabo actividades en dos aconteceres: comer y explorar. Los aconteceres hacen parte de la cotidianidad y comprenden las pautas de crianza y cuidado que deben realizar los padres y/o cuidadores con el propósito de promover el desarrollo integral en los niños y las niñas. El acontecer actúa como estrategia para observar el desarrollo de los niños y las niñas.

En la tercera fase se llevan a cabo los encuentros pedagógicos con las madres y/o cuidadores y los niños y las niñas que participan en la modalidad medio familiar.

Plan de análisis

La información registrada en el diario de campo como resultado de las observaciones, fue complementada con las docentes, para proceder con el análisis.

El análisis de la información se llevó a cabo a través de matrices, para realizar el proceso de categorización. Posteriormente, se hace la triangulación de la información.

CAPITULO 4. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados del estudio. En primer lugar, se describen las distintas actividades realizadas en los encuentros pedagógicos; en segundo lugar, se describen los comportamientos autónomos, para finalmente dar cuenta de los juegos y actividades cotidianas que promueven dichos comportamientos en los niños y las niñas.

4.1 Los encuentros pedagógicos como escenarios para el desarrollo integral

Un encuentro pedagógico en la modalidad familiar, se define como un encuentro educativo con una duración de cuatro horas, una vez por semana. En estos encuentros, los padres cuentan con el apoyo del equipo interdisciplinario conformado por educador familiar, auxiliar pedagógico, apoyo nutricional y apoyo psicosocial.

Las actividades que se desarrollan en estos encuentros responden a las necesidades específicas de las familias, basados en planeaciones previas.

Las actividades realizadas en este estudio, se planearon con base en los aconteceres: comer y explorar. En el acontecer comer, se simula una situación respecto a una actividad de la vida cotidiana como comer, para la cual es necesario disponer de los recursos para ejecutarlo. En este caso, se coloca una mesa con sus respectivos platos y un alimento, en la cual los niños empiezan a compartir de acuerdo a su interés. El acontecer explorar se evidenció a través del juego. Para la realización de las actividades, se dispone de un aula preparada con antelación y conocida como “el salón de juegos”. A los niños se les dice que van a estar en ese espacio para jugar libremente, con la posibilidad de intercambiar objetos y

juguetes con sus compañeros de acuerdo con sus intereses. En la siguiente tabla, presenta la estructura de los encuentros pedagógicos:

Tabla 1. Organización del encuentro pedagógico

ENCUENTROS PEDAGÓGICOS		
<i>Momentos</i>	<i>Actividades</i>	<i>Aconteceres</i>
Actividad Lúdica	1. Bienvenida	Jugar
Explorar y Compartir	2. Rincón del juego 3. Rincón del arte 4. Exploración del medio 5. Refrigerio	Explorar, jugar, preguntar, regar y desordenar, Comer, descansar.
Reflexionar	6. Expresión de sentimientos	Explorar
Construir	7. Construyo mi propia casa	Explorar

Fuente: Elaboración propia

Los encuentros pedagógicos incluyen las siguientes actividades:

- a) En la actividad de bienvenida, se reciben los niños y las niñas con sus padres o acudientes y participan en juegos de ambientación.
- b) En el momento de explorar y compartir, se desarrollan actividades en los rincones de trabajo, los cuales se preparan previamente como parte del proceso metodológico.
- c) En el refrigerio, se orienta pedagógicamente a los niños para realizar el lavado de las manos y esperar el turno.
- d) En el momento de reflexionar, se invita a los padres y acudientes para que expresen lo que han aprendido, también, en ocasiones se dejan actividades prácticas para la casa, las cuales se pretende se transformen en rutinas.
- e) El momento final, es el construir, en el cual las madres de familia ponen en práctica lo aprendido en el encuentro pedagógico. Se convierte en un momento para compartir aprendizajes madre-hijo, lo cual lo hace significativo.

4.1.1. Encuentro pedagógico 1. Juego de representación del Acontecer comer y situaciones de juego

Para llevar a cabo el encuentro, se dispuso de un comedor con las respectivas mesas y vajilla; se invita a los niños y a las niñas a preparar la comida que está contenida en una bolsa. Algunos de ellos sacan los comestibles de la bolsa, otros los prueban y algunos niños pasan los comestibles a un recipiente.

En este encuentro, se evidencia que, a través de situaciones de juego, los niños y las niñas hacen uso adecuado de los objetos que tienen a su disposición, imitando roles de los adultos y haciendo uso de la realidad y de la fantasía.

Se observó que el encuentro propicia el desarrollo del lenguaje, a partir del cual recrearon el momento, expresando emociones, intereses y pensamientos, dando cuenta de situaciones que reflejan la cultura en la cual se encuentran insertos.

El lenguaje cumple una función social como herramienta para movilizar la cultura, el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas. Según Vygotsky (citado en Bermejo, 1994, p. 99), las funciones que cumple el lenguaje son de “descarga emocional, contacto social, simbólica e intelectual. Esta última función, a su vez, permite guardar y transmitir información sobre la historia cultural y regular el comportamiento”.

Es a través de la relación con otros que los niños y niñas expresan las comprensiones del mundo que les rodea. Dichas interacciones les permiten manifestar sus inconformidades, dando cuenta de sus intereses y avances a nivel cognitivo.

4.1.2. Encuentro pedagógico 2. Juego del Acontecer explorar

Se inicia el encuentro con la actividad de bienvenida, invitando a los participantes a pasar por el laberinto ubicado en la entrada principal, al llegar a la puerta cubierta con papel cuya entrada es pequeña, debían pasar el segundo obstáculo, para llegar al espacio donde se encuentran los centros de interés, conocidos como rincones de trabajo sobre literatura, arte, juego y exploración del medio, para desarrollar distintas actividades.

Una vez allí, se da inicio a las actividades de rutina con el saludo de bienvenida. Los adultos manifestaron satisfacción por las actividades iniciales y la decoración del espacio: “fue una bonita impresión, me pregunté a qué iremos a jugar hoy o qué estamos celebrando, pero todo está muy bonito” (P1); “me pareció todo muy lindo, porque estaba diferente a todos los días y mi niña se puso muy contenta.” (P3); “todo muy bonito, muy diferente, y fue algo bueno para los niños” (P5).

