

**Incidencia de las figuras de apego en la conquista de la autonomía e independencia en  
niños de 3 a 5 años en un CDI de la ciudad de Cali**

**Tesis de pregrado**

**María Alejandra Cardozo Marín**

**Directora de tesis**

**María del Carmen Buriticá Paredes**

**Universidad Icesi**

**Programa de Psicología**

**Tabla de Contenido**

<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	6
<b>OBJETIVOS</b>	7
<b>Objetivo general</b>	7
<b>Objetivos específicos</b>	7
<b>ANTECEDENTES</b>	7
<b>ENMARCACIÓN CONCEPTUAL</b>	15
<b>Entorno familiar</b>	16
<i>Prehistoria del vínculo</i>	16
<i>Primeras interacciones</i>	19
<i>Vínculo de apego</i>	20
<i>Tipo de familia</i>	24
<i>Pautas de crianza</i>	25
<b>Entorno educativo</b>	28
<i>Vínculo con el maestro</i>	31
<b>Autonomía e independencia</b>	34
<i>¿Qué se espera que haga un niño?</i>	34
<i>Reconocimiento de los deseos y creencias de los otros</i>	36
<i>Control emocional</i>	37
<i>Normas, valores, moral</i>	37
<i>Predicciones e intenciones de los otros</i>	38
<i>Cognición</i>	38
<b>MARCO CONTEXTUAL</b>	39
<i>Contexto institucional</i>	39
<i>Contexto social</i>	41
<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>	42
<b>Diseño</b>	42
<i>Técnicas para la recolección de los datos</i>	42
<i>Entrevista</i>	42
<i>Observación en el jardín infantil</i>	43
<i>Propuesta de lectura y juego</i>	43
<i>Protocolo de los instrumentos</i>	45
<b>Método</b>	46
<i>Participantes</i>	46

<i>Criterios de selección</i>	46
<b>Procedimiento</b>	47
<i>Momento de lectura y juego</i>	47
<b>CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b>	49
<i>Vínculo con las figuras significativas</i>	49
<i>Estructura familiar</i>	50
<i>Prácticas de crianza (entorno familiar y educativo)</i>	50
<i>Autonomía e independencia del niño</i>	51
<b>PRESENTACIÓN DE RESULTADOS</b>	54
<b>Andrea</b>	54
<i>Vínculo con las figuras significativas</i>	54
<i>Estructura familiar</i>	55
<i>Prácticas de crianza</i>	56
<i>Autonomía e independencia</i>	59
<b>José</b>	60
<i>Vínculo con las figuras significativas</i>	60
<i>Estructura familiar</i>	61
<i>Prácticas de crianza</i>	62
<i>Autonomía e independencia</i>	64
<b>Samanta</b>	65
<i>Vínculo con las figuras significativas</i>	65
<i>Estructura familiar</i>	67
<i>Prácticas de crianza</i>	68
<i>Autonomía e independencia</i>	70
<b>Lorena</b>	71
<i>Vínculo con las figuras significativas</i>	71
<i>Estructura familia</i>	72
<i>Prácticas de crianza</i>	72
<i>Autonomía e independencia</i>	75
<b>Erica</b>	75
<i>Vínculo con las figuras significativas</i>	75
<i>Estructura familiar</i>	76
<i>Prácticas de crianza</i>	77

<i>Autonomía e independencia</i>	80
<i>Consideraciones generales</i>	81
<b>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	83
<b>Interpretación conceptual de los hallazgos</b>	83
<i>Consideraciones finales</i>	99
<b>REFERENCIAS</b>	100
<b>ANEXOS</b>	104
<b>Entrevistas semiestructuradas</b>	104
<i>Madres/cuidadores</i>	104
<i>Maestra</i>	105
<b>Transcripciones de las entrevistas</b>	105
<i>Andrea</i>	105
<i>José</i>	107
<i>Samanta</i>	108
<i>Lorena</i>	111
<i>Erica</i>	113
<i>Maestra</i>	115

## Lista de tablas

<b>Tabla 1:</b> Instrumentos .....	45
<b>Tabla 2:</b> Categorías de análisis .....	49

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En la vida de las personas es posible situar diferentes etapas del desarrollo que suponen retos y transformaciones a nivel físico, psicológico y comportamental. No obstante, la primera infancia constituye uno de los períodos más vitales puesto que se caracteriza por ser un momento en el cual se construyen las bases psicosociales que le permiten al sujeto un bienestar individual, así como una buena interacción con los entornos que le rodean. Por esta razón resulta fundamental identificar cuáles son los factores de riesgo en la vida de los niños que pueden afectar el desarrollo sano o imposibilitar la conquista de ciertos procesos necesarios para el crecimiento integral.

En este orden de ideas, el entorno familiar y la vinculación afectiva son dos componentes importantes en el desarrollo del niño y pueden reconocerse como factores de incidencia en la construcción de confianza que siente éste por sus padres o cuidadores, además de que posibilitan la sensación de protección que se requiere para que el niño se sienta tranquilo para explorar el mundo. Este proceso es importante porque en la vida del sujeto existen entornos diferentes al familiar, en donde los procesos cognitivos, sociales, afectivos del niño se ponen en juego pues son espacios con demandas distintas. Así, el jardín se sitúa como un espacio fundamental en la vida de los niños porque ahí se pone en cuestión la relación con lo educativo, además de todos los procesos que han tenido lugar en la familia, el cual le exige al niño dar cuenta de las conquistas relacionadas con su cuerpo y el reconocimiento de sí, del otro y del mundo. Por lo tanto, la presente investigación se centra entonces en comprender cómo se configura la relación entre el niño y sus figuras de apego, además de la incidencia que tiene esto en el desarrollo y conquista de la autonomía e independencia.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo general**

Caracterizar la incidencia que tiene la relación con las figuras de apego en el desarrollo de la autonomía e independencia de cinco niños entre los 3 y los 5 años de edad, de un CDI de Cali.

### **Objetivos específicos**

- Explorar la relación que tienen los niños con sus figuras de apego significativas.
- Identificar las manifestaciones del proceso de independencia y autonomía en los niños en el entorno familiar.
- Identificar las manifestaciones del proceso de independencia y autonomía en los niños en el entorno educativo.

## **ANTECEDENTES**

Desde el nacimiento, el niño se inscribe en un mundo en el cual las condiciones de vida son distintas a las que estaba acostumbrado, pues ya no se encuentra en el útero de la madre, a protección de ella, sino que ahora se encuentran separados y no son un sólo ser. No obstante, a partir de la separación y durante el desarrollo del niño se constituirán unos vínculos con esas figuras primarias en su vida, por lo general padre y madre, que permitirán una construcción física y psicológica del niño con las cuales podrá responder a las exigencias del medio externo y, a su vez, evidenciar su vivencia interna.

Ahora bien, los comportamientos y vínculos que se interiorizan durante esta etapa del desarrollo tendrán incidencia en la conquista de diferentes procesos psicológicos necesarios para acceder al mundo social y educativo. Por lo tanto, es necesario que esos vínculos con las

figuras de afecto le brinden al niño la posibilidad de alcanzar destrezas que permitan ese acceso de la manera más adecuada.

Así, con base en el interés de este proyecto de investigación se realizó una exhaustiva búsqueda de investigaciones anteriores enfocadas en la configuración de los vínculos de apego del niño con relación en sus procesos de autonomía e independencia. Dentro de los antecedentes de la investigación se incluirán primero cinco proyectos de grado realizados en Colombia y posteriormente proyectos realizados en otros países.

Se incluye el proyecto de investigación realizada por Gordillo (2016) *sobre Descripción del proceso de transición casa - jardín de niños y niñas*. La autora busca dar cuenta de cómo es el proceso de transición de niños y niñas de primera infancia al Hogar Infantil Florencia y para ello menciona diferentes teorías psicológicas dentro de las cuales se encuentra la conceptualización de lo que supone el desarrollo del apego, donde retoma a cuatro autores con enfoques psicológicos distintos, estos son: Berk, Erikson, Bowlby y Ainsworth.

Los resultados de la investigación mostraron como respuesta al objetivo que al analizar los factores que intervienen en el proceso de transición, se pudo determinar que son de carácter interno y externo, en ese orden el infante presentó tanto factores protectores, como de riesgo y la apropiación de un objeto transicional al establecer una relación con un espacio nuevo y diferente al de su casa; la relación con la figura de cuidado secundaria o docente estuvo mediada por un vínculo resiliente y desde otra por un vínculo dificultoso; las interacciones que entabló el niño con sus pares o acciones estratégicas se caracterizaron por un temperamento activo y uno sensible y la apropiación de rutinas (dentro de las cuales figuran la participación durante los momentos pedagógicos, las respuestas frente a los tiempos de descanso, alimentación y cambio de ropa y aseo en general). Por otro lado, se enfocan en cuatro casos en donde los hallazgos demuestran que la transición estuvo permeada por dos tipos de relaciones: una

enmarcada en la inseguridad, el apego inseguro y la ansiedad del niño ante la separación con los padres, y la otra frente a una relación de semejanza entre el estímulo nuevo (jardín) y las representaciones internas, en donde hubo vínculos resilientes con el maestro reflejadas en interacciones afectivas y positivas.

Retomar el estudio es importante porque permite ahondar en conceptos de interés para la investigación, estos son: el apego, los vínculos niño-maestro, la transición al nuevo espacio, la integración de rutinas, la autonomía y la independencia. No obstante, el objetivo difiere en tanto la propuesta fue describir todas las implicaciones de la transición al jardín, teniendo en cuenta estos y otros elementos, sin necesidad de ampliarlos a profundidad. Asimismo, no hay un desarrollo de la historia del vínculo ni cómo influyen en la construcción del apego, por el contrario, sólo hay una tipificación sobre qué tipo de apego es.

En la investigación de Ricardo, A., Restrepo, D. (2013) *Influencia del vínculo afectivo madre/hijo en el desarrollo de la autonomía de los niños en situación de discapacidad*, se enfocan en analizar la influencia del vínculo afectivo madre/hijo en el desarrollo de la autonomía en niños en situación de discapacidad de la fundación Ángeles de Amor de la ciudad de Ibagué.

A su vez, Ricardo y Restrepo retomaron a Bowlby (1969) que establece que un vínculo seguro entre la madre y el niño durante la infancia influye en su capacidad para establecer relaciones sanas a lo largo de su vida, cuando los primeros vínculos son fuertes y seguros la persona es capaz de establecer un buen ajuste social, por el contrario, la separación emocional con la madre, la ausencia de afecto y cuidado puede provocar en el hijo una personalidad poco afectiva o desinterés social.

Sin embargo, la investigación estuvo enfocada a conocer estos vínculos de apego y el proceso de autonomía en niños en situación de discapacidad, por lo que los resultados encontrados a

través de la aplicación de la entrevista a las madres evidenciaron que habían establecido con su hijo diferentes tipos de vínculo afectivo, algunas de ellas vínculo seguro, otras evitativo y otras ambivalente, sobresaliendo este último. Asimismo, en algunas ocasiones la madre establece una relación de pesar con su hijo, pues lo considera enfermo, que está sufriendo y que debe sobreprotegerlo y hacer que sea feliz siempre, esta situación aunada a un vínculo afectivo de tipo inseguro hace que el niño se vuelva dependiente.

En relación con el estudio, las autoras proponen un objetivo similar al de la presente investigación, en donde se estudia la incidencia e influencia de los vínculos de apego con las figuras primarias, en este caso con la madre, en la constitución de la autonomía e independencia infantil. Si bien, el interés es el mismo, la diferencia se encuentra en que la muestra seleccionada son niños en situación de discapacidad, que además se encuentran en diferentes etapas del desarrollo (del primer año a los diecisiete).

En el proyecto de Mujica, V., Rodríguez, P. (2016). *La pintura como facilitadora pedagógica para el desarrollo de la autonomía en niños del grado pre-jardín del colegio fundación Instituto tecnológico del sur* se enfocaron en el papel que tiene la familia y la escuela en el desarrollo de la autonomía. Proponen que la familia, en diferentes modelos existentes, es una institución vital y ejemplar para la sociedad y para el ser humano, además la familia es el elemento natural y fundamental y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado, y en relación con la escuela, mencionan que ésta es otra institución responsable en la educación de los niños y niñas, es fundamental ir de la mano con la familia. Es importante no olvidar que ambos agentes implican directamente en la formación de la autonomía y de responsabilidad de los niños, para que ambas estén unidas, es necesario que la familia y escuela trabajen juntas.

Si bien la investigación estuvo enfocada en el arte y la pintura, los resultados demostraron que el proyecto propuesto por las autoras logró generar conciencia en los padres de familia de

generar espacios en los que se les permita a los niños realizar actividades que no les generen peligro por sí solos con el fin de desarrollar un nivel de autonomía. Así mismo, la investigación le permite al docente ser más consciente en el momento de planear actividades teniendo en cuenta las edades de los estudiantes y los temas que se pueden trabajar con ellos referentes al arte, permitiendo una reflexión pedagógica que contribuya al desarrollo de la autonomía y a generar seguridad en sí mismos.

La escogencia de este artículo estuvo relacionada con los conceptos abordados y la relación que se estableció entre autonomía y pedagogía, lo que es relevante para la investigación dado que permite indagar en los procesos llevados a cabo en los jardines que le permiten al niño un desarrollo de su autonomía, además de una integración de los conocimientos que deberían tener los padres sobre el camino de desarrollo psicosocial de sus hijos. No obstante, la investigación se aleja del interés de la presente porque el objetivo no es realizar una investigación participativa en donde se interactúe con los niños.

En la tesis de Ocampo y Valakitsis (2017) *Perfil del desarrollo infantil en niños escolarizados en los grados pre-jardín, jardín y transición de una institución educativa del municipio de Armenia, Quindío* se interesaron por describir las habilidades fundamentales dentro del nivel de desarrollo en cada una de las cinco esferas funcionales: personal / social, adaptativa, motora, comunicación y cognitiva de los niños escolarizado. Teniendo en cuenta el enfoque de la presente investigación, lo relevante estaría enfocado en la esfera social del niño, en donde se retoma la importancia de los procesos de socialización relacionados con los vínculos de apego de los niños en su núcleo familiar, además de su vinculación con sus pares en las etapas de escolarización. Además, mencionan momentos del contexto educativo en donde se pueden evidenciar manifestaciones de estos procesos psicosociales, tales como el juego y la elaboración de amigos.

Con base en los resultados, las autoras encuentran que a nivel general los niños evaluados presentan niveles de desarrollo típicos para cada área en relación con su edad, lo cual se ve reflejado en su desempeño escolar y familiar; sin embargo, se evidencian algunos casos específicos representados por una minoría en los cuales se presenta un menor desarrollo en las subáreas interacción con los demás compañeros, y colaboración pertenecientes al área personal/social, las cuales son relevantes en el desarrollo del niño tanto en el entorno escolar como en su futuro como adulto responsable, maduro y autónomo; en consecuencia es importante la interacción de los padres quienes se encargan de sus necesidades básicas, y por su parte de los profesores quienes son los que potencian sus capacidades en el aula.

El trabajo de grado de las autoras se escogió debido al desarrollo teórico que proponen en torno a los procesos que se llevan a cabo en la transición al jardín, sin embargo, el objetivo se enfocó en realizar perfiles en las esferas funcionales tales como la personal/social, adaptativa, motora, comunicación y cognitiva de los niños. Además, de que el análisis de los hallazgos fue descriptivo, y se encargó de catalogar el perfil del desarrollo de los niños con el fin caracterizar un desempeño típico en el hito del desarrollo en que se transcurra. Objetivo que se aleja del de la presente investigación, pues no ahonda en las intersubjetividades y la historia detrás de los procesos psicológicos de los niños.

En la investigación de García (2010) *Procesos de adaptación de los niños de temprana edad en la Institución Educativa Mañanitas* el objetivo fue comprender los procesos socio afectivos vinculados en la adaptación del niño a temprana edad al sistema educativo. Con base en esto, la autora se enfocó en definir conceptos psicológicos correspondientes al desarrollo infantil, tales como: socio afectividad, apego, separación afectiva, desarrollo cognoscitivo, adaptación y vínculos afectivos.

En los resultados de la investigación se encontró que la adaptación es una etapa muy difícil para la mayoría de los niños, ya que se enfrentan a un nuevo ambiente y a situaciones nuevas, es por esto por lo que dependiendo de su personalidad le dificulta al niño, o, por el contrario, se le hace más fácil. El preescolar debe partir de la premisa de que este proceso se da por un periodo de consolidación, y de esta manera el niño va adquiriendo autonomía. El 100% de la muestra considera que la finalidad de la adaptación es crear una situación de bienestar, esta se da por el acompañamiento que tenga la educadora y los padres, logrando una adaptación segura y generando nuevas experiencias y acompañamientos en el desarrollo de la personalidad del niño; se puede concluir que es un proceso de paciencia, tranquilidad y preparación para el niño, para la aceptación de un nuevo medio, el preescolar.

La investigación fue escogida porque tiene información relevante sobre el proceso de adaptación de los niños en el momento de entrar y ser parte del contexto educativo, además menciona cómo intervienen los vínculos afectivos y el concepto de apego en este proceso de adaptación. Asimismo, los hallazgos permiten conocer casos en los cuales se evidencia cómo los padres en conjunto con el jardín pueden propiciar el desarrollo del niño.

En relación con las investigaciones de otros países se incluye el proyecto de Bran (2011) *Desarrollo de la autonomía del alumno de tres años de edad* realizado en Guatemala, donde se indagó sobre las estrategias pedagógicas que fortalecen la autonomía de los alumnos de tres años de edad. Así, la autora se enfocó en el proceso de autonomía y algunas de sus manifestaciones (psicomotricidad fina y gruesa, vestirse, desabrochar botones, alimentación, control de esfínteres), el desarrollo neurológico y cognoscitivo, el lenguaje, la comunicación y la socio-afectividad.

Sin embargo, su investigación tenía como fin la realización de un manual para el desarrollo de la autonomía enfocado en los alumnos de 3 años de edad en el Centro Escolar “Las Charcas”,

razón por la cual las conclusiones se centran en que sus resultados evidencian que como el alumno de tres años de edad está en formación, a esta edad se da el desarrollo de la autonomía de manera espontánea y por eso los padres de familia son los primeros educadores y son quienes deben apoyar y ayudar a sus hijos a desarrollar la autonomía ya que está les dará virtudes básicas y elementales para su desarrollo y durante su vida. La autonomía les dará responsabilidad, obediencia, orden lógico, atención, la fuerza de voluntad, la disciplina virtudes que darán una formación integral al niño y en ese sentido conocer el manual, según los expertos del estudio, sí brinda las estrategias pedagógicas concretas y necesarias para fortalecer la autonomía de sus hijos.

Y, por último, el proyecto de Berríos, Valenzuela y Yáñez (2013) *La autonomía en el aula: la vivencia de los alumnos de primer año básico* se interesó por conocer las experiencias de autonomía que viven en el aula niños y niñas de primer año básico, en el cual se enfocaron en lo que suponía la autonomía en la elaboración del significado de las normas y reglas, la toma de decisiones, la relación con los pares y el juego, además de la incidencia del núcleo familiar en el proceso de autonomía.

Así, concluyen el estudio con que la autonomía dentro del aula se vive a través de dimensiones construidas, y son expresadas en la capacidad que tienen los niños para tomar decisiones y acatar o no, normas y reglas que para ellos son pertinentes. A su vez, de acuerdo a como se fomenta, se desarrolle y se mantenga la autonomía a través del tiempo, depende intrínsecamente de la estrecha relación que se forma entre la familia, la escuela y los pares, puesto que son ellos los principales actores que influyen en el comportamiento del niño.

La escogencia de las dos investigaciones realizadas en otros países se hizo con el objetivo de conocer cómo se lleva a cabo el proceso de la autonomía teniendo en cuenta que los contextos sociales y culturales suponen diferencias en las realidades psicológicas de los niños. En éstas

se encontró que en la investigación de Bran el objetivo fue crear un manual que diera cuenta del proceso de la autonomía y que les facilitara a los padres el conocimiento necesario para poder apoyar a sus hijos en esta etapa del desarrollo. Para Berríos, Valenzuela y Yáñez, el proceso de autonomía se pudo evidenciar en el aula y dieron cuenta de que en la cultura en la que se encuentran, sigue siendo relevante la participación de los padres y educadores para el logro de la independencia.

Con base en los proyectos investigativos anteriormente nombrados se da una contextualización de lo que ha supuesto la conquista de la autonomía e independencia en niños en diferentes contextos educativos y familiares a nivel nacional e internacional, además de la influencia de los vínculos de apego en estos procesos del desarrollo. Los resultados encontrados en general proponen a la autonomía como un proceso de vital importancia en el desarrollo del niño, que además es alcanzado a través de vínculos seguros con los padres. Sin embargo, esta búsqueda permite un acercamiento al fenómeno desde una estructuración familiar nuclear, es decir, familias compuestas por padre y madre, lo que evidencia la pertinencia de ahondar en este tema desde una perspectiva que se acople a la realidad social, en donde la mayoría de las familias en la actualidad tienen una estructuración monoparental.

## **ENMARCACIÓN CONCEPTUAL**

El ser humano, en su naturaleza psicológica, es un ser social, que se encuentra permeado por la otredad y los vínculos que se generan en los contextos de los cuales forma parte. Así, es necesario reconocer que, desde el nacimiento, el niño se inscribe en un mundo en donde la interacción y el acompañamiento de figuras primarias le permitirá conocer las realidades psíquicas de su existencia, que en el futuro serán de gran importancia para el acceso a realidades externas enmarcadas en el componente social.

No obstante, el desarrollo de las realidades psíquicas no responde a un proceso corto, por el contrario, son estructuras que requieren tiempo y acompañamiento. Por esta razón, la infancia determina una etapa importante dado que es en donde los individuos logran su maduración biológica, constitución mental y desenvolvimiento social y personal.

De esta manera, el primer contexto que tendrá relevancia desde el nacimiento será el familiar, pues será a través de éste, en donde el niño empezará a comprender y darle sentido a su realidad.

## **Entorno familiar**

### ***Prehistoria del vínculo***

La constitución de vínculos afectivos entre la madre y su hijo no tiene lugar después del nacimiento, por el contrario, es durante el período de gestación donde la madre atravesará una serie de procesos a nivel biológico, fisiológico y psicológico, que tendrán influencia en las conquistas de la primera etapa del bebé. Así, a nivel psicológico la madre tendrá que enfrentarse al nuevo lugar que ocupará su bebé en su vida, en tanto le brinde la posibilidad de una vinculación afectiva positiva que constituya un desarrollo sano.

Autores como Bowlby, Ainsworth, Erikson, Freud, entre otros, se interesaron por la vinculación que posibilita la madre con su hijo en diferentes etapas del desarrollo humano, no obstante, es importante darle sentido a la vinculación que tiene lugar desde el embarazo, pues será el rastro del apego prenatal el que le dé forma al vínculo de apego que se evidenciará después del nacimiento.

Levin (2003) afirma: “Un hijo antes de nacer es aquello que los padres imaginan, comentan, novelan, inventan, crean y escenifican a partir del ideal de cada uno” (p.29) en donde “es una hipótesis, una novedad, un proyecto y una promesa” (p.30) De este modo, en el momento en que la madre se entera de su embarazo, en su mente se entrelazan una serie de ideas en torno a

su bebé, a cómo será, al imaginario que crea, además de las expectativas que tiene sobre sí misma en la transición entre mujer y madre, en donde se pondrá en juego su lugar en la maternidad.

Entonces, desde el vientre el bebé estará en contacto con el significado que su madre le da en su vida, pues será parte del proceso de vinculación y afecto de ella sobre él. Verny y Kelly (1981) dicen: “El niño no nacido es un ser consciente que siente y recuerda, y puesto que existe, lo que le ocurre en los primeros meses que van de la concepción al nacimiento, moldean y forman la personalidad, los impulsos y las ambiciones de manera significativa” (p.11) Así, la manera en que la madre direcciona sus sentimientos sobre el embarazo, tendrán incidencia en el bebé, esto es, si la madre tiene sentimientos de angustia, ansiedad o tristeza, el impacto que genera en el bebé no nacido serán de modo negativo, contrario a si sus sentimientos son de felicidad, aceptación y amor.

Ahora bien, de acuerdo con Bowlby el apego corresponde a unos sistemas comportamentales que son innatos y que se activan en momentos de amenaza y aflicción, que buscan la recuperación del bienestar a través del apoyo, cuidado y protección de la figura primaria. Por lo que la madre puede dar cuenta de sus sistemas de apego en la manera en la que se sitúa a la llegada de su bebé, en donde según Grimalt y Heresi (2012) “el apego conformará un sistema de regulación diádica entre el cuidador y el infante, siendo imprescindible la presencia y disponibilidad del cuidador”

Por lo tanto, el estilo de apego que haga parte del sistema comportamental de la madre se verá reflejado en el procesamiento de la experiencia del embarazo y la maternidad. Así, siguiendo la clasificación de apego de Ainsworth, Grimalt y Heresi (2012) proponen que:

La gestante con un Vínculo Seguro, manifiesta la existencia de una intensa conexión con su hijo, es capaz de sentirse muy unida con éste y a la vez diferenciada (...) las transformaciones

físicas y emocionales propias de la condición de embarazo, llevan a un ajuste (...) con una definición de su rol de madre a partir de sus propias características, intereses y actividades, así como también, por las características del futuro bebé.

