

INFANCIA Y CALIDAD DE VIDA

**FACTORES DE LA DIMENSIÓN INDIVIDUAL QUE CONTRIBUYEN A LA
CALIDAD DE VIDA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMERA INFANCIA EN
ESTRATOS ALTO, MEDIO Y BAJO DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN.**

AUTORA

GLORIA CECILIA CARDONA RÍOS

Trabajo de grado
Para optar por el título de
Magíster en Educación

Tutora

BEATRIZ ELENA ARIAS VANEGAS

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
GRUPO DE INVESTIGACIÓN GIDEP
LINEA DE INFANCIA
MEDELLIN
2010

Agradecimientos

A mis hijos Juan Camilo, Pablo y María Paula, y a mi esposo Juan Fernando por tolerar y comprender mis ausencias con amor y paciencia, mientras trabajaba en el logro de esta nueva meta de nuestras vidas, los amo con toda mi alma, son el centro de mi vida.

A mi mami Rosalba por confiar en mí y apoyarme para continuar adelante, en este sueño tan importante para mí vida. Eres un ángel en mi vida, te adoro

A mis hermanos Juan David, Johanna y Natalia por comprender mis silencios y motivarme a continuar adelante, siempre los llevo en mi corazón

A mis padres por sus permanentes oraciones, que Dios los bendiga.

A mi asesora y apreciada profe Beatriz Arias, por brindarme no sólo su conocimiento, sino también su paciencia, escucha, dedicación y acompañamiento en la realización de este objetivo tan importante de mi vida, Profe que Dios la bendiga

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Medellín, Julio de 2010

Contenido

RESUMEN	6
1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	11
2. MARCO TEÓRICO	12
2.1 ANTECEDENTES	12
2.2 REFERENTES CONCEPTUALES	17
2.2.1 CALIDAD DE VIDA	17
2.2.2 EL DESARROLLO HUMANO Y LA CALIDAD DE VIDA.....	19
2.2.3. DERECHOS DE LA INFANCIA:.....	27
2.3. LA AUTONOMIA:	29
2.3.1 LA AUTONOMIA PROGRESIVA	30
2.3.2 AUTONOMIA PSÍQUICA FÍSICA Y SOCIAL:	30
2.4 LA CREATIVIDAD	32
2.5 APRENDIZAJE	36
3. OBJETIVOS	44
3.1. OBJETIVO GENERAL	44
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	44
4. METODOLOGÍA	45
4.1 DISEÑO Y JUSTIFICACIÓN	45
4.2. PARTICIPANTES Y CONTEXTO	46
4.3. RECOLECCIÓN DE DATOS.....	47
4.4 ANÁLISIS DE DATOS.....	48
4.5 SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	49
5. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS Y ANÁLISIS	49
5.1 LA CONFIGURACIÓN DEL SIGNIFICADO DE LA INFORMACIÓN	49

5.1 TABLAS DE CRACTERIZACIÓN	51
5.2 LA CONFIGURACIÓN DE SENTIDO	67
5.2.1 LA AUTOMÍA COMO FACTOR DE LA CALIDAD DE VIDA DE LA INFANCIA	68
5.2.2 LA CREATIVIDAD COMO FACTOR FUNDAMENTAL DE LA CALIDAD DE VIDA DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS	76
5.2.3. DESARROLLAR LA CAPACIDAD DE APRENDER	79
6. CONCLUSIONES	84
7. BIBLIOGRAFIA	86

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Distribución de la Población	47
Tabla 2 Categorías de análisis	48
Tabla 3 Identificación de la Población Participante	51
Tabla 4 Edades de los niños/as	52
Tabla 5 Adultos significativos	52
Tabla 6 Ubicación en el Contexto.....	53
Tabla 7 Tipología familiar	55
Tabla 8 Número de Hijos.....	55
Tabla 9 Desarrollo de la autonomía 1	56
Tabla 10 Desarrollo de la autonomía 2	58
Tabla 11 Desarrollo de la creatividad	62
Tabla 12 Desarrollo del aprendizaje.....	65
Tabla 13 Toma de decisiones en la familia	65
Tabla 14 Cuidado de los hijos	66

RESUMEN

La calidad de vida es un concepto muy amplio y estudiado desde diferentes enfoques, el mayor número de investigaciones están orientadas a la evaluación de indicadores económicos que si bien son importantes no determinan de manera integral la calidad de vida humana. En este sentido, el enfoque de calidad de vida integral se ha tomado del planeamiento de Amartya Sen; la profesora Arias de la Universidad de San Buenaventura presenta a la Línea de infancia un macroproyecto sobre infancia y calidad de vida desde este enfoque y divide en cinco dimensiones el estudio de esta concepción de calidad de vida integral: la dimensión individual, social, ambiental, subjetiva e institucional.

El presente trabajo de investigación busca contribuir a la calidad de vida de los niños y niñas de la ciudad de Medellín y a su reconocimiento como sujetos de derechos, a partir del desarrollo de la dimensión individual. Para el estudio, se tomaron como factores de calidad de vida de la dimensión individual, la autonomía, el aprendizaje y la creatividad.

El carácter interpretativo y comprensivo de la investigación exige la utilización de una metodología cualitativa, hermenéutica, utilizando como método el estudio de caso múltiple de tipo extrínseco, es decir, se estudia un fenómeno, en este estudio los factores de la dimensión individual que contribuyen a la calidad de vida de la infancia en tres familias, una de estrato alto, una de estrato medio y una de estrato bajo, que tuvieran dentro del grupo familiar niños y/o niñas de 0 a 6 años de edad en cada caso.

Para la recolección de la información se diseñó una guía que orientara de acuerdo con las categorías y subcategorías de análisis una observación directa y una entrevista semiestructurada. La información recogida fue sistematizada, las entrevistas, transcritas y editadas de acuerdo con las categorías de análisis utilizando el Atlas T, para la decodificación nodal y desde allí se hace la interpretación de los factores de calidad desde la dimensión individual.

Se concluye entonces que la dimensión individual de la calidad de vida incluye múltiples factores que es necesario tener en cuenta para lograr el reconocimiento de los niños/as como sujetos de derechos.

1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Históricamente en la ciudad de Medellín las familias han estado expuestas a diferentes fenómenos sociales como la violencia social e intrafamiliar, el maltrato social, el desplazamiento, la crisis política y financiera, la falta de calidad de la educación y la falta de cobertura en salud y educación, entre otros; esta condición de vulnerabilidad se explica por las expectativas que genera una ciudad industrial, pujante y reconocida por su desarrollo social y cultural, así como económico, se convierte en una oportunidad para las familias que vienen huyendo de la violencia económica y social y/o del conflicto armado en otras regiones del departamento y del país y que buscan mejor calidad de vida.

Estos fenómenos, parece haber transformado la estructura del núcleo familiar y los roles de quienes la conforman (Palacio, 2004), generando una disolución de los vínculos afectivos, deteriorando la comunicación entre los miembros de la familia, el respeto por el otro y reforzando la falta de acompañamiento y responsabilidad por parte de los padres de familia para con sus hijos; hasta el punto, que la educación y la formación de los niños y niñas ya no está dependiendo de los padres de familia, sino que estos, están delegando esta responsabilidad en otros adultos, algunas veces significativos para los niños/ñas, como los abuelos/las, aunque no siempre son personas con las que los niños/ñas construyen vínculos afectivos, el tipo de vínculo obedece más a una relación de poder, generalmente personas de la comunidad que se aprovechan y explotan a los infantes y esto se convierte en un riesgo para su integridad.

Cabe entonces preguntarse, cómo se pueden desarrollar de manera integral los niños y niñas, en las familias de la ciudad de Medellín, cuando el núcleo familiar, que es el eje primordial del desarrollo integral¹, se encuentra en

¹ El desarrollo Integral se define desde la multidimensionalidad del sujeto, el decreto 2247 de Junio de 1996 define en las dimensiones del desarrollo lo ético, espiritual, creativo, cognitivo, comunicativo, socio-afectivo y corporal

crisis permanente; este deterioro del núcleo familiar se ha incrementado en los últimos años interfiriendo en el desarrollo de las habilidades cognitivas e individuales de los niños y niñas (Belsky, 1989), en el desarrollo de la autonomía (Baumrind, 1971), en el rendimiento académico y su capacidad creativa (Betancur, 1998, Belsky 1990), en la capacidad de interactuar con los otros y con su entorno (Palacio, 2004).

¿Puede la sociedad actual, garantizarle a la infancia en Medellín un desarrollo integral? Para responder a esta pregunta se debe contar con ciertos elementos de análisis, toda vez que las familias tienen que enfrentar condiciones precarias para atender sus necesidades fundamentales afectando así la calidad de vida (Sen, 2003); estas condiciones incluyen desde la falta de satisfacción de las necesidades básicas como (alimentación, vestido, vivienda, salud, educación) hasta la calidad de las condiciones laborales y relacionales de los individuos; generando esto, la fragmentación del núcleo familiar y dejando a los hijos e hijas, sin referentes o modelos adecuados, para el desarrollo de sus habilidades individuales asociadas al aprendizaje, la creatividad, y el desarrollo de la autonomía.

El desarrollo individual de los niños y las niñas hace referencia, fundamentalmente, a la formación de los sujetos como seres autónomos (Piaget, 2001), con capacidad de aprender a partir de la interacción con otros sujetos y objetos y de vivir experiencias que les permitan resolver situaciones problemas de manera creativa (Stemberg 2008);

Para este trabajo en particular, la autonomía tal como la plantea Piaget se refiere al “desarrollo de la capacidad de pensar por sí mismo con sentido crítico, es decir gobernarse a sí mismo” (Piaget, 1974). La autonomía en relación con las concepción de infancia que se tiene actualmente, se convierte en una competencia fundamental para los niños y las niñas, cabe entonces preguntarse hasta qué punto las familias, están estimulando el desarrollo de la autonomía en

sus hijos/as teniendo en cuenta que en muchas de ellas se les niega el derecho a la expresión de sus emociones, cuando la mayor parte del tiempo los adultos, están decidiendo como tienen que ser los patrones de comportamiento de un niño, quienes a menudo discrepan de las etapas del desarrollo de la infancia.

De acuerdo con lo anterior, es importante entrar a considerar que en el imaginario de algunos padres/madres, el desarrollo de la autonomía está siendo asociada al desarrollo de habilidades de autocuidado como vestirse, bañarse, comer y dormir; es importante resaltar que estas habilidades hacen parte del desarrollo de la competencia, pero no es lo único que debe desarrollarse, la autonomía, plantea otros aspectos que le permiten a los niños/ñas pensar por sí mismos, tomar decisiones de acuerdo a su desarrollo, asumir posiciones frente a situaciones que se le presenten en la cotidianidad; estos aspectos están ligados igualmente al desarrollo cognitivo (Stenberg 2008), pero específicamente, tienen que ser respetados y apoyados por los adultos.

Respecto al desarrollo de la capacidad de aprender, es importante resaltar que esta capacidad exige ciertas condiciones que favorezcan el desarrollo, como ambientes sanos, condiciones económicas y sociales que posibiliten la satisfacción de necesidades fundamentales y específicamente el desarrollo de capacidades. Sen, afirma que la distribución de capacidades externas incide sobre los resultados desiguales que se alcanzan en un contexto social dado. La capacidad que tiene una persona para apropiarse de una porción de la riqueza que se produce en la sociedad depende de muchos factores, entre ellos unos externos que se refieren a la posesión de recursos que permiten producir o extraer más riquezas del entorno: utensilios, herramientas, maquinaria, medios de transporte, locales, dinero. Entre los internos están la propia capacidad de trabajo (en cantidad, calidad y grado de complejidad), los conocimientos, la creatividad y la inteligencia (Arias, 2009).

En este sentido, cuando los padres tienen que dejar a sus hijos/as para dedicarse a las actividades laborales que le permitan llevar su sustento a la casa, impide que esta se dedique a la estimulación, el juego y la participación con sus hijos/jas en actividades lúdicas que ayuden al desarrollo cognitivo de los niños/ñas.

A su vez, la creatividad, otra condición fundamental del desarrollo individual depende del desarrollo cognitivo. Para (Stenberg 1997), la creatividad, no se refiere solo a la capacidad de expresar artísticamente sentimientos e ideas, sino la capacidad para solucionar problemas, para enfrentar las incertidumbres, para responder a los cambios. Estas habilidades siendo particularmente condiciones del desarrollo cognitivo le permiten a los niños y las niñas ser autónomos, reconocerse a sí mismos y a sus pares como sujetos de derechos, facultad indispensable para la calidad de vida de los niños y las niñas.

Es en este sentido que la investigación se propone indagar por los factores del desarrollo individual que contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de la infancia, especificar sus componentes, justificar por qué el aprendizaje, la creatividad y la autonomía se convierten en elementos fundamentales para que los niños y las niñas se sientan sujetos de derechos en la sociedad.

1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta lo anterior, surge entonces la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los factores de la dimensión individual, que contribuyen a la calidad de vida de los niños y las niñas de primera infancia, de estratos alto, medio y bajo en la ciudad de Medellín para que sean reconocidos como sujetos de derechos?