Se inició la actividad central, entonando la canción: cinco sentidos, la cual se hizo imitando diferentes movimientos corporales para hacer énfasis en la ubicación de los distintos sentidos. En esta oportunidad, los participantes estarían en el rincón del juego, en el cual se dispuso una casa para que los niños y las niñas jugaran.

La forma natural de conocer y de relacionarse con el entorno por parte de los niños y las niñas de primera infancia, surge de la interacción con otros, tal como lo expresa el enfoque socio cultural en el que la etapa del desarrollo llamada Personalismo que corresponde al grupo de 3-6 años, se caracteriza porque el niño se forma una imagen propia, a través de mostrar sus habilidades en la imitación y representación de roles sociales contribuyendo a la socialización y al aprendizaje. Se evidencia que las acciones de los niños están basadas en observaciones de acciones de otros, que él puede imitar y son coherentes con los recursos

que encuentra. El juego de roles, se usa como juego de simulación, para dinamizar la experiencia educativa, a través de “el fomento de las competencias de comunicación oral y escrita y el fomento de la confianza de los estudiantes” (Krain & Lantis, 2006, p. 396).

En el rincón del arte, los niños disponen de pinturas mágicas elaboradas con vegetales, frutas (zanahoria, limón, remolacha). En este espacio, tienen la oportunidad de pintar libremente sobre papel y percibir los distintos colores, y aromas de las pinturas. Los niños y las niñas pintan y realizan sus creaciones en compañía de sus madres o acudientes; la base de las figuras a realizar son las plantas de los pies y las palmas de las manos. Al finalizar la actividad se realiza exposición de las creaciones hechas.

La naturaleza de los seres humanos es crear, de ahí, la importancia del arte, dado que es “inherente al desarrollo infantil” (MEN, 2014, p. 15), es la forma como los niños y las niñas se comunican, es el reflejo del diálogo con su mundo interior.

En esta oportunidad, los participantes llevaron a cabo una actividad con diferentes texturas, para lo cual se dispuso de materiales como lija, algodón, papel, al alcance de los niños y las niñas para que en compañía de sus padres decoraran una casa, de manera que pudieran experimentar las diferencias en las texturas.

Al finalizar la actividad, se entonó la canción “me lavo mis manitos” para realizar el lavado de las manos y recibir el refrigerio, convirtiéndose esta acción en un proceso de formación de hábitos para los niños y las niñas.

En la siguiente actividad, se solicita a los participantes expresar por escrito, los sentimientos generados con las actividades realizadas, teniendo en cuenta el nombre del encuentro “Acompaño a mi hijo a explorar, a través de los sentidos”. Los padres expresaron el agrado por parte de los niños y niñas por las actividades realizadas que consideran

importantes para su desarrollo. Una participante expresó “estuve muy pensativa, de cómo lo iba a hacer, pero cuando lo hice, ni lo sentí y me pareció bueno para mi princesa” (p8).

Al final de cada encuentro pedagógico, se hace una reflexión con los padres de familia, en la cual tienen la oportunidad de dar a conocer su percepción sobre las actividades realizadas. Los participantes, en esta oportunidad, consideraron las actividades como algo diferente y divertido.

4.2. Comportamientos autónomos de los niños y las niñas

Los comportamientos autónomos en esta investigación son comprendidos como aquellas actividades que los niños y las niñas pueden desarrollar por sí mismos. El comportamiento es una conducta de un sujeto en relación con su entorno, de este modo, los comportamientos autónomos, son la expresión observable de la autonomía.

Al describir cada comportamiento se amplía el concepto de autonomía y su estrecha relación con el desarrollo integral de los niños y las niñas, dado que son muchos los aspectos que intervienen en la construcción de la autonomía. Al hablar de comportamientos autónomos, es necesario reconocer acciones concretas que el adulto puede implementar para guiar a los infantes en la formación de su personalidad.

En la siguiente matriz, se presentan los comportamientos autónomos observados en las diferentes actividades realizadas planeadas previamente, relacionados con la interacción, la iniciativa, la representación de actividades cotidianas, la independencia y seguridad de sí mismo, y la resolución de problemas:

Tabla 2. Matriz de comportamientos autónomos

Niño (a)	Observaciones	Comportamientos autónomos
N1	Al llegar a la entrada, el niño evade los obstáculos, y pasa gateando. Invita a otro niño a hacerlo.	Conocimiento de sí mismo. Iniciativa Interactúa con otros.
N2	Toma un muñeco y lo llama “su bebé” e invita a sus amigos a acostarse a dormir.	Confianza en sí mismo Iniciativa Representación.
N3	Asocia un espacio separado con una cortina, como un cuarto.	Interacción con el medio. Representación
N4	Observa la explicación del procedimiento y lo realiza. Decide entrar gateando y comprobar si su madre realiza el mismo ejercicio.	Libertad de movimiento. Seguridad e independencia
N5	Al ver a los pares con las manos en el recipiente, coge harina y empieza a amasar.	Placer por aprender. Manipulación.
N6	Solicita ayuda para armar una figura de plastilina que observó en otro niño.	Expresión de emociones.
N7	Riega el aserrín sobre la superficie que está cubierta de colbón.	Iniciativa
N8	Pega material en compañía de la mamá.	
N9	Solicita material para elaborar un dibujo.	Iniciativa. Resolución de problemas.
N10	Observa a los demás niños cuando elaboran figuras con plastilina.	

Fuente. Elaboración Propia

Los encuentros pedagógicos proporcionan espacios para que los niños y las niñas se integren. Interactuar con otros es el primer comportamiento evidenciado en este encuentro pedagógico. De acuerdo con el MEN (2009), “un contexto de interacción es rico cuando permite a los niños un mayor número de posibilidades para interactuar con el mundo cultural y social que los rodea” (p. 91) permitiéndole a los niños encontrar un lugar en el mundo y desempeñar un rol en su contexto inmediato.