La mujer con Vínculo Inseguro Ambivalente describe al futuro hijo a partir de sus expectativas respecto de éste (...) se aprecia dificultad por parte de la madre de generar una representación coherente y específica del hijo (...) los cambios emocionales propios de la gestación son vivenciados de manera intensa y poco autorregulada, observándose una exaltación de los afectos.

La mujer con Vínculo Inseguro Evitativo muestra preocupación por llegar a transmitir estados negativos al hijo, se resiste a la emergencia de representaciones por su creencia de que la no correspondencia entre el imaginario con la realidad podría transmitir al bebé la desilusión de no ser como se esperaba.

Así pues, las representaciones maternas tendrán un lugar importante en la vinculación entre la madre e hijo y el rol que ella adopte una vez nacido su el bebé, en donde “dichas actitudes y expectativas que el bebé tenga de sí mismo dependen parcialmente de los mensajes que recibe acerca de sí mismo mientras está en el útero” (Verny, 1981) Y a su vez, como proponen Condon y Dunn (1988) “si se conoce la calidad de vinculación de la madre con el bebé, es posible predecir la calidad de la vinculación en el post-parto temprano, ya que (...) ambas vinculaciones son idénticas, constituyendo el parto un episodio de transición entre ellas”

### ***Primeras interacciones***

Para continuar con la importancia que tiene la construcción del vínculo madre-hijo, es importante ahondar en lo que constituyen las primeras interacciones del bebé con su madre, en donde todo lo fantaseado durante el embarazo tomará forma y se verá reflejado en el vínculo postnatal y la acción manifiesta del bebé, que ahora será parte de una interacción bidireccional y recíproca.

Levin (2003) propone que “Al nacer, el niño no deja nunca de ser un descubrimiento por inventar y crear en el lazo mismo que se va constituyendo. Este lazo se produce en el encuentro y (des)encuentro entre el niño y el Otro. No se sabe cómo será, ni se puede saber anticipadamente ese mismo acto” (p.32) Esto supone que el bebé ya no sólo será una idea ni un imaginario, sino que ahora la madre deberá confrontar esa imagen con la realidad, en donde tendrá lugar el primer encuentro con el niño y donde la afectividad que se empieza a desarrollar a partir de esta aproximación real estará detrás del rastro del vínculo que hubo en el embarazo (vínculo que puede ser positivo o negativo para el bebé)

De esta manera, las manifestaciones del vínculo se verán reflejadas en las conductas de la madre hacia el cuidado y satisfacción de las necesidades orgánicas del bebé. Sin embargo, dentro de esta satisfacción también hay lugar para la satisfacción afectiva del bebé, que es el resultado de la vinculación durante el embarazo; así, mientras la madre lo alimenta o cuida de él, las conductas de proximidad generarán en el niño respuestas afectivas, tales como: chupar, llorar, aferrarse, aproximarse, sonreír, etc. Además, dentro del útero, el bebé era partícipe de conversaciones con su madre, así como lo plantea Tenorio (2000): “la madre aprende desde el embarazo que debe hablarle al bebé en su vientre pues éste ya oye y reconoce su voz. Se instaura así muy tempranamente una relación de diálogo, en que la madre toma al bebé por un sujeto que escucha y comprende” (p.09) en donde la voz, la entonación y el ritmo de ésta, le habrán permitido al bebé acceder a un vínculo a través de significados emocionales que le conectan con su madre.

A su vez, la madre y el bebé estarán conectados mediante diálogos, que se encuentran atravesados por conductas afectivas por parte de la madre tales como: cantar, hablarle, mecerlo, acariciarlo, aproximarlo, protegerlo, etc. Este comportamiento le permitirá al niño ir significando su vínculo con la madre, así como su propia existencia, mientras logra un

desarrollo psicológico adecuado, en donde se encontrará seguro, autorregulado y en conocimiento de lo que suponen sus emociones.

Teniendo en cuenta lo propuesto, Lafuente (1995) plantea que: “una madre bien vinculada siente más necesidad de proteger a su hijo, está más atenta a los peligros y le cuida más” Esto supone que la madre en la interacción con el bebé empieza a darle cuidados que le permitirán a él empezar con la constitución de un tipo de vínculo de apego, que en el futuro será de gran importancia para el acceso a los contextos educativos y sociales, puesto que como concluyen Ricardo y Restrepo (2013) “tan pronto como el niño nace, la familia debe procurar porque éste a su corta edad desarrolle un buen estado emocional, la madre debe tenerlo cerca, satisfacer sus necesidades permitiendo que el niño se sienta seguro y protegido, logrando expresarse abiertamente ante lo desconocido, sin temor a ser rechazado, aumentando la posibilidad de que crezca siendo feliz y se inserte de forma adecuada a la sociedad” (p.21)

### ***Vínculo de apego***

Para continuar con la importancia que tiene la vinculación madre/cuidador primario-niño, se retoman los planteamientos de Bowlby en torno a la teoría del apego y de Ainsworth en relación con la constitución de la base segura y los tipos de vínculos de apego.

El concepto apego, acuñado por Bowlby en 1986, es definido como todo aquel comportamiento que le permite al individuo conseguir o mantener la proximidad con otra persona, que es considerada como protectora en tanto es fuerte y puede cuidar. A su vez, este comportamiento motiva y busca una proximidad, por parte del niño y sus figuras de cuidado. Ahora bien, dentro del comportamiento de apego el niño también busca crear y mantener lazos afectivos que le brindarán seguridad para encontrar diversas maneras de expresar sus emociones.

Así, Bowlby propone que hay una existencia de sistemas conductuales relacionados entre sí, estos son: el sistema de conductas de apego, el sistema de exploración, el sistema de miedo a los extraños y el sistema afiliativo. El sistema de conductas de apego hace referencia a las conductas que tienen como fin el mantenimiento de la proximidad de las figuras de apego, en donde las conductas del niño pueden ser sonrisas, llantos, balbuceos, contacto físico, etc.; que buscan disminuir la distancia con la figura de apego y que se activan cuando el niño percibe situaciones de amenaza o de necesidad de cuidado. El sistema de exploración, que se encuentra entrelazado con el sistema anterior, y propone que los niños se sienten más libres de explorar su ambiente cuando se encuentran en compañía de sus figuras de apego, puesto que el sistema de apego le brinda seguridad para enfocarse en su libre desarrollo. El sistema de miedo a los extraños muestra que, ante la proximidad de extraños en ausencia de las figuras de apego, el niño se siente inseguro en su contexto y esto ocasiona que disminuyan sus conductas exploratorias y el aumento de conductas de apego, con el fin de mantener la proximidad con sus figuras de apego. Y, por último, el sistema de afiliación se refiere al interés que muestran los niños por interactuar con el contexto social, es decir, con otras personas, incluso con aquellas con las que no tienen un vínculo de apego. No obstante, para que esto sea posible es necesario que el niño posea figuras de apego que le brinden seguridad en la interacción con el contexto externo.

Ahora bien, la importancia de la comprensión de estos sistemas de conductas radica en que un vínculo de apego bien establecido le permitirá al niño satisfacer sus necesidades y sentirse protegido, lo que se traduce en que él pueda realizar su desarrollo socioafectivo de una manera adecuada, en donde no temerá a lo desconocido, podrá expresar sus emociones y acceder a la interacción con personas fuera de su contexto, cuando las vías de su desarrollo se lo exijan.

Por otro lado, Bowlby propone que hay unas fases de construcción del apego, que van desde el momento del nacimiento hasta la vida adulta. Sin embargo, para los propósitos de esta

investigación nos enfocaremos solamente en tres fases, éstas son: la primera fase que abarca desde los cero hasta los seis meses, en donde el niño estará enfocado en el reconocimiento de las figuras primarias para lograr la construcción del apego. La segunda fase, que ocupa desde los seis meses hasta los tres años, estará marcada por la experimentación que dará paso a la regulación del apego que logró en la fase anterior. Y la tercera fase, ubicada de los tres años en adelante, en donde el apego construido se activará para que el niño pueda generar comportamientos para evitar la separación con sus figuras de apego.

En lo que respecta a la conceptualización de la base segura, Ainsworth introdujo el término haciendo referencia al vínculo de seguridad y protección entre los padres y el niño, sin embargo, Bowlby hace una definición más profunda de éste, en donde plantea que:

“la provisión por parte de ambos progenitores de una base segura a partir de la cual un niño o un adolescente puede hacer salidas al mundo exterior y a la cual puede regresar sabiendo con certeza que será bien recibido, alimentado física y emocionalmente, reconfortado si se siente afligido y tranquilizado si está asustado. Esencialmente, este rol consiste en ser accesible, estar preparado para responder cuando se le pide aliento, y tal vez ayudar, pero intervenir activamente sólo cuando es evidentemente necesario” (1989, p.24)

A su vez, la provisión de una base segura para el niño estará directamente relacionada con la constitución del tipo de apego puesto que mediante una base segura el niño podrá transitar sus emociones en mayor o menor medida, además de que podrá establecer relaciones que le permitan un desarrollo psicológico adecuado o inadecuado. Así, a través de la situación extraña, Ainsworth (1970) creó una técnica para evaluar los vínculos de apego en donde encontró que:

Niños de apego seguro. Estos niños usaban a su madre como una base a partir de la que comenzaban a explorar. Cuando la madre se ausentaba, su conducta exploratoria disminuía y se mostraban claramente afectados. Su regreso les alegraba claramente y se acercaban a ella

buscando el contacto físico durante unos instantes para luego continuar su conducta exploratoria.

Niños de apego inseguro-avoidante. Se trataba de niños que se mostraban bastante independientes ante la presencia de un extraño. Exploraban e inspeccionaban el entorno, sin utilizar a su madre como base segura, ya que la ignoraban. Cuando la madre estaba ausente no se veían afectados ni buscaban acercarse a su regreso. Incluso si ella buscaba el contacto, ellos la rechazaban.

Niños de apego inseguro-ambivalente. Estos niños se mostraban tan preocupados por la ausencia de su madre que apenas exploraban el entorno. Pasaban un mal rato cuando ella se ausentaba y ante su regreso se mostraban ambivalentes. Las reacciones de estos niños variaban entre la irritación, la resistencia al contacto, el acercamiento y el mantener contacto con su madre. (p.67)

Valencia (2012) plantea que: “Para el niño es muy importante la forma que tiene la gente de reaccionar hacia él y entre esta gente el impacto más fuerte lo provocan los padres”, por lo tanto, es posible evidenciar cómo el buen desarrollo socioafectivo y psicológico del niño depende en gran medida de la atención, cuidado y seguridad que le proporcionen sus figuras primarias, puesto que será a través de la vinculación y el apego que el niño logrará adquirir habilidades y competencias que se integrarán en su mundo interno y que luego le permitirán un acceso adecuado al mundo social. Además, como plantea Bowlby “La mayor parte del tiempo, el rol de la base consiste en esperar, pero no por eso es menos vital” (p.24)

### ***Tipo de familia***

Como se ha mencionado anteriormente, la familia constituye un sistema social que impacta en el desarrollo psicosocial del niño. No obstante, al ser un sistema social responde a la interacción con sistemas culturales, económicos e históricos que tendrán influencia en la transformación y significación de la estructura familiar. Así, retomando a Ayarza et al (2014) se retoman y describen algunas tipologías.

En primer lugar, se encuentra el tipo de familia nuclear, que es la estructuración típica, compuesta por padre, madre e hijos. En segundo lugar, está la familia monoparental, en donde es el padre o la madre quien se encarga de la unidad familiar; por lo general, es la madre quien queda en compañía de los hijos, sin embargo, hay casos en donde el padre es el responsable. En tercer lugar, está la familia de padres separados, en donde los padres deciden separarse debido a problemas en la relación, de esta manera, la madre o el padre quedan con los hijos. La diferencia entre la familia monoparental y la de padres separados, es que en la primera la separación supone que la figura que quede a cargo de los hijos se encontrará sola, sin el apoyo de la otra figura, mientras que, en la segunda, a pesar de que se disuelve la relación, ambas figuras son responsables de la crianza de los hijos. En cuarto lugar, está la familia adoptiva, en donde una pareja que no puede convertirse en padres biológicamente puede adoptar un hijo y cumplir con el rol de cuidador. En quinto lugar, se encuentra la familia sin hijos, en donde la pareja decide, sea por impedimentos biológicos o decisión propia, no convertirse en padres. En sexto lugar, está la familia homoparental caracterizada por figuras del mismo sexo, es decir, dos padres o dos madres, que adoptan un hijo. Y en último lugar está la familia extensa, en donde la crianza de los hijos no responde sólo al padre y la madre, sino a demás familiares que se encuentran en convivencia con el núcleo familiar.

Si bien la configuración de la estructura familiar se ha ido transformando en los últimos años, en la actualidad se siguen encontrando familias nucleares donde la estructura parental responde a dinámicas relacionadas con el padre estando fuera de casa en horario laboral mientras la madre cumple con las tareas domésticas y el cuidado de los hijos. Estas dinámicas implican cambios para el entorno familiar que afectan de manera directa a los agentes que se encuentran en ella, es decir, padres/madres/niños; puesto que pese a contar con los dos cuidadores primarios, el proceso de vinculación se da de manera diferente teniendo en cuenta el tiempo compartido entre sí. Ahora bien, como la familia es el primer contexto en el cual se instauran

los niños después del nacimiento, es necesario que sea ahí donde el niño alcance las primeras herramientas que son imprescindibles para desarrollarse sanamente.

### *Pautas de crianza*

De acuerdo con Muñoz (2005) “la familia es uno de los principales contextos de desarrollo del individuo, por lo que se convierte en el más propicio para la crianza y educación del ser humano, ya que es donde se promueve su desarrollo personal, social y cognitivo” No obstante, dentro de las pautas de crianza que adoptan los padres/cuidadores primarios hay un legado histórico detrás, que como proponen Martínez, García y Collazo (2015) “estos patrones tienen un rasgo hereditario-cultural existe cierta tendencia debido a las concepciones y creencias de los padres sobre la misma parentalidad”

Eraso, Bravo y Delgado (2006) definen a la crianza como “el entrenamiento y formación de los niños por los padres o por sustitutos de los padres (...) los conocimientos, actitudes y creencias que los padres asumen en relación con la salud, la nutrición, la importancia de los ambientes físico y social y las oportunidades de aprendizaje de sus hijos en el hogar” (p.1). A su vez, diferentes autores han determinado este concepto como conjuntos de acción basados en la cultura, las creencias personales y familiares, además de los conocimientos adquiridos en la propia vivencia. Como mencionan Infante y Martínez (2016) “esto supone que alrededor de la crianza hay un constructo tridimensional que contempla pensamiento (creencias), acción (prácticas) e influencia de la cultura (pautas)” (p.3)

Ahora bien, en relación con el constructo tridimensional es importante tener en cuenta que: las creencias, pensamientos o concepciones que poseen los padres o cuidadores son importantes porque permiten valoraciones de su rol en la crianza, así como acciones que estimulen el desarrollo de los hijos. Así mismo, estas creencias modulan el comportamiento de los padres en sus prácticas, lo que en la modernidad facilita que estos puedan ser más flexibles y diversos

en la construcción de los estilos de crianza. Por otro lado, “las prácticas se conciben como acciones o comportamientos intencionados y regulados, orientadas a garantizar la supervivencia, crecimiento, desarrollo psicosocial, y que facilitan los aprendizajes que permiten a los hijos reconocer e interpretar el entorno que les rodea” (Aguirre, 2000). Y las pautas que se constituyen se logran mediante la interacción con la cultura, ya que es ésta la que integra significados en la crianza sobre lo esperado o adecuado en la formación educativa de los niños en la sociedad. Así, las percepciones individuales y colectivas enriquecen las concepciones en torno a los comportamientos que deben llevarse en los procesos de crianza, así como lo esperado por parte de la sociedad en la paternidad/maternidad y en el desarrollo adecuado de los niños.

A partir del concepto de crianza se proponen los modelos parentales que Infante y Martínez (2016) definen como “el conjunto de pautas culturales que hacen alusión a los factores que se involucran en la convivencia familiar y la responsabilidad de cada uno de sus componentes, tomando en consideración que estos factores se manifiestan de manera muy variada dependiendo de las características de sus elementos, como el tipo familiar, la edad de padres e hijos, el número de hijos etc., y por otro lado, la economía o el nivel educativo de estos” De estos se desprenden tres elementos que son: las pautas de crianza, los vínculos de apego y los patrones de éxito.

De acuerdo con los autores, las pautas de crianza se relacionan con aquello que está permitido dentro del núcleo familiar, que se establece por los padres o cuidadores y que responde a una serie de normas, y comportamientos dentro de la convivencia. En estas pautas existen cuatro categorías descriptivas: a) rígido: lo fundamental en la convivencia familiar es el orden, el respeto y las normas, impuestas por los padres. Existen límites rígidos y la obediencia predomina en la dinámica familiar, en donde el incumplimiento de las normas trae consecuencias; b) negociador: las normas y los límites se negocian de acuerdo a las necesidades

de los hijos y los objetivos de los padres/cuidadores, hay una interdependencia entre los agentes involucrados en donde prima el respeto y se dialoga lo que suponen las normas y las consecuencias de ciertos comportamientos; c) indulgente: hay una confianza en las decisiones de los hijos por lo que hay un margen amplio con respecto a los comportamientos, así que hay libertad de acción y conductas guiadas por impulsos e interés. Además, hay pocas normas y si se incumplen no hay castigo alguno; d) situacional: los padres no se atribuyen ninguna pauta de crianza, así que sus decisiones sobre normas, límites y control son situacionales, mediadas por la emoción o ánimo del momento, o el estado de la relación marital.

Respecto a los vínculos de apego, se mencionan como el manejo de las emociones y el afecto entre padres e hijos, además del tipo de comunicación y la convivencia. Existen cuatro tipos de vínculos de apego: a) cálido: las muestras de afecto entre padres/hijos es parte de la vida diaria y se manifiesta de manera constante, hay calidez, cercanía, disposición del tiempo y comunicación; b) cercano: hay muestras de afecto espontáneas y esporádicas, con un tiempo y comunicación suficiente; c) hay mínima manifestación de afecto y poco tiempo invertido en el ámbito familiar, así como una comunicación casi nula; d) situacional: los padres o cuidadores no se atribuyen ningún vínculo de apego, comunicación y tiempo mediados por situaciones y estados de ánimo.

Y, por último, los patrones de éxito implican los campos que la familia ha promovido en pro del logro de la autonomía de los hijos. Se incluyen: a) promotor: los padres cooperan y ayudan en las decisiones que toman los hijos en relación con los patrones de éxito familiar; b) orientador: los padres colaboran la construcción de patrones de éxito tomando en cuenta los intereses de sus hijos; c) emancipador: los padres aceptan las iniciativas de los patrones de éxito de sus hijos de forma autónoma; d) situacional: los padres no se atribuyen patrones de éxito y la promoción de patrones de éxitos dependen de otros factores.

Así pues, es posible ver que las pautas de crianza y la forma en que se adopten los roles de padre y madre/cuidador tendrán un impacto en el desarrollo del niño, a nivel familiar y sociocultural, pues es en esta interacción en donde el niño interioriza estrategias de socialización que luego le servirán para el acceso a otros entornos tales como la educación inicial. Por otro lado, Eraso et al (2006) menciona que “la crianza del ser humano constituye la primera historia de amor sobre la que se edifica en gran parte la identidad del niño y se construye el ser social” (p.1). Esto supone que la vinculación afectiva será un insumo en la constitución psicológica del niño que le brindará seguridad en la interacción con otros.

### **Entorno educativo**

La primera infancia es uno de los períodos del desarrollo en la vida de los sujetos con más importancia, debido a que desde el nacimiento hasta los cinco años el niño se encontrará con entornos (educativo, familiar, social) y ofrecimientos (vínculos, alimentación, cuidados, atención) que se traducirán en vías del desarrollo saludable de sujetos con posibilidades de adquirir habilidades adecuadas relacionadas con los vínculos sociales, la comunicación, el lenguaje, el razonamiento, etc.

Como se mencionó anteriormente, el contexto familiar se sitúa como el primer escenario de desenvolvimiento psicológico del niño, en donde las vinculaciones primarias le permitirán alcanzar motores del desarrollo de su personalidad. No obstante, pronto en su vida el niño se enfrenta a otros contextos de la vida social y cultural que le permitirán adquirir nuevas competencias, que a su vez darán acceso a un mundo de aprendizaje y de interacción con otros; pues como se plantea en el documento Conpes Social (2007) “las inversiones durante este período de la vida no sólo benefician de manera directa, sino que sus réditos se verán en el transcurso de la vida, así como en el largo plazo beneficiando a la descendencia de esta población (...) En todos los aspectos del desarrollo del individuo (fisiológico, social, cultural,

económico, entre otros), la primera infancia se convierte en el período de la vida sobre el cual se fundamenta el posterior desarrollo de la persona” (p.2)

Para propiciar la adquisición de estas nociones se espera que durante el entorno escolar inicial se creen espacios educativos significativos que tengan como propósito generar experiencias de aprendizaje y participación, en donde los niños tengan un lugar activo sobre su propia construcción del conocimiento. Asimismo, se busca que se creen situaciones a través de las cuales se le permita a los niños encontrarse con diferentes formas de pensamiento que a su vez faciliten un desarrollo intelectual en ellos. Esto supone que estos espacios sean significados a través de la experiencia diaria del niño, es decir, de su cotidianidad; pues a partir de los recursos con los que cuente podrá orientar su desarrollo, además de interactuar con el mundo y con los demás, para así lograr reflexiones que transformen y movilicen los recursos propios en torno a los ejes afectivos, cognitivos y sociales.

Las autoras proponen que “el desarrollo de los niños durante la primera infancia es un proceso de reorganización y de transformación permanente de las competencias que van adquiriendo y por lo tanto requiere de experiencias que constituyan retos que les permitan conocer progresivamente, el mundo real, a los otros y a sí mismos. A lo largo de los primeros años, los niños interactúan en espacios que pueden ser ricos y novedosos en la medida que los enfrentan a las exigencias de la vida diaria” (Puche et al, 2009, p.87). Esto permite ver que las conquistas de la primera infancia están vinculadas con los entornos educativos en conjunto con la participación de las figuras primarias, sean padre, madre o cuidador. De esta manera, el desarrollo emocional, físico, psicológico y social del niño tendrá lugar en el ciclo vital de sus primeros cinco años; lo que posibilita que un buen acceso y entrelazamiento en los contextos del niño fomenten las bases de un sistema de relaciones consigo mismo, con otros y con el mundo.

A nivel nacional se han establecido diferentes políticas educativas que buscan fomentar el desarrollo adecuado del niño en relación con el contexto educativo, así, se ha esclarecido cuáles son las competencias y metas que buscan propiciar los ambientes escolares que procuran el desenvolvimiento individual, social y educativo. De acuerdo con los planteamientos de las políticas actuales en Colombia, en relación con el entorno educativo se debe procurar el desarrollo de competencias para el aprendizaje de los niños y las niñas en los ámbitos cognitivo, emocional y social; pues estos resultan fundamentales en la formación de ciudadanos con alta capacidad de participación, innovación e integración en la sociedad. Así, se propone que, en las metas de la primera infancia, es decir, de los cero a los seis años, se debe potenciar el desarrollo físico y de la motricidad, la expresión y control emocional, la autoestima y la autonomía, el respeto de límites y regulaciones. Esto implica que las metas enfocadas en la primera infancia se basan en la adquisición de herramientas que trascienden los conocimientos y saberes educativos, pues lo que se busca es que los niños logren desarrollar maneras a través de las cuales poder dar cuenta de su realidad psicológica y que así, puedan lograr una vía de crecimiento saludable.

Camargo et al (2014) proponen que en torno a las metas de la primera infancia que “las niñas y los niños aprenden a convivir con otros seres humanos, a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos, a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural; a conocerse, a ser más autónomos, a desarrollar confianza en sí mismos, a ser cuidados y a cuidar a los demás, a sentirse seguros, partícipes, escuchados, reconocidos; a hacer y hacerse preguntas, a indagar y formular explicaciones propias sobre el mundo en el que viven, a solucionar problemas cotidianos, a sorprenderse de las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo, a apropiarse y hacer suyos hábitos de vida saludable, a enriquecer su lenguaje y construir su identidad en relación con su familia, su comunidad, su cultura” (p.12) Así pues, la primera infancia y la educación inicial son momentos que se articulan con el fin de permitirle

al niño una experiencia a través de la cual podrá aprender sobre sí mismo y el mundo, esto supone encontrar las diferentes formas de ser niño y de disfrutar de experiencias relacionadas con el juego, el arte, la literatura, entre otros.

### ***Vínculo con el maestro***

En lo que se refiere al vínculo con el maestro, es necesario retomar la teoría del apego de Bowlby, pues ésta permitirá darle sentido al lugar que posee el maestro en el desarrollo del niño, además de las posibilidades que le brindará en los procesos de transición al entorno educativo.