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES

A nivel internacional a partir del Programa del Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina (ODSA-UCA) y Fundación Arcor desde el 2006, avanza sobre preguntas de investigación tales como: ¿Cuál es el nivel de déficit y desigualdad social en el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en las dimensiones de las condiciones materiales de vida, los procesos de crianza y socialización y formación? ¿En qué medida las condiciones materiales de vida en las que están situados los niños y las niñas, determinan el desarrollo humano de la niñez en tales dimensiones de derechos? ¿En qué medida los cambios positivos y/o negativos en las condiciones materiales de vida de los hogares de niños/as y adolescentes modifican aspectos de estos procesos en beneficio del desarrollo de capacidades en la niñez y adolescencia?

Estos interrogantes son abordados en el marco del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia a través de un equipo interdisciplinario compuesto por sociólogos, pedagogos, psicólogos, cientistas políticos y estadísticos; a través de una encuesta de hogares longitudinal, conocida como Encuesta de la Deuda Social (EDSA), que se realiza todos los años a 2520 hogares en las grandes Ciudades de la Argentina y que alcanza a una muestra de aproximadamente 2200 niños, niñas y adolescentes.

Las medidas corrientes de calidad de vida y acceso al progreso social se centran por lo general en la evaluación de recursos materiales, en particular, ingresos monetarios. Desde A. Sen (1984, 1990) es conocida la crítica a este tipo de mediciones y el impulso orientado a captar el déficit en las condiciones de vida a partir de dimensiones constitutivas del bienestar y la dignidad de las personas (Sen, 1985, 1992; Alkire, 2002; Max-Neef, 1993; Nussbaum y Glover, 1995; Doyal y Gough, 1994).

La Organización Panamericana de la Salud (2000) ha destacado que las bases fundamentales para el desarrollo humano de la persona se crean desde la gestación, atraviesan el nacimiento y maduran en el seno familiar durante la lactancia, teniendo también especial importancia el ciclo de formación preescolar y el trayecto por la escuela primaria. En ese mismo sentido, la mayor parte de las investigaciones coinciden en señalar que el sostenimiento de la vida y el desarrollo infantil requieren contar con un conjunto integrado de factores económicos, sociales y culturales favorables.

Esta relación, si bien tiene validez universal, adquiere especial relevancia cuando se trata de proteger el derecho a vivir una niñez plena en términos de desarrollo de capacidades humanas. Este derecho implica, entre otras obligaciones públicas y sociales, el cuidar y atender las condiciones materiales, formativas y espirituales de los niños y niñas, lo cual incluye el respeto irrestricto de su persona, su familia y su cultura, con independencia de cualquier condición étnica, social o cultural (DII-ODSA, Arcor, 2007).

Sin embargo, lo que se evidencia en investigaciones propias y ajenas es la existencia de diversas manifestaciones, configuraciones y/o modos de vivir la niñez y la adolescencia. Al respecto, se afirma que la diferenciación social, las diferencias y contrastes socioeconómicos entre otros tantos aspectos como los geográficos, culturales, ambientales, configuran diferentes modos de ser niño, niña y adolescente (Braslavsky, 1986, Carli, 1999, DIIODSA, Arcor, 2007, 2008, 2009).

En efecto, el enfoque de las capacidades desarrollado por A. Sen (1981, 1988, 1992, 2000) ofrece un sugerente marco de interpretación para la comprensión de los problemas del desarrollo humano, de la pobreza, y la equidad, que entendemos guarda una estrecha relación conceptual con los derechos humanos y en general con los problemas del desarrollo. Esta propuesta teórica procura superar la perspectiva clásica de las necesidades básicas introduciendo la noción de

espacios de capacidades humanas en tanto habilidades y potencialidades que tienen los seres humanos para lograr algo y las oportunidades efectivas que se le presentan para elegir entre diferentes formas de vida. En este sentido, el argumento que desarrolla Sen (2000) avanza sobre el reconocimiento del proceso de desarrollo como una ampliación de la libertad humana.

Las investigaciones realizadas en los últimos años por UNICEF, el Barómetro de la Deuda Social de la Infancia, y otras instituciones y unidades académicas, nos permiten afirmar que la calidad de vida de la infancia en Medellín están muy lejos de un estado satisfactorio. Dichas condiciones son todavía deficitarias para amplios sectores sociales, tanto en términos absolutos como en términos relativos, dada la enorme inequidad que afecta a los hogares en términos de acceso a la salud, condiciones de subsistencia, habitabilidad, calidad educativa, asistencia pública, condiciones adecuadas de crianza y socialización. La persistencia de altos niveles de deterioro social y la regresiva distribución de las oportunidades de desarrollo humano, aún en contextos de crecimiento económico con caída del desempleo, de la pobreza y la indigencia económica, evidencian la presencia de factores estructurales que limitan el desarrollo infantil y el cabal cumplimiento de sus derechos.

Para una evaluación exhaustiva de estos problemas y de las brechas sociales persistentes cabe consultar la información generada para la población de niños, niñas y adolescentes entre la gestación y los 6 años de vida. A través de la estrategia metodológica de los Observatorios de Infancia y Familia -OIF-, en los años 2003 y 2004 se adelantaron diagnósticos sociales situacionales de la calidad de vida de la infancia y las familias en los municipios de Codazzi, Chiriguaná y Aguachica, Cesar, cuyo propósito fue conocer los escenarios de vida de esa comunidad y los factores que la condicionan.

Los OIF (Observatorios de infancia y familia) constituyen un espacio de participación institucional, intersectorial y comunitario, que propicia la articulación del SNBF (Sistema Nacional de Bienestar Familiar) al crear contextos conjuntos de investigación social, formulación de políticas, asistencia técnica y transformación cultural frente a los derechos de los niños, niñas, jóvenes y familias. Esto implica investigar desde lo local y regional, en aspectos como: la construcción social de la infancia y la familia; las prácticas cotidianas con relación a los derechos, los valores y el conocimiento que circula en los diferentes ámbitos de socialización formales e informales; los factores de vulnerabilidad; las fortalezas comunitarias, familiares, institucionales, culturales; y las políticas, programas y servicios para la garantía de los derechos y el estado de realización de los mismos.

Se presentan de manera sintética los procesos vinculados a la implementación de los OIF en los municipios de Aguachica, Chiriguaná y Cozadazzi, y los resultados de la realización de los diagnósticos sociales situacionales que caracterizan las condiciones de vida de niños, niñas, jóvenes y familias de algunos barrios de esos municipios. Los diagnósticos sociales situacionales evidencian aspectos como la composición familiar, la vivienda, la nutrición, la salud en niños, su atención y cuidado, su recreación y utilización del tiempo libre, así como la participación comunitaria y el reconocimiento de derechos y deberes. Con dicha información, se pretendió orientar a los consejos municipales de política social en la planeación y realización de acciones tendientes a mejorar la calidad de vida de los habitantes de esos municipios del Cesar, desde el reconocimiento de la voz de las comunidades.

Las investigaciones que se han realizado en la Universidad del Norte bajo la coordinación del Doctor José Amar A, se han orientado específicamente al estudio de la calidad de vida de la infancia desde una perspectiva innovadora hacia poblaciones económicamente en desventaja, apoyados por grupos de

investigadores asociados a la Fundación Bernard Vann leer de Holanda, la Fundación Restrepo Barco y Bienestar Familiar.

Este enfoque de investigación ha permitido determinar en poblaciones ubicadas en franjas de pobreza cuya existencia se debate en un alto riesgo de vida por la serie de carencias para satisfacer necesidades básicas como alimentación y vivienda en ambientes precarios, caracterizados por el hacinamiento, falta de servicios públicos elementales, ingresos familiares insuficientes, pésimas condiciones de higiene y con nulas o escasas oportunidades de atención educativa.

El Instituto Colombiano de Bienestar familiar a través de diferentes grupos de investigación se ha movido a través de diferentes modelos de investigación: desde los enfoques médicos generalmente impulsados por la UNICEF, que se centra en la lucha por la sobrevivencia y desarrolla programas tendientes a la atención de las necesidades básicas, específicamente, salud y nutrición.

Las investigaciones sobre calidad de vida con enfoques educativos y pedagógicos apoyados y direccionados fundamentalmente desde la CEPAL ha despertado la creciente necesidad de que las personas desarrollen habilidades para que respondan a procesos de emancipación y autoconciencia generando sistemas educativos a gran escala “La educación no se generaliza por políticas sociales sino para satisfacer las necesidades de disponer de una fuerza mayor de trabajo más instruida y más competitiva”(Amar, 2008) En este sentido las investigaciones orientadas hacia la importancia de la enseñanza temprana, la estimulación y el mejoramiento de la calidad de vida de la primera infancia desde el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas han mostrado la estrecha relación entre el ambiente social, el desarrollo y la nutrición. (Harvard, 1989, FEDEN y CEDEN 2004 en Bogotá).

En la Ciudad de Medellín, durante los años 2003-2006 se realizó una investigación sobre calidad de vida de las familias, esta investigación tuvo un enfoque psicosocial, centrándose en indicadores fundamentalmente instrumentales (se evalúa específicamente las condiciones del contexto con indicadores que evalúan atención a necesidades básicas, ingresos, servicios públicos, servicios integrales de salud y educación y tipo de familia)

Esta investigación en particular se ocupa de determinar los factores de calidad de vida integral y para ello indaga sobre los factores que determinan la calidad de vida desde la dimensión: individual, social, subjetiva y ambiental. La investigación se realiza en el marco de macroproyecto y cada investigadora se ocupa de estudiar en profundidad una de las dimensiones de manera que los resultados finales permitan evidenciar las condiciones de calidad de vida integral según el planteamiento del Sen sobre la calidad y el desarrollo humano de capacidades.

2.2 REFERENTES CONCEPTUALES

2.2.1 CALIDAD DE VIDA

El termino de calidad de vida ha sido empleado indiscriminadamente por diferentes actores sociales, educativos, políticos, intelectuales, profesionales entre otros, de manera ligera y permitiendo asociaciones libres sobre lo que se entiende por calidad de vida y asociándolo a la construcción de escuelas, viviendas, pueblos de cemento, alimentación, mejoras en los servicios públicos, regalos de navidad para la población más pobres, construcción de puentes y creación de fundaciones al servicio del menos favorecido materialmente, todo esto desde una mirada asistencialista del desarrollo humano.

El enfoque psicosocial planteado por Ferran Casas, aborda el tema de la calidad de vida a partir de una perspectiva más individual sin dejar a un lado las condiciones sociales; apunta su interés hacia las manifestaciones personales del sujeto, es decir, a aquello que no es material ni perceptible para los ojos, más

específicamente se remite a los juicios que puedan emitir los propios sujetos frente a su realidad. Casas “define la calidad de vida como la noción que reconoce entidad a la experiencia que las personas tienen de sus propias formas y condiciones de vida, dando tanto o más valor a esa experiencia que a las condiciones materiales u objetívalas definidas como adecuadas por los expertos (Casas 1996)”

Por otra parte investigadores como Schalock y Verdugo (2004), proponen más que un concepto, un modelo, compuesto por dimensiones e indicadores centrales de una vida de calidad estableciendo principios para entenderla, con lo cual sugieren tres dimensiones que afectan la calidad de vida: microsistema (crecimiento personal y desarrollo de oportunidades), mezo sistema (técnicas de mejoras del entorno), macro sistema (políticas sociales).

Retomando a Amartya Sen (2000), podemos observar, otra mirada para abordar la calidad de vida, dentro de la cual se define el desarrollo en torno a las libertades individuales, como un proceso que integra aspectos de índole económico, social, político, pero que a su vez fomenta y promueve la independencia frente al capital financiero al que se ven sometidas las personas. Su invitación es del campo axiológico y existencial pues plantea que la pobreza por ejemplo no solo se refiere a no poseer bienes materiales, si no a la incapacidad del sujeto de reconocerse proactivo y creativo frente a sus posibilidades y de juzgar sus condiciones en base a sus propios criterios de valor.

Las formas predominantes de ver la infancia en la ciudad, están marcadas por un escaso reconocimiento social y político, por imaginarios culturales y sociales de minusvalía y no reconocimiento de su estatus como sujetos de derechos (Arias, 2009). Ver a los niños y niñas como propiedad de los adultos impide reconocer su autonomía; muchos de los problemas se “naturalizan” y poco a poco van haciendo parte de lo normal. Verlos como “menores” sin autonomía se opone a cualquier intento de reconocerlos como ciudadanos plenos, esto es, como

sujetos de derechos, si se siguen viendo a los niños y a las niñas como objetos de atención, cualquier cosa será considerado sólo como un acto de caridad.

Amartya Sen (2000) propone al respecto que: “El crecimiento de las libertades políticas y civiles es un proceso central en el rumbo al desarrollo. La parte relevante de la libertad es poder actuar como ciudadanos, cuya voz es escuchada y tomada en cuenta. Los adultos aceptan la responsabilidad de sus propias vidas y ellos deciden qué tipos de habilidades desean desarrollar. Pero esas habilidades y capacidades dependen del éxito de acuerdos y arreglos sociales, en donde el Estado no puede evadir su responsabilidad. Es función de este último garantizar y ampliar las oportunidades sociales; mientras que al individuo le corresponde elegir con juicio la mejor opción.” (Reyes, 2000 VII, NUM 19).