Interactuar con otros, se refiere al ejercicio de relacionarse, de modo que los niños y las niñas voluntariamente acceden a participar de los juegos y eventos cotidianos con quienes desean y a su vez, reconocen el mundo que los rodea. En ese sentido, “el desarrollo individual está mediado por la interacción con otras personas más hábiles en el uso de instrumentos culturales” (Zegarra & García, 2014, p. 8).

El N1 interactúa con otros cuando invita a otros niños a realizar la acción de gateo.

Para la interacción se requiere reciprocidad, “todos los seres humanos necesitamos de otro para aprender a vivir y convivir, pues es el otro de quien se toman actitudes y aptitudes para adaptarse al medio social” (Betancur Montoya, 2010, p. 49) se necesita de una respuesta y continuación de las actividades en conjunto con otros.

Como comportamiento autónomo, la cooperación “se puede definir como la acción que se realiza entre dos o más personas para conseguir un mismo fin. Para que...Se lleve a cabo los dos tienen que salir beneficiados, es decir, tiene que haber reciprocidad” (Coronado Colorado, 2012, p. 18).

La cooperación constituye una evidencia de autonomía, dado que los niños y niñas interactúan con quien prefieren, generalmente con el fin de realizar las actividades exitosamente. El N1 muestra cooperación hacia los demás cuando ayuda a otros, a superar los obstáculos.

El conocimiento de otros constituye un bastión de la autonomía personal, “hace referencia a la construcción gradual del propio yo y al establecimiento de relaciones con los demás” (Consejería de Educación, 2008, p. 10), el niño necesita conocer sus particularidades para saber cómo relacionarse con los demás. Implica el conocimiento de su cuerpo, así como

el conocimiento de sus habilidades motrices y a través, de la vida cotidiana establecen sus gustos y preferencias, de esta manera los niños y las niñas aprenden a aprovechar las posibilidades expresivas de su cuerpo para manifestarlas.

El N1 indica el conocimiento de sí mismo en la medida que es capaz de mover su cuerpo para desplazarse por el espacio con obstáculos.

Otro comportamiento observado, es la iniciativa que como comportamiento autónomo se puede comprender como la capacidad de proponer e impulsar ideas “desarrollar una habilidad fundamental para lograr las propias metas” (Rodríguez Ruíz, 2017), es importante fomentar este comportamiento, ya que promueve el autocontrol desde la primera infancia.

Cuando los niños y niñas demuestran iniciativa, se evidencia la confianza que tienen en sí mismos para proponer ideas, generando independencia y una buena autoestima. La N2 muestra iniciativa cuando decide tomar el muñeco e invitar a sus amigos a acostarse; el N7 parte de su iniciativa cuando toma el aserrín para cubrir la superficie y la N9 solicita los materiales que requiere para elaborar su propio dibujo.

La iniciativa es la autoconfianza en la acción. Es una conducta decisiva desde la educación inicial, ya que “depende fundamentalmente del adulto y de sus métodos al educar a los niños” (AMEI-WAECE, 2015, p. 4), es el adulto quien orienta al niño en la adquisición de la independencia a través del lenguaje, actuando como reforzador natural, para fortalecer comportamientos positivos y animarle a perseverar.

Se observa confianza en sí mismo, cuando la N2 toma su muñeco, realizando pequeñas tareas. Se considera un comportamiento autónomo, ya que implica autodeterminación para realizar las pequeñas tareas propias de su edad. A medida que crecen, los niños y niñas

rehúsan la ayuda de los adultos, cuando adquieren la convicción de su capacidad para ejecutar diversas actividades.

La confianza en sí mismo, parte de la libertad de movimiento que implica para el niño ser independiente del adulto en su desplazamiento motor, inicialmente, lo cual permitirá la toma de decisiones, más adelante. La libertad para actuar y moverse es coherente en este grupo, “los niños requieren desplazarse, necesitan muchos intentos que son como poder-hacer-lentamente, sin la ansiedad de los adultos siguiéndolos” (MEN, 2009, p. 43).

Esta libertad facilita la comprensión del entorno por parte de los infantes y “potencia el desarrollo de las niñas y los niños desde las interacciones y las relaciones que establecen en la cotidianidad” (MEN, 2014, p. 12). La N4 muestra libertad de movimiento cuando decide entrar gateando y observar si su madre está realizando el ejercicio.

En la primera infancia, la libertad de movimiento se asocia con la seguridad y la independencia por los logros que alcanzan los niños y las niñas. La seguridad es una de las bases de la autoestima que ayuda a la adquisición de una imagen de sí mismo, en la que se sienta capaz de realizar algo. La independencia es la “autonomía para experimentar sin la conducción del adulto, así como para realizar por sí solos actividades que permitan satisfacer requerimientos básicos como comer, vestirse, asearse” (MEN, 2014, p. 22). Por tanto, cuando se promueve la independencia de los infantes, paulatinamente van adquiriendo hábitos y son capaces de realizar actividades cotidianas por sí solos: la N4 muestra seguridad en sí misma, cuando por iniciativa propia entra gateando por el espacio, evadiendo los obstáculos.

Un factor trascendental es el afecto por parte de los cuidadores, ya que “el apego seguro con el padre y la madre se asocia con mayor sociabilidad y organización emocional” (Ortíz,

Fuentes, & López, 1999, p. 161), y constituye una base fundamental para consolidar la personalidad del ser humano.

La representación es un comportamiento autónomo en el cual, los niños y niñas expresan sus realidades, las cuales generan bienestar o afectan su desarrollo, dando cuenta de cómo experimentan los sucesos vividos y el impacto emocional que les produce.

La representación hace parte de la función simbólica en la primera infancia, “permite al niño hacer reconstrucciones de su vida... En los que despliega su interpretación de las relaciones sociales, del rol que tienen las personas en los eventos y de cómo éstas afectan el funcionamiento de las cosas” (MEN, 2009, p. 61).