De acuerdo con este autor, durante los meses previo al primer año de vida, el mundo emocional y afectivo del bebé se expande, esto permite la aparición de lo denominó figuras de apego subsidiarias. Gordillo et al (2016) proponen que “estas figuras adquieren gran relevancia en la vida del bebé, pues en ellas puede encontrar la base de seguridad y confort que necesita cuando se encuentra en ausencia de su figura materna. Generalmente, estas figuras subsidiarias formarán parte del entorno más cercano del bebé, lo que le permite establecer un fuerte vínculo emocional, en el que la interacción en el tiempo y el espacio sea constante. De ellas recibirá la provisión de cuidados, atención y afecto que necesita, creándose una sensación de seguridad física y emocional” (p.196)

Esta vinculación con figuras distintas al padre, madre o cuidador primario, permitirá que el niño pueda distanciarse de la primera esfera afectiva en la que se encuentra para poder establecer vínculos afectivos con otras figuras, que por lo general responden a personas del entorno familiar (abuelos, tíos, hermanos) No obstante, pronto en la vida del niño aparecerá una figura de apego subsidiaria que servirá para la creación de bases seguras que posibiliten el acceso al aprendizaje, desarrollo y crecimiento, además de la interacción con otros y con el

mundo; esta figura será la del maestro, enmarcada en una relación de afecto, confianza, protección y cuidado.

De acuerdo con González y Blanco (2004) la relación que se crea entre el maestro y el niño debe entenderse como una interacción en donde hay reciprocidad e intercambios por parte de ambos; lo que permite que el proceso de aprendizaje se logre mediante una interacción en un ambiente donde constantemente interviene el niño, el maestro y los pares. Asimismo, Moreno (2010) menciona que “las relaciones entre el adulto y el niño son la base para muchos aprendizajes, incluso de las habilidades académicas (...) los alumnos tienen una serie de necesidades, que no se limitan a aprobar una asignatura; la eficacia del maestro dependerá de su capacidad para satisfacer estas necesidades básicas, incluso sin ser consciente de ello” (p.182) Esto supone que el aula y el entorno educativo se sitúan como un contexto en el cual el niño establece vínculos que tendrán un lugar importante para la adquisición de habilidades sociales que les servirán en la vida adulta.

Sin embargo, esta construcción de vínculos con los maestros dará cuenta de las vinculaciones afectivas previas, esto supone que el apego subsidiario que se dé en el aula estará ligado a las experiencias que ha vivido el niño con sus figuras primarias y eso tendrá incidencia en tres elementos bases que son: la interacción con el maestro, las interacciones con los demás niños y las actitudes y conductas frente a las tareas, en relación con los patrones típicos de apego infantil. Esto quiere decir que el tipo de apego que haya establecido con la madre/padre/cuidador afectará de manera positiva o negativa los procesos que se llevan a cabo en el aula.

Por otro lado, Camargo et al (2014) proponen que “las maestras, los maestros y los agentes educativos que acogen a las niñas y los niños son los encargados de la educación con intencionalidades claras para promover su desarrollo integral (...) de estos actores se espera el

establecimiento de vínculos de apego seguros, relaciones de confianza y de acogida mediante una interacción permanente con cada una de las niñas y los niños y con el grupo” (p.69) De esta manera, el maestro se sitúa en la vida del niño como un agente que lo acoge en un nuevo entorno, lo que implica promover vías de desarrollo sano para el niño en tanto está en la capacidad de reconocer las particularidades y subjetividad del mismo. Así, no sólo lo acoge, sino que se compromete con él y con las formas de acción educativa que brindarán las herramientas necesarias para la construcción de un sujeto “crítico, autónomo, libre, capaz de valerse por sí mismo, con un lugar en el mundo social y cultural que habita” (Camargo et al, 2014, p.51)

## **Autonomía e independencia**

### ***¿Qué se espera que haga un niño?***

Durante los primeros años de la vida de los sujetos se instauran diferentes elementos que son claves para que se alcancen las vías de desarrollo óptimas, que serán las que en diferentes períodos de la vida permitan el agenciamiento de la realidad interna y externa, así como de la interacción con otros y con el mundo. En la primera infancia el niño atraviesa diferentes procesos ligados al desarrollo afectivo, social e individual, en donde la adquisición de la autonomía se posiciona como uno de los procesos que evidencia la capacidad que tiene el niño para no ser dependiente de sus figuras o cuidadores primarios en tanto pueda por sí mismo responder a las exigencias de sí mismo y del mundo.

Si bien los vínculos de apego suponen una parte vital en el desarrollo socioafectivo del niño, también intervienen en las conquistas que logra el niño a medida en que se desarrolla. Durante los procesos de crianza en los que se ven envueltos el niño y sus padres o cuidadores, se pone en juego las formas de interacción del niño con otras personas, además del interés, la confianza

y la seguridad de desarrollará en torno a la introducción del mundo de las relaciones y los objetos, así como de las habilidades y competencias sociales. Es así como esas figuras primarias constituyen un papel importante en la vida del niño para que progrese, ya que en la constitución de este primer vínculo el niño entrará en contacto con lo que suponen sus necesidades básicas y en ese sentido, la respuesta que tiene un otro sobre éstas en tanto las satisface.

A su vez, que el niño cuente con esta figura, sea madre, padre o cuidador, permite que acceda a un mundo afectivo de confianza, cariño, cuidado, protección y seguridad que le asegura al niño un acceso tranquilo y sano a la exploración del mundo en apoyo de esa base segura constituida. Esto no sólo ocasiona un impacto positivo en el entorno familiar, sino que genera bases en el niño para que al enfrentarse a otros entornos diferentes no sienta temor.

En relación con la autonomía Carretero afirma que “es la capacidad de valerse por sí mismo en el desarrollo de las actividades básicas de la vida diaria. Estas actividades se relacionan con el cuidado personal (vestirse, comer, ducharse, lavarse las manos, etc.), con el funcionamiento físico (manipular objetos, desplazarse, subir/bajar escaleras, etc.) y con el funcionamiento mental (capacidad de resolución de problemas, autoconcepto, autoestima, estilos de afrontamiento, etc.)” Como lo menciona el autor, la autonomía corresponde al proceso del desarrollo motriz, afectivo y mental a través del cual el niño logrará ser responsable de sí mismo y de su autocuidado, pues ya no necesita a su madre/padre/cuidador para que le ayude en la realización de estas tareas.

No obstante, durante el crecimiento del niño la independencia es un proceso que no sólo se relaciona con las habilidades que él posee para desenvolverse solo sino con la aceptación y disposición de los padres/cuidadores para permitir que el niño continúe con las vías de su desarrollo. Pues, a partir del primer año los niños empiezan a alcanzar la autonomía a través de distintas manifestaciones tales como gatear o caminar, desplazarse y poseer objetos, etc. Que

pueden resultar difíciles para las figuras que tengan temor o desconfianza de la interacción del niño con el mundo y que pueden llegar a impedir el logro de estos procesos.

Por otro lado, de acuerdo con Puche et al (2009) “en el camino de la autonomía los niños avanzan hacia la independencia. Cuando se acercan a los dos años manifiestan mayor interés en hacer las cosas por sí mismos y en ocasiones se rehúsan a recibir ayuda de sus cuidadores. Este sentido de autonomía muestra la confianza que tienen en sí mismos y sus capacidades. Entre los dos y los tres años buscan hacer muchas cosas por sí mismos y se arriesgan a tomar decisiones, aunque todavía necesitan apoyo” (p.42) En este sentido, el rol de las figuras de apego consiste en comprender y suplir las necesidades que tienen los niños en su crecimiento, pero, a su vez, dar un paso al lado para permitirles un crecimiento autónomo e independiente, en el cual puedan adquirir habilidades para las exigencias y retos que suponen otros espacios.

Ahora bien, en torno a algunos de los logros específicos de los niños en relación con el proceso de la autonomía de los 3 a 5 años se encuentran: el reconocimiento de los deseos y creencias de los otros, el control emocional, el entendimiento de las normas, los valores y el criterio moral, la anticipación de las acciones e intenciones de otros, entre otras herramientas cognitivas.

#### *Reconocimiento de los deseos y creencias de los otros*

“Desde los tres años, sino antes, las niñas y niños sorprenden porque ‘parecen saber’ lo que el adulto siente, lo que quiere y a veces lo que piensa. Igualmente establecen diferencias entre los deseos y las creencias del otro y la repercusión de éstos sobre sus acciones. En los años subsiguientes, los niños pueden diferenciar entre lo que el otro ‘quiere’, ‘sabe’, ‘cree’ y ‘siente’. Esta capacidad de establecer esta distinción les ayuda a entender la diferencia entre creencias y afectos” (Puche et al, 2009, p.66) Así, durante este período el niño está en la capacidad de reconocer que siente y cuáles son sus deseos, y en ese sentido comprender que se encuentra en

una realidad en la que convergen diferentes creencias y deseos propios y ajenos a sí. Por esta razón, supone un reto para los niños en ocasiones reconocer y aceptar las creencias de las figuras que se encuentran a su alrededor, pero esto le brinda la posibilidad de negociar e interpretar en sus deseos y lo que puede lograr.

### *Control emocional*

“Entre los tres y cuatro años los niños son capaces de entender, expresar y controlar las emociones. Empezar a controlar éstas últimas se ha llamado “regulación emocional” y es la competencia que adquieren de medir o moderar sus reacciones” (Puche et al, 2009, p.67) Esta capacidad de regulación está adscrita a que el niño pueda tomar una posición para moderar sus emociones en tanto las reconozca en sí mismo y en otros, así lleva a cabo un proceso mediante el cual puede ir experimentando con sus emociones para comprender cuáles son y qué cambios existen entre ellas. Asimismo, hacia esta edad aparecen razonamientos y reflexiones en torno a la afectividad, lo que permite que comprendan situaciones o problemáticas del contexto que les rodea, así como los efectos que pueden tener sus comportamientos y emociones.

### *Normas, valores, moral*

Para la comprensión de las normas y valores es necesario que haya figuras de autoridad frente al niño que se encarguen de la aprobación o desaprobación de comportamientos, pues es así como el niño podrá construir los criterios morales sólo lo que no debe hacerse o de lo que es correcto, además del bagaje cultural y social que adquiere que le dará una guía sobre la manera en la que debe comportarse en otros contextos, respetando los límites y los sistemas de valores. Por otra parte, “como a esta edad ya no comprenden el mundo desde una única perspectiva, la suya, entonces logran entender el comportamiento de los otros desde la perspectiva que los otros tienen sobre las situaciones. Además, son capaces de imaginarse a ellos mismos en esa

posición y responden a la situación como posiblemente lo harían las otras personas” (Puche et al, 2009, p.69) Esto posibilita que los niños empiecen a desarrollar conductas sociales como la empatía, pues están en capacidad de comprender situaciones en las que se encuentran los otros.

### *Predicciones e intenciones de los otros*

En la interacción con otras personas los niños aprenden a identificar señales o indicios que les permiten anticipar los comportamientos que pueden tener los otros. Para que este aprendizaje se adquiera se necesita que los niños puedan tomar distancia de sí mismos y sus intenciones, para poder adoptar la perspectiva ajena y así reconocer el punto de vista del otro y sus intenciones. De igual manera, se inician los procesos de razonamiento y de elaboración de hipótesis, en donde se permiten explorar el mundo, pero también establecer ideas muy claras sobre las intenciones de otros y la razón de ser de las mismas. Además, la lectura que hacen los niños de las intenciones de los demás pueden responder a diferentes categorías, de modo que pueden reconocer indicios o pistas sobre las intenciones en el ámbito afectivo y social, o en juego y actividades cognitivas.

### *Cognición*

“Para interactuar con su entorno, los niños utilizan un conjunto de herramientas mentales: la clasificación, la planeación, la predicción o anticipación, la inferencia y la formulación de hipótesis, entre otras. Esas herramientas funcionan de manera conjunta y combinada y constituyen la base del funcionamiento cognitivo de los seres humanos” (Puche et al, 2009, p.75) Así, los niños clasifican las situaciones y actividades en las que se encuentran inmersos para hacer uso de la habilidad cognitiva que más le sirva y se adecúe a lo que debe hacer. Esta capacidad de análisis de las situaciones lleva a que los niños puedan reconocer situaciones

problemas y encontrar la solución adecuada a través de herramientas cognitivas que evidencian su desarrollo y funcionamiento mental, social y afectivo.

En este sentido, como proponen Rodríguez y Zehag (2009) “el niño, al nacer se presenta totalmente indefenso u heterónimo, pero se va haciendo autónomo mientras crece” y es mediante la interacción con sus figuras de apego y con el mundo externo que logra la independencia, pues su mismo crecimiento posibilita una comprensión del mundo desde lo que él mismo puede lograr sin la ayuda de sus padres/cuidador. La autonomía entonces no sólo requiere del desenvolvimiento independiente del niño sino de las conquistas que se presenten en cada momento del desarrollo de la primera infancia, en donde la familia y la escuela serán entornos que le exijan al niño interactuar con el mundo a través de la propia experiencia.

Por otro lado, logros mencionados anteriormente son importantes en el desarrollo del niño porque se relacionan con las capacidades sociales y cognitivas que debería adquirir en torno a los 5 años para alcanzar una interacción adecuada con el mundo fuera de su entorno familiar, además de transitar correctamente a espacios completamente nuevos como lo son el jardín o la escuela. Sin embargo, las conquistas más importantes para la investigación están direccionadas a la capacidad del niño para dar cuenta de sí mismo y de su autocuidado, así, cuando se habla de autonomía e independencia, se espera que el niño pueda sentirse seguro y capaz de realizar todas las actividades que se promueven en un entorno educativo, tales como: adaptarse a los hábitos relacionados con el tiempo (hora de juego, actividades, descanso, etc.), comprender las normas y los límites que aseguran una buena convivencia, desvestirse y vestirse solo, alimentarse sin necesidad de ayudas, apropiarse del cuerpo y su motricidad.

## MARCO CONTEXTUAL

### *Contexto institucional*

La recolección de los datos se llevó a cabo en un Centro de Desarrollo Infantil ubicado en el barrio Llano Verde de la ciudad de Cali. El CDI Semillas de paz fue inaugurado el 20 de marzo del 2019 en la comuna 15 con el objetivo de brindarle una oportunidad educativa a los niños y niñas con el fin de ofrecerles más opciones de progreso y desarrollo. Así, la institución cuenta con una capacidad para 220 niños y niñas de la comunidad, separados en: 1 salón para bebés y gateadores, 2 para caminantes, 5 para párvulos, 2 para pre jardín y 2 para jardines; asimismo, se cuenta con un comedor, dos zonas verdes de juego y recreación, un gimnasio, una zona de lectura, cuidados de enfermería y servicio de acompañamiento psicológico.

Con el fin de organizar el plan del día de prejardín y jardín, la institución estableció el siguiente horario:

- Bienvenida, saludo, organización del grupo.
- Plan del día.
- Primer momento de alimentación - fruta/desayuno.
- Espacio del juego.
- Momento del encuentro pedagógico o de la propuesta planteada por la cuidadora.
- Momento de descanso.
- Tercer momento de alimentación - refrigerio.
- Cierre de la jornada y despedida

Se contempla un espacio de 10 minutos entre cada actividad con el propósito de preparar a los niños para cada tarea, así como permitir un momento en caso de que sea necesario asear o

cuidar de algún niño, por ejemplo, luego del momento de alimentación se requiere de unos minutos para cepillarse los dientes, lavarse las manos, limpiarse el rostro, etc.

### *Contexto social*

El barrio Llano verde está ubicado en la comuna 15 en medio del Distrito de Aguablanca y fue creado como un proyecto que buscaba ofrecer más de 3.000 viviendas gratuitas a población desplazada por el conflicto y reinsertados de grupos armados. Esto significa que los niños y niñas que asisten al CDI Semillas de Paz provienen de familias que han sido víctimas del conflicto, lo que supone que la conformación familiar y el desarrollo psicosocial de los niños ha estado influenciado por el marco social en el que han crecido, así como las dinámicas familiares que se han transformado, con base en las vivencias subjetivas y socioculturales de las figuras de apego significativas. Si bien, los niños no han sido víctimas directas del conflicto, las repercusiones que ha tenido éste en la vida de sus padres o cuidadores ha sido suficiente para contemplar vías del desarrollo diferentes a las comunes en otros sectores de la ciudad.

Contemplar la incidencia que tiene el contexto social del sector es importante para la investigación, dado que durante la aplicación de las entrevistas fue posible evidenciar cómo la disposición de las madres estaba atravesada por el recelo y desconfianza que genera el acceso a la información privada de las familias y los hogares del barrio, así como, comprender que hay diferentes problemáticas sociales relacionadas con la violencia e inseguridad que no sólo remiten al conflicto, sino a la situación actual de la comunidad. Esto se comprobó en la información recolectada debido a que las madres entrevistadas no proporcionaron información detallada sobre su vida familiar, además de encontrar sucesos relacionados con el entorno que han tenido incidencia en la adquisición de la autonomía e independencia de los niños.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

### **Diseño**

El diseño elegido para la presente investigación es de corte cualitativo, puesto que como mencionan Berenguera et al (2014) “la investigación cualitativa trata de comprender los fenómenos desde el punto de vista de los actores del mismo (personas involucradas en el fenómeno que se estudia), para lo cual se coloca “en el lado del otro” a fin de procurar entenderlo desde este “colocarse en su posición” (p.13) De esta manera, el propósito es aproximarse al fenómeno a través de la interacción con los sujetos investigados y caracterizarlo mediante la perspectiva del otro, así, será posible comprender y adoptar una postura que permita dar respuesta a éste de una forma más integral y completa. A su vez, como mencionan los autores “es a través de la cooperación entre investigados e investigadores como se construye conocimiento formal” (Berenguera et al, 2014, p.13) Por esta razón, las técnicas de recolección de datos estarán relacionadas con la posibilidad de interactuar con los sujetos y con el contexto social del cual forman parte.

### *Técnicas para la recolección de los datos*

Ahora bien, teniendo en cuenta la relevancia de indagar en cada entorno social del niño, es necesario hacer uso de diferentes técnicas de recolección de datos que abarquen cada categoría de la enmarcación conceptual y que, a su vez, permitan rastrear todos los componentes que influyen en la conquista de la autonomía e independencia del niño.

### *Entrevista*

Así pues, la entrevista será una de las técnicas utilizadas dado que como proponen García de Ceretto y Giacobbe (2009) “las entrevistas son documentos personales que permiten registrar

emociones, sentimientos —expresiones gestuales— que de otra manera se pierden, porque son producto de una relación directa entre entrevistador y entrevistado” (p.7) A través de esta técnica se puede crear un espacio en donde el intercambio de información permite abordar la singularidad de la persona y registrar todo aquello que sirve de insumo para comprender la realidad del fenómeno. Por esto, se hará uso de la entrevista semi estructurada debido a que permite tener flexibilidad sobre la manera en la que se aborda al entrevistado, pues no establece una guía estricta sobre las preguntas y los componentes a indagar, sin embargo, sí brinda una organización conceptual puesto que facilita la creación de categorías de análisis en torno a los ejes centrales de la investigación-

#### *Observación en el jardín infantil*

Por otro lado, la observación se incluye porque como proponen Berenguera et al (2014) “es una valiosa técnica de obtención de datos que consiste en contemplar, de forma sistemática y con detenimiento, cómo se desarrolla un fenómeno social, tal como sucede, sin distorsionarlo ni modificarlo” (p.196) de esta manera, realizar la observación en el jardín infantil posibilita hacer un registro detallado y objetivo de cómo se evidencia el fenómeno investigado en un entorno natural para así “no solo conocer al objeto observado, sino elaborar un saber sobre él y crear estrategias de intervención” (García de Ceretto y Giacobbe, 2009, p.88) No obstante, la observación se acompaña de notas de campo que permiten describir las situaciones vivenciadas así como registrar aquellas significaciones que se encontraron durante los hechos observados, así, será posible realizar un análisis que complemente y/o contraste los datos recogidos durante la entrevista.

#### *Propuesta de lectura y juego*

De acuerdo con el documento 22 el juego es un escenario que “hace parte vital de las relaciones con el mundo de las personas y el mundo exterior, con los objetos y el espacio” (p.14). A su

vez, los autores proponen que “hablar del juego en la educación inicial es hablar de promover la autonomía, de reconocer la iniciativa y la curiosidad infantil como una fuente de comprensión del mundo que los rodea, situación que ha de ser reconocida y acompañada por las maestras, los maestros y los agentes educativos” (p.16) Así pues, proponer un espacio de juego con los sujetos investigados permitirá rastrear las vías del desarrollo de la autonomía e independencia al poder evaluar en escena las construcciones psicológicas que han logrado en torno a la relación con sus pares, la adopción de capacidades creativas y de estrategia, la comprensión de la emocionalidad, los sentimientos e intenciones propias, al igual que las limitaciones que pueden encontrar en los diferentes entornos sociales.

Ahora bien, la importancia que tiene la literatura en el juego es explicada por documento 23: “el juego simbólico es cada vez más rico y la imaginación y el aprendizaje se conjugan para explorar mundos posibles. Las incesantes preguntas y los porqués, las charlas con amigos y el movimiento entre la fantasía y la realidad hacen de este un tiempo fértil para avivar el interés por conocer el mundo, por relacionarse con los demás, por hacer pactos y por explorar el arte y la literatura.” (p.38). Incluir el lenguaje literario en el marco de la recreación de los niños en la educación inicial, les permite entonces poder acceder a un mundo de representaciones en donde se ponen en escena las capacidades de observación, análisis y exploración del mundo interno y externo, lo que implica que el lenguaje se adopte como una herramienta para relatar emociones, experiencias y aprendizajes.

Así pues, la propuesta consta de dos momentos:

- 1. Momento de lectura:** en este espacio se lee con los niños la siguiente compilación de cuentos cortos: *Mi maletita para aprender* de la editorial Auzou, que consta de cuatro libros *Como*, *Me baño*, *Duermo*, *Juego*; y *El despertar de Nino* de la editorial Combel. Estos cuentos

relatan las actividades a las que se enfrentan los niños en su vida diaria cuando están atravesando el proceso de desarrollo de la autonomía e independencia.

**2. Momento de juego:** en este espacio se propone un juego con títeres que estará guiado por los niños, basado en las “actividades que realiza un niño grande” teniendo en cuenta las historias leídas, así como las experiencias propias de la vida cotidiana que dan cuenta del proceso de desarrollo.

*Protocolo de los instrumentos*

**Tabla 1: Instrumentos**

Instrumento por utilizar	¿A quién se aplica?	¿Con qué fin?
Entrevista semiestructurada <sup>1</sup>	Madre/padre/cuidador	Las figuras de apego del niño resultan de gran importancia en la comprensión de la adquisición de la autonomía e independencia, es por ello por lo que la entrevista es importante para acceder y comprender la dinámica familiar y cómo estas figuras, a su vez, pueden llegar a facilitar o restringir este proceso en la vida del niño.
	Maestras/os o agentes educativos	Los maestros suelen situarse como figuras de apego secundarias en la vida de los niños y por esto tienen un impacto en los procesos de desarrollo de la primera infancia. Así, conocer cómo es el acompañamiento que brindan estos agentes permitirá rastrear los fenómenos estudiados desde otro espacio en la vida del niño, que dé sentido a una construcción más completa del proceso de autonomía e independencia que se lleva a cabo en diferentes entornos.
Observación	Maestras/os y sujetos investigados	El propósito es visitar el espacio educativo como una posibilidad de observar y comprender cómo se vive el proceso de autonomía e independencia además de indagar en cómo las dinámicas que se dan entre el maestro y el niño promueven el alcance de

<sup>1</sup> La entrevista semiestructurada de las madres y la maestra estará adjunta en el apartado de anexos.

		éste.
Actividad de intervención	Sujetos investigados	El objetivo es realizar una actividad de lectura y juego en la que participen los niños en compañía del investigador. Este espacio permitirá indagar acerca del desarrollo de los participantes en relación con la conquista de autonomía e independencia, y así poder tener un registro más detallado de las habilidades del niño para contrastar con lo mencionado por los participantes secundarios (padres y maestros).

## **Método**

### *Participantes*

Para los fines de la investigación los participantes se definirán como primarios y secundarios. Los primeros serán aquellos directamente estudiados, en este caso, los cinco niños pertenecientes al CDI Semillas de paz de la ciudad de Cali, ya que será a partir de la información recolectada en torno a las dinámicas del niño la que permitirá dar respuesta a la pregunta de investigación. Los segundos serán las figuras de apego significativas del niño, que forman parte de sus entornos sociales más importantes y que pueden dar cuenta de su desarrollo y de la conquista de autonomía e independencia; por lo tanto, la maestra y los padres/cuidadores serán parte de la muestra escogida.

### *Criterios de selección*

Dentro de los criterios de selección que se tienen en cuenta para la selección de los participantes están que:

- Los niños se encuentren entre los 3 y 5 años, dado que las conquistas del desarrollo en relación con la autonomía y la independencia se presentan o alcanzan durante ese período de la primera infancia.
- La estructura familiar de los niños elegidos sea nuclear, pero que dentro de la dinámica familiar sea la madre quien esté encargada del cuidado del niño.