Según los planteamientos de Sen (2000), la calidad de vida está muy relacionada al desarrollo y como lo explica “muestra la complejidad del problema y descarta que el desarrollo se garantice a partir de fórmulas simplistas como la acumulación de capital, apertura de mercados, o la planeación eficiente. En los retos que plantea el desarrollo, la expansión de las libertades del individuo es esencial.” (Reyes, 2000 VII, NUM 19) es así como “El valor de los recursos (bienes) depende de las oportunidades que permiten tener la misma cantidad de recursos (que sería algo justo) pero que no asegura que las personas con esos mismos recursos puedan lograr el mismo bienestar; porque "los individuos difieren en su capacidad de convertir recursos en funcionamientos". (Gallo. 2000)

2.2.2 EL DESARROLLO HUMANO Y LA CALIDAD DE VIDA

Profundizar en el estudio de la Calidad de Vida requiere ubicarla en un contexto teórico que permita establecer desde allí cuales son los elementos que la

determinan de manera integral. Para ello se aborda la teoría del desarrollo humano de capacidades de Amartya Sen.

Para entender esta relación es necesario hacer un análisis del enfoque desarrollo como libertad de Amartya Sen. Para comprender su origen, se realizará un recuento de la trayectoria del pensamiento de Sen. Luego, se presenta una síntesis del enfoque en relación con el tema básico de la investigación: La calidad de Vida integral

Sen se transformó en un crítico acérrimo de la economía del bienestar tradicional, que culminó en la generación de un nuevo enfoque, el desarrollo como libertad. Sin embargo, es importante entender a que se refiere la economía del bienestar tradicional (EBT). Steven Pressman y Gale Summerfield la definen de la siguiente manera: "...la economía del bienestar tradicional comienza con la hipótesis de la racionalidad. El análisis económico tradicional sostiene que permite a las personas actuar libremente, y el intercambio de bienes a voluntad, conduce a un resultado óptimo de Pareto, una situación en la que nadie puede mejorar sin que alguien más empeore." Pressman, S. y G. Summerfield (2000)

El óptimo de Pareto resulta la única herramienta con la que podemos contar para promover el bienestar, dado que medir la utilidad es imposible porque no podemos realizar comparaciones interpersonales. Por lo tanto, el EBT sostiene que "... Todo lo que podemos saber es que dejar a la gente el libre intercambio de bienes, siempre y cuando sirva a sus propios intereses y maximice el bienestar individual". Sen ha criticado fuertemente esta forma de entender el bienestar humano, aportando a la clarificación del concepto de desarrollo.

En primer lugar, Sen sostiene que la maximización de la utilidad resulta una mala descripción de la forma en que las personas actúan. Existen infinidad de acciones cotidianas que resultarían ridículas si fueran analizadas bajo esta luz: muchas motivaciones que llevan al ciudadano común a comportarse de

determinada manera quedarían fuera de un esquema de economía del bienestar tradicional. Este enfoque ignora muchos aspectos vitales en la toma de decisiones de un individuo, relacionados con preocupaciones sociales, el bienestar de las generaciones futuras o cuestiones éticas.

Sen intenta mostrar cómo la EBT no contempla cuestiones tales como la preocupación por otras personas y las nociones de integridad de un ser humano. Un segundo problema que el autor encuentra en la EBT son los presupuestos acerca de las preferencias. Debido a distintas circunstancias (educación, pobreza, enfermedad, tradiciones), una persona puede estar limitada en los términos en los que piensa acerca de sus opciones, en la consideración de cuál será la utilidad que se derivará de las mismas.

Esto lleva muchas veces a que sean las preferencias las que se adaptan a las situaciones y no las que determinan las acciones. No es que las personas analfabetas valoran el analfabetismo y después deciden no aprender a leer, sino que el camino es el inverso: aquellos que no pueden leer adaptan sus preferencias y no le otorgan un valor a la educación. Por lo tanto, más allá de que dada las preferencias de esas personas la máxima utilidad está en no aprender a leer, Sen considera que sería bueno que supieran hacerlo. Esta afirmación no podría ser contemplada por la EBT.

En tercer lugar, Sen sostiene que existen cosas que proveen utilidad o insatisfacción que no pueden ser compradas y vendidas en el mercado (la belleza de la naturaleza, la polución, etc.) y que a lo sumo son llamadas “externalidades” (o dejadas a un costado). En cualquier caso, la EBT desestima esta importante fuente de bienestar (o malestar) humano. En este mismo sentido, Sen considera que al poner el énfasis en los bienes y servicios en sí mismos se omite aquello por lo que las personas los valoran.

En cuarto lugar, Sen ha mostrado problemas en la utilización del óptimo de Pareto como un criterio de bienestar. Sostiene que los resultados pueden encontrarse en este óptimo y sin embargo, ser desastrosos. Por ejemplo, un caso en el que unos pocos fueran muy ricos y el resto se muriera de hambre sería un óptimo de Pareto, dado que la situación no puede ser mejorada sin empeorar la situación económica de los ricos para mejorar la de los pobres. Empero, este resultado no es deseable, y el hecho de que la EBT ni siquiera contemple estas posibilidades habla de serias fallas y limitaciones.

Como alternativa a esta propuesta del desarrollo humano con base en la economía del bienestar tradicional ha existido una visión del bienestar alternativa a la tradicional que le ha impuesto serios desafíos. Se trata del enfoque de las necesidades básicas (ENB), iniciado por Paul Streeten, Frances Stewart y Mahbub ul Haq en los años '70 y '80. Esta visión cambia el foco de la atención trasladándolo a la importancia del tipo de vida que las personas pueden llevar. Por lo tanto, el ENB rechaza aquellas teorías del bienestar que definen el desarrollo en relación al crecimiento económico.

Sin embargo, pese a estar de acuerdo con los lineamientos generales, y a haberla adoptado en sus comienzos, Sen también crítica este enfoque. En primer lugar, porque considera que carece de fundamentos, en segundo lugar, Sen considera que este enfoque ha caído en uno de los errores de la EBT: la necesidad humana de alimentación ha tendido a ser reemplazada por un énfasis en el alimento necesitado. Por lo tanto, las necesidades fundamentales son traducidas, dentro de este enfoque, a una cierta cantidad necesaria de: alimento, agua, camas de hospital.

El tercer cuestionamiento que Sen le plantea al ENB es que el mismo plantea que las necesidades básicas se resuelven otorgando una determinada cantidad de bienes y servicios a un individuo aislado. Sin embargo, ese individuo no puede ser considerado en forma aislada, sino en medio de un entorno social

que determina cuáles son esas necesidades y en qué medida deben ser satisfechas. Por lo tanto, el enfoque debe ser considerado dentro de cada una de las sociedades en una forma distinta. Esto genera que el ENB quede restringido a la evaluación de ciertos individuos muy desfavorecidos y ciertos países muy pobres: no se podría analizar una situación de relativa privación.

La quinta crítica se relaciona con la pasividad implícita en el ENB. Las personas solamente esperan que sus necesidades básicas sean satisfechas. Sen concede que esto puede aplicarse en el caso de los niños, los ancianos y los enfermos, pero no en los jóvenes y adultos saludables. El autor considera que el valor del desarrollo también está en generar en los individuos la capacidad de elegir y de actuar por sí mismos. Por otro lado, esto se relaciona con otra crítica: el concepto de necesidades básicas que maneja este enfoque se limita a necesidades materiales y biológicas, en definitiva, de supervivencia. Quedan fuera cosas muy valiosas tales como la autoestima, la capacidad de elección, la autonomía.

Existe una variante del ENB que no puede dejar de ser mencionada dada su importancia. Se trata de la teoría de los bienes primarios de John Rawls. Él plantea una serie de bienes primarios que supuestamente todos los individuos racionales querrían, más allá de sus preferencias particulares. Si bien está muy de acuerdo con el planteo de fondo de Rawls, Sen plantea ciertas discrepancias. Las críticas son básicamente dos: por un lado, Sen considera que con esta teoría es muy difícil realizar comparaciones interpersonales: las personas no son todas iguales y requieren distintas cantidades de un bien para lograr un bienestar similar; por otro lado, Sen sostiene que los bienes son solamente medios para lograr la libertad, pero no representan a la libertad misma.

Sin embargo, Sen va más allá de la crítica a estas posturas. Él propone un enfoque alternativo a las concepciones del bienestar que ha denominado el enfoque de las capacidades básicas. Sin embargo, en uno de sus últimos libros

editados: Desarrollo como libertad; Sen expande esta noción para abarcar un espectro más amplio de cuestiones: transforma su enfoque en desarrollo como libertad.

Es por eso que para esta investigación el concepto de calidad de vida integral incluye como estrategias fundamentales la libertad y la equidad concebidas desde el enfoque de derechos. Sen en su libro “El desarrollo como libertad” plantea el núcleo de su enfoque.

El corazón del enfoque de Sen es su innovadora forma de concebir al desarrollo. En sus propias palabras, “...el desarrollo puede concebirse como un proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutan los individuos.” Sen (2002). Es decir que el desarrollo no debe medirse con otro indicador que no sea el aumento de las libertades de los individuos. La libertad como fin y como medio.

Sin embargo, la contribución de la libertad al desarrollo puede verse de dos maneras distintas: puede ser tanto un fin como un medio. Sen incluye los dos aspectos en su definición del desarrollo como libertad, la libertad es, ante todo, el fin principal del desarrollo. No se pretende entonces aumentar la libertad para lograr “algo más”, sino que es necesario aumentar la libertad por la libertad en sí misma. A esto lo llama el papel constitutivo de la libertad en el desarrollo. En cuanto a la libertad como medio, Sen sostiene que, además de ser el objetivo último del desarrollo, la libertad puede ser una excelente herramienta para lograr el desarrollo.

Se trata del papel instrumental de la libertad en el desarrollo. “El papel instrumental de la libertad se refiere a la forma en que contribuyen los diferentes tipos de derechos y oportunidades a expandir la libertad del hombre en general y, por lo tanto, a fomentar el desarrollo. La eficacia de la libertad como instrumento reside en el hecho de que los diferentes tipos de libertad están interrelacionados y

un tipo de libertad puede contribuir extraordinariamente a aumentar otros.”Sen (2002)

Esta forma de redefinir el desarrollo en términos de capacidades, afecta directamente la forma en que concebimos la pobreza. Ésta no puede ser definida solamente a través del índice de la renta sino mediante la incapacidad de transformar esa renta en aquello que cada persona considera necesario para vivir. Una visión que sostenga que es pobre solamente aquél cuyos ingresos son bajos sería demasiado limitada.

Teniendo en cuenta los principios planteados sobre su modelo de desarrollo humano y su estrecha relación con el concepto de calidad de vida humana como criterio clave para guiar este estudio, es importante entrar a considerar los elementos que desde aquí se desprenden. Sen, plantea que la controversia en torno a este concepto en los círculos académicos hace referencia a la filosofía de la ciencia, la política del conocimiento, el modelo de sociedad y el concepto de ser humano como actor individual y social. (Sen 2000).

La definición de calidad de vida humana responde a una antropología filosófica concebida a partir de los valores éticos y las opciones políticas de la sociedad civil en su diario quehacer. El concepto de calidad de vida humana debe retratar también una filosofía social elaborada a partir de la perspectiva cultural y política de América Latina y el Caribe en el contexto global de la nueva realidad económica y política internacional.

A partir de distintas tradiciones filosóficas, es posible pensar en distintos tipos o dimensiones de calidad de vida humana, como por ejemplo, calidad instrumental frente a calidad sustantiva, y calidad individual frente a calidad colectiva; que mirado de una manera integral permite estudiar la calidad de vida desde diferentes dimensiones. Este concepto de calidad de vida está asentado en la intersección correcta de los principios de libertad y equidad tal como son

interpretados históricamente por los actores sociales en su medio cultural, lo que implica una filosofía social según la cual el ser humano busca integrarse en su sociedad concreta, con la misión de participar en su organización y funcionamiento sobre la base de un concepto de bien común.

El primer valor del bien común sobre el cual se asienta la calidad de vida es la libertad, lo cual implica el desarrollo de la personalidad humana libre. Sin embargo, el ejercicio de la libertad individual está socialmente vinculado, lo cual introduce el segundo principio en el que se asienta la calidad de vida humana: la equidad. Es en este sentido que la construcción de una sociedad libre y equitativa basada en la calidad de vida humana implica, por parte de los actores sociales, la combinación correcta del interés individual con el compromiso social.

La estrategia por excelencia para la construcción de una forma cualitativa de vida humana es la participación, comprometida con la promoción de la democracia política y la práctica efectiva de la democracia social capaz de enfrentar las desigualdades económicas, políticas y culturales que amenazan la calidad de vida y de educación.

Esta estrategia se fundamenta en la premisa de que la participación democrática favorece la definición justa de los espacios de contribución y el beneficio individual del esfuerzo humano colectivo; además, en la convicción que la participación democrática favorece la solidaridad y el ejercicio efectivo de la justicia social.

Asimismo, la participación democrática favorece la conciencia política y la organización social para la autogestión de la comunidad y la preservación de la naturaleza. Finalmente, la participación democrática hace posible la adopción de opciones existenciales relevantes y significativas para los actores sociales que tratan de construir la civilización humana a la luz de la intersección correcta de los principios de libertad y equidad. En la educación, que tiene por función construir y

distribuir el conocimiento, el razonamiento es que la participación democrática favorece la construcción libre y solidaria del conocimiento y su distribución equitativa y efectiva.

2.2.3. DERECHOS DE LA INFANCIA:

En Colombia la Constitución Política hace aparecer al niño como sujeto de derechos en su Artículo 44, los cuales son retomados como principios básicos de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, convertida en Ley de la República por la Ley 12 de 1991, estableciendo la corresponsabilidad de la familia, el Estado y la sociedad en general frente a la protección de la infancia.