La representación “hay que verla en conexión con todas las actividades de extracción e interpretación de la información” (Delval, 1996), como en el caso del juego, a través del cual interpreta los sucesos de su cotidianidad. La N2 inicia el juego haciendo la representación de un acontecimiento de la vida cotidiana para los niños como es dormir; el N3 asocia el espacio construido con un cuarto y juega en él.

La expresión verbal se refiere a la representación con signos externos o palabras, de ideas, pensamientos o sentimientos, se puede decir que a través de las diferentes expresiones que el niño demuestra se da a conocer a sí mismo. A través de expresarse, el niño construye su identidad personal y autonomía, de manera que se trata de “posibilitar la... expresión de las niñas y los niños a través de diferentes lenguajes... a la vez que se van potencializando sus capacidades creadoras, su sentido estético y se van construyendo como seres sensibles” (MEN, 2014, p. 16).

La N2 expresa sus pensamientos al decidir llamar al muñeco, “su bebé” y la N6 expresa emociones cuando pide ayuda para armar una figura que otro niño ha construido. Más allá de una acción mecánica, la imitación implica una actividad que “moviliza estructuras de pensamiento en las que elaboran y comprenden fenómeno de la vida cotidiana” (MEN, 2013, P. 24).

“La complejidad del proceso de desarrollo y el descubrimiento del placer del aprendizaje exigen un enfoque total o integrado del desarrollo del niño en la primera infancia” (UNESCO, 1999, p. 7) de manera que el placer por aprender se experimenta en la medida que los niños y niñas presenten interés por las situaciones de juego. Constituye un comportamiento autónomo porque el niño disfruta, aprende jugando, si hay goce en el juego, hay aprendizaje significativo, dado el vínculo emocional que se establece. La N5 muestra el placer por aprender cuando observa a otros niños que tienen las manos en el recipiente y coge harina para empezar a amasar.

Estas vivencias, les permite a los niños y a las niñas interactuar con el medio y aprender el uso social de los objetos. La N5 manipula la masa reconociendo su uso de acuerdo a la actividad que están desarrollando los otros niños; la N7 siente curiosidad por explorar cuando decide darle uso al aserrín para cubrir la superficie.

La curiosidad es un proceso que promueve el desarrollo de la autonomía intelectual, ya que “actúa como fuerza para el desarrollo del pensamiento, porque es el factor básico en la ampliación de la experiencia” (Dewey, citado en Bernal López & Román González, 2013, p. 199). Para este autor, la curiosidad evoluciona en tres momentos: primero como una energía orgánica que le permite al niño conocer y verificar los usos de las cosas; en un segundo

momento, se desarrolla en la interacción con los demás, dándole un uso social al objeto y en la tercera etapa, avanza en la construcción de un concepto.

Por otra parte, la resolución de problemas es un comportamiento autónomo que implica la movilización de complejas estructuras mentales y promueven la adquisición de nuevos aprendizajes: La N9 resuelve problemas en el momento en que pide material para elaborar su propio dibujo.

La resolución de problemas se establece como “un escenario específico y privilegiado donde se desenvuelven las actividades en el plano de las acciones, éstas se plantean en términos de metas que los niños deben realizar para alcanzar los objetivos que se proponen (MEN, 2009, p. 93). Según Piaget (citado en García Fallas, 1994, p. 133), para resolver un problema:

El sujeto aplica un esquema del que ya dispone, pero si la situación no es semejante a otra que ya ha resuelto, tiene que construir una nueva solución, con lo cual se modifican los esquemas, o se combinan varios de ellos. Estas ideas son fundamentadas en la teoría piagetiana con los siguientes criterios explicativos: la acomodación y la asimilación, los cuales se refieren a un desarrollo del conocimiento como proceso adaptativo.

4.3. El juego como facilitador de la autonomía en los niños y las niñas

El juego es una de las actividades rectoras de la infancia, junto con el arte, la literatura y la exploración del medio, ya que se trata de actividades que sustentan la acción pedagógica

en educación inicial y potencian el desarrollo integral, promoviendo la autonomía, la iniciativa y la curiosidad infantil como una fuente de comprensión del mundo que los rodea (MEN, 2013).

El juego es uno de los primeros lenguajes del niño, una de sus formas de expresión y un medio importante para expresar sus sentimientos, intereses y aficiones. Está vinculado a la creatividad, a la solución de problemas, al desarrollo del lenguaje y a la socialización. Cumple una función educativa, por cuanto contribuye a desarrollar en el niño sus capacidades motoras, mentales, sociales, afectivas y emocionales, además de estimular su interés y su espíritu de observación y exploración para conocer el mundo. El juego se convierte en un proceso de descubrimiento de la realidad exterior a través del cual el niño va formando y reestructurando progresivamente sus conceptos sobre el mundo.

La mayoría de los niños y de las niñas que participaron en este estudio, presentan comportamientos autónomos, manifestados en situaciones de juego cooperativo y de exploración, como puede observarse en la siguiente tabla que da cuenta de los comportamientos autónomos de los niños y las niñas que se expresan en situaciones de juego de manera espontánea:

Tabla 3. Matriz de observaciones de comportamientos en actividades de juego

Niño (a)	Observaciones	Comportamientos autónomos	Situaciones de juego
N1	El niño entra al salón observa los juguetes, decide tomar un balón y empieza a patearlo, otro niño se le acerca y éste se retira de su lado, a otro espacio y continúa jugando solo por un corto tiempo, luego toma un rompecabezas.	Iniciativa.	Juego de exploración
N2	La niña entra al salón en compañía de otra niña encuentran unas cajas de loterías y empiezan a destaparlas y la niña invita a la otra a jugar al chance.	Representación.	Juego cooperativo.
N3	Al llegar al salón, el niño entra al teatrino con otros niños y al preguntarles a qué van a jugar, ellos dicen “a los títeres”, los cogen y hacen movimientos con sus manos, pero no pronuncian frases, el niño 3 decide abandonar el teatrino y se va al columpio a jugar solo.	Representación. Manipulación. Comunicarse con otros.	Juego simbólico.
N4	La niña en compañía de la niña 2 empieza a jugar al chance, hacen una hilera con todas las cajas de loterías y juegan por un tiempo prolongado, después de esto, deciden recoger los objetos con los que han jugado.	Realización de pequeñas tareas. Responsabilidad.	Juego de exploración.
N5	Al entrar al lugar, la niña observa los juguetes y decide meterse en el túnel e invita a otros niños a jugar, al rato decide abandonar el túnel “porque me siento cansada”.	Autorregulación.	Juego cooperativo.
N6	El niño es llevado al salón por su abuela, quien le pregunta si se va a quedar con los otros niños, él con un gesto de su cabeza lo afirma. El niño coge un títere y empieza a realizar movimientos con sus manos.	Toma de decisiones.	Juego simbólico.
N7	La niña al entrar al salón pide permiso para jugar, se sumerge en la piscina de pelotas e invita a otra niña a jugar. Al ver que las pelotas empiezan a caerse de la piscina, se sale y empieza a recogerlas.	Interactuar con otros Responsabilidad.	Juego cooperativo.
N8	El niño ingresa al salón y juega en los columpios con otro niño, por poco tiempo, luego se monta en un caballo plástico e imita sus sonidos.	Exploración Comunicarse con otros.	Juego cooperativo.
N9	La niña ingresa al salón pidiendo permiso para jugar, se divierte por largo tiempo en la piscina de pelotas y luego toma un libro que introduce en la piscina y empieza a hojear el libro.	Exploración	Juego de exploración.
N10	El niño entra en compañía de la abuela, ésta lo acompaña por un corto tiempo, el niño empieza a jugar con los balones y le entrega una pelota a otro niño, para que jueguen.	Compartir.	Juego cooperativo.

Fuente: Elaboración propia.

En el juego libre se evidencia que los niños y niñas de la primera infancia pasan de un juego individual a un juego colectivo, dado que la interacción con otros les produce interés

y júbilo, Vigotsky, refiriendo la Zona de Desarrollo Próximo ZDP expresa que “el papel de las otras personas (adultos y compañeritos) es significativo para el desarrollo intelectual de los niños” (Barba Téllez, Cuenca Díaz, & Gómez, 2007)

La exploración se considera como aquella actividad que “constituye los cimientos de una enseñanza que se centra en el placer de aprender superando el aprendizaje impuesto” (MEN, 2009, p. 121). La exploración en los niños y las niñas crea interés y permite recrearse con lo que están aprendiendo. A través de la exploración, se afianza el concepto de su yo, como aspecto fundamental de la dimensión personal, dado que al interactuar con otros transforma su ambiente y a los que le rodean; de esta manera, “participa en la construcción de su yo y en la construcción del yo de los otros” (Malaguzzi, 2001, p. 58).

De acuerdo con Bruner (1984), el juego constituye en sí mismo un motivo para la exploración, ambos están íntimamente interrelacionados, pues no puede existir el uno sin el otro. La exploración permite el conocimiento de los objetos, los cuales son transformados a través en el juego, otorgándoles otros sentidos, significados y funcionalidades (MEN, 2013):

La N2 destapa la caja de loterías e invita a otra niña a jugar; el N3 toma los títeres y les pregunta a los otros niños a que van a jugar, después interactúa con los títeres y realiza movimientos con ellos. Este tipo de juegos promueve el desarrollo del lenguaje, la imaginación y la creatividad, aspectos que inciden en la socialización y el desarrollo cognitivo. El lenguaje hablado es una conquista en los niños y niñas de 4 a 5 años, como comportamiento autónomo es vital, dado que adquieren: “la capacidad de “tomar la palabra”, “entrar en el mundo de las palabras y sus significados”, “ser productor de lenguaje”, “dar inicio a las conversaciones” (MEN, 2009, p. 45).

Los niños y niñas “actúan sobre los objetos con todo su cuerpo. Los cuales los enfrenta a situaciones reales... les permiten ir conociendo las propiedades de los objetos y su uso y aportan a su independencia y al control sobre sus movimientos” (MEN, 2014, p. 23).

La N4 después de jugar, asume la responsabilidad de recoger los objetos.

A los sujetos que actúan, proponen, resuelven y ejecutan, se les considera como sujetos productores. Ese ‘saber hacer’ es definitivamente un ‘poder hacer’ con toda la fuerza que pueden tener esas dos palabras. Mientras antes sabían, ahora sus competencias se han movilizadas y realmente ‘pueden hacer’, pueden desplazarse, comunicarse, resolver pequeñas tareas y ‘avanzar’ más segura y rápidamente (MEN, 2009, p. 63).

La N5 decide autorregularse en el momento en que se siente cansada y abandona el juego... Se puede comprender como “la capacidad para poder dirigir la propia conducta en el sentido deseado” (WAECE, 2017). En la primera infancia, este comportamiento está en proceso de construcción, dado que, su desarrollo biológico, aun no le permite el control total de la misma.

En coherencia con lo anterior, los niños y las niñas eligen las actividades que desean desarrollar y las personas para ejecutarlas; este comportamiento “puede potenciarse a través de los rincones de trabajo, pues allí cada niña y cada niño elige donde estar, qué hacer, cómo avanzar y con quién trabajar” (MEN, 2014, p. 82). El N6 toma la decisión de quedarse en compañía de otros niños, expresándolo a través de gestos.

Discusión

Este estudio se orientó con el propósito de reconocer cómo se expresa la autonomía en situaciones de juego y actividades de la vida cotidiana en niños y niñas de un Centro de Desarrollo Infantil ubicado en el municipio de la Unión (Valle del Cauca). La perspectiva sobre la que se sustentó el estudio es la cognitivo-evolutiva, de la cual su máximo exponente es Piaget, quien propone que “la autonomía es tanto intelectual como social, afectiva y moral” (Cardona Carmona, 2008, p.7), por tanto, no se puede centrar en una sola dimensión, es destacable que la autonomía se desarrolla de manera integral.