## **Procedimiento**

### *Momento de lectura y juego*

Para llevar a cabo el momento de lectura se tuvo en cuenta la organización del plan del día con el objetivo de que los niños no sintieran tan ajena la propuesta, de esta manera, se escogió el momento del juego libre pues es el espacio dedicado a hacer actividades diferentes a lo pedagógico. Así pues, luego de haber hecho observación durante varios días en las dinámicas de juego de los niños con sus pares y la maestra, se decide ir con ellos al espacio de lectura que dispuso el CDI, adecuado con libros, cuentos, títeres y sillas. Ahí, se les explica que la actividad va a consistir en dos momentos: en el primero se van a leer cuentos sobre lo que hacen los niños “grandes” en sus rutinas diarias, y que la idea es que cada uno participe y comente algo sobre lo que vamos leyendo con los personajes. Luego, en el segundo momento se hará la actividad de juego en donde se les dará vida a los personajes a través de los títeres. Cabe mencionar que hubo complicaciones con la asistencia de los cinco sujetos seleccionados para realizar la investigación, por lo que la actividad sólo se realizó con Emely, Juan y Ariadna, razón por la cual Luciana y Sofía no se analizarán con base en las actividades propuestas. Sin embargo, el análisis de ellas dos se hará a partir de la observación y la entrevista realizada a las madres y la información que provee la maestra.

De esta manera, se inició la actividad ubicando a los niños en círculo para que los tres pudieran ver los dibujos del cuento a medida que se iban leyendo. Antes de iniciar con la lectura, se les comenta que van a leerse cinco cuentos cortos, dentro de los cuales hay cuentos interactivos donde se espera que participen para darle vida a los personajes. Asimismo, se les preguntó si están familiarizados con la lectura o si, por el contrario, es una actividad ajena a su rutina diaria; esto con el fin de determinar el interés y disposición de los niños en la propuesta de lectura, así como establecer la cantidad de veces que se debían leer los cuentos para una comprensión y claridad de estos. De acuerdo con los niños, la lectura es una actividad habitual en el CDI, dado que en el salón de clases tienen dispuesta una biblioteca pequeña con cuentos, revistas y libros cortos, a la cual pueden acceder en los momentos de juego. A su vez, una o dos veces por semana son llevados al área de lectura donde la maestra les lee y representa historias con títeres, juguetes o juego de roles. Por esta razón, los niños se mostraron interesados en la actividad y se decidió leer los cuentos tres veces máximo.

Así pues, el momento de lectura inició con el cuento *Mi maletita para aprender*, en donde se les explicó que se leerían cuatro libros cortos llamados *Como*, *Me baño*, *Duermo* y *Juego*. Luego, se continuó con el cuento *El despertar de Nino*, el cual es interactivo e involucró la participación de los niños, dado que tiene dispuesto objetos que se pueden mover para que el lector ayude a Nino a bañarse, asearse, comer, colocar la mesa, etc.

Posterior a la lectura de los cuentos, se inició la actividad de juego en la que se le propuso a cada uno que escogiera un títere para jugar a lo que significa ser un niño grande, teniendo en cuenta las historias de los personajes y las siguientes reglas:

1. Se iba a elegir sólo un títere por niño con el fin de escoger uno de los personajes de los cuentos leídos. Si ellos querían, podían también crear un personaje distinto.

2. Sin importar el personaje que se elija, la idea es pensar en todas las actividades que hace un niño grande en la rutina diaria. Es decir, si el personaje elegido era el pato del cuento *Me baño*, no significaba que sólo debían pensar el títere en referencia al momento de aseo y vestida.
3. Era necesario crear una historia sobre cómo el personaje puede evidenciar que es un niño grande, tanto en casa como en el colegio.
4. La mamá y la maestra iban a ser personificadas por la investigadora, con el objetivo de incluir las figuras de apego primarias y secundarias en la actividad.
5. La actividad estaba pensada para los tres niños, así que era fundamental que compartieran y se involucraran entre todos. La participación se mostró como el elemento base del juego, por tanto, se planteó que todos debían ser partícipes de él (investigadora y niños).

## **CATEGORÍAS DE ANÁLISIS**

### *Vínculo con las figuras significativas*

La vinculación afectiva entre los padres/cuidadores y el niño es un proceso que inicia desde el embarazo y que se fortalece durante los primeros años de vida de éste, lo que acompaña todo el proceso de desarrollo físico, social y emocional del niño. Así, esta categoría busca evaluar cómo se ha desarrollado el vínculo afectivo o de apego entre los padres/cuidadores, al igual que el tipo de apego que se ha construido en la dinámica familiar para poder dar cuenta de la implicación que tiene en el desarrollo socioafectivo del niño. Adicionalmente, se sabe que en esta etapa el niño se inscribe en el contexto educativo como un entorno en el cual se constituirán dinámicas y relaciones diferentes a las del hogar y que permitirán que se construyan nuevas vinculaciones afectivas, de este modo, también se espera indagar en el vínculo entre el niño y la maestra, que dará cuenta de las figuras de apego subsidiarias y que en conjunto con los

vínculos de los padres, permitirá comprender cómo se ha logrado la conquista de la autonomía e independencia en los primeros años de vida, a la luz de estos vínculos.

### *Estructura familiar*

Esta categoría pretende indagar cómo la estructura familiar tiene una incidencia en la manera en que se constituyen las dinámicas entre los padres/cuidador y el niño, teniendo en cuenta que en las familias con estructuras nucleares las dinámicas que se dan con cada cuidador son diferentes, y, en ocasiones, el niño tiende a compartir más con su madre que con su padre. Esto supone que los procesos de vinculación afectiva y la vivencia de las pautas de crianza varíen basadas en el vínculo con cada figura, por tanto, resulta importante conocer las dinámicas familiares en tanto se rastrea cómo el vínculo ha incidido el desarrollo del niño y ha permitido el alcance de la autonomía e independencia.

### *Prácticas de crianza (entorno familiar y educativo)*

Entendiendo el proceso de crianza como un conjunto de conductas, concepciones y creencias que poseen los padres/cuidador en relación con la manera adecuada de orientar el desarrollo del niño, en esta categoría se busca identificar cuáles son esas prácticas y modelos parentales que guían el proceso de crianza de los primeros años de vida del niño y así, poder caracterizar la incidencia que tiene en la conquista de autonomía e independencia. Además, es importante indagar cómo influyen los vínculos de apego en la manera en que se configura la relación y el proceso de crianza de los padres/cuidador con el niño. Por otro lado, teniendo en cuenta que la maestra ocupa un rol importante en el desarrollo del niño y es una figura de apego significativa, es necesario identificar cuáles son las prácticas que se propician dentro del entorno educativo que en articulación con las familiares posibiliten las conquistas del desarrollo investigadas.

### *Autonomía e independencia del niño*

Teniendo en cuenta la observación y recolección de información, esta categoría busca profundizar en las acciones y verbalizaciones del niño en el marco de lo familiar y educativo que dan cuenta de su proceso de desarrollo, así como de la adquisición de autonomía e independencia. Es importante contrastar lo observado con lo planteado por las madres y la maestra, puesto que así será posible identificar y verificar las conquistas que ha logrado el niño, entendiendo que la mirada que las figuras de apego proveen pueden no coincidir con la realidad.

**Tabla 2: categorías de análisis**

<b>Categoría de análisis</b>	<b>Indicadores</b>
1. Vínculo con las figuras significativas	<p>Los indicadores planteados en esta categoría se analizarán a partir de la información obtenida en la entrevista realizada a los padres/cuidadores y las maestras:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ El adulto suple las necesidades básicas del niño.</li><li>➤ Usa variadas formas de comunicación con el niño.</li><li>➤ Le permite al niño explorar el mundo y participar de forma activa en las actividades que hacen parte de la vida cotidiana.</li></ul>
2. Estructura familiar	<p>La estructura familiar puede tomar las siguientes formas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Ambos padres viven con el niño/la niña, pero es la madre quien se encarga de la crianza de él/ella.</li><li>➤ Madre vive con el niño/la niña y el padre no está</li></ul>

	presente en la crianza de él/ella.
3. Prácticas de crianza	<p>Los indicadores planteados en esta categoría se analizarán a partir de la información obtenida durante la entrevista realizada a los padres/cuidadores y las maestras, así como con la información obtenida del registro de observación en los entornos educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El adulto baña, alimenta, cambia y hace dormir al niño (el niño tiene un rol pasivo en las situaciones).</li> <li>➤ El adulto promueve la participación activa del niño en las actividades cotidianas (alimentación, aseo, descanso, vestida y desvestida, control de esfínteres).</li> <li>➤ El adulto propone actividades que preparan al niño para hacerse cargo de las prácticas cotidianas (juegos, lectura de cuentos, canciones).</li> </ul>
4. Autonomía e independencia del niño	<p>Los indicadores que se plantean para esta categoría se analizarán a partir del registro de la observación de los sujetos investigados en el entorno educativo, así como de la propuesta de juego en la que se participará directamente con ellos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El niño participa de forma activa en el desarrollo de las prácticas cotidianas.</li> <li>➤ El niño interactúa con sus pares en el contexto educativo por iniciativa propia o motivado por la maestra.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El niño resuelve situaciones de la vida cotidiana y cuando es necesario solicita la ayuda del adulto.</li> <li>➤ El niño permanece tranquilo cuando los adultos se ausentan y han anticipado su partida.</li> </ul>
5. Situación de lectura y juego	<p>Los indicadores que se plantean en esta categoría se analizarán a partir del registro del momento de lectura y juego realizado con los sujetos investigados en el espacio físico dispuesto para la lectura de la institución educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El niño se identifica con las acciones de los personajes de los cuentos.</li> <li>➤ El niño es capaz de evocar situaciones de su vida cotidiana y reflejarlas en el momento de juego.</li> <li>➤ El niño tiene un rol activo en la actividad y sigue las indicaciones que se plantean en el juego.</li> </ul>

## **PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

Considerando que la investigación está basada en estudios de caso, se realizará el análisis sobre cada niño, presentando la información obtenida durante la entrevista, la observación y el momento de lectura y juego; tomando como referencia las categorías de análisis construidas a partir de la revisión conceptual y los objetivos de la investigación. En este sentido, se hará un abordaje de los vínculos de apego de los niños en relación con su entorno familiar y educativo, con el fin de caracterizar la incidencia que tiene la vinculación afectiva en la infancia con la

adquisición de la autonomía e independencia. Además, se identificarán las manifestaciones que dan cuenta de este desarrollo teniendo en cuenta los resultados. Cabe resaltar que el nombre de los participantes se cambió para proteger su identidad.

## **Andrea**

### *Vínculo con las figuras significativas*

Como se ha mencionado anteriormente, la vinculación afectiva es un proceso que inicia muy temprano en la vida de los sujetos y que está mediado por las acciones y verbalizaciones que tienen las figuras de apego significativas con los niños. Es por esto que resulta tan importante indagar sobre las primeras interacciones que tienen las madres con los niños para rastrear el proceso de vinculación. Así pues, al indagar sobre los primeros encuentros que tuvo la madre de Andrea con ella, se encontró que desde el embarazo empezó la vinculación con la niña puesto que como manifestaba la madre, se comunicaba con ella *“por medio de la barriga, tocándola, hablándole y, a veces, poniéndole música”*, contacto que se incrementó luego del nacimiento y se trasladó a los momentos de cuidado, dado que la mamá se comunicaba con ella específicamente en el momento de aseo y alimentación, donde *“le hablaba, le hacía caricias y la apapachaba a cada rato”*. También, fue posible identificar que la abuela se situó como una figura de apego complementaria que empezó a vincularse con la niña desde muy temprano, dado que cuando se enteró del embarazo y empezó a crecer la barriga *“comenzó a tocarla y a hablarle, por lo que la bebé empezaba a moverse”*.

En relación con el proceso de vinculación con la maestra, se encontró que al iniciar el prejardín a Andrea le costó separarse de su mamá, puesto que las dos primeras semanas lloraba mucho al ser dejada en la institución, siendo ubicada por la maestra como una de las niñas que más lloraba ante la separación con sus figuras de apego. Sin embargo, la maestra expresa que con

el tiempo Andrea empezó a vincularse con su entorno educativo y con sus compañeros, generando un vínculo cercano con la maestra. Para explicar esto, la maestra afirma que la niña lleva 3 meses en el jardín, y que durante el primer mes era necesario acompañarla de forma cercana en los diferentes momentos en los que usualmente se encontraría en la presencia de su mamá, es decir, los momentos de alimentación, aseo y descanso. Ante esto, la maestra tuvo que acercarse a Andrea, ayudándola inicialmente a comer en el desayuno y el almuerzo y acompañándola en el momento de dormir. De esta manera, fue construyendo poco a poco un entorno de confianza para la niña y así, distanciarse cuando ella se sentía cómoda para poder permitirle un ejercicio de autonomía en el prejardín, en el que no necesitara de su mamá o la maestra para realizar las actividades propuestas.

#### *Estructura familiar*

Con respecto a la estructura familiar, Andrea ha vivido siempre en compañía de su madre y abuela, siendo hija única. Al indagar sobre el tipo de vínculo que tiene con estas dos figuras de apego primarias, se encontró que la niña está la mayoría del tiempo acompañada por su mamá, y que las dinámicas familiares que se dan en torno a la abuela suelen estar mediadas por prácticas permisivas, puesto que afirma la madre que cuando Andrea comparte mucho tiempo con su abuela “*viene muy rebelde, y toca regañarla y castigarla*”. Con respecto al padre, se conoce que la relación que hay entre él y la niña es casi inexistente puesto que no suele comunicarse con ella ni estar atento a su proceso de crecimiento, afirma la madre que él no se preocupa por estar en su vida ni preguntar cómo está, por lo que la dinámica familiar se centra sólo en la relación afectiva con la mamá y la abuela.

### *Prácticas de crianza*

Con base en las conductas y concepciones que tiene la madre de Andrea con relación a las pautas de crianza, se encontró que frente a los diferentes momentos de la adquisición de la autonomía e independencia, ella se ha situado como una mamá que guía y enseña, dado que durante la entrevista al indagar sobre qué tipo de prácticas promovía para que la niña pudiese aprender a hacer las cosas solas, ella comentaba que dejar que Andrea hiciera las cosas por ella misma era de gran importancia, puesto que la mamá por lo general le mostraba cómo se hacía o le ayudaba en algunas actividades, pero luego permitía que la niña encontrara el propio modo de hacer las cosas. No obstante, manifestó que muchas de las actividades como el aseo y la vestida fueron sencillas de lograr porque Andrea desde muy pequeña decía que era autónoma y que no le gustaba la ayuda de nadie, por lo que distanció a su mamá de las actividades de la vida diaria que competen al niño.

En torno a las conquistas de autonomía que se desean indagar en la investigación, se encontró que la niña en los momentos de alimentación y descanso ha tenido ciertas dificultades, ya que su mamá menciona que *“en lo de la comida sí ha sido un poquito resabiada (...) los espaguetis y las pastas piensa que son culebras y no las come; ahora poco a poco come, hay que insistirle, pero sigue comiendo”*, sin embargo, a pesar de la resistencia que tuvo para comer ciertos tipos de comida, la mamá afirma que *“ella toda la comida se la come solita”*. Además, en torno al descanso la mamá relata que *“no he podido lograrlo con ella (...) hasta que yo no duermo con ella no se duerme, cuando no me siente empieza a llorar”*. Al preguntarle a la madre sobre lo que ha hecho para permitirle a la niña alcanzar esta conquista, ella no menciona ninguna estrategia que implemente con respecto a la situación, y desconoce cómo la maestra logra hacer que Andrea duerma en el momento de descanso, sólo plantea que *“para dormir al medio día no es problema, el problema es en la noche”*.

Con respecto al control de esfínteres y la vestida y desvestida, se encuentra que las estrategias que ha utilizado la madre con respecto a estas conquistas han estado enfocadas a permitirle a la niña la posibilidad de intentar por si sola adquirir el conocimiento que involucra cada práctica, así, la madre *“fue enseñándole cómo es que la blusa está al revés o al derecho, por qué lado va y ayudándosela a poner (...) cuando necesitaba (...) le enseñaba dónde estaba la ropa de ella y cómo ponerse la ropa, así empezó, luego que no quería que la ayudase si no que ella sola lo hacía, y se demoraba, pero se vestía ella sola; por eso ahora ya se viste solita.”* Asimismo, relata que *“lo del pañal si lo dejó como al año y medio, (...) en el día la mantenía sin pañal y cada vez que se levantaba le tenía bacinilla (...) ya no hay problema con eso.”*

Esta posición subjetiva de la madre en torno a respetar el proceso de desarrollo y crecimiento de la niña, también se ve reflejado en cómo le enseña a hacerse cargo de sus actividades y las acciones que lleva a cabo en escenarios distintos donde se pone en juego la autonomía, como por ejemplo en el juego. Así, expresa que *“siempre le he enseñado a ser independiente, con los juguetes le decía que los debía guardar, ella lava sus interiores, de por sí desde chiquitica siempre me han dicho que es autónoma, que no le gusta la ayuda de nadie,”*. Sin embargo, es posible encontrar contradicciones en el discurso de la madre dado que si bien ha intentado promover estrategias que ayuden a la niña a ser más autónoma, hay características que evidencian que en la relación madre-hija pareciera ser Andrea quien decide qué hacer. Y, teniendo en cuenta que no hay una figura que haga de padre, la separación entre ellas dos puede hacerse más difícil, lo que podría relacionarse con la dificultad que tiene la mamá para establecer límites en el momento del descanso, que se ve reflejado en que la niña no puede dormir sola, así como en los inconvenientes que tiene con la alimentación.

Ahora bien, la maestra relató que las prácticas que usa con los niños en general están encaminadas a construir un vínculo de afecto para generar confianza y luego poder intervenir en los aprendizajes que se espera que los niños adquieran, así pues, en relación con Andrea la

maestra ha identificado que es una niña bastante independiente y que, si bien tuvo dificultades al inicio para adaptarse a ciertos momentos, luego pudo ir construyendo acuerdos con ella para que pudiese realizar las actividades establecidas por la institución. Así, manifiesta que en diferentes momentos donde veía que a la niña se le dificultaba hacer una tarea, lo que hacía era mostrarle cómo hacerlo y ayudarla durante un par de veces, hasta que luego observaba que la niña ya era capaz y, por ende, empezaba a tomar distancia mostrándole que ella es una niña grande y que puede hacerlo sola. Esto supone que la posición que tiene la maestra es de encaminar los aprendizajes de los niños, sirviendo de guía y ejemplo para luego permitirles involucrarse e instruirse sobre las actividades de la rutina diaria. No obstante, la maestra no sólo se encarga de ayudar a los niños en su desarrollo, sino de devolverle a los padres aquellas estrategias que pueden implementar, o bien corregir. En ese sentido, la maestra también ha tenido que intervenir con la madre de Andrea con el fin de resaltar el contraste del comportamiento de la niña en casa y en el jardín, para cuestionar la posición subjetiva que tiene la mamá sobre la instauración de límites.

### *Autonomía e independencia*

Si bien la maestra sitúa a Andrea como una de las niñas que más lloró durante la separación con la mamá al inicio de las clases, es posible evidenciar que en muy poco tiempo ha logrado incluirse en la institución, al igual que en los diferentes momentos establecidos en el plan del día; evidenciando diversas conquistas con respecto a la adquisición de la autonomía e independencia tales como comer sola en los momentos de desayuno y almuerzo, sin crear desorden ni rechazo a los alimentos que se le brindan, además de poder dormir en el medio día sin llorar o decirle a la maestra que necesita su compañía para poder descansar. A su vez, durante la observación realizada en el CDI, fue posible ver cómo la niña se comporta de manera autónoma en los distintos escenarios dispuestos en la institución, pues se observó la facilidad

que tiene Andrea para establecer un lazo social con sus pares, por ejemplo, en los momentos de juego o actividades pedagógicas, la niña no tenía dificultad para acercarse a otros y jugar, o de realizar tareas en grupo donde participaba y hablaba con otros niños de su mismo curso.

Asimismo, durante la propuesta de lectura y juego, Andrea fue la participante que más se involucró con la actividad, compartiendo su opinión frente a los cuentos y acatando las normas del juego. Así, la niña logró identificarse con los personajes de los cuentos, y pudo retomar elementos de su cotidianidad familiar y educativa que se pusieron en cuestión durante la lectura, puesto que en varias ocasiones Andrea describía su rutina en casa comentando que tenía que levantarse, bañarse y vestirse sola para que luego su mamá pudiese llevarla al colegio. Además, al preguntarle su opinión sobre lo que significa ser un niño grande, ella afirmó que *“los niños grandes son los que comen, se bañan y duermen solos”*, retomando conquistas de la autonomía que alcanzó en la institución.

En el juego, Andrea creó una narrativa corta sobre un personaje llamado Lola, quien era una niña grande de 4 años que vivía con su familia y podía hacer todo sola pues “ya no era bebé”. A ella le gustaba jugar en casa con sus muñecas, podía hacer las tareas de la casa sola y a veces, cuando eran para niñas más grandes, su mamá le ayudaba, también podía bañarse y vestirse sola porque le gustaba escoger su ropa y los colores de ésta. Que la niña afirme que existen niñas “más grandes” supone una consciencia sobre su propio desarrollo, reconociendo que hay actividades que no puede realizar por sí sola, y en las cuales debe recurrir a alguien más que le ayude, como su mamá o la maestra, sin dejar de lado que sabe qué tareas puede hacer como niña grande; así, cuando hablaba del colegio, mencionaba que a Lola le gustaba jugar a armar cosas e intentar leer las revistas que dejaban en el salón. Al contrastar la historia que cuenta la niña con la realidad de ella en el curso de prejardín, fue posible reconocer elementos propios de su cotidianidad que se reflejan en la vida del personaje, tales como la capacidad que tiene

para vestirse sola al conocer sus gustos, o las actividades que hace Lola en el salón, que son las mismas que hace la participante durante el momento del plan del día destinado al juego libre.

## **José**

### *Vínculo con las figuras significativas*

Al indagar sobre la vinculación afectiva inicial que tuvo José con sus figuras de apego primarias, se encontró que durante el embarazo su mamá y su papá le hablaban y tocaban la barriga para sentirlo, acciones que se mantuvieron luego del nacimiento, pues afirma su mamá que cuando el niño nació su manera específica para comunicarse con él era mayormente a través de los abrazos, y aunque ella manifiesta que le siguen hablando constantemente al niño, la manera de ponerse en contacto es usualmente a través de demostraciones físicas. Esto, no sólo se implementa en el entorno familiar, sino que es una manera de comunicarse que predomina en José y que también se hace visible en el contexto educativo, dado que a él le cuesta expresarse por medio de frases estructuradas o palabras que se entiendan. Sin embargo, los patrones de comunicación que el niño aprendió en su entorno familiar se han ido transformando a medida que interactúa con otras figuras en el jardín, por esta razón ahora se le entiende mucho mejor y es capaz de comunicarse de manera más clara con sus compañeros y las demás personas que hacen parte del CDI.

En relación con el proceso de vinculación con la maestra, se encontró que al iniciar el prejardín José lloraba mucho cuando era dejado en el CDI y debía separarse de su mamá. En contraste con otros niños, a él le costó mucho integrarse a la institución y el entorno educativo, por lo que tardó alrededor de un mes en dejar de llorar en las mañanas cuando su mamá se iba, además de que cuando esto sucedía por lo general no quería participar del resto de actividades dispuestas en el plan del día, le costaba desayunar y en el momento del juego simplemente se

sentaba en un rincón o se escondía debajo de una mesa. Sobre José, la maestra afirma que cuando llegó a su curso *“él parecía una bolita de cristal, no hablaba ni compartía con sus compañeros, es como si estuviese ensimismado.”* Y para evitar que él se aislara, empezó a posicionarse como un par de él y no como maestra, en tanto era su compañera en actividades que normalmente se hacen entre niños, por ejemplo, si había que dibujar o pintar ella se sentaba a su lado y empezaban a hacer la tarea juntos; también, la maestra suele decirle a los niños que jueguen en grupo, así que en esos momentos ella era la compañera de juego de José, y así, fue creando un vínculo de confianza con él que también sirvió como puente entre él y los otros.

### *Estructura familiar*

Con respecto a la estructura familiar, José es hijo único y vive en compañía de sus padres. Se desconoce el tipo de vínculo actual que tiene el niño con su padre, puesto que en la entrevista la madre no profundizó mucho en esa relación, pero sí se evidenció que el participante pasa mucho tiempo con la madre y es inseparable de ella, lo que se observó durante la entrevista porque al iniciar, ella le pide al niño que vaya con la maestra y sus compañeros mientras contesta las preguntas, pero él se rehúsa y permanece sentado en las piernas de ella. Cuando se profundizó sobre la reacción del niño, se encontró que cuando José interactúa con un desconocido, prefiere quedarse en compañía de su madre (o la figura significativa que le acompañe), y su respuesta es inhibirse y hablar muy poco, quedándose cerca de su mamá o “pegado” a ella. No obstante, la observación permite identificar que este comportamiento pasa en mayor intensidad con la madre, pues al interactuar con la maestra ella percibía el cambio en el niño, pero lo animaba a hablar e involucrarse. En el momento de juego esta situación también se evidenció, y al tener un vínculo más cercano con Erica, confiaba en ella y era invitado por la misma para participar y realizar la propuesta.