El estado colombiano, ha aceptado que los niños además de ser titulares de los derechos que tienen todas las personas, gozan de una protección especial, acorde con las necesidades propias de su proceso de Crecimiento y Desarrollo, que busca garantizarles unas condiciones de existencia dignas.

Es claro como a lo largo de la historia estos derechos se han ido institucionalizado, es así entonces como antes del siglo XX y en buena parte del mismo, los niños fueron prácticamente ignorados por el derecho en el mundo, hasta el punto de ser casi antinómicos. “Aquí únicamente se protegían las facultades de los padres y de los jueces”. (Durán. 2000)

En 1924 la Sociedad de las Naciones adopta en su Quinta Asamblea la primera declaración de 5 puntos sobre los derechos del niño, conocida como la Declaración de Ginebra. Este texto fue ampliado a 7 puntos en La Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948.

En 1959 las Naciones Unidas adoptan una declaración de 10 principios, la cual incluía ya los principios básicos de protección y bienestar que son la base de la Convención. Posteriormente, en 1979, se declara el Año Internacional del Niño.

Finalmente, el 20 de Noviembre de 1989 la Asamblea General de Naciones Unidas aprueba unánimemente el texto de la Convención, la cual tiene un peso jurídico y ético para los estados que lo firman que va mucho más allá del que establece una declaración de principios, como lo eran las anteriores.

Hasta el momento, la Convención ha sido ratificada por todos los países, con excepción de Somalia y los Estados Unidos, cobijando al 96% de los niños del mundo. Convirtiéndose en el tratado de derechos humanos mas ampliamente ratificado.

Hoy el marco normativo de los Derechos de los Niños, comprende tanto la Convención como una serie de desarrollos anteriores y posteriores como: Los convenios de La Haya sobre adopciones; el Convenio 182 de la Organización Internacional del Trabajo sobre las peores forma de trabajo infantil; el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la Venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía; el Protocolo

Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la Participación de Niños en los conflictos armados y el Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, especialmente Mujeres y Niños, entre otros.

Una nueva perspectiva en torno a los niños, dice que ellos no son propiedad de sus padres, si no que son seres humanos, individuos miembros de una familia y una comunidad, con derechos y responsabilidades adaptados a la etapa de su desarrollo.

Que la niñez y la adolescencia no son etapas de preparación para la vida adulta, si no momentos de la vida. Adicionalmente, se establece que los Derechos de los Niños se encuentran sustentados en una serie de principios. Entre estos principios están: Igualdad- Universalidad-No discriminación, los cuales están íntimamente relacionados. Un medio privilegiado para el logro de la igualdad es el

derecho a la educación, cuyos fines van dirigidos a el desarrollo integral de las capacidades del niño; por otra parte, se habla del Interés superior del niño, en donde, no puede haber un interés superior a la vigencia efectiva de los derechos del niño.

También se afirma la Autonomía, este principio dice que los niños desarrollan una autonomía progresiva en el ejercicio de sus derechos, acorde con la evolución de sus facultades. La crianza y la educación se deben entonces orientar hacia el logro de esta autonomía progresiva; así como también de la Participación, lo cual significa que los niños son participantes activos en el ejercicio de sus derechos y no receptores pasivos de los mismos.

Se define la Corresponsabilidad, en la cual, la familia, la sociedad y el Estado son corresponsales activos y complementarios en el respeto de los derechos de los niños; como también, de la Integralidad, que dice que los niños son seres integrales, es decir, que son seres biopsicosociales, así como también son integrales sus necesidades. Finalmente, se resalta la Prevalencia de los Derechos de los niños/ñas sobre los de los demás miembros de la sociedad.

Sin embargo, la realidad cotidiana muestra que niños y niñas no son vistos por los adultos como sujetos de derecho y por el contrario, con alta frecuencia sus derechos son vulnerados, tanto en la vida familiar, como en la vida social. Lo anterior exige hacer un análisis más profundo de la situación social de los niños y las niñas a la luz de la Ley 1098 de 2006 (Ley de Infancia).

2.3. LA AUTONOMIA:

La autonomía según Piaget, Kohlberg y Guilligan: definen la autonomía desde la perspectiva cognitiva, analizándolos durante sus juegos y mediante entrevistas, estableciendo (entre otros principios) que el proceso de maduración

moral de los niños se produce en dos fases, la primera de heteronomía y la segunda de autonomía.

2.3.1 LA AUTONOMIA PROGRESIVA

Otra característica fundamental del enfoque de los derechos humanos aplicado a la infancia, es construir una nueva concepción del niño y de sus relaciones con la familia, la sociedad y el estado. Esta nueva concepción se basa en el reconocimiento expreso del niño como sujeto de derecho, en oposición a la idea predominante de niño definido a partir de su incapacidad jurídica.

2.3.2 AUTONOMIA PSIQUICA FISICA Y SOCIAL:

Según dice Maite Ballet en su libro “Educar a niños y niñas de 0 a 6 años”, si en cada etapa de la vida enseñamos a los niños y niñas todo aquello que están preparados para aprender, se sentirán dispuestos a aprender y encantados de hacerlo. Disfrutan aprendiendo. Debemos armarnos de paciencia mantener una actitud positiva.

Retrasar los aprendizajes porque tenemos prisa y no hay tiempo para comer o vestirse sin ayuda, para que recoja solo sus juguetes, etc., los dificulta y complica. Si queremos que nuestro hijo o hija se convierta en una persona autónoma, tenemos que enseñarle, en las primeras etapas de su vida, todo aquello que está preparado y dispuesto a aprender. De lo contrario, nos tenemos que preparar para que dependa de nosotros o para depender nosotros de ellos, realizando las tareas que ellos podrían hacer. El cometido de los padres y madres consiste en permitir, enseñar y animar a sus hijas e hijos a valerse por sí mismos. A veces frenamos su aprendizaje al realizar nosotros lo que podrían hacer ellos.

Mientras Gabriela Sepúlveda en su investigación sobre autonomía moral (2003) sustenta que el logro de una identidad personal autónoma es un proceso de diferenciación e integración a través del cual, la persona organiza sus experiencias de acción y de interacción con el mundo. Se construye un sentido ético que define al sí mismo en términos de una jerarquización de valores y una integración social efectiva de forma autónoma, en el sentido kantiano, en el cual se lograría una mayor diferenciación e integración del sí mismo, en la medida que la persona tendría la capacidad de autolegislarse, al imponerse a través de la razón de un principio de justicia universal, basado en el respeto a la igualdad de las personas.

Las teorías del desarrollo moral de Piaget y Kohlberg mantienen el concepto de autonomía de Kant como el supremo principio de la moralidad. Y esto se asocia con el planteamiento de Kant el cual sostiene que el paso a la autonomía implica el paso de lo egocéntrico a lo social, al sentido de la cooperación social, y por tanto la comprensión de la regla con un sentido de obligación y esto es posible cuando la relación social esta regulada por el reconocimiento del otro, y la inmersión del yo en el mundo social como parte del colectivo.

Las capacidades para el desarrollo de la autonomía están implícitas en las relaciones sociales y comunicativas, están latentes en las estructuras generales de la interacción, la autonomía implica la capacidad de iniciar proyectos, de crear nuevas ideas y relaciones y de solucionar las dificultades que se relacionen al contexto.

2.4 LA CREATIVIDAD

La creatividad según Robert Sternberg (2000), es una herramienta a la que todos tenemos acceso y que podrá ser mejor si la trabajamos diariamente para alcanzar niveles más elevados, hace una diferencia entre creatividad e inteligencia y resalta que la creatividad no solo limita a la producción en las artes.

La naturaleza de la creatividad es una cuestión complicada, los estudios que se han realizado de ella nos muestran varias aristas de este fenómeno, que incluso pueden resultar complementarios en una visión holística al realizar un análisis más profundo. Para plantear el desarrollo de la creatividad es fundamental conocer cuál es su naturaleza, cuales son los elementos que la constituyen, identificar las características que hacen que un producto o un proceso pueda categorizarse como creativo, que funciones cognoscitivas se presentan o se requieren para llegar a la creatividad, que tipo de contextos favorecen el que la creatividad se enriquezca, cuales son los pasos o las etapas que recorre el proceso de la producción creativa, entre otros planteamientos igualmente importantes.

Alrededor de este planteamiento, será entonces importante referirnos al papel de la familia en el desarrollo de la creatividad de los niños y niñas de edades entre los 3 a los 6 años de edad, tal cual como se ha venido enunciado en el transcurso de esta investigación. La familia se vuelve antes que la escuela o que el aula de clases en uno de los elementos fundamentales para el desarrollo de la creatividad de los hijos, estos retoman aspectos importantes de la convivencia en el hogar como la solución y afrontación de conflictos, los modelos de socialización y la capacidad de ingeniarse estrategias para realización de las tareas cotidianas, pero es el núcleo familiar quien proporciona al niño o niña los primeros elementos que potencien o limiten su potencial creativo, el cual fortalecerá también su proceso escolar y social.

Es necesario ver la creatividad como un elemento cotidiano de la vida que interactúa enriqueciendo las experiencias de aprendizaje que se presentan en el aula, como lo considera Marzano (1997) en sus dimensiones del aprendizaje: un hábito mental productivo.

La creatividad está relacionada con la generación de ideas que sean relativamente nuevas, apropiadas y de alta calidad (Sternberg y Lubart 1997) Arnold Toynbee (citado en Taylor 1996) afirma que “El talento creativo es aquel que, cuando funciona efectivamente, puede hacer historia en cualquier área del esfuerzo humano”. Todas las definiciones coinciden en lo novedoso, lo que es original, lo que resuelve un problema o el replanteamiento que permite una nueva visión de los ya identificados.

La creatividad es “algo” que todos tenemos en diferente medida, no es un calificativo fijo, se puede desarrollar en grados variables. Se puede encontrar a la creatividad en todas las tareas de la humanidad, no sólo en las artes; esto es identificable cuando la gente intenta hacer las cosas de una manera diferente, cuando aceptan los retos para solucionar problemas que afectan directamente su vida. El doctor Treffinger (1993) dice que se necesita que todos los niños y niñas sean creativos, porque pensar que sólo algunos de ellos puedan enriquecer su nivel de creatividad cuando los tiempos actuales requieren de personas capaces de transformar las condiciones existentes actualmente, además consideró que esto sólo será posible si también los padres de familia, transforman su mirada con respecto al concepto de creatividad, y no continúan encasillando a sus hijas e hijos en modelos de creatividad ligados sólo a la creación de obras de artes y no al desarrollo creativo de su autonomía y de su aprendizaje, con el fin de que generen bienestar y calidad de vida no sólo para sí mismos, sino también para las personas que los rodean, porque como lo enuncia Robert Sternberg y Todd Lubart (1993) La creatividad exige no sólo proponer ideas buenas sino saber en donde existe un problema interesante, que recursos hay que asignar para su solución, cómo abordarlo, como evaluar nuestra intervención, todo esto nos lo proporciona

la parte analítica de la inteligencia y la parte practica de la misma nos permite reconocer cuándo las ideas funcionan y cuales ideas pueden estar destinadas al fracaso.

Graciela Conde (2000) describe la creatividad como una manera especial de pensar, sentir y actuar que conduce a un logro o producto original, funcional o estético, para el propio sujeto o para el grupo al que pertenece. Según Guilford (1995) “para enfrentar el mundo de hoy, necesitamos más de un comportamiento creativo que de un inteligente”. Este autor concibe la creatividad mediante estilos de pensamiento, distingue dos tipos de actividades cognitivas – el pensamiento convergente y el divergente, y señala que este último está directamente relacionado con la creatividad.

Por su parte, Roger Sperry, decano de los neuropsicólogos norteamericanos y premio Nóbel de medicina de 1981, explica, junto con sus colaboradores del instituto del sur de California, que la educación ha visto el desarrollo de la expresión creativa sólo después de 1950, por lo menos en la parte occidental. Sólo se centraban en las características de las personas creativas pero no en promover el desarrollo creativo del hombre; nuestra actividad se relaciona con el producto, el desarrollo de la empresa, el trabajo en equipo. En cambio en oriente se habla de un tipo de creatividad más sublime, centrado en el contacto íntimo con el ser, en el desarrollo personal y en mayor relación con el proceso.

Debe advertirse que el pensamiento de un creador es siempre el producto de su época y ambiente, lo que implica que ningún descubrimiento o invención científica aparece antes de que se creen las condiciones materiales, históricas y psicológicas necesarias para su surgimiento, las cuales sirven de apoyo al origen de toda creación.

Para Guilford (1995), el problema no es tanto lo que se estudia sino la forma en que se estudia y las relaciones personales implicadas. Aunado a esto se

necesitan personas que se atrevan a crear, imaginar y cuestionar, y los padres, madres y adultos significativos puedan reconocer, desarrollar y recompensar el talento creativo de los niños y niñas. Un último punto importante respecto a la educación es que, para Maslow (1999), la educación artística creativa, o mejor dicho, la educación a través del arte cobra especial importancia, no tanto para formar artistas u objetos de arte, sino para educar personas mejores, para enfrentar los desafíos del entorno y plantearse estas cuestiones, los educan para el pensamiento divergente, y las que orientan por el proceso y no por el producto son las que consiguen personas más creativas. Esto nos demuestra que el inicio del desarrollo de la creatividad se da en la infancia.