En este sentido, la autonomía puede considerarse desde varias dimensiones: La autonomía personal, que consiste en la apropiación por parte del niño del concepto de sí mismo, de su corporeidad y su autoestima. La autonomía emocional, se establece a partir del vínculo afectivo establecido con los padres, educadores o cuidadores, la cual obedece al tipo de apego que establece el niño con el adulto. La autonomía cognitiva, se expresa en el conocimiento del medio, y está estrechamente relacionada con el uso de los objetos y la forma como el niño se relaciona con el mundo que le rodea y como resuelve problemas.

Para la adquisición de la autonomía, es necesaria la relación con otros, como sus pares, con los cuales puede compartir a través del juego y contribuir a la formación de habilidades sociales.

Se observa que algunos niños han desarrollado primero unos comportamientos que otros, como es de esperarse, aunque compartan la misma edad, pero el hecho de fomentar las relaciones con sus pares, permite que movilicen tanto sus estructuras mentales, como sus comportamientos a través de la interacción social. Se destaca que estas interacciones fortalecen el desarrollo del lenguaje y la conducta prosocial.

Los niños y niñas manifestaron alegría y gozo por las actividades en las cuales participaron, disfrutaron de tiempos diferentes, en los cuales se promueve el aprendizaje compartido y la libertad como fundamento para la autonomía. Por tanto, este trabajo permitió evidenciar que el juego es uno de los vehículos para la formación de la autonomía, teniendo en cuenta las características particulares de cada niño, entre ellas, los hitos del desarrollo correspondientes a su edad.

El ambiente debe estar cargado de intencionalidad pedagógica, cada actividad debe tener un objetivo. El apoyo de los padres de familia y/o cuidadores es uno de los pilares para fomentar los comportamientos autónomos de los niños y las niñas. Los padres de familia aprenden a compartir con sus hijos, reconocer las necesidades e intereses de los niños y niñas, y, asumir posiciones empáticas, respecto a comportamientos que manifiestan los infantes en esta edad.

Conclusiones

Atendiendo a los objetivos propuestos en la investigación respecto a los comportamientos autónomos de los niños y niñas de 4 y 5 años, se puede concluir que es cuando los infantes intervienen como actores y dramatizan, apropiándose de los problemas a través de la acción, lo que sirve de vehículo para que indaguen en sus sentimientos, logren mayor comprensión y conocimiento de sus actitudes que hacen más fácil la resolución de problemas.

Algunos niños demuestran comportamientos autónomos en la medida que se apropian de sus objetos personales haciendo uso adecuado de ellos, vistiéndose y colocándose sus zapatos; otros lo hacen solicitando ayuda de un adulto; otros establecen hábitos, mostrando las experiencias que viven en el medio familiar.

Los comportamientos autónomos observados en situaciones de juego, se expresan en el desplazamiento por el espacio, la exploración y el uso de los objetos (juegos, juguetes) que les resultan de interés. A través de la pintura, logran ejercitar no solo su motricidad fina, sino su independencia y seguridad en sí mismo. En el cuidado del espacio, se inician en la responsabilidad de colaborar en actividades cotidianas.

Las formas de expresión de la autonomía en los niños y niñas se enmarcan en las expresiones corporales y están determinadas por su orientación espacial, los gestos y movimientos, así como a través de símbolos y representaciones que expresan sus vivencias y lo manifiestan en situaciones de juego y aconteceres de la vida cotidiana.

Recomendaciones

La autonomía es parte fundamental del desarrollo humano, y, en consecuencia es de suma importancia fomentarla desde la primera infancia, porque es allí donde se construyen las bases para el desarrollo de la persona como ser integral, en especial por el fortalecimiento de la autoestima, responsabilidad, toma de decisiones e independencia.

Para los cuidadores primarios, se sugiere encaminar el futuro de los niños y las niñas como seres capaces de afrontar los cambios con poder de determinación y con capacidad para dirigirse y gobernarse a sí mismos, explorando las diferentes opciones para la toma de decisiones, en razón de lo cual, es fundamental que tengan en cuenta las respectivas edades y capacidades de los niños y las niñas.

Es fundamental el papel del educador en la promoción del juego en la primera infancia con el fin de fomentar comportamientos autónomos, para lo cual se requiere crear ambientes de aprendizaje propicios, atractivos y creativos que incentiven la participación de los infantes.

REFERENCIAS

- Alarcón, C. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Alonso, M. (2011). De la dependencia a la autonomía. Experiencia de una escuela de padres. *XII Congreso de interacción de la teoría de la educación* (pág. 12). Barcelona: Universidad de Barcelona. Obtenido de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Familias/159.pdf>
- AMEI-WAECE. (2015). Volumen 12: confianza en sí mismo. En AMEI, *Programa de actividades para centros y maestros* (págs. 1-39). España: Asociación Mundial de Educadores Infantiles.
- Asamblea Nacional Constituyente de Colombia. (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá.
- Avendaño, R. (2013). Mis primeros años de escuela. *Educación 2000*, 15-24.
- Barba Téllez, M. N., Cuenca Díaz, M., & Gómez, A. R. (2007). Piaget y L. S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-12.
- Bautista, N.-P. (2012). Autoritarismo y permisividad, dos formas de coartar la Autonomía. *Revista Psicoespacios*, 6(8), 3-28.
- Bermejo, V. (1994). *Desarrollo cognitivo*. Madrid: Síntesis.
- Bernal López, A. d., & Román González, J. V. (2013). La curiosidad en el desarrollo cognitivo: análisis teórico. *UNACiencia Revista de estudios e investigaciones*, 116-128.
- Betancur Montoya, T. V. (2010). *La interacción entre niños de 3 a 5 años durante los procesos de socialización*. Manizales: Corporación Universitaria Lasallista.
- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. (C. U. Lasallista, Ed.) *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63.