## *Prácticas de crianza*

Con base en las conductas y concepciones que tiene la madre de José con relación a las pautas de crianza, se encontró que frente a los diferentes momentos de la adquisición de la autonomía e independencia, ella se ha situado como una mamá muy pasiva frente al desarrollo de su hijo, puesto que cuando se le pregunta sobre las prácticas que ha implementado para ayudarlo a aprender sobre su autocuidado, ella afirma: *“yo nunca le enseñé, él lo aprendió acá en el jardín”*, explicando que José ha estado en entornos educativos desde que tiene dos años, y fue en el CDI que aprendió a vestirse, desvestirse y limpiarse. El inicio temprano de José en entornos educativos puede pensarse como una estrategia que implementó la madre frente a una dificultad para potenciar y guiar el desarrollo del niño en términos de lo que hay que hacer para su aprendizaje, teniendo en cuenta que afirma en varias ocasiones que fue luego de que José ingresara al jardín que se percató del acompañamiento que debían brindarle al niño en diferentes conquistas *“siempre lo teníamos con el pañal, cuando inició en el jardín fue que empezamos a ver que era necesario ayudarlo a ir al baño”*. Además, es probable que el niño reconozca el lugar tan importante que tiene el jardín en su vida, pues puede darse cuenta de que encuentra en la institución un espacio de aprendizaje en el cual las estrategias que se implementan son distintas a las de casa. Es posible pensar esto puesto que, al finalizar la entrevista con la madre, la maestra invita a José a integrarse con sus compañeros aprovechando que todos estaban ahí, asegurándole que ella y su mamá estarían atentas y disponibles para él en caso de que necesitara algo; mientras que la madre cuenta que, en casa, ella permanece todo el tiempo con el niño, en ocasiones sin animarlo a que pueda hacer algo sin su ayuda o separado de ella. Ante esto, la maestra agrega más adelante que en las reuniones intenta mostrarle a la mamá de José la importancia que tiene introducir en la casa estrategias similares a las que se implementan en el jardín, que le brindan al niño la posibilidad de hacer por sí solo, al igual que alcanzar más conquistas en su desarrollo que se comparten en ambos escenarios.

En cuanto a la alimentación y el descanso, la madre comenta: *“en lo de alimentación yo normalmente le daba en la casa, ahora come solito, pero cuando no come toca cucharearle (...) él no ha podido dormir solo, él estuvo un tiempo en el que pidió dormir solo, pero un día le dio fiebre (...) cuando él estuvo bien volvimos a acostarlo para estar pendientes, y de allí no volvió a dormir solo”*. Sin embargo, ha sido a través de las prácticas de la maestra que se le ha permitido a José ser más agente de su desarrollo.

Ahora bien, frente a las actividades que propone la mamá para que el niño sea más autónomo, se encontró que ella *“le compraba unos cositos para tumbar, le comprábamos balones y cosas para pintar en el tablero, un cuaderno, y de vez en cuando le dejo ver muñequitos”*, lo que explica la facilidad que tiene José en las actividades o tareas que impliquen la corporalidad, ya que de acuerdo con la maestra, en los momentos destinados a hacer ejercicio físico y gimnasio, él se emociona y participa, siguiendo las normas y sin dejar de prestar atención, como suele hacer en otro tipo de actividades que involucran más tranquilidad y una disposición distinta en relación con el orden. En este sentido, la maestra expone que en prejardín se busca que *“los logros sean la independencia, la autonomía, el fortalecimiento de lazos afectivos y que aprendan a compartir”*, y tener esto en cuenta ha sido fundamental en el proceso de aprendizaje del niño porque ha sido la base de todas las actividades que ha propuesto la maestra en términos de permitirle a José integrarse en el curso, aprender a convivir con otros y poder expresar aquello que siente o quiere, no sólo a ella como referente, sino a sus compañeros.

#### *Autonomía e independencia*

Si bien la maestra ha identificado ciertas dificultades en el proceso de agenciamiento de José en el entorno educativo, también ha observado cómo durante los nueve meses que lleva en prejardín ha logrado avances en lo que respecta a la autonomía e independencia esperadas en un niño de su edad. En relación con los momentos de alimentación, limpieza y vestida y

desvestida, el niño ya se encuentra en la capacidad de hacerlo solo, sin la necesidad de llorar o recurrir a la maestra para que le dé el desayuno o almuerzo, como solía hacerlo en los primeros dos meses en el curso. A su vez, ha fortalecido los vínculos afectivos con sus pares, lo que le permite participar en actividades pedagógicas en las que se necesita trabajar en grupo, así como involucrarse e incluirse sin ser orientado por una figura adulta del entorno educativo (directora, psicóloga, cocineras o maestras). Así, en los momentos dispuestos para el juego, se veía que José tomaba la iniciativa de hablar con otros niños y jugar con ellos, o podía pedir ayuda con respecto a una tarea, en la que fuera necesario contar con otra persona.

No obstante, esto contrasta con la propuesta de juego y lectura, donde fue difícil hacer que el niño participara porque no acataba las normas establecidas para llevar a cabo la actividad, lo que lo llevaba a desconcentrarse, tirar los títeres, pararse de su lugar, mover las sillas o pararse en ellas. Además, constantemente decía que quería ir a jugar en el gimnasio en vez de leer. Por otro lado, al leer los cuentos y pedirle su opinión sobre los personajes, permanecía en silencio e ignoraba las preguntas que se le hacían. En un momento dado, José dijo: *“a veces no me baño solo, entonces no soy parecido al pato”*, lo que produjo una discusión con Erica y Andrea, ya que empezaron a decirle a Juan que él no era un niño grande, pues según ellas él no habla casi, le cuesta asearse y no hace las actividades solo, sino que la maestra lo tiene que ayudar. Ante esto, José dice *“yo no soy un niño grande”*, lo que pone de manifiesto que, si bien sus compañeros lo sitúan en una posición menor a ellos, él ha logrado avances en su autonomía que se evidencian en el nivel de consciencia que tiene sobre su desarrollo y crecimiento, reconociendo que hay cosas que debería hacer y no puede. Asimismo, estos avances se sustentan en el discurso de la maestra y lo que refiere en relación con las conquistas que ha alcanzado el niño en los 9 meses que lleva en pre jardín, reconociendo la importancia de que José estuviese en párvulos antes, fortaleciendo el vínculo con la institución, las maestras y los logros que éstas posibilitan.

## Samanta

### *Vínculo con las figuras significativas*

La constitución de vínculos afectivos es un proceso que se encuentra ligado a las acciones y verbalizaciones de la madre en los primeros encuentros con el niño, desde el momento del embarazo hasta después del nacimiento. Es por eso que resulta vital que la madre empiece a darle un lugar en su vida al niño que está pronto a llegar, creando un vínculo que garantice seguridad y protección. No obstante, la manera de constituir el vínculo será particular en cada madre y responderá a sus formas de comunicarse con el bebé, que evidencian lo que éste significa en su vida. En el caso de Samanta, se encontró que su mamá propició una vinculación afectiva temprana, marcada por diferentes formas de acercamiento y de comunicación, puesto que ella *“le hablaba y la acariciaba (...) Le colocaba música que me gustaba a mí, y también música infantil, pero no la sobre estimulé tanto”*. Este contacto se incrementó luego del nacimiento y continuó por la vía de las demostraciones físicas y sonoras, en donde su mamá se comunicaba *“cantándole, hablándole, mirándole a los ojos, todo el tiempo le cantaba, me gusta mucho cantar”*. Durante el momento de la entrevista fue posible presenciar la cercanía del vínculo entre Samanta y su mamá, puesto que instantes previos a iniciar con las preguntas, la niña estaba acariciando a la mamá en el rostro mientras le contaba qué había hecho durante la jornada en el CDI, además la abrazaba y le pedía que le contara cosas de su trabajo como docente o que le cantara.

En relación con la vinculación afectiva con la maestra, se encontró que Samanta lloró durante los primeros días que fue dejada en la institución, pero luego de la primera semana no mostró resistencia a la separación con la madre, por el contrario, transitó con tranquilidad por este momento, integrándose rápidamente al entorno educativo e interactuando con sus compañeros de pre jardín. Comenta la maestra que para la niña fue fácil integrarse a las rutinas que están

dispuestas en el CDI para su curso, mostrándose dispuesta a realizar las actividades y participando de los momentos de juego, lectura y ejercicio. No obstante, en las tareas que involucraban un agenciamiento ligado al cuidado de sí hubo dificultad, puesto que a Samanta le costaba comer sola en los momentos de desayuno y almuerzo, y no podía estar relajada en el momento del descanso, razón por la cual a veces no era capaz de dormir al medio día. Para esto, el vínculo de apego que se constituyó con la maestra fue importante, dado que la niña se acercó a ella por medio del lenguaje afectivo que es característico de su vínculo primario con la madre, así pues, a través de la palabra, la mirada y el contacto físico generó la confianza necesaria con la maestra para dejarse ayudar en los momentos de alimentación y descanso. En este sentido, la maestra afirma que para construir el vínculo ella lo que busca es que *“sientan que hay una persona allí que también les pueda brindar ese afecto, cuando ingresan yo trato de abrazarlos, si están llorando les pregunto qué les pasó, cómo se sienten”*, y con Samanta, estas demostraciones de cariño e interés fueron vitales ya que cuando ella no quería comer, la maestra se sentaba a acompañarla y preguntarle por qué no quería, qué sentía, si le gustaba la comida, etc.; asimismo, en el momento de descanso, la maestra empezó a cantarle a la niña canciones de cuna para tranquilizarla, mientras la acariciaba y le manifestaba que ella la iba a cuidar.

### *Estructura familiar*

Con respecto a la estructura familiar, Samanta ha vivido siempre en compañía de su madre, padre y hermano; y comparte mucho tiempo con su abuela materna. Al indagar sobre el tipo de vínculo que tiene con sus dos figuras de apego primarias, se encontró que la niña no pasa mucho tiempo con sus padres durante la semana puesto que estos deben trabajar, pero los fines de semana aprovechan para compartir en familia y realizar actividades juntos. Del vínculo con la madre se conoce que son cercanas y es ella quien le ayuda a Samanta en las diferentes tareas

de su rutina como el aseo, la alimentación y el descanso; así como en lo que respecta al jardín. Del vínculo con el padre se conoce poco, ya que de acuerdo con la madre él casi no comparte con la niña, y en ocasiones, es ella quien debe recordarle que pase tiempo con su hija *“él comparte de alguna manera con ella, él no es ausente pero el trabajo de él es extenso, así que compartía con ella más que todo los fines de semana (...) me ha tocado hablarle para que compartiera con ella ya que esa no es su habilidad, le he dicho que le saque espacio para jugar”*.

Ahora bien, en relación con el vínculo afectivo que tiene Samanta con su abuela y su hermano, es posible afirmar que, con la primera, si bien comparte mucho tiempo, la relación se ha basado principalmente en el cuidado de la niña mientras los padres no están, y con el segundo, pasa tiempo más que todo los fines de semana cuando hacen actividades en familia.

#### *Prácticas de crianza*

Con base en las conductas y concepciones que tiene la madre de Samanta con relación a las pautas de crianza, se encontró que, frente a los diferentes momentos de la adquisición de la autonomía e independencia, se ha situado como una mamá que establece límites y normas, y que media a través de la palabra y el afecto físico. Sin embargo, también reconoce que en ocasiones ha tenido prácticas permisivas con su hija, pues *“ella es contestona y eso sé que lo hemos permitido, pero si tengo que corregirla la corrijo, porque ella todo el tiempo quiere hacer su voluntad”*. A su vez, la mamá admite que ser maestra le ha permitido reconocer qué prácticas en su crianza debe mantener o corregir, con el fin de crear un entorno de crecimiento y desarrollo que guíe a su hija en la adquisición de la autonomía, basándose en los logros que se esperan en los CDI. De esta manera, ser maestra *“me hace reconocer mis errores, igual como la mimo, le hablo, le exijo, tengo normas y límites (...) Así que yo como docente (...) le doy mucho amor, pero también les doy límites que creo que es lo que hace falta (...) ahora no está ese equilibrio entre dar amor y dar límites (...) A veces cuando se pone intensa le pongo*

*a hacer actividades junto conmigo para que esté enfocada ya que es muy interesada en hacer las cosas*". Asimismo, a través de las verbalizaciones y acciones de la mamá es posible ver que está comprometida con el proceso de desarrollo y educación de su hija, reconociendo las posibilidades de la autonomía de ella y lo que está por mejorar, así *"yo le digo a la profe (...) ella es de mucho carácter y cuando no quiere algo lo dice, y la profe la ha dejado ser, si ella se ensucia no tengo problema, se cambia, si regó tiene que limpiar, si tumbó recoge las cosas y las pone en su lugar"*.

Por otro lado, en torno a las conquistas de autonomía, Samanta ha tenido dificultad en el momento de descanso, ya que su mamá menciona que *"perdió la materia de dormir (...) le cuesta mucho trabajo descansar, cuando empezó a crecer le empezó a costar mucho trabajo (...) si yo la dejo ella no duerme entonces me quedo ahí para asegurarme que duerma"*, siendo la dormida la única actividad que requiere enteramente la presencia de la mamá. Sin embargo, en el resto de las conquistas de la autonomía la niña no ha presentado dificultades. En la alimentación *"ella ha sido relativamente de buen comer, acá se come muy distinto (...) yo sé que a ella le gustan las sopas, pero sé qué sopas le gustan, sé que le gustan las pepas, pero sé de qué forma le gustan (...) Uno sabe cómo le gusta, yo le sirvo a ella y a ella le gusta mucho (...) de resto ella come sola"*. Esta preferencia de alimentos se evidenció en el CDI durante las primeras semanas, dado que la niña no comía porque no le servían como lo hace su mamá en casa, pero con el paso del tiempo se acostumbró a la manera en que se les presentan las comidas en el desayuno y el almuerzo, y en los 9 meses que lleva en la institución, esta situación no se volvió a presentar.

En la vestida y desvestida, la mamá le ayudó a la niña a hacerlo sola permitiéndole elegir aquello que le gusta, también mostrándole cómo se hace y dándole ejemplo *"ella ya dice qué cosas le gusta, si algo no le gusta ella no se lo pone, ella misma busca que se va a poner, si me voy a bañar y voy a salir le digo «vamos a bañarnos y a ver quién se viste primero»*. En cuanto

al control de esfínteres no hubo problemas, a los 20 meses ya iba al baño. Sin embargo, aunque la mamá afirma que no ha habido tantas dificultades relacionadas a las conquistas de autonomía, es posible ver que la niña manifiesta conductas que evidencian que le cuesta hacer ciertas actividades, específicamente en momentos donde comparte con su mamá, por ejemplo *“entre semana por mi trabajo toca hacerle, porque es un problema para que se levante, me toca prácticamente bañarla, vestirla para que no me coja la tarde, entonces entre semana es más duro pero el fin de semana sí le digo que se vista y le dejo la ropa allí y ella se la pone sola”*.

En el contexto educativo, la maestra manifestó que con Samanta la dificultad ha sido que, en el momento de juego o actividades pedagógicas, ella desea hacer las cosas de acuerdo a su manera, en ocasiones sin seguir las instrucciones. Es por esto que la maestra ha aprovechado la disposición que tiene la niña para el diálogo, para mostrarle la importancia que tiene seguir las directrices y permitirle una comprensión del por qué no puede hacer lo que ella desea en todo momento. Gracias a esto, en la actualidad la niña ha aprendido a discernir en qué momento puede hacer lo que ella desea, por ejemplo, al jugar; entendiendo que, aunque se deje guiar por lo que quiere, debe respetar ciertas normas que posibilitan una buena convivencia en el salón.

#### *Autonomía e independencia*

Si bien Samanta no participó de la propuesta de lectura y juego<sup>2</sup>, fue posible observarla e interactuar con ella en los diferentes momentos que se establecen en el plan del día. Así pues, de acuerdo con lo relatado por la maestra sobre los nueve meses que lleva la niña en pre jardín y basándose en las cinco visitas realizadas a la institución, se evidenció que Samanta ha podido integrarse adecuadamente en el curso, dejando de lado las dificultades iniciales en torno al

---

<sup>2</sup> No fue posible realizar la actividad con Samanta ya que, por las características del contexto familiar y social, hay mucha inasistencia de los niños de pre jardín.

acatamiento de normas. Además, aprendió a transformar su deseo de hacer lo que quisiera, en formas de participación en las tareas pedagógicas, logrando un agenciamiento más activo que le permita realizar las actividades del jardín, así como ayudar a sus compañeros y maestra.

En relación con las conquistas de autonomía e independencia, se encontró que, en los momentos de alimentación, limpieza, vestida y descanso, no aparece dificultad alguna por parte de la niña, pues ya no recurre a la maestra en el desayuno o el almuerzo para decirle que no va a comer porque no le gusta la forma en que le sirven, o no le pide que la arrulle y acompañe en la siesta.

## **Lorena**

### *Vínculo con las figuras significativas*

El proceso de vinculación afectiva de Lorena con sus figuras significativas inició en el momento en que sus padres se dieron cuenta de que la estaban esperando, lo que creó una unión muy cercana durante el embarazo. De acuerdo con la mamá, el vínculo se consolidó aún más cuando empezó a crecer la barriga, momento en el cual *“a la barriga le pusieron nombre, Lore (...) fue lo más esperado”*, además el papá y su tía materna estuvieron muy atentos rodeándola y cuidándola. En relación a la comunicación, su mamá comenta que *“le hablaba, le hablaba de que cuánto la espera uno, que estamos contentos, que siempre vamos a estar ahí, que va a ser una gran persona, cosas así”*, poniendo de manifiesto el deseo de la madre que la niña llegue a la familia, mostrándole que se le espera y que será acogida, lo que se evidenció luego del nacimiento de Lorena pues su mamá siguió comunicándose con ella a través de la ternura y el diálogo amoroso. Con respecto al padre se sabe que el vínculo también es cercano y él *“la consiente mucho”*, privilegiando el contacto físico sobre la palabra.

Sobre la vinculación con la maestra se encontró que al iniciar el prejardín hubo numerosas dificultades para que Lorena se sintiera cómoda en el espacio del CDI. Durante las primeras semanas lloró mucho ante la separación con la mamá, permaneciendo gran parte de la mañana sin ánimo para participar en las actividades de juego libre o pedagógicas. No era capaz de comer sola durante el desayuno o el almuerzo, lloraba o hacía pataletas. De acuerdo con la maestra *“a Lorena le costó mucho adecuarse al salón y las actividades que se hacen durante el día (...) ella lleva nueve meses en el jardín, pero los primeros tres meses fueron complicados porque a ella se le dificultaba hablar, hacía berrinches y pataletas, golpeaba a sus compañeros y no controlaba sus esfínteres, por lo que se hacía en la ropa”*. Además, la niña era distante con la maestra, razón por la cual tomó tiempo que se constituyera un vínculo de confianza que le permitiera a la niña dejarse ayudar de la maestra en las actividades que implicaban trabajar en grupo, así como en los momentos en que Lorena necesitaba ser limpiada o alimentada.

### *Estructura familia*

El núcleo familiar de Lorena está compuesto por su madre, padre y hermano mayor. No obstante, viven en una casa familiar, quedándose en el segundo piso, mientras en el primero vive su abuela y tío materno, con quienes comparte gran parte del tiempo. Dentro de las dinámicas familiares es posible ver que los diferentes miembros comparten con la niña y están involucrados con su crianza, ayudándola en las prácticas que competen a la adquisición de la autonomía, y si bien la mamá permanece todo el día con la niña, el resto de los familiares participan activamente de su crecimiento proponiendo estrategias y actividades que la ayudan a ser más agente de su desarrollo.

## *Prácticas de crianza*

Con base en las conductas y concepciones que tiene la madre de Lorena con relación a las pautas de crianza, se encontró que, frente a los diferentes momentos de la adquisición de la autonomía e independencia, ella se ha situado como una mamá que acompaña, pero que le permite a la niña aprender a través de ensayo y error, sin dejar de guiarla y acompañarla. Además, ha sido capaz de establecer límites y situarse como figura de autoridad, pues *“siempre le hablo con autoridad, más que el papá (...) le tenía las horas de comer, la dejaba hacer sus pasos, si ella aprendió a gatear era porque ella se caía y yo no la cogía, yo la dejaba, si se golpeaba yo me hacía que no la estaba viendo para que aprendiera a solucionar su problema”*. Esto supone que las estrategias que utiliza la mamá de Lorena para su crianza estaban basadas en crear espacios donde la niña pudiera expresarse libremente y ser agente de sí misma, no sólo para avanzar en su desarrollo sino para responsabilizarse de sus acciones. Sin embargo, a pesar de las estrategias y actividades que se proponen en el entorno familiar para que la niña alcance la autonomía, se encuentra que ella ha tenido dificultades en los momentos de alimentación y descanso, al igual que en el control de esfínteres.

De acuerdo con la mamá, los primeros seis meses la niña fue alimentada con leche materna, pero luego se implementaron ciertos métodos que buscaban que la niña aprendiera a transitar por el cambio de alimentos con mayor facilidad, la mamá afirma: *“nunca le licué, nunca le aplasté, le pasaba la comida así hiciera reguero para que experimentara, ella comía poquito (...) no recibía todo tipo de alimentos, a veces había que negociar”*. No obstante, a medida que fue creciendo Lorena creó resistencia a ciertos alimentos, lo que llevó a que su mamá tenga que *“darle porque si no, no come, pero lo que a ella le gusta se lo come sola, me tocaba sentarme a darle, sólo comía conmigo porque con otros no lo hacía (...) pero ahora está comiendo lo que le sirven en el jardín”*. En relación con el momento de descanso, la niña presenta mucha dificultad porque necesita que todo en su casa esté apagado para dormir, y

aunque duerme sola, comparte la habitación con su hermano por lo que a veces ellos dos terminan yendo a la habitación de los papás para dormir todos juntos. Según la mamá, esta situación sólo sucede cuando hace frío, pero reconoce que sí ha sido difícil que Lorena aprenda a dormir sola. Y con respecto al control de esfínteres, la niña había aprendido a ir al baño y dejado el pañal, pero luego de una situación que se les presentó en su contexto social y que afectó las dinámicas familiares, y de acuerdo con su mamá ella *“retrocedió a hacerse popó y chichí, dormida o no dormida, y ahora a veces lo hace (...) y tocó volver a empezar con ella, ya que antes de los dos años dejó de hacerse”*.

Por otro lado, en la vestida y desvestida la niña no manifestó dificultad alguna, pues *“cuando vino al jardín ella ya se vestía, ella ya escoge lo que quiere ponerse (...) yo le traté de quitar el pañal al año y ella se hacía chichí y le decía que se cambiara, yo le decía «usted se ensució vaya y resuelva», todo bajo la supervisión de uno”*. Se evidencia que la posición de la madre puede permitirle a Lorena reconocer sus posibilidades, lo que sirvió de impulso para que aprendiera a ser responsable sobre su autocuidado e imagen. Y, aunque su mamá reconoce que aún hay aprendizajes que la niña no ha alcanzado con base en las prácticas de crianza, la sigue motivando para que sea agente de sí misma y pueda responder con lo que se espera de una niña de su edad.

Cabe señalar que, si bien la madre de Lorena afirma que se han implementado diferentes prácticas para que la niña alcance su autonomía y sea responsable, se encuentran contradicciones entre el relato de ella y las manifestaciones de las conquistas de la niña, puesto que al indagar por cada proceso mediante las entrevistas, se evidenció que durante su desarrollo y crecimiento Lorena ha tenido muchas dificultades, en especial en aquellas conquistas que implican un mayor agenciamiento de sí misma, como lo son la alimentación y el descanso (reconociendo el impase que hubo en el control de esfínteres a causa de la situación que se presentó). Es por ello que sus avances están más ligados a la capacidad de verbalizar sus gustos,

deseos y posibilidades, que en hacerse cargo completamente de sí misma en relación con la autonomía.

### *Autonomía e independencia*

Si bien para Lorena fue difícil integrarse al entorno educativo, las complicaciones que presentó los primeros meses fueron desvaneciéndose gracias a la posibilidad que se le brindó en el prejardín a través de las actividades dispuestas para que los niños alcancen la autonomía e independencia. En este sentido, con la niña fue muy importante la creación de acuerdos que le permitiera comprender en qué momentos debía alimentarse o descansar, siendo acompañada todo el tiempo por la maestra, mientras ella lograba crear lazos con sus compañeros. Así, en la actualidad es posible ver a Lorena como una niña que está en la capacidad de realizar todas las actividades del jardín sin la ayuda de la maestra, transitando por los momentos de alimentación y descanso sin dificultad, participando en los juegos, acatando las normas, y, lo más importante, aprendiendo a ir al baño sin la necesidad de usar pañal o hacerse en la ropa.<sup>3</sup>

### **Erica**

#### *Vínculo con las figuras significativas*

Al indagar sobre los primeros encuentros que tuvo la madre de Erica con ella, se encontró que la vinculación afectiva inició en el embarazo tardío, pues la mamá manifestó que empezó a hablarle y acariciar la barriga alrededor del séptimo u octavo mes dado que le parecía extraño comunicarse con la bebé. Pero, luego del nacimiento la mamá empezó a comunicarse más con la niña pues *“mantuve la comunicación con las palabras que le decía durante el embarazo, le hablaba y también la acariciaba (...) he sido afectiva con ella desde que nació, pero por*

---

<sup>3</sup> No fue posible realizar la actividad con Lorena ya que, por las características del contexto familiar y social, hay mucha inasistencia de los niños de pre jardín.