Por otro lado, la creatividad empieza a bloquearse desde que nacemos. El bloqueo ocurre en áreas afectivas, psicológicas y físicas, pero la creatividad también puede incrementarse. Por eso es importante reconocer la existencia de facilitadores y bloqueadores en la creatividad. Entre los primeros encontramos la espontaneidad, el autoconocimiento, la libertad, la apertura al entorno, la sensibilidad emocional, la paciencia, el permitirse cometer errores, el compromiso con la acción, una educación nutricional y favorable, la búsqueda. Mientras que entre los bloqueadores está el miedo al cambio, los estereotipos, los patrones de educación limitativos, la desconfianza, la obediencia por temor a la autoridad, la rutina, la crítica destructiva, la pobreza, el miedo a tomar riesgos, la falta de motivación, el deseo de poder y de control, la falta de ética, sinceridad y honestidad, entre otros.

Adler (1998), señaló que el ser humano responde en forma creativa a las distintas influencias que afectan su vida. Explica que el hombre busca ciertas experiencias y rechaza otras, y que de esta suerte codifica e interpreta selectivamente la experiencia, y desarrolla un esquema individual de percepción y un patrón distinto de relación con el mundo. Cree que el hombre es el resultado o

producto de influencias sociales; señala que las diferencias en las personalidades se deben a procesos sociales y describe la creatividad como la capacidad de ver, percibir y reaccionar a las demandas del medio.

La creatividad es necesaria en todas las actividades educativas de la vida, iniciando por las familiares, porque permite el desarrollo de aspectos cognoscitivos y afectivos importantes para el desempeño productivo. Ante este panorama su incorporación a las aulas representa la posibilidad de tener en el recurso humano, el agente de cambio capaz de enfrentar los retos de una manera diferente y audaz, esta meta es un reclamo de la sociedad a la escuela como institución formadora de individuos.

El pensamiento creativo tiene que trabajarse desde la edad temprana hasta los niveles superiores, debe estar presente en todas las estrategias metodológicas que diseñe y ejecute el docente y la familia, y estar directamente relacionado con las metas y objetivos de la educación, sólo de esa manera comprenderemos que es importante que la creatividad ocupe un mejor lugar en nuestra práctica profesional y familiar.

2.5 APRENDIZAJE

La historia del pensamiento pedagógico y sus diferentes ideas y criterios educativos señalan que el aprendizaje siempre ha estado indisolublemente vinculado a las concepciones que han prevalecido acerca del psiquismo humano. Al respecto, las teorías educativas más relevantes desde la Antigüedad, por lo común han tenido una fuerte dosis de fundamentos psicológicos, cuestión que continúa dándose en los momentos actuales, al extremo de que en ciertos momentos la teoría psicológica ha sustituido a la pedagógica, produciéndose un estado de indiferenciación que ha conducido a confusiones y extrapolaciones alejadas del verdadero espíritu de ambas ciencias.

Debido a la estrecha relación existente entre la Pedagogía y la Psicología formulada histórica y lógicamente por la comunidad y complejidad de su objeto de estudio, el proceso del surgimiento y desarrollo de las dos ciencias ha estado condicionado mutuamente, lo cual ha dado lugar al surgimiento de la Psicopedagogía como ciencia límite o limítrofe. Por ello, el estudio de los fundamentos psicológicos de la Pedagogía moderna, concretados en la Psicopedagogía y, particularmente dentro de la Psicología del Aprendizaje, es una vía idónea para explicar el desarrollo, regularidades y direcciones perspectivas de la ciencia pedagógica.

Las teorías psicológicas del aprendizaje han estado directamente relacionadas con los modelos pedagógicos que han caracterizado a la educación infantil, tanto para concebir las estrategias con las cuales asumir el proceso de enseñanza y aprendizaje, como para la delimitación del enfoque curricular del modelo pedagógico dado.

Las teorías, al igual que las estrategias derivadas de estas, han sido relacionadas con un solo modelo pedagógico y curricular, han servido a varios modelos pedagógicos que coinciden en sus bases teóricas, o han sido dialécticamente asimiladas en un modelo general abarcador y totalizador.

La teoría, por lo general, consiste en un sistema de saber generalizado, que trata de dar una explicación científica de la realidad, por lo que se asienta en una elaboración mental que requiere de un sistema de categorías, principios y leyes para interpretar su esencia. La teoría, para ser valedera, debe emanar de la investigación científica (actividad cognoscitiva) y tiene en la práctica su criterio de verdad y su aplicación, del cual puede derivarse la transformación de dicha teoría, que siempre está íntimamente relacionada con la concepción filosófica del autor que la elabora y con las condiciones socio históricas dadas.

Esto ha hecho que las teorías psicológicas del aprendizaje hayan proliferado y hayan determinado enfoques pedagógicos particulares, que no siempre han sido los más acertados. Ello también se ha producido en la educación infantil, si bien es cierto que solo algunas de esas teorías han sido verdaderamente significativas en el transcurso de la pedagogía de la educación de la primera infancia. Aunque, el hecho de que en su dinámica evolutiva nuevas teorías modifiquen o suplanten a las viejas es justamente uno de los criterios básicos para determinar el progreso científico de la educación.

La concepción teórica moderna del aprendizaje y la realidad pedagógica de la enseñanza es valorarlas como un proceso, en el que interactúan y aprenden mutuamente tanto los educandos como los maestros. En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe lograr la formación de una personalidad en los niños que busque el conocimiento y lo aplique con carácter creador, y dentro de un sistema de valores que posibilite que los individuos se conozcan a sí mismos y aprendan cómo autorregularse; que sientan, amen y respeten a sus semejantes; que se expresen libremente y con conocimiento de causa de lo que dicen y hacen, una enseñanza desarrolladora, que promueva un continuo ascenso en la calidad de lo que ellos realizan, cómo también que contribuya a su calidad de vida, vinculado inexorablemente al desarrollo de su personalidad.

Esta enseñanza establece una unidad entre la instrucción, la educación y el desarrollo, en la que se le da un peso decisivo a la influencia de la sociedad en el desarrollo infantil, y a la apropiación de la herencia cultural de la humanidad, que se logra mediante los padres, la escuela, la comunidad, y las instituciones sociales. Este modo de enseñanza contribuye a que cada niño o niña no solo sea capaz de desempeñar tareas intelectuales complejas, sino que también desarrolle el resto de sus procesos psíquicos (atención, memoria, motivación, entre otras), a la vez que sienta, ame y respete a los que lo rodean y valore las acciones propias y las de los demás.

Sin embargo, según G. Sacristán, la mayoría de las teorías psicológicas del aprendizaje son modelos explicativos que han sido obtenidos en situaciones experimentales, y hacen referencia a aprendizajes de laboratorio, que solo pueden explicar relativamente el funcionamiento real de los procesos naturales del aprendizaje incidental y del aprendizaje en el aula. La tendencia no ha sido distinguir estos tipos de aprendizaje en términos del tipo de capacidad que implican, y se obvia que la existencia de ejecuciones diferentes como resultado del aprendizaje conduce a inferir que por medio del aprendizaje se establecen diferentes tipos de capacidades, que según Novak, Ausubel y Hanesian, sugiere la existencia de muchas clases de aprendizaje o cambio; y que todo cambio no es idéntico a otro, porque en cada caso están comprendidos procesos y funciones distintas, que conducen a alcanzar resultados también diversos.

Por tanto, resulta coherente la idea de que todas las teorías psicológicas del aprendizaje tienen su grano racional, y han sido confirmadas en mayor o menor medida en algún ámbito específico, aunque puedan haber sido refutadas en otros. Esto es así, porque según J. Bruner, no existe una teoría que sea totalmente errónea y que no contenga propuestas de acción razonables.

Pero, de todas maneras, y ante las diversas perspectivas, surge el imperativo de tomar una posición (entendida como elección ajena a todo dogmatismo reduccionista), y de encontrar criterios para la sistematización y categorización de las distintas propuestas teóricas.

Esto es particularmente importante en la educación en los primeros años de la vida, en que los cambios y transformaciones que se operan en el desarrollo se dan en muy breves períodos de tiempo, y obligan a los padres, madres y otros adultos significativas, entre ellos a los maestros/as a manejar las más importantes teorías, para extraer de ellas, de forma dialéctica, lo mejor que hacer en el proceso pedagógico con la primera infancia.

De forma general, se pueden considerar tres grandes grupos de teorías que expresan las posiciones fundamentales ante el problema de la relación enseñanza-desarrollo:

Concepciones que consideran el aprendizaje en función y dependencia del desarrollo infantil.

Teorías en que el aprendizaje y desarrollo se consideran como un mismo proceso, y que se producen paralelamente.

Teoría del desarrollo histórico-cultural: concepción del desarrollo en función y dependencia del aprendizaje.

Como se observa, en el primer grupo de teorías se enmarcan aquellas en las que el aprendizaje se encuentra en una posición totalmente dependiente del desarrollo alcanzado.

Una posición extrema pertenece a las teorías aún vigentes, aunque de forma más encubierta, consideradas como biologistas, que juzgan el desarrollo infantil como la maduración de estructuras ya existentes en él. Así, primero tiene lugar el desarrollo y la educación, la enseñanza, y deben adaptarse al nivel de desarrollo ya alcanzado; el desarrollo no depende de la educación, sino de las premisas biológicas, de la maduración de las estructuras ya existentes, donde la enseñanza debe adaptarse a él. En estas teorías, el desarrollo infantil se concibe como un proceso autónomo que responde a sus propias regularidades internas, y que no depende de la enseñanza ni de la educación; en última instancia, estas influyen en su aceleración o incluso lo retardan.

Respondiendo a estas concepciones generales y viendo el desarrollo como construcciones alcanzadas en el proceso de interacción del sujeto con su medio, se puede señalar la teoría del desarrollo psíquico (intelectual) de Piaget, una de las más acabadas y de mayor alcance y repercusión en la Psicología Infantil. Por

poner un ejemplo, se destaca cómo, a lo largo de su desarrollo, los niños van construyendo sus estructuras intelectuales y una representación del mundo externo. Este resulta un complejo proceso en el que ellos tienen un papel protagonista fundamental; el aprendizaje de las distintas nociones concretas supone ya la existencia de estructuras, esquemas intelectuales que les sirven de base.

En la medida en que la enseñanza o la educación se ven como uno de los elementos de este medio, al cual los infantes constantemente se adaptan, este adquiere un papel más importante, mucho mayor que en las teorías biológicamente puras. Pero, al mismo tiempo, no se distinguen de los otros elementos del medio y por ello no puede considerarse como fuerza que mueve el desarrollo hacia adelante. La enseñanza, de acuerdo con esta teoría, puede ejercer influencia en el desarrollo solamente en la medida en que los pequeños sean capaces por sí mismos de extraer de ella algo más que simples hábitos y conocimientos. Esto, a su vez, se determina por el nivel de desarrollo anteriormente alcanzado. Por eso, en cada etapa, la enseñanza debe adaptarse al nivel de desarrollo que ya se posee.

Otra posición que en un primer momento parece contradictoria con las planteadas es aquella en la cual los procesos de desarrollo y de enseñanza se ven como igualmente significativos. Esta, fundamentalmente, es la posición de los behavioristas, para quienes el desarrollo es simplemente la adquisición de hábitos. Desde esta posición, la enseñanza aparece como algo que es necesario; pero ¿necesario para qué? No para el desarrollo, porque este desaparece y queda solamente la enseñanza. Por lo tanto, no hay necesidad, en esta concepción, de plantearse la relación que pueda existir entre enseñanza y desarrollo. La enseñanza se reduce a la ejercitación, a la elaboración de hábitos. Todos los tipos de enseñanza tienen la misma significación, son iguales.

La tercera posición se enmarca en la teoría del desarrollo histórico-cultural de la psique humana planteada por Vigotsky. Esta teoría plantea en esencia que el proceso de desarrollo en los niños es un resultado del proceso de apropiación de la experiencia acumulada por la humanidad a lo largo de toda la historia social.

Desde que nacen, se hallan rodeados de un mundo de objetos creados por las personas, pero, aún más, los propios fenómenos naturales se les presentan en condiciones también creadas por ellas. Los infantes, de esta forma, comienzan su desarrollo en un mundo humano. Sin embargo, el desarrollo no puede considerarse como la adaptación de la niñez a ese medio, sino que se produce en el proceso de apropiación por los niños de ese mundo en el que se encuentran plasmados los objetos de la cultura material y espiritual que les ha precedido.

Todo esto puede resumirse de forma esquemática: el proceso de apropiación constituye el mecanismo esencial a través del cual, durante la infancia, se produce el fenómeno de transmisión de la herencia histórico-cultural, que se diferencia esencialmente de los mecanismos de transmisión de la herencia biológica o de adquisición de la experiencia individual, que son comunes al individuo y a cualquier otro animal.

A partir de estas ideas, la relación entre la enseñanza y el desarrollo, y partiendo del criterio de que los niños se apropian de la cultura humana, puede considerarse que la enseñanza, según el propio fundador de la teoría, va delante, precede al desarrollo y debe conducirlo. Si en las teorías anteriores la enseñanza y la educación van ligados al desarrollo infantil, apoyándose en él, orientándose en el ayer, en esta nueva concepción la Pedagogía ha de orientarse hacia el mañana del desarrollo infantil, solo así la enseñanza podrá despertar a la vida procesos de desarrollo que aún no se han logrado.

¿Cuándo se puede entonces considerar que una enseñanza es desarrolladora? ¿Cuáles son sus características esenciales?

En cada edad, los procesos de enseñanza y educación dependen no de particularidades ya presentes y maduras, sino esencialmente de los que se encuentran en una zona de posible desarrollo.