- Botero, P., Garzón, S., Ostos, D., & Ramirez, A. (2003). Desarrollo moral en la infancia: aspectos básicos. (A. C. Colombia), Ed.) *Biblioteca Virtual* . Obtenido de <https://redmaestros.files.wordpress.com/2010/09/desarrollo02.pdf>
- Calvo, Y. B. (2010). La conquista de la autonomía durante la etapa de infantil y primaria. *Revista de la educación en extremadura*, 1-13.
- Cardona Carmona, H. E. (2008). Consideraciones acerca de la educación virtual como comunidad de relaciones afectivo-valorativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.
- Castañeda, E., & Convers, A. M. (s.f.). *Estudio de Casos sobre la Sostenibilidad de las Políticas Públicas de Primera Infancia en América Latina*. Colombia: MEN.
- Castro, A., & Bizcaino, J. (s.f.). *Atencion Integral: prosperidad para la primera infancia*. Bogota: Comision Intersectorial de Primera Infancia.
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2012). *Atención Integral: Prosperidad para la Primera Infancia*. Bogotá: Gobierno de Colombia.
- Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia. (s.f.). *Fundamentos Técnicos de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*. Obtenido de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/1.Fundamentos-Tecnicos.pdf>
- Congreso de la república de Colombia. (2006). *Código de la infancia y la adolescencia. Ley 1098*. Colombia: Congreso de la república de Colombia.
- CONPES. (2007). *POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DE PRIMERA INFANCIA "COLOMBIA POR LA PRIMERA INFANCIA"*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Consejería de Educación. (2008). *Currículo del segundo ciclo de educación infantil*. Madrid: Consejería de Educación de Madrid - España.
- Coronado Colorado, M. (2012). *Educación en valores en educación infantil*. España: Universidad de Valladolid.

- DANE . (s.f.). *Censo general 2005. Perfil La Unión, Valle del Cauca* . Obtenido de https://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/valle/la_union.pdf
- Delacruz, R., Josa, L., Molano, M. d., & Montenegro, C. (2013). *Manifestaciones de autonomía en niños del grado sexto de la Institución Educativa Carlos Alban del municipio de Timbío, Cauca*. Manizales : Universidad de Manizales.
- Delval, J. (1996). *EL DESARROLLO HUMANO*. México: Siglo XXI Editores.
- Elías, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Erikson, E. (1995). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: HORNE.
- Ezeia, B. (2012). *0-5 años. Desarrollo integral del niño: la autonomía, fundamental*. Obtenido de <http://www.ttiklik.com/es/blog/2012/04/29/desarrollo-integral-del-nino-la-autonomia-fundamental/>
- Fajardo, F., González, W., & Jara, E. (2007). *El juego de roles como estrategia didáctica en la formación integral de los estudiantes de segundo semestre del programa de electrónica y telecomunicaciones en UNITEC*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Franco, Y., Herrera, K., & Rojas, M. I. (2013). *Los niños y las niñas cuentan su experiencia de participación*. Manizales : Universidad de Manizales .
- Fuentes, R., Gamboa , J., Morales, K., & Retamal, N. (2012). Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI. *Facultad de Ciencias de la Educación*, 66(N°1), 55-69.
- García Fallas, J. (1994). Resolución de problemas: de Piaget a otros autores. *Revista de Filosofía Universidad de Costa Rica*, 131-138.
- Gómez, J., Posada, A., & Ramírez, H. (2000). *Puericultura, el arte de la crianza*. Bogotá: Editorial Medica Panamericana.
- Gonzalez, C. X., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 287-308. Obtenido de

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242014000200008

- Gonzalez-Moreno, C. X., Solovevia, Y., & Quintana, L. (2009). La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 173-190.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M., Méndez Valencia, S., & Mendoza Torres, C. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Education.
- Jaramillo, R., & Vélez, G. A. (2000). *Autonomía escolar y calidad de la educación pública oficial en Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia. Obtenido de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1440/1/N0056.pdf>
- Jurado, J. C. (2004). Socialización familiar y urbana en Medellín. Problemas y tendencias contemporáneos. *Boletín americanista*, (54), 125
- Kamii, C. (1988). *La autonomía como finalidad de la educación*. (U. d. Illinois, Ed.) Chicago .
- Kohlberg, L. (1982). *Los estadios morales y moralización. Infancia y aprendizaje*. San Francisco: Harper & Row Pubs.
- Krain, M., & Lantis, J. (2006). Building Knowledge? Evaluating the Effectiveness of the Global Problems Summit Simulation. *International Studies Perspectives*, 395–407.
- Lasso, J., Mazuera, J., Ordóñez, M., & Valencia, J. (2010). *El conflicto entre niños institucionalizados de 4 a 6 años*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Luis, I. (2014). *La autonomía del niño(a) en el nivel de preescolar y su proceso de aprendizaje, en el medio rural y urbano. una experiencia vivida*. Morelia, Michoacan : Universidad Pedagógica Nacional .
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.

- Martin, S. (2012). *Etapas del Desarrollo Infantil (0 a 5 años) para padres*. Obtenido de <http://www.fundalam.org.ar/wp-content/uploads/2012/10/Etapas-del-Desarrollo-Infantil.pdf>
- MEN . (2015). *Sentido de la educación inicial. Documento 20*. Obtenido de <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>
- MEN. (2006). *Educación para la Primera Infancia*. Obtenido de Educación para la Primera Infancia: <http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177857.html>
- MEN. (2007). *mineducacion.gov.co*. Obtenido de www.mineducacion.gov.co/1621/article-133793.html
- MEN. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Documento 10*. Bogotá.
- MEN. (2009). *Documento 10: El desarrollo infantil y las competencias en Primera Infancia*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2014). *Documento 21: Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. El arte en la educación inicial*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2014). *Documento 24: Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. la exploración del medio en la educación inicial*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2014). *DOCUMENTO NO. 20: Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Sentido de la educación inicial*. Bogotá: Ministerio de Educación inicial.
- MEN. (2014). *DOCUMENTO NO. 22: Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. el juego en la educación inicial*. Bogotá: Ministerio de Educación inicial.