*palabras*". A su vez, se identificó al padre y la abuela como dos figuras significativas en la vida de Erica, de quienes recibe más demostraciones afectivas físicas, pues *"ellos la abrazan, la acarician y la miman mucho, más la abuela que mi esposo"*.

En relación con el proceso de vinculación con la maestra, se encontró que al iniciar el prejardín a Erica no le costó en absoluto separarse de su mamá, pues de acuerdo con la maestra *"fue como si todo le diera igual, cuando su mamá la dejaba en el jardín ella no lloraba ni era como los otros niños que querían quedarse en la reja de la entrada llamando a sus mamás, por el contrario, ella llegaba y se iba directamente para el salón (...) a veces ni siquiera me buscaba a mí al entrar"*. Si bien la maestra reconoce que Erica fue la única, en comparación con los otros cuatro niños participantes de la investigación, que no demostró signos de angustia ante la separación con la mamá, sí le ha costado integrarse al espacio educativo, y relaciona esta dificultad a las dinámicas que se han llevado a cabo en el vínculo con la mamá, puesto que ella es vendedora ambulante y se apoya mucho en la niña para que la ayude, o, si permanecen en casa, la niña se encarga de ayudar a su mamá en la cocina y hacer aseo. Ante esto plantea que Erica lleva un mes en el CDI y suele posicionarse como ayudante de las maestras, ya que en ocasiones se le encuentra fuera del salón preguntándole a éstas si necesitan ayuda con algo.

### *Estructura familiar*

Con respecto a la estructura familiar, Erica ha vivido siempre en compañía de su madre, su padre y sus hermanos de 13 y 8 años. Sobre el vínculo que tiene con sus padres se encontró que es más cercana a su mamá, pues comparten más tiempo y suele pedirle que la deje acompañarla en su trabajo, por lo que a veces pasa el día fuera de casa; esto ocasiona que pase menos tiempo con su papá y sus hermanos, lo que se traduce en un vínculo menos estrecho con el papá y en pocos encuentros con sus hermanos para jugar o hacer actividades con ellos. De acuerdo con la mamá *"la mayor de 13 casi no comparte con Erica, pero el menor en ocasiones*

*sí la busca para que jueguen o compartan, y ella le dice que no (...) prefiere pasar tiempo conmigo”.*

Por otro lado, se sabe que la abuela materna está presente en la vida de la niña pues viven cerca y suele visitarla, lo que influye en la constitución de un vínculo afectivo cercano con ella; además, le gusta cuidarla y darle demostraciones físicas de cariño. Sin embargo, la dinámica familiar es compleja porque la abuela considera incorrecto que la niña esté inmersa en el trabajo de la mamá, siendo tan pequeña, lo que ocasiona que a veces discutan por el tema laboral. Y, ante estas situaciones, la reacción de la niña es enojarse con la abuela y refugiarse en la madre, pues es ella quien decide si Erica la acompaña o no a vender. Al indagar sobre la posición del padre en esta situación, se encontró que él no tiene ninguna opinión al respecto, pues permanece al margen y permite que sea la madre quien decida.

#### *Prácticas de crianza*

Con base en las conductas y concepciones que tiene la madre de Erica con relación a las pautas de crianza, se encontró que, frente a los diferentes momentos de la adquisición de la autonomía e independencia, ella se ha situado como una mamá que guía y permite que la niña haga las cosas por sí sola, pues *“yo le enseñaba, le decía cómo se hacían las cosas (...) Cuando hago el oficio, le digo que recoja los regueros también, también que cuando llegue que lleve sus zapatos a su cuarto”*. Sin embargo, incluir a Erica en las labores del hogar y del trabajo, ha permitido que conozca otros ambientes diferentes a los esperados para una niña de su edad, lo que se evidencia en el poco agrado que tiene la niña para jugar con sus hermanos, o disfrutar de los cuidados de su abuela, y también en la dificultad para vincularse con sus compañeros en el jardín.

En relación con las adquisiciones de la autonomía, la madre no profundizó mucho sobre las estrategias o prácticas que implementó para permitirle a la niña alcanzar estas conquistas, sólo

expresó que cuando Erica tenía siete meses empezó a decirle cómo usar la bacinilla, y que, si tenía que ir al baño debía ir a su cuarto y usarla, y en los momentos en que se hacía encima, ella tenía que encargarse de limpiarse sola, lo que permitió que aprendiera a vestirse y desvestirse sola, dado que su mamá no le ayudaba si se ensuciaba. Es importante señalar que posiblemente Erica haya alcanzado esta conquista tiempo después y no a los 7 meses como menciona la madre, puesto que un niño en ese momento del desarrollo no podría hacer lo que ella indica, y si bien el proceso de crecimiento en cada niño toma vías distintas, la transición del pañal a la bacinilla ocurre por lo general entre los 18 y 20 meses, cuando son más grandes y tienen las habilidades motrices para aprender a ir al baño. Con respecto al momento del descanso y de alimentación, comenta que la dejaba dormirse cuando le diera sueño, para que aprendiera por sí sola a decidir en qué momentos descansar y de esa manera no forzarla, luego la niña fue adecuándose a dormir en las noches pues durante el día estaba con la mamá trabajando. Y, al comer, nunca le cuchareó, sino que la niña aprendió ensuciándose y jugando con la comida. Es posible que la madre le haya permitido a la niña estos espacios con el fin de que ésta fuese más autónoma, para así no tener que estar tan a cargo de Erica y pudiera dedicar su tiempo a otras labores, por ejemplo, a las tareas del hogar y a su forma de trabajo. Por lo tanto, que la niña alcanzara ese nivel de autonomía también puede ser una ventaja para la madre en tanto puede incluirla como una ayuda en sus ventas.

No obstante, al rastrear las manifestaciones y verbalizaciones de la niña en la institución, puede pensarse que la constitución del auto concepto y la identidad de Erica responden a la imagen que tiene su madre sobre ella. Si tenemos en cuenta que, durante el proceso de crecimiento y desarrollo de los niños, las figuras de apego significativas se sitúan como un espejo que les devuelve una idea sobre su identidad, entonces las construcciones que los niños hagan sobre sí mismos darán cuenta de su proceso particular, así como de las percepciones que aquellas figuras hayan impreso en ellos. De esta manera, se evidencia en las manifestaciones y

verbalizaciones de Erica la posición subjetiva de la madre en proporcionarle una crianza que se enfocara en aprendizajes y alcances de la autonomía que la beneficiaran en su entorno laboral, dejando un poco de lado el acompañamiento que requiere un niño durante los primeros años de vida. Además, es posible preguntarse si esta posición responde al interés de que la niña alcance dicho nivel de autonomía, o si, por el contrario, responde a una posición de descuido e indiferencia frente a las necesidades de la niña, pues ella permanecía sola en los momentos en que requería de una base segura para ir logrando un agenciamiento, por ejemplo, en la alimentación o el control de esfínteres.

A su vez, se reconoce la incidencia que tiene la percepción de las figuras significativas en el proceso de desarrollo y crecimiento de los niños, ya que como se hace evidente en Erica, su lugar como niña desaparece en tanto la madre la ha criado basada en la imagen de Erica como una ayudante en su empleo. Lo que genera la imposibilidad que tiene la niña para involucrarse en las dinámicas familiares y educativas, pues no se siente cómoda recibiendo las demostraciones de afecto y cuidado de su abuela, ni realizando actividades lúdicas y de juego comunes en niños de su edad, bien sea con sus hermanos o con sus pares en el jardín. Es por ello que, al ingresar al CDI, hay una confrontación entre la imagen que le ha sido heredada en casa con su madre y la imagen que tiene la institución sobre la infancia, pues esto sitúa a Erica en posiciones distintas, en las cuales, si bien su autonomía cumple un factor importante, su lugar como niña será transformado en la interacción con el entorno educativo y con la maestra.

Ahora bien, la maestra relató que los primeros días reconoció las dificultades de Erica asociadas a su dinámica familiar, dentro de las cuales encontró que la niña tenía una incapacidad para establecer lazos afectivos con sus compañeros, puesto que *“las dos primeras semanas era muy característico en Erica que no hablaba con sus compañeros, sino que se relacionaba con los adultos, por ejemplo, las maestras, cocineras o directora (...) pero cuando se trataba del salón, ella no hablaba con nadie y no le gustaba jugar con sus compañeros (...) siempre se ponía a*

*jugar sola*”. Además, le costaba seguir las instrucciones y por ende terminaba peleando con ella o haciendo berrinches, en los que decía que prefería estar vendiendo con su mamá. Sin embargo, la maestra ha reconocido lo característico de las dificultades de la niña, teniendo en cuenta su comportamiento y sus verbalizaciones, y le ha permitido trabajar en su desarrollo a través de la autonomía que ha adquirido en casa haciéndose cargo de ciertas tareas domésticas, al igual que en el trabajo con su mamá. Así pues, las prácticas que ha implementado la maestra han estado guiadas a situar a Erica como una ayudante de ella, en las cuales le propone que ayude a sus compañeros en las actividades pedagógicas ya que ella sabe hacer las cosas, y en ese sentido, puede cuidar de sus compañeros a quienes les cuesta más. Asimismo, se ha basado en la premisa “ser una niña grande” para enseñarle a Erica que los niños grandes no hacen berrinches y son capaces de seguir las normas, con el fin de poder tener una convivencia más agradable, en donde la niña aprenda a disfrutar de las actividades que se espera haga un niño en prejardín y que son vitales para su desarrollo.

#### *Autonomía e independencia*

Si bien la maestra sitúa a Erica como la única niña que no manifestó dificultades ante la separación con la madre, reconoce que hubo otras dificultades asociadas a su integración con el grupo. Sin embargo, en la actualidad fue posible ver cómo, a pesar de llevar sólo un mes en la institución, ha podido acoplarse a las dinámicas educativas y ha aprendido a “*ser más niña, y no comportarse como una adulta*”. Así, Erica ha empezado a jugar con sus compañeros, a hablarles un poco más y compartir con ellos, a veces, sin la necesidad de situarse como ayudante de la maestra.

Durante la propuesta de lectura y juego a Erica le costó involucrarse con la actividad porque no quería seguir las instrucciones que se estaban planteando, por lo que manifestó en varias ocasiones que ella quería ser quien planteara la propuesta de juego, o que prefería hacer una

actividad diferente. No obstante, cuando se empezaron a leer los cuentos logró permanecer en silencio y participar, incluso en un momento ayudó a José a atender a la propuesta. Luego de leer tres veces los cuentos y preguntar qué pensaban de ellos, la niña dijo que los libros hablaban de lo que ella hace como niña grande, pero al referirse a las actividades que hacían los personajes, se identificaba con lo que hacían los padres de los personajes, entonces proponía que ella se encargaba en ocasiones de ayudar con el desayuno cocinando con su mamá, o arreglando la mesa y barriendo o trapeando.

En el momento del juego, Erica intentó crear una historia sobre una niña de 3 años y medio que era una niña grande, pero aún no tan grande, por lo que necesitaba ayuda a veces para realizar ciertas tareas de la casa como organizar los juguetes o comer. Sin embargo, José empezó a interrumpir constantemente la historia de Erica al pegarle a su títere, por lo que ella se enfadó y dijo que por eso no le gustaba estar con niños chiquitos.

### *Consideraciones generales*

Teniendo en cuenta los resultados y las categorías de análisis, es posible identificar regularidades y diferencias en la información encontrada en cada caso, lo que permite profundizar en cómo las vías del desarrollo de los niños son diversas a pesar de compartir un contexto sociodemográfico y un entorno educativo. Así pues, se evidencia que la vinculación con las figuras significativas es un elemento que tiene gran importancia en la vida de los niños, puesto que desde el embarazo se invierte afectivamente al niño dándole un lugar en la familia, así como en el deseo de la madre. Esto se ve reflejado no sólo en la manera particular en que cada mamá o familiar interactúa y se vincula con el niño, sino en el acercamiento que habrá con la maestra en el entorno educativo, ya que ésta se constituirá en una figura significativa en tanto se relaciona con él a través del mismo lenguaje que ya forma parte de su desarrollo psicoafectivo, por ejemplo, acercándose a través de los momentos de cuidado, o mediante

actividades corporales y de contacto físico. Además, se demuestra en los resultados que es el tipo de vinculación con las figuras primarias y secundarias el que garantiza o no un desarrollo autónomo, pues es por medio de las prácticas de crianza que tengan estas figuras que el niño podrá estar en la capacidad de adquirir seguridad para hacerse agente de sí mismo y de su independencia.

Asimismo, se encontró que el inicio de la educación supone para los niños un momento coyuntural en la infancia, en el cual la separación con la madre se traducirá en diferentes emociones que son particulares en cada caso, por lo general se observa que los niños sienten miedo, tristeza o ansiedad, pero también es posible encontrar niños que transitan por este momento con tranquilidad o incluso con indiferencia, como mostraría el caso de Erica. Sin embargo, es también una oportunidad de desarrollo para el niño dado que podrá seguir construyendo las bases de su mundo intra e interpersonal, aprendiendo a reconocerse a sí mismo, a otros y al mundo. Por lo tanto, fue posible identificar cómo la maestra toma una posición importante en la vida de los niños al ser una figura de acompañamiento y guía, que aparece en la cotidianidad y con la que construyen un vínculo que les permite seguir adquiriendo conquistas en su autonomía. Conviene resaltar que, en la mayoría de los niños investigados, la alimentación y el momento de descanso fueron conquistas de la autonomía que se alcanzaron en el entorno educativo, lo que indica que hay algo del desarrollo del niño que inicia en casa, pero se traslada al salón.

Por otro lado, en la mayoría de los casos investigados aparece el niño que toma distancia de sus figuras para empezar a ser más agente de su crecimiento, esto es posible reconocerlo en el discurso de las madres cuando relatan que si bien ellas implementan estrategias en las cuales invitan al niño a hacer las actividades solos, son ellos mismos quienes en un momento dado manifiestan su interés por hacer las cosas sin la ayuda de un adulto. Por ejemplo, en el momento de la vestida aparece el deseo del niño por elegir su ropa, exteriorizando sus gustos y su

autonomía. No obstante, es igual de importante que la madre o el cuidador le faciliten al niño esta conquista, puesto que, si no se le permite realizar estas actividades solo por miedo o desconfianza, esto retrasará el alcance de la independencia y la confianza del niño en su propio desarrollo.

Ahora bien, la información recolectada en la observación, el momento de lectura y juego, y en las entrevistas, se relaciona con el interés de la investigación. De ahí que sea posible identificar las prácticas de las figuras significativas que hacen posible la adquisición de la autonomía e independencia del niño, así como reconocer las manifestaciones de este proceso en el entorno familiar y escolar. Retomando la entrevista con la maestra, se encontró que el eje de aprendizajes en pre jardín está enfocado a que los niños logren la autonomía así como el fortalecimiento de los lazos afectivos, lo que se reflejó en la manera en que los niños participaron de la actividad de lectura y juego, al igual que en los momentos de alimentación y juego dispuestos en el plan del día, pues estuvieron en la capacidad de hacer las actividades sin necesitar de ayuda, revelando también la propia consciencia de los participantes sobre lo que pueden hacer al ser niños grandes.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

### **Interpretación conceptual de los hallazgos**

Como se mencionó anteriormente, un hijo supone una movilización de ideales y fantasías en los padres o cuidadores, que se entrelaza con los deseos y expectativas que se tiene sobre la paternidad o maternidad, al igual que con el sistema de prácticas de crianza que se pondrá en juego en el proceso de desarrollo del bebé. Es por esto que la vinculación afectiva tiene un papel importante en la diada entre el cuidador y el bebé, pues el vínculo que se empieza a constituir en las primeras interacciones retomará elementos de la aproximación inicial que hubo

o no durante el embarazo. Además, será en el cuidado y satisfacción de las necesidades básicas del bebé que se verá reflejada la calidad del vínculo y el tipo de apego que caracterizará el mismo.

De esta manera, los resultados muestran que las madres de los cinco participantes han logrado una relación de diálogo y proximidad desde el embarazo, mediada por el lenguaje corporal, la voz y la mirada; ya que manifestaban la importancia que tuvo para ellas poder estar en contacto con el bebé desde el momento en que comenzaba a crecer la barriga y podían sentirlo. Es así como la música infantil, las caricias y las palabras logran dar cuenta del vínculo temprano y de la respuesta emocional que brinda el niño incluso antes de nacer; respuesta que no se genera sólo con la figura materna, sino con figuras secundarias como los abuelos, tíos o primos, como se evidenció en los casos de Andrea, Samanta, Lorena y Erica. A su vez, retomando los planteamientos de Levin (2003) el hijo deja de ser un imaginario para la madre y se convierte en una apuesta a la que tendrán que acercarse y conocer, descubriendo las conductas del bebé, pero también el tipo de manifestaciones a las cuales responde el mismo; y retomando las acciones de las madres antes del nacimiento se identifican las características particulares del vínculo que luego se fortalecen en los primeros meses de vida del niño, por ejemplo, acariciándolo durante los momentos de cuidado, cantándole para que pueda descansar o expresándole cariño a través de abrazos.

Por otro lado, volviendo sobre la teoría de apego aparece la importancia que tiene para el niño confiar en los lazos que establece con sus figuras significativas, ya que será mediante la seguridad y protección que le provea el adulto que el niño podrá acceder a los sistemas conductuales que proponen Bowlby y Ainsworth, los cuales dan cuenta de la manera en que el infante podrá desarrollarse y volverse agente de sí mismo. En este sentido, se encontró que la mayoría de los participantes, exceptuando a Erica, activaron el sistema de conductas de apego

en el inicio de la educación, pues es posible que percibieran este escenario como algo nuevo y amenazante en tanto los distanciaba de sus madres; por lo tanto, aparecían conductas de llanto prolongado, quejas y dispersión en las actividades del prejardín. En este momento inicial de acercamiento al CDI se observa cómo el sistema de miedo a los extraños también se moviliza en los niños investigados, dado que al conocer a la maestra y demás integrantes de la institución se mostraban con recelo y miedo, lo que impedía que sus actitudes exploratorias aparecieran.

No obstante, es posible identificar cómo este momento es crucial en el desarrollo psicoafectivo de los niños ya que aparecen las figuras de apego subsidiarias, que de acuerdo con Gordillo et al (2016) brindan una base de confort, seguridad y protección, de la cual recibirán el tipo de cuidados que esperarían de sus padres o cuidadores. Así pues, la maestra se sitúa como una figura que aparece en la vida de los niños y que les permitirá interactuar poco a poco con elementos del mundo que se encuentran fuera de la esfera afectiva inicial (padres/cuidadores y familiares), que se traduce en el acceso al aprendizaje, a la autonomía y a las habilidades sociales. Por consiguiente, la maestra se sitúa como una figura de apego que ayuda a que los niños puedan activar el sistema de exploración y afiliación a través del cual interactúan con el entorno, así como con personas extrañas. Reconociendo el innegable hecho de que el vínculo es algo que se construye con el paso del tiempo y con la interacción que tenga la maestra con el niño, por esto la activación de estos sistemas se da tiempo después, cuando el niño haya compartido tiempo suficiente con esta nueva figura. Esto se evidencia en la entrevista cuando la maestra menciona la cantidad de tiempo que lleva cada participante en la institución, y el período que le tomó a cada uno confiar y sentirse cuidado por ella. Además, como era esperable, durante la actividad de lectura y juego se observó cómo a José le costó un poco más seguir las directrices, probablemente debido a que él presenta cierta dificultad para vincularse que se refleja en el acercamiento que tuvo que implementar la maestra durante las primeras semanas del niño en el salón.

La transición casa-jardín es un momento del desarrollo en el cual la separación con la madre y el vínculo que el niño tiene con ella, pone en evidencia el tipo de apego característico de la relación (Bowlby, 1989). Con base en esto, los resultados muestran que en el caso de Andrea, Samanta y Lorena hay un vínculo de apego seguro ya que se observa cómo las niñas en un principio necesitaban de su madre pues ellas suponían una base segura que garantiza la protección y el cuidado, es por esto que las niñas en presencia de su figura significativa podían explorar su entorno e interactuar con pares de su contexto. Dentro de esta categoría se identifica que las madres han sido calificadas como madres sensibles, responsivas y disponibles ante las demandas de las niñas. Y si bien, tomó tiempo para que las niñas se integrasen al salón y al CDI, el vínculo que se constituyó con la maestra evidencia los rastros de la vinculación con las figuras primarias, por esta razón es que la maestra se ubica como un referente de protección para las niñas. En relación con Erica podría pensarse un vínculo de apego inseguro o evitativo, pues a pesar de que la niña tenga un vínculo más consolidado con la madre que con sus otras figuras significativas, se evidencia una posición de independencia y tranquilidad ante la separación con ella, que se traduce en la capacidad de explorar el espacio educativo y en el contacto con extraños, así como en una indiferencia ante la aparición o regreso de la madre, por lo que el sistema de conductas de apego no se activa. Ainsworth intuyó que se trataba de niños con dificultades emocionales; su desapego era semejante al mostrado por los niños que habían experimentado separaciones dolorosas” (Oliva, 2004, p.67). Igualmente, al retomar el discurso de la madre durante la entrevista puede percibirse que su posición es un poco distante frente a las peticiones de la niña, ya que en algunos de los momentos en que ella necesitaba del acompañamiento y guía de su mamá, como en los momentos de ir al baño o de comer, ésta la dejaba sola para que aprendiera a hacerlo por sí misma, probablemente sin dar respuesta a la demanda de la niña. Por último, José manifiesta un vínculo de apego ambivalente dado que cuando se le separa de la madre se muestra muy angustiado y afectado, llorando intensamente

y reduciendo al mínimo el interés de explorar y participar de su entorno, comportándose como en “*una bolita de cristal*”, ajeno a todo lo que sucede a su alrededor hasta que vuelva a aparecer su figura significativa; pero, cuando ésta se presenta la respuesta del niño tiende a ser ambivalente. De acuerdo con Oliva (2004) en este tipo de apego las madres proceden de forma inconsistente, mostrándose sensibles y cálidas en algunas ocasiones y frías e insensibles en otras (...) estas pautas de comportamiento habían llevado al niño a la inseguridad sobre la disponibilidad de su madre cuando la necesitase.

Ahora bien, considerando el sistema de creencias y acciones que forman parte de las prácticas de crianza, se encontró que para las madres es muy importante reconocer el crecimiento que tienen sus hijos, en relación con los alcances de la autonomía e independencia. Es por ello que en las prácticas de varias de ellas se incluye la posibilidad de permitirle al niño manifestar su deseo de realizar alguna actividad sin la ayuda de la figura significativa, pero teniendo la certeza de que, si lo requieren, ellas seguirán dispuestas para ayudarles. Asimismo, entendiendo a las prácticas de crianza como aquel repertorio de normas y comportamientos que se permiten dentro de la convivencia, y que como mencionan Infante y Martínez (2016) se ven determinados por componentes socioculturales y educativos, es posible identificar cómo ciertas regularidades en las dinámicas familiares inciden en las pautas y responsabilidades de los cuidadores, por ejemplo, en el barrio en que se realizó la investigación pareciera que la organización de las labores de los padres está enfocada a que la mamá o la abuela sean las más dispuestas para el cuidado de los hijos, mientras el padre se encarga de trabajar fuera de casa, tal como se evidenció en el caso de Andrea y Samanta. Esto supone que dentro del hogar el vínculo de apego más cercano y significativo sea con la madre, en términos de que es la figura que comparte más con el niño y quien se encarga de establecer un orden en torno a las conquistas de la autonomía.

Que la figura del padre no esté tan presente, o esté ausente, supone la posibilidad de que haya un alto grado de vinculación entre madre e hijo lo que puede convertirse en una dificultad en la madre para tomar distancia y establecer los límites necesarios para que el niño pueda empezar a trabajar en la vía de su autonomía e independencia. Esto puede observarse en la diada entre Andrea y su mamá, donde la figura del padre está ausente en la vida de la niña y la madre no ha logrado distanciarse, lo que se evidencia en el momento de descanso en el que Andrea no puede dormir sin compañía, lo que también se traslada a los momentos de alimentación. A diferencia de los otros casos donde la figura del padre puede no estar tan presente, lo que se percibe es que existen figuras subsidiarias que también proveen una base segura e intervienen en el vínculo madre-hija para permitir el acceso de otros actores y una conquista por parte de la niña al no necesitar constantemente de la compañía y protección de la madre, que, en ocasiones, puede interrumpir el proceso de socialización y agenciamiento.