De todas las consideraciones planteadas acerca de la relación enseñanza-desarrollo en el marco de la teoría histórico-cultural, se desprende la idea de la unidad que existe entre ambos. De hecho, puede afirmarse que el resultado directo de la enseñanza pueden ser los conocimientos, los hábitos, las habilidades y normas de comportamiento social, pero la expresión de su unidad con el desarrollo lleva necesariamente al logro de un producto indirecto que, no por ello, es el menos importante: el desarrollo, la formación de todos los componentes de la personalidad.

De las formas en que se estructure, organice y dirija la enseñanza, del papel que se asigne al escolar, del sistema de actividades que realice depende que se logren la formación de motivos, de intereses por conocer, el desarrollo de su esfera intelectual y de cualidades personales como la responsabilidad, la persistencia, la independencia, por solo mencionar algunas.

Una enseñanza de esta naturaleza puede calificarse como desarrolladora y educativa. Cabe entonces la posibilidad de abrirse a la reflexión con un interrogante. ¿Puede existir una enseñanza que no produzca desarrollo, o inclusive, que lo detenga?

Si se es consecuente, entonces, al igual que se valora que la enseñanza puede conducir al desarrollo y, por lo tanto, alcanzar niveles superiores, de igual manera una enseñanza mal organizada puede tener consecuencias nefastas en el desarrollo infantil.

En verdad, la enseñanza debe ir por delante y conducir el desarrollo, pero resulta que no todo tipo de enseñanza en cada edad es igualmente efectivo. Existen ciertos períodos del desarrollo en la niñez en los cuales los infantes son

especialmente sensitivos para la asimilación de ciertos tipos de aprendizaje. Y es, precisamente, en esos períodos, cuando la enseñanza puede ejercer mayor efecto en su desarrollo.

En la edad infantil, la enseñanza tiene que ver con aquellas funciones que están en un período de formación; por ello ejerce una gran influencia en el propio proceso de su formación. En el adulto, la enseñanza tiene que ver con procesos psíquicos que ya están formados; lo que se propicia es una mayor adquisición de conocimientos, hábitos y habilidades.

Hasta aquí se han presentado de forma sintética diferentes maneras de entender el proceso cognitivo del aprendizaje. Y aunque los padres, madres y otros adultos significativos no profundicen en cada una de ellas, deben conocerlas y analizarlas para servirse de unos u otros aspectos que ellas contemplan, en la medida en que aportan líneas de acción para el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, C. Coll señala que, cuando se enseña, siempre se está poniendo en práctica una serie de ideas, concepciones y teorías acerca de la educación y del aprendizaje, aunque no siempre se hagan de forma consciente y sistemática.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Identificar los factores de la dimensión individual que contribuyen a la calidad de vida de los niños y niñas de primera infancia de estrato alto, medio y bajo de la ciudad de Medellín y a su reconocimiento como sujetos de derecho.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Describir los factores de la dimensión individual que pueden definir las condiciones de la calidad de vida de los niños y niñas de la ciudad

Identificar diferencias o semejanzas de calidad de vida desde la dimensión individual en cada uno de los tres estratos socioeconómicos

4. METODOLOGÍA

4.1 DISEÑO Y JUSTIFICACIÓN

El carácter como la finalidad de este estudio demanda la utilización de un diseño cualitativo de corte hermenéutico. La investigación cualitativa constituye una manera de aproximarse a las realidades sociales para indagar sobre ellas en un esfuerzo profundo de naturaleza metodológica y teórica. De esta manera, el interés investigativo de este estudio se enmarca en la descripción, tipificación y comprensión de los factores del campo social que contribuyen a la calidad de vida de los niños y las niñas en primera infancia en el marco de los derechos fundamentales, lo que demanda la utilización del estudio de caso de tipo instrumental múltiple o comparativo. Stake. (2004)

El objetivo básico del estudio de caso es comprender el significado de una experiencia e implica el examen intenso y profundo de diversos aspectos de un mismo fenómeno es decir, “es un examen de un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social” (Pérez Serrano, 1994:80).

El carácter como la finalidad de este estudio demanda la utilización de un diseño cualitativo de corte hermenéutico. La investigación cualitativa constituye una manera de aproximarse a las realidades sociales para indagar sobre ellas en un esfuerzo profundo de naturaleza metodológica y teórica. De esta manera, el interés investigativo de este estudio se enmarca en la descripción, tipificación y comprensión de los factores del campo social que contribuyen a la calidad de vida de los niños y las niñas en primera infancia en el marco de los derechos fundamentales, lo que demanda la utilización del estudio de caso de tipo instrumental múltiple o comparativo. Stake. (2004)

Estudio de caso. Extrínseco- Múltiple.

Enfoque Particular.

Mostrar por una parte, evidencias de los factores de la dimensión individual, que contribuyen a la calidad de vida de los niños y las niñas en primera infancia y su relación con los derechos fundamentales, es una manera de dar respuesta al carácter interpretativo de esta investigación y está determinada por su finalidad comprensiva.

Bajo esta estrategia pueden ser estudiados múltiples fenómenos como creencias, prácticas, ritos, interacciones, actitudes entre muchos otros. En conclusión, un caso es un aspecto social localizado en un espacio y un tiempo específico y que es objeto de interés de un estudio, que para esta investigación está definido como factores del campo social que contribuyen a la calidad de vida de los niños y las niñas en primera infancia en el marco de los derechos.

4.2. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

No se pretende con este estudio la generalización de resultados más allá de lo ofrecido por los tres casos estudiados, ya que su principal objetivo es la comprensión de los casos en sí mismos (Stake, 1998) y a través de ellos proporcionar mayor conocimiento sobre factores del campo social que contribuyen a la calidad de vida de la primera infancia.

En relación con los sujetos se estudiarán los factores del campo social que contribuyen a la calidad de vida, y se realizará un análisis de esos factores en relación con la concepción de derechos de la infancia en un grupo familiar de tres estratos sociales: alto, medio y bajo.

Tabla 1 Distribución de la Población

PROCEDENCIA	FAMILIAS	CONDICIONES
Estrato alto 4 o 5	1	Que hayan vivido en los últimos 5 años en el mismo estrato
Estrato medio 3-4	1	
Estrato bajo 1-2	1	Que la familia tenga dentro de sus integrantes niños o niñas entre los 3 a los 6 años de edad

La tabla muestra la distribución de la población, la cual se seleccionará de acuerdo con los siguientes criterios:

Igual número de familias en cada contexto.

Las familias deben vivir en el sector por lo menos 5 años.

Un grupo familiar que tenga entre sus integrantes niños o niñas entre los 3 a los 6 años de edad.

Las edades de las niñas y niños deben haber recibido atención de un programa de primera infancia

4.3. RECOLECCIÓN DE DATOS

Se utilizará una guía de observación y entrevista para cada grupo familiar. Para el instrumento se utilizó como base la guía de observación utilizada en la investigación sobre “Concepciones de infancia a partir de los objetos y espacios escolares” (Arias V. B., 2009). La guía ha sido adaptada de acuerdo con los

objetivos de la investigación y será validada a partir de expertos y con aplicación de prueba piloto.

Tabla 2 Categorías de análisis

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	ITEMS
Campo	La individualidad en un sujeto o individuo está determinada por diversas características particulares de su personalidad que lo distinguen de los demás. La individualidad viene a ser garantía de la soberanía cognitiva de un individuo sobre su proceso de autonomía y creatividad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autonomía 2. Aprendizaje 3. Creatividad 	Lenguaje Aprendizaje Pensamiento Relaciones sociales Resolución de conflictos Autocuidado

Métodos (observaciones, entrevistas, revisión de documentos).

4.4 ANÁLISIS DE DATOS

En relación con el procedimiento este estudio contempla tres fases:

La primera busca configurar un cuerpo de categorías de análisis que permita observar la realidad con una mira hermenéutica y comprensiva de los factores del campo social que contribuyen a la calidad de vida de la infancia en el marco de los derechos fundamentales.

La segunda incluye el trabajo de campo en el cual se realizará la observación estructurada y la entrevista a cada grupo familiar con el fin de tipificar, describir y analizar los factores del campo social que se están dando en cada caso para describir como contribuyen a la calidad de vida de la infancia.

La tercera incluye el proceso de análisis de la información y la construcción del informe final.

4.5 SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para el análisis de la información se tendrá en cuenta el proceso de manejo de la información planteado por Folguera (1994:64-65) en el que se desarrollan las siguientes etapas:

La transcripción inicial de la entrevista, manteniendo el discurso escrito tal y como se presenta en la filmación o grabación.

Relectura y corrección de la versión escrita a partir de una nueva audición o visión de la grabación, para verificar datos o precisar aspectos no claros.

Transcripción final a partir de criterios de análisis previamente establecidos en función de los objetivos de la investigación

Ordenación: según criterios temáticos, cronológicos o de ciclos de vida.

La Edición: que comprende el diligenciamiento de una ficha técnica que incluye los datos de la investigación, nombre del informante, lugar y fecha de la entrevista, número de la cinta grabada y temas tratados en cada una, tipo de transcripción y comentarios al que se le pueden adjuntar fotos, memos, imágenes.

5. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS Y ANÁLISIS

5.1 LA CONFIGURACIÓN DEL SIGNIFICADO DE LA INFORMACIÓN

En el primer nivel de organización de la información proporcionada por las entrevistas a cada una de las familias provenientes de estratos alto, medio y bajo, se tuvieron en cuenta dos criterios: el primero de ellos, incluye la caracterización demográfica de la población estudiada en cada caso, así como la tipificación de las familias y la descripción de los factores del desarrollo individual que

contribuyen a la calidad de vida de la primera infancia respecto a los derechos, en las familias que fueron entrevistadas (ver tablas de caracterización demográfica).

El segundo criterio, descripción de los factores de la dimensión individual identificadas en cada contexto. Se entendió por factores de calidad de la dimensión individual como aquellos procesos que posibilitan el aprendizaje, la autonomía y la creatividad de los niños y niñas en el contexto familiar. Para ello se sistematizaron las entrevistas en profundidad, siguiendo el siguiente proceso, transcripción, edición y cruce de categorías a partir de una matriz de análisis. (ATLAS T).

Es importante anotar que la información sistematizada fue la proveniente de los formatos que, como ya se indicó, contenían la caracterización demográfica de las familias estudiadas, y la descripción de los factores de la dimensión individual que contribuyen a la calidad de vida, así como de las entrevistas en profundidad realizadas a cada uno de los grupos familiares.

En esta etapa del trabajo se debe dilucidar las condiciones del análisis para darle una configuración de sentido (González, 2003) a la información obtenida con relación a la pregunta inicial; ¿Cuáles son los factores de la dimensión individual que contribuyen a la calidad de vida de los niños y las niñas de primera infancia en la ciudad de Medellín para el reconocimiento real de sus derechos?

La importancia de este ejercicio de configuración del significado recae en el hecho de que con la misma, es fácil perder el rumbo de la propuesta que trata de indagar por la importancia de la dimensión individual en la calidad de vida de la infancia desde la perspectiva de los derechos. Los factores de la dimensión individual con relación a la calidad de vida indagan por ese reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, la interpretación de los datos presentados en cada una de las tablas permiten clarificar no solo las características de las familias entrevistadas.

A continuación se presentará la caracterización demográfica de las familias estudiadas.

5.1 TABLAS DE CRACTERIZACIÓN

Tabla 3 Identificación de la Población Participante

FAMILIAS PARTICIPANTES					
ESTRATO SOCIOECONOMICO ALTO		ESTRATO SOCIOECONOMICO MEDIO		ESTRATO SOCIOECONOMICO BAJO	
NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS
0	1	0	2	1	1

Se seleccionaron tres familias de estratos socioeconómicos diferentes; estrato alto medio y bajo, una en cada estrato socio económico, para dar respuesta a la metodología, estudio de caso múltiple, las cuales dentro de sus integrantes tuvieran hijos de edades entre los 3 a los 6 años de edad, con el objetivo de dar cumplimiento a lo planteado en la metodología de este proyecto de investigación.

En la familia de estrato socioeconómico alto se encontró una familia nuclear, compuesta por padre madre y una hija de 4 años de edad, en la familia de estrato socioeconómico medio encontramos una familia reconstituida, conformada por madre, padre, abuelo y dos niñas de 3 y 7 años de edad, y en el estrato socioeconómico bajo encontramos una familia monoparental constituida por la madre, un niño de 6 años y una niña de 9 años de edad.

Tabla 4 Edades de los niños/as

EIDADES					
ESTRATO SOCIOECONÓMICO ALTO		ESTRATO SOCIOECONÓMICO MEDIO		ESTRATO SOCIOECONÓMICO BAJO	
AÑOS	CANTIDAD	AÑOS	CANTIDAD	AÑOS	CANTIDAD
4	1	3	1	6	1

Se buscaba que las familias estudiadas tuvieran al menos un hijo/a con edades entre 3-6 años de edad, dentro del rango de primera infancia, pues es un interés prioritario para esta investigación.

Tabla 5 Adultos significativos

ADULTOS SIGNIFICATIVOS								
ESTRATO SOCIOECONÓMICO ALTO			ESTRATO SOCIOECONÓMICO MEDIO			ESTRATO SOCIOECONÓMICO BAJO		
PADR E	MADR E	OTRO S	PADR E	MADR E	OTROS	PADR E	MADR E	OTRO S
X	X			X	HERMAN A		X	

En el desarrollo del trabajo de campo, a través de la entrevista realizada a las familias y el proceso de escucha y observación implementado, y el análisis de la información recolectada, se logró identificar que en el estrato socioeconómico alto, ambos padres son significativos y protagonistas activos de la crianza de su única hija de 4 años de edad, lo cual fue evidenciado y enunciado permanentemente por los padres de la menor.