- MEN, ICBF. (2007). *CONPES SOCIAL 109. POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DE PRIMERA INFANCIA "COLOMBIA POR LA PRIMERA INFANCIA"*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Millet, E. (2014). Cuidar a los hijos si, pero menos. *L Vanguardia. com*. Obtenido de <http://www.slofdiputaciogirona.cat/wp-content/uploads/2014/02/Cuidar-a-los-hijos-s%C3%AD-pero-menos.pdf>
- Muñoz-López, S. M., & Alvarado, S. V. (2011). Autonomía en movimiento: reflexión desde las prácticas políticas alternativas de jóvenes en Colombia. . *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. .*, 1(9).
- OEI. (2000). *Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos*. Obtenido de <http://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>
- OEI. (2000). X Conferencia Iberoamericana de Educación. *X Conferencia Iberoamericana de Educación*. Organización de Estado Iberoamericanos.
- Ortíz, M. J., Fuentes, M. J., & López, F. (1999). Desarrollo socioafectivo en la primera infancia. En C. Coll Salvador, Á. Marchesi Ullas, & J. Palacios, *Desarrollo psicológico en la primera infancia*. España: Alianza Editorial.
- Piaget, J. (1932). *El Criterio Moral en el Niño*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Piaget, J. (1994). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Puche, R., Orozco, M., Orozco, B., & Correa, M. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional .
- Quintero Motta, L. J., & Leiva Montenegro, M. Y. (2015). *DESARROLLO EMOCIONAL Y AFECTIVO EN LA PRIMERA INFANCIA "Un Mundo Por Descubrir y Formar En Los Infantes"*. Neiva: UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA - UNAD.
- Rodríguez Ruíz, C. (2017). *Educa y Aprende*. Obtenido de educayaprende.com

- Romero, M., & Sanabria, N. (2010). *Propuesta pedagógica crece conmigo. Acercamiento a las representaciones sociales sobre Primera Infancia desde las personas vinculadas al Centro de Recuperación Nutricional Sede Guateque (Boyacá)*. Bogota: universidad Pedagógica Nacional.
- Rubio, L. (2011). *Estrategias para desarrollar la autonomía del alumno de preescolar por medio de la expresión artística*. México: Universidad de Tangamanga.
- Sandoval, D. (2013). *Propuesta proyecto pedagógico de educación para la primera infancia con enfoque holístico transformador*. Bogota: Universidad Nacional .
- Sanchez, T. (2014). *Los hábitos, qué son, cómo se forman y cómo cambiarlos según la ciencia*. Obtenido de <https://habitualmente.com/los-habitos-segun-la-ciencia/#easy-footnote-bottom-1>
- Solovieva, Y., & Quintanar Rojas, L. (2005). *Método Invariante para la Enseñanza de la Lectura. Una aproximación Histórico-Cultural*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- UNESCO. (1999). *El desarrollo del niño en la primera infancia: echar los cimientos del aprendizaje*. Francia: UNESCO.
- Vigotsky, L. S. (1984). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. Obras escogidas*. Moscú: Pedagogía.
- WAECE. (2017). *Educamos: el autocontrol*. Obtenido de <http://www.waece.org/webpaz/bloques/autocontrol.htm>
- Waldow, V., & Figueiró, R. (2008). El proceso de cuidar según la perspectiva de la vulnerabilidad . *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 16(4). Obtenido de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692008000400018&script=sci_arttext&tlng
- Zegarra, C., & García, J. (2014). *Pensamiento y lenguaje: Piaget y Vygotsky*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

ANEXOS

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL ENCUENTRO PEDAGÓGICO	
Encuentro:	Municipio:
Lugar:	
Duración:	Fecha:

Contextualización:
Objetivo:
Aspectos del Desarrollo familiar e Individual a promover:

Conceptos y temas a desarrollar:

Adaptado de: Formato Planeación de proyectos de la estrategia De Cero a Siempre

Anexo 1. CONSENTIMIENTO INFORMADO

ACUERDO DE CONFIDENCIALIDAD

Entre los suscritos a saber, _____, mayor de edad y domiciliada en la ciudad de _____, identificada como aparece *al pie de su respectiva firma*; y _____, también mayor de edad y domiciliado en la ciudad de _____, identificado como aparece al pie de su firma, se ha acordado celebrar el presente Acuerdo de Confidencialidad anexo a su contrato laboral que se registrará por las siguientes cláusulas, previas las siguientes

CONSIDERACIONES

Debido a la naturaleza del trabajo, se hace necesario que las partes manejen información confidencial de datos personales y/o sensibles, así como información sujeta a derechos de propiedad intelectual, relacionado directamente con la grabación del video.

CLÁUSULAS

PRIMERA. OBJETO. El objeto del presente acuerdo es fijar los términos y condiciones bajo los cuales las partes mantendrán la confidencialidad de los datos e información intercambiados entre ellas, incluyendo información objeto de datos personales y/o sensibles, derecho de autor, en cuanto a la realización del vídeo con un niño/a cuya edad correspondencia a la primera infancia, sólo con fines Pedagógicos, correspondiente a una tarea para la asignatura de Didáctica de la Educación Infantil. Dicho material no podrá ser

reproducido en ningún otro ámbito, ni social, ni en ningún momento deberá ser utilizado en redes sociales.

SEGUNDA. CONFIDENCIALIDAD. Las partes acuerdan que cualquier información intercambiada, facilitada o creada entre ellas en el transcurso de _____, será mantenida en estricta confidencialidad. La parte receptora correspondiente sólo podrá revelar información confidencial a quienes la necesiten y estén autorizados previamente por la parte de cuya información confidencial se trata. Se considera también información confidencial: a) Aquella que como conjunto o por la configuración o estructuración exacta de sus componentes, no sea generalmente conocida entre los expertos en los campos correspondientes.

TERCERA. MODIFICACIÓN O TERMINACIÓN. Este acuerdo solo podrá ser modificado o darse por terminado con el consentimiento expreso por escrito de ambas partes.

CUARTA: VALIDEZ Y PERFECCIONAMIENTO. El presente Acuerdo requiere para su validez y perfeccionamiento la firma de las partes.

Para constancia, y en señal de aceptación, se firma el presente acuerdo en el que han intervenido, en el Municipio de la Unión a los _____ (__) días del mes de _____ de _____ (20__).

Firma

Documento de Identidad

Firma

Documento de Identidad