Adicionalmente, en las entrevistas se encontró que las mamás se sitúan como una figura de autoridad que debe establecer límites y normas frente a las prácticas permisivas o “alcahuetas” de las abuelas o padres, sin la necesidad de recurrir a una crianza rígida basada en la obediencia total y las consecuencias. Por el contrario, es innegable que, en las dinámicas familiares de los sujetos estudiados, el conjunto de prácticas de crianza es de tipo negociador dado que los niños conocen cuáles son las normas de la casa y son incluidos en la construcción de acuerdos de convivencia. En el caso de Samanta, Lorena, Erica y Andrea se encuentra que ellas tienen la posibilidad de hacer actividades de su rutina diaria por sí mismas, acatando las normas de no hacer desorden, recoger los juguetes que usen, limpiar lo que ensucian y organizarse a sí mismas, por ejemplo, vistiéndose, escogiendo la ropa que deben usar, etc. Y dada la situación en que no cumplan con los acuerdos, se dialoga con ellas sobre lo que hicieron. Cabe mencionar que, en el caso de Andrea, aparece una contradicción entre las verbalizaciones de la mamá sobre las prácticas de crianza y las manifestaciones de la niña, pues se identifica que si bien

ella propone estrategias para que Andrea alcance la autonomía, parece ser que no hay un límite claro entre lo que decide su mamá como figura de autoridad y lo que quiere hacer la niña.

Sin embargo, en el caso de Erica también se observa que aparecen pautas indulgentes relacionadas con la posición de permisividad de la madre en tanto permite que la niña se integre a entornos que se piensan para personas adultas, por ejemplo, dejar que ella la acompañe en su trabajo, y con la posición un tanto pasiva del padre al no opinar ni establecer un límite sobre los deseos de la niña, el vínculo con la madre y las decisiones de ella. Por el contrario, aparece la abuela como la figura que interviene para evitar que Erica siga adoptando comportamientos ajenos a su edad y pueda alcanzar su autonomía por vías diferentes. En el caso de José se localiza una dinámica familiar que parece no tener muchas herramientas para guiar el desarrollo del niño en relación con prácticas de crianza delimitadas y claras; esto es posible verlo en lo que relata la mamá sobre las conquistas de autonomía de José cuando dice que fue en el escenario educativo, en compañía de otras figuras significativas, que el niño pudo acceder a ciertas adquisiciones y aprendizajes. No obstante, a pesar de no contar con los recursos para ser más directiva en el proceso de autonomía de José, se evidencia que al igual que las otras mamás, el manejo de emociones y afecto que se deposita en el niño es cálido y cercano.

Packer y Greco-Brooks (1999) en su texto *La escuela como un lugar donde se producen personas* plantean que “en la escuela el niño no es más simplemente un niño-en-familia, sino que se convierte ahora también en estudiante-en-clase (...) a medida que el niño se vuelve capaz de adoptar la nueva posición de sujeto y manejar las transiciones apropiadas entre las dos, se introduce una nueva escisión: el niño como persona asume diferentes posiciones de subjetividad en los dos contextos inconmensurables” (p. 12) En este sentido, la entrada al jardín supone para el niño una movilización en términos del lugar que tiene en el mundo, pues sale de su entorno familiar para encontrarse con un entorno sociocultural que le será presentado en

la interacción con otros. A su vez, que el niño pertenezca a dos entornos que son complementarios, en la formación que le permiten, pero que también se diferencian en objetivos y actores, puede ocasionar un cuestionamiento para él, para sus figuras significativas y para su desarrollo. Esto significa que, en muchas ocasiones los padres tienen pensada una forma de guiar e intervenir en la vía de desarrollo del niño, que puede ser contraria a los logros esperados en el entorno educativo, lo que supone en el niño un desencuentro entre los aprendizajes que ha alcanzado en su casa en compañía de sus figuras primarias, y los aprendizajes que construirá en el CDI en compañía de sus figuras subsidiarias. Además, es posible que, aunque haya actores interesados en articular las conquistas de la autonomía, por ejemplo, la maestra, puede que los padres no se esfuercen o no acaten estas metas de crecimiento y se genere una confrontación de ideales y deseos. Por tanto, se entiende la postura de la maestra en ser insistente sobre la posición y prácticas que deben reforzar los padres con el niño, para crear conexiones en ambos sistemas sociales y así establecer acuerdos en la forma en que se interactúa con el niño en dichos escenarios. Erica, por ejemplo, es el caso de los cinco niños investigados que mejor refleja lo mencionado anteriormente, dado que su mamá ha permitido que la niña se involucre con un entorno laboral que exige de la niña alcances diferentes a los que se esperan en el prejardín y en general por ser una niña. No obstante, ha sido por la posición de la maestra que la vía del desarrollo de la niña se ha encaminado a potenciar su autonomía e independencia en situaciones más comunes del período de la infancia, intentando conectar con la mamá para que perciba la importancia que tiene que interactúe con la niña de una manera distinta a la actual, alejándola de habitar entornos que no son pensados para niños.

Así pues, Bronfenbrenner (1987) define a los mesosistemas como “un conjunto de relaciones entre dos o más entornos, en los que la persona en desarrollo participa de una manera activa” (p. 233) y para hablar sobre el tipo de conexiones posibles, el autor plantea que existen:

*La participación en entornos múltiples* que es la forma más elemental de conexión, tiene lugar cuando la misma persona realiza actividades en más de un entorno. Puede definirse la participación en entornos múltiples como la existencia de una red social directa.

*La vinculación indirecta* cuando la misma persona no participa de una manera activa en ambos entornos, aún puede establecerse conexión entre ellos a través de un tercero, que funciona como vínculo intermediario entre las dos personas de los entornos. Las personas no se encuentran cara a cara, así que sería como una red de segundo orden.

*La comunicación entre entornos* con mensajes que se transmiten de un entorno a otro, con la intención de proporcionar información específica a las personas del otro entorno. La comunicación tiene diferentes formas, vía telefónica, cara a cara, mensajes escritos, notificaciones o anuncios, etc. La comunicación puede ser unilateral o bilateral.

Entender el modo en que el niño es capaz de funcionar en los entornos nuevos sirve para vislumbrar la importancia que tienen las figuras significativas en la posibilidad de conexión entre los sistemas familiares y educativos, además que brinda pistas sobre la implicación y comunicación que pueden tener los padres o cuidadores con los agentes educativos, para así coordinar los ideales, metas y apuestas que se establecen en cada entorno. De esta manera, se retoma el término de transición dual que propone Bronfenbrenner como eje central del vínculo que se empieza a establecer entre la diada o triada familiar y la institución, que se basa en la conexión de una red que le permita al niño un ingreso al nuevo entorno mediado por la seguridad, ofreciéndole a la vez la posibilidad de acceder a la interacción social y a un reforzamiento de la iniciativa de desarrollo que recién se está gestando en el niño.

Al retomar los resultados, se encuentra que las mamás que fueron entrevistadas expresan diferentes tipos de vinculación con el CDI, por ejemplo en el caso de Andrea, Samanta y Lorena se observa que existen otras figuras significativas que participan del proceso de desarrollo de las niñas y en ese sentido, se conectan con las metas del jardín en tanto se les comunica información sobre lo que pueden hacer para ayudar a que las niñas alcancen ciertas conquistas

que al iniciar el prejardín no tenían tan consolidadas. En esta interacción el rol de la maestra es muy importante porque es ella quién está en contacto con los niños la mayor del tiempo, y así puede reconocer cuáles son las necesidades de estos y cómo se puede articular la enseñanza en casa y en el jardín. No obstante, en ocasiones las metas del entorno familiar no concuerdan con las del entorno educativo y por ello aparece una dificultad en el proceso de la niña; para explicar esto se retoma la dificultad que tiene Andrea con la alimentación y el momento de descanso, elementos que han sido trabajados con la maestra los tres meses que lleva en la institución, pero que siguen suponiendo un reto porque la mamá no se coordina con los logros del jardín. Por lo tanto, aunque la profesora tome distancia de Andrea y no la acompañe todo el tiempo, permitiéndole adquirir habilidades para agenciarse y ser más autónoma, en el sistema familiar esta separación no ocurre, lo que genera impases en el proceso del desarrollo. A pesar de esto, no deja de ser visible que al menos con las tres niñas hubo una transición y vinculación dual<sup>4</sup>, e incluso, lográndose una vinculación múltiple<sup>5</sup> cuando más actores se involucran en esta red de conexión.

Con respecto al caso de José se podría pensar su entorno familiar como un espacio que establece las condiciones para una vinculación temprana con el entorno educativo, reconociendo la imposibilidad que tienen ambas figuras significativas para responder a algunas de las necesidades fundamentales de desarrollo del niño, otorgándole así un lugar muy importante al CDI. Sin embargo, el vínculo del padre con la institución puede definirse como un vínculo débil, pues es una figura indirecta que aparece desconectada del mesosistema, esto supone, por ejemplo, que él no asiste a las reuniones en el jardín sino que se entera de la información por

---

<sup>4</sup> Definida por Bronfenbrenner (1987) como el vínculo directo entre dos entornos, en el cual el niño es acompañado por otra figura durante la transición casa-escuela, que será la encargada de introducirlo ante el maestro. Estas figuras pueden ser un hermano mayor o los padres.

<sup>5</sup> Definida por Bronfenbrenner (1987) como el vínculo que se configura en el mesosistema, en el cual hay más de una persona activa en ambos entornos.

medio de notas, boletines o folletos enviados por la maestra; es entonces la madre quién mantiene el vínculo con el entorno educativo, pero éste es un vínculo solitario, en tanto sólo existe ella como representante que conecte ambos entornos. Cabe señalar que con José se observó cómo los patrones de apego pueden transformarse al ingresar a un nuevo entorno, lo que Bronfenbrenner denominaría como transición ecológica. Esta movilización se ve reflejada en la capacidad que ha desarrollado el niño para poder dar cuenta de sí mismo, sus deseos, intenciones y peticiones a través de verbalizaciones, fortaleciendo su lazo con las figuras significativas, al igual que con sus compañeros. Movilización que puede introducir un cambio en la manera de relacionarse con sus padres, pues pareciera que son una pareja de poco diálogo que se ha hecho presente a través de la corporalidad y la permanencia, proponiendo actividades físicas y acompañándolo en los momentos de juego y aprendizaje. Con José fue posible ver la dificultad al vincularse heredada de su entorno familiar, puesto que a la misma maestra le tomó alrededor de nueve meses poder constituir una base de apego segura.

En el caso de Erica, se encuentra una vinculación indirecta ya que la niña no manifiesta deseo de participar activamente del entorno educativo, lo que puede deberse al poco tiempo que lleva en el CDI, así como la incidencia que han tenido en su desarrollo los entornos en los cuales se ha visto inmersa durante su crecimiento. Además, su madre tampoco aparece como una figura que se vincule con el jardín, por el contrario, termina siendo la abuela de Erica quien insiste en evitar que la niña siga acompañando a su mamá en el trabajo para que pueda encontrar en el prejardín un espacio con posibilidades distintas que acompañen su tránsito por la infancia. De esta manera, la abuela no sólo es una figura de apego significativa, sino que también constituye un vínculo complementario en el mesosistema, que intenta conectar ambos entornos.

En cuanto a la incidencia que tienen estas figuras de apego significativas y subsidiarias sobre la adquisición de la autonomía e independencia, se evidencia en los casos que es mediante el

desarrollo psicoafectivo del niño con sus padres, que podrá tener acceso al mundo social, reconociendo su lugar y sus posibilidades, explorando lo que existe fuera de su entorno familiar, pero también descubriendo los alcances de su desarrollo. Asimismo, la cotidianidad y la rutina diaria representan un elemento vital en la adquisición de la autonomía porque sirve de referente para que el niño pueda determinar por sí mismo cuáles acciones, comportamientos o habilidades pueden servirle para empezar a alcanzar sus deseos, sean estos elegir la ropa que quiere utilizar, limpiarse o bañarse solo, dormir sin compañía, etc. Reconociendo, en palabras de los niños, lo que supone ser “un niño grande”. También, es importante que las figuras significativas tengan pautas y prácticas de crianza que sean promotoras y orientadoras, para que el niño sea ayudado y acompañado en las decisiones que tome y los intereses que tenga, de modo que se construyan patrones de éxito en el núcleo familiar.

En este sentido, durante los momentos de observación, lectura y juego, se encontró que los niños han podido trabajar en la vía de su autonomía e independencia, accediendo de manera particular al entorno educativo y reconociendo sus posibilidades y necesidades. Fue posible observar cómo los niños tienen un nivel de consciencia sobre su desarrollo y están en la capacidad de percatarse de qué conquistas en su crecimiento les han costado y cómo acceder a ellas. Incluso, son capaces de identificar cuándo a algún compañero le ha costado acceder a esto, como, por ejemplo, cuando las niñas manifestaban que José no es un niño grande porque a veces necesita del acompañamiento de la profe, o porque no puede realizar actividades de la rutina, como bañarse o comer solo. Camargo et al (2014) en el documento 20 El sentido de la educación inicial proponen que “los ambientes en que se plantea y ocurre la educación inicial son creados intencionalmente por las maestras y los agentes educativos, y se caracterizan por la libertad de expresión de las emociones, de los sentimientos, de las preguntas e inquietudes y por las interacciones naturales, en tanto son condiciones que enriquecen y potencian el desarrollo infantil” (p. 71) Esto permite que el reconocimiento de los niños se enfoque en

aprendizajes más evidentes para ellos porque son conquistas que se encuentran enmarcadas dentro de las actividades rutinarias y los entornos dispuestos por el CDI, además las experiencias que tienen cada día en el jardín son pensadas a partir de las capacidades y forma de ver el mundo de los niños. Así pues, para alcanzar y garantizar el desarrollo de los niños la institución ha proveído un entorno educativo propicio que facilite el desarrollo motriz, afectivo, social y mental, interesándose en que los niños sean responsables de sí mismos y de su autocuidado, así como ofreciéndoles aprendizajes en los cuales desarrollen capacidades de resolución de problemas, estilos de afrontamiento, de reconocimiento de sus deseos y de los otros, de control y regulación emocional y de asimilación de normas, creencias y valores.

Lo anterior se evidencia en lo mencionado por la maestra durante el primer día de observación, puesto que relataba cómo la institución educativa se ha establecido como espacio en continua construcción, y que justamente son los agentes educativos quienes perciben las limitaciones y posibilidades que tiene la planta física para garantizar el aprendizaje y crecimiento de los niños, por ejemplo, la maestra relataba que después de la apertura del CDI y durante los primeros tres meses, todo el personal tuvo que adecuar los salones, baños, comedores y espacios verdes para trascender del campus y alcanzar los logros establecidos en los diferentes niveles educativos. En el caso de los cinco niños investigados, se observó cómo los espacios se dispusieron para permitirle a ellos explorar sus capacidades y aprender sobre la autonomía y el fortalecimiento de lazos afectivos, que son los objetivos del prejardín. Un ejemplo de ello se encuentra en la creación de la sala de lectura y el gimnasio, que se ubicaron como espacios importantes para los niños y la maestra, que, si bien no estaban contemplados inicialmente, luego fueron vitales para la constitución de vínculos afectivos y el alcance de la autonomía.

Adicionalmente, Camargo et al (2014) mencionan “que el ambiente educativo trasciende la mirada plana de su organización para convocar a maestras y agentes educativos a enriquecerlo,

de manera que responda con claridad a las particularidades de las niñas y los niños y, al mismo tiempo, les proponga múltiples posibilidades para crear, transformar, significar, comprender y participar en su configuración” (p. 72) Es decir que, un entorno de aprendizaje debe permitirle al niño la posibilidad de vivir sus experiencias educativas a través de su subjetividad y formas únicas de interactuar con los agentes educativos y sus compañeros. Así, por ejemplo, se observó cómo Erica se mostraba indiferente durante las primeras interacciones que tuvo con la maestra y sus compañeros, pero en la medida en que pasó el tiempo la maestra supo leer sus particularidades y forma de interactuar con el mundo, lo que permitió una vinculación con las actividades a través de lo peculiar de su autonomía. Asimismo, pasó con José, ya que la maestra tuvo que vincularse con él a través de un acompañamiento constante, mostrándole que iba a estar ahí para él y que, de requerir, lo iba a apoyar. De este modo, se identifica el jardín como un escenario seguro en el cual a los niños les está permitido ser y crecer, por medio de la exploración, las sensaciones, el juego y las preguntas; fortaleciendo la participación activa en vez de una observación pasiva, que logre un aprendizaje enriquecido y significativo.

Por último, es necesario retomar el efecto que tiene en el desarrollo familiar e interpersonal haber vivido en un territorio que ha sido marcado por la violencia e inseguridad que se presenció durante la época del conflicto armado, así como haber sido desplazados de su entorno para instalarse en Cali. De acuerdo con Madariaga et al (2002) la experiencia en los niños, al igual que en los adultos, está en un proceso continuo de construcción que impacta en la identidad y que se ve mediada por factores socioculturales que pueden ser contradictorios y cambiantes. En ese sentido, se sabe que los niños están en construcción de identidades sociales vinculadas a la identidad colectiva de la familia y de su comunidad, por lo tanto, crecer en un entorno con semejantes características afecta el proceso de ajuste individual y social del niño. Además, Castañeda, Convers y Galeano (2004) señalan que hay una estigmatización que recae en a las personas en situación de desplazamiento forzado que generan desajustes en el

desarrollo de competencias individuales y sociales, que afecta directamente actitudes intergrupales.

Así, los niños al encontrarse en situación de desplazamiento forzado crecen en medio de profundos cambios que afectan su desarrollo emocional, cognitivo y social. Sin embargo, McMillan y Chavis (1986) indican que a medida que transcurre el tiempo, las familias logran construir una experiencia subjetiva de pertenencia con la comunidad receptora, lo que se constituye en el establecimiento de redes de apoyo. Esto se traduce en una posibilidad para los niños, en tanto comparten con miembros del grupo que les ayudan a construir su identidad social, transformando las vivencias relacionadas con la violencia y encontrando otras vías posibles para el desarrollo. De esta manera, el CDI se sitúa como un escenario vital de movilización y socialización para los niños y la comunidad, pues es un lugar de construcción y transformación, que como su mismo nombre indica busca generar un entorno seguro en el cual se cultiven nuevas experiencias.

Considerando la importancia que tiene vincularse a un escenario de establecimiento de redes de apoyo, se puede identificar en los niños los efectos que ha tenido en su experiencia subjetiva la posibilidad de seguir construyendo su identidad psicosocial en acompañamiento de agentes educativos que, si bien no han vivido situaciones de inseguridad y violencia como las familias de los niños, pueden brindar una mirada distinta al proceso de desarrollo y crecimiento de los mismos para permitirles oportunidades distintas. Esto se evidencia en los aprendizajes que han alcanzado los niños, por ejemplo, retomando el caso de Lorena y su experiencia de violencia; fue posible observar cómo esta situación ocasionó un reverso en su autonomía, pues pasó de controlar sus esfínteres a hacerse encima de la ropa. No obstante, la comunidad educativa ha sido muy receptiva con este tipo de experiencias para crear nuevos espacios de seguridad en donde se resignifiquen este tipo de vivencias y se le provea a la niña alternativas a su situación.

Además, el acompañamiento de la maestra no sólo se centra en la niña y su lugar en el jardín, sino también en la posibilidad de intervenir con la madre para que ella misma reconozca los recursos que posee, en sí misma y en el entorno familiar, para construir redes que rodean el proceso de crecimiento de la niña y que articulan ambos escenarios.

### *Consideraciones finales*

La incidencia que tienen las figuras de apego significativas en relación con la adquisición de la autonomía e independencia de los cinco niños investigados, se logró explorar por medio de las observaciones en el CDI y las entrevistas realizadas a las madres y la maestra, así como en la exploración al proceso de independencia y autonomía de los niños por medio de las propuestas de lectura y juego con tres de los participantes. La información recolectada permitió observar las manifestaciones y verbalizaciones que dan cuenta de cuál ha sido la vía del desarrollo del niño en torno a dos escenarios vitales para su crecimiento psicoafectivo y social: la familia y el jardín. Así, fue posible rastrear los albores del vínculo de apego de los cinco niños, reconociendo la importancia de darle lugar al niño en la dinámica familiar desde el embarazo, y creando una relación a partir de acciones y palabras. Esto ofreció información relevante para caracterizar el tipo de vínculo que media entre la díada madre-hijo, que fue necesario para descubrir la manera particular en que cada niño interactúa con la maestra y el entorno educativo.

Por otro lado, lo encontrado en el entorno familiar se contrastó con la disposición y comportamiento que tienen los niños en la institución, dado que la vinculación con la maestra y el vínculo de apego subsidiario que se constituye con ella facilita una transformación o, por el contrario, un afianzamiento en las conquistas que traen consigo los niños. Esto, ligado a la relevancia que tiene para el desarrollo del niño conectar estos dos escenarios con el fin de crear un sistema que trabaje en pro de objetivos y metas comunes con respecto a los alcances del

crecimiento, en relación con ellos mismos, sus compañeros, su entorno y sus habilidades. También, se observó cómo el desarrollo del niño se puede ver afectado por los distintos factores en los entornos en los cuales se ven involucrados los niños, por ejemplo, escenarios de trabajo, violencia, inseguridad, etc.

A su vez, fue posible profundizar en el lugar que tiene la maestra en el desarrollo psicoafectivo del niño, así como en la construcción de su realidad psíquica, pues es esta figura quién permite movilizaciones en la subjetividad de los participantes a partir de instalar nuevos escenarios que ubican al niño en un lugar diferente al que se le ha otorgado en el hogar. La investigación entonces muestra cómo en muchas ocasiones son los niños quienes se encargan de transformar las dinámicas familiares, teniendo en cuenta sus posibilidades y los aprendizajes alcanzados en su encuentro con otros niños y con los agentes educativos. En ese sentido, es necesario reconocer cómo la institución acoge la infancia y a los niños, reconociendo las particularidades de cada uno y rastreando los posibles retos en la educación de estos, basándose en la vía de crecimiento que se le ha facilitado al niño en casa. Por esta razón, se precisa cómo los participantes evidencian el proceso de autonomía en tanto alcanzan logros aún cuando sus dos sistemas no están coordinados, y cómo estos reconocen y muestran claridad sobre aquellos elementos necesarios para trabajar en pro del desarrollo.

Así pues, aparece en la dinámica familiar un sujeto que se aparta del sostenimiento y protección que le ofrece su tríada o díada, y se ubica como un niño que, si bien requiere ser cuidado, puede soltarse de ese otro que en ocasiones interrumpe o detiene el desarrollo de la autonomía. Esta consideración se alcanza a través del análisis de las posiciones subjetivas de las madres o figuras de apego subsidiarias, dado que se observa cómo algunos padres no escuchan ni prestan atención a aquello que transmite el niño o la maestra en relación con las metas del desarrollo esperadas.

Para finalizar, se caracterizaron las prácticas y pautas de crianza que facilitan el agenciamiento del niño y que le permiten poder hacerse cargo de sí mismo, manifestando sus posibilidades y necesidades. Adicionalmente, se observó cómo transitar a otros espacios puede potenciar estas adquisiciones al brindarle la oportunidad al niño de ser activo sobre su propio aprendizaje, estableciendo límites y percatándose de sus propias conquistas, alcanzando el nivel de desarrollo de “un niño grande”.

## REFERENCIAS

Ainsworth, M., Bell, S. (1970). Apego, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña. En Delval, J. (1978). *Lecturas de psicología del niño, Vol. 1*. Madrid: Alianza.

Aguirre, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. En Aguirre, E. Durán, E. (Eds.), *Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud* (pp. 27-36). Bogotá: Centro de Estudios Sociales.

Ayarza, Y., Villalobos, S. Bolívar, L., Ramos, N., Rentería, K., Arias, A. Vanegas, M. (2014). Las familias en Urabá: estado del arte sobre familias, tipologías, crianza y sus transformaciones. *Educación y humanismo*, 16(27), 87-105.

Berenguera, A., Fernández de Sanmamed M., Pons, M, Pujol, E., Rodríguez, D., Saura, S. (2014). *Escuchar, observar y comprender. Recuperando la narrativa en las Ciencias de la Salud. Aportaciones de la investigación cualitativa*. Barcelona: Institut Universitari d'Investigació en Atenció Primària Jordi Gol (IDIAP J. Gol).

Berrios, F., Valenzuela, A., Yáñez, J. (2013). *La autonomía en el aula: la vivencia de los alumnos de primer año básico del colegio Haydn*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

Bowlby, J. (1989). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Bran, J. (2011). *Desarrollo de la autonomía del alumno de tres años de edad*. Universidad del Istmo, Ciudad de Guatemala, Guatemala.

Bronfenbrenner, U. (1987). El mesosistema y el desarrollo humano. En *La ecología del desarrollo humano*. (pp. 233-260). Barcelona, Editorial Paidós Ibérica.

Camargo, M., Reyes, Y., Suárez, D. (2014). *Documento 20: Sentido de la educación inicial*. Ministerio de Educación, Colombia.

Camargo, M., Reyes, Y., Suárez, D. (2014). *Documento 22: El juego en la educación inicial*. Ministerio de Educación, Colombia.

Camargo, M., Reyes, Y., Suárez, D. (2014). *Documento 23: La literatura en la educación inicial*. Ministerio de Educación, Colombia.

Carretero, L (sin f.). *Autonomía personal objetivo principal, en la educación de niños-as con e/b*. Universidad de Debra.

Castaneda, E., Convers, A., Galeano, M. (2004). *Equidad, desplazamiento y educabilidad*. Buenos Aires, Argentina.

Condon, J. T., & Dunn, D. J. (1988). Nature and determinants of parent-to-infant attachment in the early postnatal period. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 27(3), 293-299.