Mientras que en la familia de estrato socioeconómico medio, es la madre el adulto significativo para la niña de 3 años de edad, y quien participa activamente del cuidado y crianza de la misma, con la ayuda permanente de su otra hija de 7

años de edad. El padre es quien labora actualmente y debido a su empleo no puede permanecer en el hogar.

Y en el estrato socioeconómico bajo es la madre el adulto significativo, y es quien está a cargo del cuidado, manutención y acompañamiento de los hijos de 6 y 9 años de edad, la ausencia del padre es permanente debido a la separación de ambos, según la madre, el padre no participa en la crianza de los hijos desde ningún aspecto.

Tabla 6 Ubicación en el Contexto

UBICACIÓN EN EL CONTEXTO					
ESTRATO SOCIOECONÓMICO ALTO		ESTRATO SOCIOECONÓMICO MEDIO		ESTRATO SOCIOECONÓMICO BAJO	
BARRIO	# DE INTEGRANTES DEL NÚCLEO FAMILIAR	BARRIO	# DE INTEGRANTES DEL NÚCLEO FAMILIAR	BARRIO	# DE INTEGRANTES DEL NÚCLEO FAMILIAR
Laureles la castellana	3	Manrique	5	Altos de Maria San Javier	3

Las tres familias participantes en esta investigación viven en la ciudad de Medellín, ubicadas en tres contextos socioeconómicos y socioculturales diferentes. En los cuales se encontraron las siguientes características: en el estrato socioeconómico alto hay mayor acceso a centros comerciales, zonas de recreación, deporte y cultura, mayores vías de acceso vehicular, la estructura de la casa que habitan es adecuada con buen alcantarillado, recolección de basuras permanentes y espacios amplios, ventilados y cómodos, es un sector seguro y tranquilo, la convivencia con los vecinos del sector es cordial y cuenta con fácil acceso a centros de atención médica y de otros servicios sociales como notarias, centrales telefónicas, entidades bancarias, entre otras.

En el estrato socioeconómico medio se encontró, a partir de la ubicación de la vivienda en el contexto, que aunque el acceso al transporte y vías de acceso vehicular es adecuada la vivienda no cuenta con adecuada ventilación, el espacio es limitado, las menores no cuentan con habitación separada de la de sus padres, el espacio físico de la vivienda es reducido (hacinamiento), no hay acceso a zonas de recreación, ni deporte y es una zona de vulnerabilidad en el conflicto armado que atraviesa el sector en el momento actual, lo que dificulta una mejor calidad de vida para los habitantes; no hay fácil acceso a centros de atención médica y centros educativos, y no cuenta con la suficiente seguridad en el sector, la delincuencia común es permanente, las menores no pueden socializar con vecinos o personas del sector debido a las dificultades de seguridad pública.

En el sector socioeconómico bajo el nivel de vulnerabilidad en el conflicto armado es alto, en el contexto es evidente la falta de igualdad social y el acceso a medios de transporte está reducida a ciertos sectores por los grupos al margen de la ley, es común la presencia de jóvenes pertenecientes a las bandas de delincuencia común y al uso de armas y consumo de sustancias psicoactivas, la problemática social de hambre, pobreza y falta de oportunidades para una vida digna es evidente, no se satisfacen las necesidades básicas como (alimentación, vestido, vivienda) el sector está controlado y dirigido por grupos armados y la vulnerabilidad de los niños y niñas del sector de caer en la prostitución, el uso de armas, los embarazos no deseados, el consumo de sustancias psicoactivas o el desplazamiento forzado es alto. En la vivienda no cuentan con alcantarillado, ni manejo adecuado de basuras y residuos, y la vía de acceso a la vivienda es improvisado. Es un sector marcado por la desigualdad social y por la falta de acompañamiento institucional y psicosocial, la vulnerabilidad al contagio de enfermedades infecciosas es evidente debido a las condiciones limitadas de higiene derivado de la ubicación del lugar.

Tabla 7 Tipología familiar

TIPOS DE FAMILIA					
ESTRATO SOCIOECONÓMICO ALTO		ESTRATO SOCIOECONÓMICO MEDIO		ESTRATO SOCIOECONÓMICO BAJO	
TIPO	CANTIDAD	TIPO	CANTIDAD	TIPO	CANTIDAD
Nuclear	1	Nuclear		Nuclear	
Monoparental		Monoparental	1	Monoparental	1
Extensa		Extensa		Extensa	
Reconstituida		Reconstituida		Reconstituida	

En las familias seleccionadas para la investigación se encontró tres tipologías de familias diferentes: la familia del estrato socioeconómico alto, está compuesta por padre, madre y una hija. (Familia nuclear).

La familia de estrato socioeconómico medio está compuesta por padre, madre, abuelo, hija de 7 años de una relación materna anterior y una hija de 3 años de edad. (Familia extensa).

La familia de estrato socioeconómico bajo está compuesta por la madre, un hijo de 6 años y una hija de 9 años de edad. (Familia monoparental).

Tabla 8 Número de Hijos

NÚMERO DE HIJOS							
ESTRATO SOCIOECONÓMICO ALTO		ESTRATO SOCIOECONÓMICO MEDIO		ESTRATO SOCIOECONÓMICO BAJO			
Nº HIJOS	DE	Nº HIJAS	DE	Nº HIJOS	DE	Nº DE HIJOS	Nº DE HIJAS
0		1		0		2	
						1	
							1

Los números de hijos encontrados en las tres familias de esta investigación no sobrepasaron los dos hijos por familia, lo que corresponde a un indicador

importante con relación a la disminución del número de hijos/as por familia en Medellín y en el país en general, en la familia de estrato socioeconómico alto el número de hijos fue uno, de sexo femenino. En la familia de estrato socioeconómico medio el número de hijos fue dos, de sexo femenino. En la familia de estrato socioeconómico bajo fue de dos uno de sexo femenino y otro de sexo masculino.

Tabla 9 Desarrollo de la autonomía 1

DESARROLLO DE LA AUTONOMIA					
ESTRATO SOCIOECONÓMICO ALTO		ESTRATO SOCIOECONÓMICO MEDIO		ESTRATO SOCIOECONÓMICO BAJO	
AUTOCUIDADO		AUTOCUIDADO		AUTOCUIDADO	
Se viste solo	Si	Se viste solo	No	Se viste solo	NO
Come solo	Si	Come solo	No	Come solo	SI
Se baña solo	Si	Se baña solo	No	Se baña solo	NO
Cepillado dental	Si	Cepillado dental	No	Cepillado dental	NO
Lavado de manos	Si	Lavado de manos	Si	Lavado de manos	SI
Duerme solo	Si	Duerme solo	No	Duerme solo	NO

En esta parte de la entrevista sobre el desarrollo de la autonomía se resalta en primera instancia las habilidades de los niños o niñas en relación con su autocuidado, se establece lo siguiente a partir de lo encontrado en la parte inicial, asociado al desarrollo de la autonomía:

En el estrato socioeconómico alto se identifica un acompañamiento permanente de los padres con respecto al autocuidado de su hija, la niña de 4 años procura desempeñar habilidades asociadas a su autocuidado como lo vemos evidenciado en el cuadro anterior, por lo general este tipo de actividades las desempeña sola, sin ningún inconveniente relevante y sólo bajo la observación pero no supervisión de los padres, decide sin dificultad que tipo de ropa usar,

considera conveniente el lavado de las manos antes y después de las comidas, lavarse los dientes tres veces al día cómo mínimo y disfruta de consumir los alimentos por ella misma.

Los padres de familia expresaron en la entrevista, que su hija a logrado estos aspectos de autocuidado a partir del ejemplo permanente, “son situaciones que ella ha observado y ha ido introyectando poco apoco durante sus cuatro años de vida”. Los padres también manifestaron, sentirse agradados de que su hija fuera una niña autónoma en el momento de tomar decisiones con respecto al tipo de ropa y color que deseaba usar, los detalles que deseaba llevar en su peinado y los zapatos que combina con la ropa que escoge, y que además procura estar aseada y cuidar de sus objetos de uso personal, situación que según ellos, es un buen comienzo para formar una niña más independiente y autónoma, la cual pueda tomar decisiones por ella misma y desarrollar un pensamiento crítico ante las situaciones de la vida. Y que este desarrollo de la autonomía comienza por asuntos tan básicos asociados a la convivencia cotidiana en el hogar.

Mientras que, en el estrato socioeconómico medio, encontramos según lo evidenciado en las respuestas del cuadro anterior, que la niña de 3 años de edad no desempeña actividades de autocuidado sin el acompañamiento y supervisión permanente de la madre, la madre en la entrevista evidencio que no estimula a su hija a este tipo de situaciones, que ella es quien suple este tipo de actividades, ya que ella es quien está a cargo del cuidado de su hija y que cuando ella no puede suplir o acompañar a su hija en la realización de alguna de estas actividades la delega a su hija de 7 años de edad, la cual acompaña a la hermana de 3 años la mayor parte del tiempo.

La niña de estrato medio no considera relevante el lavado de las manos antes y después de la comida, no es un hábito que este inmerso en su hogar, como tampoco el dormir sola ya que la madre expresa “que debido al trabajo del padre y al poco espacio de la vivienda, duerme con su hija todos los días”. Cuando

la menor no logra resolver ninguna de estas actividades relacionadas con su autocuidado, expresa su impotencia por medio del llanto y acude a su hermana de 7 años o a su madre para que le ayuden a efectuarla.

En el estrato socioeconómico bajo, el menor de 6 años le dificulta aún resolver por sí sólo algunas actividades asociadas a su autocuidado, como lo vemos reflejado en el cuadro anterior, la madre es quien supervisa y esta recordando al menor que debe realizar, el niño no encuentra relevante la higiene dental y se baña y se viste con el acompañamiento de la madre o de su hermana de 9 años de edad, la madre expresa que permanentemente debe estar reencuadrando estas situaciones cotidianas con su hijo, que al menor le dificulta seguir las instrucciones al respecto y que en ocasiones llora cuando la madre le expresa que es poco cooperador en estas situaciones, la madre sostiene también, que debido a que debe ausentarse en algunos momentos del hogar debido al estudio que realiza actualmente, se hace más complejo que su hijo colabore e introyecte con mayor efectividad, estas rutinas de autocuidado.

Tabla 10 Desarrollo de la autonomía 2

DESARROLLO DE LA AUTONOMIA						
AUTONOMIA	ESTRATO SOCIOECONOMICO					
	ALTO		MEDIO		BAJO	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Manifiesta sentimientos de enfado, alegría y cariño	X		X		X	
Se relaciona con los adultos	X		X		X	
Participa de conversaciones en la comida	X		X		X	
Sigue las reglas de los juegos	X			X		X
Organiza el cuarto	X			X		X
Comprende y sigue ordenes sencillas	X			X	X	
Realiza actividades sin requerir supervisión de adultos	X			X		X
Sigue las normas establecidas en el colegio y en el hogar	X			X	X	
Acepta limites de los adultos	X			X		X

Anuda los cordones		X		X		X
identifica su sexo	X		X		X	
Guarda la ropa en el closet	X			X		X
Realiza tareas sencillas como barrer, recoger los juguetes, sacudir	X			X		X
Identifica objetos y situaciones peligrosas	X		X		X	
Controla Impulsos y emociones		X	X			X
Busca otros niños para jugar	X		X			X
Pide un favor cuando lo necesita		X	X			X
Juega cooperativamente	X		X			X
Identifica sus pertenencias	X		X		X	

Esta otra parte del proceso de entrevista está asociado al desarrollo de la autonomía y abordado desde los planteamientos que venimos articulando en el proceso de esta investigación desde el concepto de la autonomía como el desarrollo de la capacidad de pensar por sí mismos, con sentido crítico y conciencia de lo bueno y lo malo de sus acciones donde se trascienda de lo egocéntrico a la social. Según (Piaget y Kohlberg 2006) y esto también relacionado con el planteamiento que enuncia que cuando se está estimulando a un niño o niña al desarrollo de su autonomía, se le está reconociendo como sujeto de derecho.

En este aspecto en los tres estratos socioeconómicos seleccionados para esta investigación se pudo identificar lo siguiente:

En el estrato socioeconómico alto se pudo establecer que la niña es autónoma con respecto a la relación con sus pares, expresa sus emociones y sentimientos sin dificultad, solicita ayuda cuando la requiere en alguna actividad específica, e intenta otras estrategias para resolver la situación, comprende y sigue ordenes sencillas, expone lo que piensa tanto a otros niños como a los adultos, identifica con facilidad situaciones peligrosas que atente contra su bienestar físico, realiza actividades sin requerir la supervisión de los adultos o del profesor de clases, acepta los límites expuestos por los demás, es tolerante a la

frustración y disfruta organizando su espacio en el hogar, cuida sus pertenencias como juguetes, ropa etc. e identifica su sexo y edad.

Los padres de familia procuran que su hija exprese lo que siente y la escuchan, la motivan a tomar decisiones por sí misma, les preocupa que pueda interactuar con otros niños y procuran generar los espacios para esto, se esfuerzan por enseñar a su hija la importancia sobre el respeto por el propio cuerpo físico y el cuerpo de otros y tratan de ser coherentes y congruentes en el manejo de la autoridad y la norma en el hogar.