Eraso, J., Bravo, Y., Delgado, M. (2006). Creencias, actitudes y prácticas sobre crianza en madres cabeza de familia en Popayán: un estudio cualitativo. *Revista de Pediatría*, 41(3), 23-40.

Erikson, E. (1966). *Observaciones sobre la identidad más general*. Fondo de cultura Económica. México.

García, I. (2010). *Procesos de adaptación de los niños de temprana edad en la Institución Educativa Mañanitas*. Corporación Universitaria Lasallista, Caldas, Colombia.

García de Ceretto, J., Giacobbe, M. (2009). *Nuevos desafíos en investigación: teoría, métodos, técnicas e instrumentos*. Homo Sapiens ediciones.

Gordillo, A. (2016). *Descripción del proceso de transición casa - jardín de niños y niñas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá D.C., Colombia.

Infante, A., Martínez, J. (2016). Concepciones sobre la crianza: El pensamiento de madres y padres de familia. *Liberabit*, 22(1), 31-41.

Lafuente, M. (1995). *Hijos en camino*. Barcelona: Grupo Editorial CEAC S.A.

Levin, E. (2003). La infancia del otro cuerpo. En *Discapacidad, clínica y educación. Los niños del otro espejo* (pp. 17-46)

Madariaga, C., Gallardo, L., Salas, F., Santamaría, E. (2002). Violencia política y sus efectos en la identidad psicosocial de los niños desplazados el caso de la cangrejera. *Psicología Desde el Caribe*, 10, 88-106.

Martínez, J., García, M., Collazo, J. (2017). Modelos parentales en el contexto urbano: un estudio exploratorio. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 54-66.

McMillan, D., Chavis, D. (1986). Sense of community: A definition and theory. *American Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.

Mujica, V., Rodríguez, P. (2016). *La pintura como facilitadora pedagógica para el desarrollo de la autonomía en niños del grado pre-jardín del colegio fundación Instituto tecnológico del sur*. Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá D.C., Colombia.

Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil: dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 5(2), 147-163.

Ocampo, N., Valakitsis, A. (2017). *Perfil del desarrollo infantil en niños escolarizados en los grados pre-jardín, jardín y transición de una institución educativa del municipio de Armenia, Quindío*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia.

Oliva, D. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del niño y del adolescente*, 4(1), 65-81.

Packer, M., Greco-Brooks, D. (1999). School as a site for the production of persons. *Journal of Constructivist Psychology*, 12, 133-149.

Palacios, J. (1999). *La familia como contexto de desarrollo humano*. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

Puche, R., Orozco, M., Orozco, B., Correa, M. (2009). *Documento 10: Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Ministerio de educación, Colombia.

Ricardo, A., Restrepo, D. (2013). *Influencia del vínculo afectivo madre/hijo en el desarrollo de la autonomía de los niños en situación de discapacidad, fundación ángeles de amor, Ibagué, Tolima*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Ibagué, Colombia.

Rodríguez, A., Zehag, M. (2009). *Autonomía personal y salud infantil*.

Soto, C., Violante, R. (2008). *Pedagogía de la crianza: un campo teórico en construcción*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Tenorio, M. (2000). *¿Para qué servían (sirven) las prácticas y pautas de crianza tradicionales?* Psicología cultural, Universidad del Valle.

Valencia, L. (2012). El contexto familiar: un factor determinante en el desarrollo social de los niños y las niñas. *Poiésis*, 12(23).

Vera-Márquez, A., Palacio, J., Maya, I., Holgado, D. (2015). Identidad social y procesos de adaptación de niños víctimas de violencia política en Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(3), 167-176.

Verny, T., Kelly, J. (1981). *La vida secreta del niño antes de nacer*. Editorial Urano.

## ANEXOS

### Entrevistas semiestructuradas

#### *Madres/cuidadores*

1. ¿Cómo te comunicabas con tu bebé durante el embarazo? Y luego de que él nació ¿Cómo te comunicabas con él?
2. ¿Quién vive y permanece con el niño? ¿Cuál es la participación que tiene el papá/la mamá en la vida cotidiana del niño? ¿Cada cuánto se ven?
3. Me podrías describir cómo es el momento de la alimentación ¿Cómo participa el niño en esta actividad?
4. ¿Cómo es el momento del aseo y la vestida y desvestida? ¿Cómo participa el niño en esta actividad?
5. ¿Cómo es el momento del descanso? ¿Cómo participa el niño en esta actividad?
6. ¿Qué tipo de actividades realizas para favorecer el aprendizaje y la participación del niño en los 4 aspectos que acabamos de abordar?

7. ¿Qué otras actividades se promueven en el hogar para que el niño sea autónomo?

*Maestra*

1. Me puedes contar tú qué haces para vincularte con los niños.
2. ¿Cómo te comunicas con ellos?
3. ¿Qué actividades propones para que el niño pueda interactuar activamente con el espacio y sus compañeros?
4. ¿Qué estrategias usas para acompañar a los niños en los procesos de autonomía?
  - a. Control de esfínteres y aseo
  - b. Alimentación
  - c. Vestida y desvestida
  - d. Momentos de descanso
5. ¿Qué haces cuando ves que un niño tiene dificultades en la realización de estas actividades?

### **Transcripciones de las entrevistas**

*Andrea*

**Investigadora:** ¿Cuántos años tiene Andrea?

**Mamá:** Tiene 4 años y 1 mes

**I:** ¿Cuál es tu profesión?

**M:** Yo por ahora trabajo en un almacén, soy vendedora.

**I:** ¿Cómo te comunicabas con Andrea cuando estabas en embarazo?

**M:** Por medio de (...) tocándome la barriga, hablándole y de vez en cuando le ponía música a ella.

**I:** ¿Había alguien más en tu núcleo familiar que se comunicaba con ella?

**M:** Mi mamá, desde que se enteró, cuando empezó a crecerme la barriga empezó a tocarla, al hablarle ella empezaba como a moverse.

**I:** Cuando la bebé creció ¿cómo te comunicabas con ella?

**M:** Yo hablándole, haciéndole caricias, bañándola, apapachándola a cada rato.

**I:** ¿En este momento con quién vive la niña?

**M:** Conmigo y con mi mamá.

**I:** ¿Siempre ha sido así?

**M:** Sí.

**I:** ¿El papá de la niña participa en la vida de ella?

**M:** De vez en cuando.

**I:** ¿Hay algún tiempo definido o es muy eventual?

**M:** Eso es cada vez que llueve de para arriba, para ver la hija es un complique (...) ni siquiera es capaz de escribir como está la niña.

(Se le explica en qué consiste la autonomía retomando las conquistas de interés: vestida, desvestida, aseo, alimentación, dormida, control de esfínteres)

**I:** Me gustaría que me contaras cómo has hecho tú en esos procesos para ayudarle a la niña.

**M:** Pues a Andrea con lo del vestido sí como que fue enseñándole cómo es que la blusa está al revés o al derecho, por qué lado va y ayudándosela a poner, el pantalón también, cuando necesitaba los interiores le enseñaba donde estaba la ropa de ella y que se pusiera la ropa, así empezó. Luego que no quería que la ayudase si no que quería ella sola y se demoraba, pero se vestía ella sola, ahora ya se viste solita, en lo de la comida sí ha sido un poquito resabiada (...) los spaghetti y las pastas dice que son culebras y no las come. Ahora, poco a poco ya más o menos come, no se comerá mucho y hay que insistirle, pero allí sigue comiendo.

**I:** ¿Pero ella come solita?

**M:** Sí, ella toda la comida se la come solita, sólo cuando no quiere es que toca ayudarle.

**I:** En cuanto al control de esfínteres ¿cómo fue ese proceso para que ella dejara el pañal?

**M:** Lo del pañal sí lo dejó como al año y medio, (...) en el día la mantenía sin pañal y cada vez que se levantaba le tenía bacinilla (...) ya no hay problema.

**I:** ¿Y en el descanso ¿cómo fue?

**M:** No, eso no he podido lograrlo con ella (...) hasta que yo no me duermo con ella, no se duerme, cuando no me siente empieza a llorar.

**I:** ¿Sabes cómo hace la profe para lograr que ella duerma?

**M:** Para dormir al medio día no es problema, el problema es en la noche.

**I:** ¿Qué actividades propones tú en la casa para ayudarle a ella a ser autónoma?

**M:** De por sí siempre le he enseñado a ser independiente, con los juguetes que los debía guardar, ella lava sus interiores, de por sí desde chiquitica siempre me han dicho que es autónoma, que no le gusta la ayuda de nadie.

**I:** ¿Hay algunas actividades diferentes que le proponga tu mamá?

**M:** No, mi mamá casi no mantiene en la casa, pero cuando comparte con ella viene muy rebelde y toca regañarla y castigarla.

**I:** Listo, eso sería todo, muchísimas gracias.

*José*

**I:** ¿Cuántos años tiene Juan?

**M:** 3 años y 3 meses.

**I:** ¿Cuál es tu profesión?

**M:** Ama de casa.

**I:** Listo, la primera pregunta es ¿cómo hacías para comunicarte con José cuando estabas en embarazo?

**M:** Yo le hablaba y me tocaba la barriga.

**I:** ¿Había alguien diferente que también le hablara?

**M:** El papá.

**I:** Cuando él nació ¿cómo te comunicabas con él?

**M:** Sí, le hablaba y le abrazaba, el papá también.

**I:** Vale, ¿actualmente vives con el papá? ¿tienes más hijos?

**M:** Sólo nosotros tres.

(Se le explica en qué consiste la autonomía retomando las conquistas de interés: vestida, desvestida, aseo, alimentación, dormida, control de esfínteres)

**I:** Entonces, me gustaría que me contaras qué estrategias has utilizado tú para que él haga esas actividades solito, o si el por el contrario ha tenido dificultades con alguna de esas.

**M:** Lo único es que él no ha podido dormir solo, él estuvo un tiempo en el que pidió dormir solo, pero un día le dio fiebre (...) cuando él estuvo bien volvimos a acostarlo para estar pendientes y de allí no volvió a dormir solo.

**I:** ¿Sabes cómo hace la maestra J para el descanso?

**M:** Sólo sé que en el principio a él le dio muy duro, porque en la casa de día no le hacíamos dormir.

**I:** ¿En la alimentación y en el vestirse y desvestirse cómo le enseñaste?

**M:** Yo nunca le enseñé, él lo aprendió acá en el jardín desde que le faltaban 3 meses para los dos años cuando lo entré, y aprendió acá a vestirse y a desvestirse. Y lo de alimentación yo normalmente le daba en la casa, ahora come solito, pero cuando no come toca cucharearle.

**I:** Y en cuanto al control de esfínteres, ¿cómo fue?

**M:** Siempre lo teníamos con el pañal, cuando inició en el jardín fue que empezamos a ver que era necesario ayudarlo a ir al baño.

**I:** Por último, ¿qué actividades promueves en casa para que él sea autónomo?

**M:** Yo le compraba unos cositos para tumbar, le comprábamos balones y cosas para pintar en el tablero, un cuaderno, y de vez en cuando le dejo ver muñequitos.

*Samanta*

**I:** ¿Cuál es tu profesión?

**M:** Docente.

**I:** La primera pregunta es ¿cómo te comunicabas con la niña durante el embarazo?

**M:** Le hablaba y la acariciaba (...) le colocaba la música que me gustaba a mí, y también música infantil, pero no la sobre estimulé tanto.

**I:** Y cuando la bebé nació ¿cómo te empezaste a comunicar con ella?

**M:** Cantándole, hablándole, mirándole a los ojos, todo el tiempo le cantaba, me gusta mucho cantar.

**I:** ¿Cuántos años tiene Samanta?

**M:** Tiene 3 años y 9 meses.

**I:** Cuando la bebé nació y fue creciendo, ¿ella con quién empezó a convivir?

**M:** Con la abuelita.

**I:** Y contigo.

**M:** Sí, yo siempre he trabajado, entonces la mayor parte del tiempo con la abuela.

**I:** ¿Esa situación continúa?

**M:** No, ya no porque como yo trabajo en la otra sede de acá atrás, yo paso para que me la traigan y recojan.

**I:** Listo, ¿el papá de Samanta participa en la vida de ella o no?

**M:** Sí, de alguna manera, pero él no es ausente porque el trabajo de él es extenso, así que compartía con ella más que todo los fines de semana.

**I:** ¿Todavía es así?

**M:** Sí, me ha tocado hablarle para que comparta con ella ya que esa no es su habilidad, le he dicho que le saque espacio para jugar con ella.

**I:** ¿Ella lo ve todos los días?

**M:** Claro, vivimos juntos.

(Se le explica en qué consiste la autonomía retomando las conquistas de interés: vestida, desvestida, aseo, alimentación, dormida, control de esfínteres)

**I:** Te voy a preguntar por cada actividad, entonces.

**M:** Perdió la materia de dormir (...) le cuesta mucho trabajo descansar, cuando empezó a crecer le empezó a costar mucho trabajo. Si yo la dejo, ella no duerme entonces me quedo ahí para asegurarme que duerma.

**I:** Vale ¿esa es la única actividad en la que ella necesita tu presencia?

**M:** Sí, porque de resto desde muy pequeña le enseñé a desvestirse, a los 20 meses ya controlaba los esfínteres.

**I:** ¿Cómo fue ayudarla a ella en ese proceso para que lo hiciera solita? Por ejemplo, en la alimentación.

**M:** En la alimentación ella ha sido relativamente de buen comer, acá se come muy distinto. Yo sé que a ella le gustan las sopas, pero sé qué sopas le gustan, sé que le gustan las pepas, pero sé de qué forma le gustan (...) Uno sabe cómo le gusta, yo le sirvo a ella y a ella le gusta mucho. Cuando está enferma toca insistirle, pero de resto ella come sola.

**I:** ¿Y en el desvestirse?

**M:** Desde el año yo le enseñé a quitarse su ropa y ella ya se viste y se desviste sola.

**I:** ¿Qué tipo de actividades realizas con ella para favorecerla y pueda hacer las cosas por sí misma, para ser independiente?

**M:** Ella ya dice qué cosas le gustan, si algo no le gusta ella no se lo pone, ella misma busca qué se va a poner, si me voy a bañar y voy a salir le digo “vamos a bañarnos y a ver quién se viste primero”

**I:** Le das el espacio, no le haces todo si no que le permites...

**M:** Más que todo el fin de semana porque entre semana por el trabajo es un problema para que se levante, me toca prácticamente bañarla y vestirla para que no me coja la tarde, entonces entre semana es más duro, pero el fin de semana sí le digo que se vista y le dejo la ropa allí y ella se la pone sola.

**I:** Listo ¿qué otras actividades promueven en el hogar personas distintas a ti?

**M:** El hermano y el papá no le hacen las cosas, tenemos una canasta para la ropa sucia entonces le preguntan que eso dónde va, para que ella lo haga. Todos somos iguales con ella en la casa.

**I:** Bueno, ya por último ¿consideras que el comportamiento que tiene Samanta en la casa se ve reflejado acá en el jardín?

**M:** Uno tiene que ser sincero, yo le digo a la profe que ella es de mucho carácter y cuando no quiere algo lo dice, y la profe la ha dejado ser, si ella se ensucia no tengo problema, se cambia, si regó tiene que limpiar, si tumbó recoge las cosas y las pone en su lugar.

**I:** Te hago una pregunta adicional ya que tú eres docente, quisiera saber si crees que ser docente te ha ayudado también a ver desde una perspectiva distinta la crianza de Samanta.

**M:** Claro, porque por ejemplo me hace reconocer mis errores, igual como la mimo le hablo, le exijo, tengo normas y límites; ella es contestona y sé que eso lo hemos permitido, pero si tengo que corregirla la corrijo, porque ella todo el tiempo quiere hacer su voluntad, y yo le tengo un sitio donde le digo que llore (...) todo el tiempo es así porque si no habría que mantenerle pegando. Así que yo como docente le doy mucho amor, pero también le doy límites que creo que es lo que hace falta. Ahora no está ese equilibrio entre dar amor y dar límites, a veces cuando se pone intensa le pongo a hacer actividades junto conmigo para que esté enfocada ya que es muy interesada en hacer las cosas.

**I:** Eso sería todo.

*Lorena*

**I:** ¿Qué edad tiene?

**M:** 4 años y 8 meses.

**I:** ¿Cuál es tu profesión?

**M:** Ama de casa.

**I:** ¿Te comunicabas con tu bebé durante el embarazo?

**M:** Yo le hablaba, le hablaba de cuánto la espera uno, que estamos contentos, que siempre vamos a estar ahí, que va a ser una gran persona, cosas así.

**I:** ¿Cuándo le hablabas estabas sola o le hablaba alguien más?

**M:** El papá y la tía, siempre estuvo muy rodeada, a la barriga le pusieron nombre, Lore. Fue lo más esperado.

**I:** Cuando nació Lorena ¿cómo te comunicabas con ella?

**M:** Le hablaba, siempre le hablé amorosa, pero claro. Siempre le hablo con autoridad, más que el papá (...) le tenía las horas de comer, la dejaba hacer sus pasos, si ella aprendió a gatear ella

se caía y yo no la cogía, yo la dejaba, si se golpeaba yo hacía que no la estaba viendo para que aprendiera a solucionar sus problemas.

**I:** Cuando te comunicabas hablándole ¿también eras afectiva? Por ejemplo, abrazarla.

**M:** Sí, también

(Se le explica en qué consiste la autonomía retomando las conquistas de interés: vestida, desvestida, aseo, alimentación, dormida, control de esfínteres)

**I:** Me gustaría que me contaras qué estrategias has aplicado para que ella sea autónoma en cada actividad, abordando éstas una por una.

**M:** En el comer, leche materna hasta los 6 meses, nunca le licué nunca le aplasté, le pasaba la comida así hiciera reguero para que experimentara, ella comía poquito, no recibía todo tipo de alimentos, a veces había que negociar, eso respecto al alimento.

**I:** Te hago una pregunta, ¿desde chiquitica ella empezó a comer solita? ¿nunca tuviste que cucharearle? Por ejemplo, en este momento que tiene 4 añitos, ¿ella come solita? ¿no hay ningún problema?

**M:** Ella hay que darle porque si no no come, pero lo que a ella le gusta se lo come sola, me tocaba sentarme a darle, sólo comía conmigo porque con otros no lo hacía (...) pero ahora está comiendo lo que le sirven en el jardín.

**I:** ¿Y en cuanto a desvestirse y vestirse?

**M:** Cuando vino acá ella ya se vestía, ella ya escoge lo que quiere ponerse. Yo le traté de quitar el pañal al año y ella se hacía chichí y le decía que se cambiara, yo le decía “usted se ensució, vaya y resuelva” todo bajo la supervisión de uno.

**I:** ¿Y en cuanto al descanso?

**M:** Difícil, para mí es muy difícil porque ella si no han apagado todo no se duerme.

**I:** ¿Pero ella duerme solita?

**M:** Yo creo que sí

**I:** ¿En tu casa cuando es de noche la arrullas?

**M:** No, yo apago las luces y a dormir, duermen solos, pero cuando hace frío se antojan y duermen con nosotros.

**I:** En relación con el control de esfínteres, me dijiste que al año le intentaste quitar el pañal.

**M:** Sí y ella lo dejó, si no que nosotros pasamos por un proceso en el que nos allanaron, y fue algo que no esperábamos, fue a las 4 a.m., le reventaron un oído y ella a los 3 años y medio retrocedió a hacerse popó y chichí, dormida o no dormida; y ahora a veces lo hace, tuve que llevarla al psicólogo y tocó volver a empezar con ella, ya que antes de los dos años dejó de hacerse popó, se hacía muy poco (...) es algo que uno no esperaba y ya no quería vivir en la casa después de ese incidente.

**I:** Aparte de esto ¿qué actividades realizas para favorecer el aprendizaje de ella para que sea autónoma e independiente?

**M:** Que juegue, cuando va a jugar le digo que sí puede, pero que recoja los juguetes o la castigo. Obligaciones en la casa ella hace, hay errores que uno todavía tiene, pero sí.

**I:** Una última pregunta ¿quiénes viven con ella?

**M:** Con el núcleo familiar, esposo, hermanito, ella y yo, y con la abuela y mi hermano, que viven en el piso de abajo.

**I:** ¿Ellos también se involucran con Lorena de la misma manera?

**M:** El papá la consiente mucho, pero de resto es igual.

**I:** Eso sería todo, muchas gracias.

*Erica*

**I:** ¿Cuántos años tiene la niña?

**M:** 3 años con 6 meses.

**I:** ¿Cuál es tu profesión?

**M:** Trabajadora ambulante.

**I:** ¿Cómo te comunicabas con Erica cuando estabas en embarazo?

**M:** Le hablaba mucho, le acariciaba la barriga.

**I:** ¿Había alguien diferente a ti que se comunicara también con ella?

**M:** El papá y la abuela.

**I:** ¿Cuando ella nació esa comunicación se mantuvo con las palabras?

**M:** Mantuve la comunicación con las palabras que le decía durante el embarazo, le hablaba y también la acariciaba.

**I:** ¿Eres afectiva con ella?

**M:** He sido afectiva con ella desde que nació, pero por palabras.

**I:** ¿Actualmente vives con el papá de ella?

**M:** Con el papá y los otros dos hijos.

**I:** ¿Qué edad tienen tus otros dos hijos? ¿cómo es la relación de Erica con ellos?

**M:** Una tiene 13 y el otro tiene 8. La mayor de 13 casi no comparte con Erica, pero el menor en ocasiones sí la busca para que jueguen o compartan, y ella le dice que no, prefiere pasar tiempo conmigo.

(Se le explica en qué consiste la autonomía retomando las conquistas de interés: vestida, desvestida, aseo, alimentación, dormida, control de esfínteres)

**I:** Me gustaría que me contaras como fue Erica con esos procesos.

**M:** Desde los 7 meses le enseñé a coger la bacinilla, También come sola y se viste y desviste sola. Yo la dejaba dormirse para que decidiera por sí sola en qué momentos descansar y no forzarla, ella solía dormir en las noches porque me acompañaba a mí durante el día. Nunca la cuchareé, dejaba que se ensuciara y jugara con la comida.

**I:** ¿Y cómo le ayudaste a que aprendiera?

**M:** Yo le enseñaba, le decía cómo se hacían las cosas.

**I:** ¿Ella duerme solita?

**M:** Sí, si tiene sueño al medio día se queda dormida, donde tenga sueño normalmente se queda dormida.

**I:** ¿Sabes cómo es en el jardín? ¿si sigue siendo independiente?

**M:** Ella es independiente igual.

**I:** ¿Qué actividades propones en el hogar con ella para que siga siendo independiente?



**I:** Y si tú ves que un niño no está jugando o interactuando ¿qué haces?

**M:** Me le acerco o a veces me involucro en el juego, me pasó con un niño que estaba separado y me le unía al juego, y se fue acercando poco a poco.

(Se le explica en qué consiste la autonomía retomando las conquistas de interés: vestida, desvestida, aseo, alimentación, dormida, control de esfínteres)

**I:** Con cada una de estas actividades ¿qué estrategias usas?

**M:** Con la del descanso principalmente lo que hacía era sentarme uno por uno a hacerlos dormir, pero a lo último empecé a decir que es momento que ellos vayan adquiriendo el conocimiento de los acuerdos que hay en el salón y los momentos que existen, entonces ya cuando es el momento de dormir, vamos a cambiarnos la ropa y a dormir, y cada uno ya sabe que se cambia y se va a acostar, ya que en el inicio era un caos total, al inicio empezaba haciendo que cada uno durmiera, dándome a veces las 2 p.m., pero después de los acuerdos les empecé a inculcar el conocimiento de los momentos.

Con la vestida y desvestida lo que hicimos fue que llegaban y antes de bajar al comedor, era acordar que cuando subiéramos después de almorzar cada uno cogía su maleta y se cambiaban, ya que al inicio era un caos porque la ropa era tirada por todos lados. Y con los que veo que están más regular los llamo y les doy una mano acompañándolos para que se vayan cambiando solitos.

Con la alimentación era un despelote, ya que como no tenían esa costumbre, llegaban, se paraban, salían corriendo, tocaba cucharearlos y ahora, gracias a la comunicación que he tenido con ellos hablándoles, ha mejorado mucho. Así que ellos ya saben que tienen que esperar a que almorcemos, a veces hay premios, y tenemos unas camas diferentes a las otras, y a veces hacemos una competencia del que coma primero tiene esa cama y así hemos cogido orden.

Con el control de esfínteres había dos o tres que no controlaban, pero actualmente no hay problemas.

**I:** Me decías que al inicio era difícil ¿hoy aún tienes problemas con algunos niños de que se les dificulte algo? ¿qué haces ante eso?

**M:** Sí a veces, principalmente trato de hacerles el acompañamiento y dialogar con ellos, entonces les digo que a los niños con pañales toca cucharearlos y les pregunto si ellos son bebés, y empiezan después a seguirle el ritmo a los demás.

**I:** Ok, una última pregunta ¿cómo te comunicas con las mamás o con los papás como para que ese acompañamiento que les estás dando acá también se pase a la casa?

- Una de las maneras es cuando es la entrega de informes, entonces a través del informe yo trato de resaltarles esa parte para que la tengan en cuenta o cuando ellos vienen acá trato de cogerlos y comentarles las cosas, aunque trato de decirles delante del niño para que él tome conciencia.

**I:** Eso sería todo, muchas gracias.