En el estrato socioeconómico medio, la niña de 3 años de edad, muestra dificultad para seguir instrucciones, comparte poco con otros niños de su edad, el único referente de socialización permanente es su hermana de 7 años de edad, con la cual comparte la mayor parte del tiempo, le dificulta seguir las reglas en los juegos, es poco tolerante a la frustración y necesita supervisión permanente para la realización de las tareas o de actividades en el hogar, expresa lo que siente, pero lo dificulta hacerlo sin llorar o enojarse y gritar.

La menor identifica situaciones peligrosas, identifica su sexo y edad, pide un favor cuando lo necesita, pero más sin embargo le dificulta ser cooperadora en el hogar y en los juegos, no acepta con facilidad los límites impuestos por los adultos y se disgusta con la madre o con la hermana cuando no es atendida de inmediato, demanda permanentemente que la hermana sea la que este al cuidado de ella y con quien desea permanecer la mayor parte del tiempo.

La madre demuestra poco interés por motivar a su hija en estrategias de tolerancia a la frustración, es permisiva y ambivalente con respecto a las normas establecidas en el hogar, no genera espacios donde la menor pueda socializar con otros niños de su edad, y tampoco incentiva a la menor para que participe cooperativamente en las actividades del hogar asociadas a tener los espacios limpios y aseados, cuidar los juguetes y la ropa, respetar los turnos y el espacio de

los demás, la madre expresa ***“con tal que ella no llore se permite cualquier cosa para no estar todo el día escuchándola llorar por todo”***.

Esta situación evidencia que a futuro será difícil para la menor poder identificar claramente las normas y los límites establecidas por los demás lo cual generara relaciones sociales complejas y por supuesto le generar dificultades escolares asociadas al respeto por los compañeros, profesores y su adaptación al proceso escolar.

En relación con el estrato socioeconómico bajo, podemos identificar según las respuestas obtenidas en el cuadro anterior, que el menor aunque expresa su emociones y sentimientos de enfado o alegría, le dificulta respetar las reglas dentro del juego y en el hogar, situación que debe supervisar la madre permanentemente, no pide un favor cuando lo necesita y no comparte con los niños de su edad, con respecto a esto la madre durante el proceso de entrevista expreso que “el menor mostraba mayor interés por compartir con jóvenes mucho mayores que él”, esta situación sumada a la dificultad del niño por controlar sus impulsos y emociones puede desencadenar a futuro, situaciones que afecten su integridad física y moral, si recordamos lo evidenciado en los cuadros anteriores, donde se especifica que la vivienda del menor está ubicada en un sector donde la vulnerabilidad al conflicto armado y al consumo de drogas es cada vez mayor.

La madre debe recordarle permanentemente al menor, las normas establecidas en el hogar asociada a la cooperación mutua con respecto a las tareas del hogar, y con respecto a las normas de convivencia, también procura hablar con sus hijos sobre la importancia del cuidado mutuo.

Desde lo conceptualizado en el desarrollo de esta investigación en relación con el desarrollo de la autonomía, podríamos decir que haciendo una mirada de los tres contextos socioeconómicos aquí relacionados, el desarrollo de la autonomía en los niños de 3 a 6 años de edad debe partir del acompañamiento, estimulación y motivación generado en primera instancia desde el grupo familiar,

nos podemos dar cuenta que la influencia del contexto social, familiar y educativo es trascendental en los componentes básicos del desarrollo de la autonomía, elementos que parecieran tan poco relevantes pero que en esencia marcan la diferencia en la cotidianidad de los niños y niñas, como el hecho de reforzar permanentemente por sus padres el autocuidado y la relación con sus pares, esto puede estructurar en los niños y niñas habilidades que le faciliten las relaciones con su contexto y la manera de afrontar autónomamente las demandas del mismo.

Cuando estas dificultades se presentan en la convivencia de las familias y en los contextos donde se encuentran inmersos los niños y las niñas en la ciudad de Medellín, se constituye entonces en un reto de la escuela (Mockus, 2008) y educadores el desarrollo de la autonomía, a partir de la invención de nuevos métodos, objetivos y conceptualizaciones para estimular a los niños y niñas a intercambiar puntos de vista mentalmente activos, curiosos, críticos y sobre todo a tenerse confianza así mismos para alcanzar sus objetivos de vida con autonomía.

Tabla 11 Desarrollo de la creatividad

DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD						
CREATIVIDAD	ESTRATO SOCIOECONOMICO					
	ALTO		MEDIO		BAJO	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Aplicación de estrategias en la realización de tareas	X			X		X
Realiza trabajos sin depender de otros	X			X		X
Innovación	X			X		X
Toma la iniciativa en la realización de las tareas escolares	X			X		X
Acepta la interacción con otros niños	X		X		X	
Explora distintos espacios	X			X		X
Mantiene motivación durante una actividad determinada	X			X		X
Coopera en actividades grupales	X			X		X
Resuelve problemas en situaciones cotidianas	X			X	X	

Utiliza para entretenimiento recursos que le ofrece el medio	X		X		X	
Retiene con facilidad lo que observa y lo que escucha	X		X			X
Posee gran sentido del humor		X		X		X
Expresa curiosidad por lo que lo rodea	X		X			X
Plantea diferentes ideas acerca de cualquier situación planteada	X			X		X
Expresa con facilidad sus ideas	X			X		X
Posee gran capacidad imaginativa	X		X		X	
Es tolerante en las dificultades		X		X		X
Inventa juegos nuevos	X		X			X
Se divierte en los juegos	X		X			X
Expresa con facilidad sensaciones y sentimientos por medios verbales y no verbales.	X		X			X

En el cuadro anterior se indaga, por algunos aspectos que influyen en desarrollo de la creatividad de los niños y niñas, y retomando que el objetivo en esta investigación con relación al concepto de creatividad es de comprenderlo como un elemento cotidiano en el contexto familiar y escolar, se pudo identificar los siguientes aspectos en la recolección de información durante la entrevista realizada a las familias de estrato alto medio y bajo:

En relación con la familia de estrato alto los padres de familia, estimulan con mayor frecuencia a su hija en el desarrollo del pensamiento creativo, las características relacionales del grupo familiar, favorecen que la menor cuente con mayor bienestar que le facilite un pensamiento creativo, a partir de elementos como las relaciones sociales con los niños y adultos, la generación de ideas motivada por los padres para dar respuesta a alguna dificultad, la motivación hacia la menor sobre creación de historias, cuentos y dibujos, y el reforzamiento positivo para la realización de las tareas escolares.

En el estrato socioeconómico medio se identificó que los padres de familia no se involucran en las tareas escolares de la menor, de hecho, la permanencia de la niña en el jardín infantil no es constante, y es la hermana de 7 años de edad quien la acompaña en la realización de algunas tareas de carácter académico, la

madre puso en manifiesto durante el proceso de la entrevista, que no estimula a su hija en actividades relacionadas con el dibujo, los cuentos, la lectura y la escritura, aunque la menor tiene adecuada capacidad de asociación en relación con lo que observa y lo que escucha, le dificulta la socialización en los grupos de pares y le dificulta buscar otras opciones para resolver las dificultades del medio. Más sin embargo, se divierte en los juegos y expresa curiosidad por lo que la rodea.

En el estrato socioeconómico bajo se identificó que al menor le dificulta la implementación de estrategias para la realización de tareas, requiere la supervisión permanente de la madre para efectuar sus compromisos escolares, le dificulta concentrarse en la realización de una tarea específica lo que genera que muestre poca motivación en algunas actividades escolares, se distrae con facilidad y según la madre le dificulta expresar sus sentimientos y pensamientos, no muestra interés por la realización de actividades asociadas al dibujo, la escritura o la lectura de cuentos e historias, pero si se distrae construyendo juguetes (espadas, carros, pistolas, muñecos) con los materiales que le proporciona el medio donde vive, y posee gran capacidad imaginativa para jugar con lo que construye.

Con lo asociado hasta el momento con respecto a estos tres contextos familiares, retomemos el concepto de (STERNBERG), el entorno y la creatividad son dos elementos unidos por una relación estrecha. El entorno debe presentar problemáticas que motiven el trabajo creativo; esto significa que los entornos adversos son requeridos para generar ideas creativas, pero requerimos entornos retadores y alentadores del pensamiento creativo, con condiciones que permitan florecer y crecer las ideas creativas, que no las aniquilen antes de madurar.

Y en relación con este planteamiento y analizando las características encontradas en cada una de estas familias, la escuela es quien se debe constituir en un entorno provocador de la expresión creativa, que estimule contextos de libre

opinión y ofrezca mayores elementos motivacionales a los niños y las niñas de la ciudad de Medellín, en el desarrollo del pensamiento creativo, y que esto sea en una de las principales metas de todo modelo de educación.

Tabla 12 Desarrollo del aprendizaje

DESARROLLO DEL APRENDIZAJE						
APRENDIZAJE	ESTRATO SOCIOECONOMICO					
	ALTO		MEDIO		BAJO	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
APRENDIZAJE SENSORIAL						
Por imitación	X		X			X
Por observación	X		X			X
Aprendizaje auditivo	X			X		X
Aprendizaje visual	X		X			X
Aprendizaje perceptivo – táctil	X		X			X
APRENDIZAJE AFECTIVO						
Motivación	X		X			X
Concentración	X		X			X
Emoción	X		X			X
Esfuerzo	X			X		X

Tabla 13 Toma de decisiones en la familia

QUIEN TOMA LAS DECISIONES EN LA FAMILIA								
ESTRATO SOCIOECONÓMICO ALTO			ESTRATO SOCIOECONÓMICO MEDIO			ESTRATO SOCIOECONÓMICO BAJO		
PADRE	MADRE	OTROS	PADRE	MADRE	OTROS	PADRE	MADRE	OTROS
X	X		X				X	

Con relación a la toma de decisiones en cada familia se evidenció lo siguiente: en la familia de estrato socioeconómico alto las decisiones son tomadas por ambos padres de familia y consultadas con su hija de cuatro años.

En la familia de estrato socioeconómico medio las decisiones son tomadas por el padre e impuestas al resto de los integrantes de la familia.

En el estrato socioeconómico bajo las decisiones son tomadas por la madre e informadas a sus dos hijos de 3 y 9 años de edad.

Tabla 14 Cuidado de los hijos

CUIDADO DE LOS HIJOS								
ESTRATO SOCIOECONÓMICO ALTO			ESTRATO SOCIOECONÓMICO MEDIO			ESTRATO SOCIOECONÓMICO BAJO		
PADR E	MADR E	OTROS	PADRE	MADR E	OTROS	PADRE	MADR E	OTROS
X	X			X			X	

Durante el trabajo de campo realizado en esta investigación fue evidente a nivel de las tres familias, en los tres estratos socioeconómicos la permanencia de la madre en el cuidado de los hijos, en el estrato socioeconómico alto la madre a pesar de colaborar a su esposo en el negocio familiar, es quien permanece mayor tiempo al cuidado de su hija de cuatro años y quien procura que su hija tenga toda la atención y cuidado necesario, en relación con la realización de sus tareas escolares, la ocupación del tiempo libre y los espacios de recreación y esparcimiento.

En la familia de estrato socioeconómico medio, la madre es quien cuida de sus dos hijas de 3 y 7 años de edad, la madre no labora actualmente permanece en el hogar y muestra poco interés, en la vinculación de las tareas escolares de sus hijas y se dedica la mayor parte del tiempo al cuidado físico de las niñas, y al cuidado o quehaceres domésticos del hogar, el padre trabaja todo el día y gran parte de la noche, según expresa la madre de esta familia ***“el padre es poco lo que comparte con las niñas debido a su empleo actual”***.

En relación con la familia de estrato socioeconómico bajo, la madre es la que permanece al cuidado y manutención de sus dos hijos de 3 y 9 años de edad, es quien procura sostener la vivienda y estar pendiente de las tareas escolares de sus hijos, al igual que de los quehaceres domésticos de la casa, y procura

cooperarles en la realización de sus compromisos escolares y cubrir las necesidades básicas de toda la familia.

5.2 LA CONFIGURACIÓN DE SENTIDO

La configuración de sentido en una investigación cualitativa exige del investigador un trabajo mucho más complejo pero a la vez más importante, es el ejercicio que le da valor de rigurosidad científica a la investigación cualitativa. No se trata de presentar los resultados, de exponerlos y describirlos (eso es una parte y corresponde a la configuración del significado) pero la construcción del sentido exige la interpretación, el análisis, el encuentro con la esencia de lo que se quiere conocer, exige un esfuerzo por descubrir, por revelar, por develar. La hermenéutica proporciona al investigador esos elementos y deben ser utilizados en aras de la producción científica en las ciencias sociales.

Para esta configuración del sentido se construye una matriz de análisis, se cruzan en ella las categorías: aprendizaje, autonomía y creatividad en cada familia de los tres contextos socioeconómicos de acuerdo con la información recogida a través de las entrevistas en profundidad a cada familia, de estrato alto, medio y bajo. Este tipo de análisis permitió indagar a través de las voces de los integrantes de las familias, algunas veces la madres, otras veces los niños/as sobre la coherencia entre el discurso y la práctica; de tal manera que no hay un accionar de ninguna de las partes que puedan salvar las situaciones como una verdadera respuesta a un pensamiento sincero sobre el asunto de los derechos de los niños, los derechos se asumen desde la legalidad mas no desde la legitimidad de estos.

En cuanto a la metodología empleada permitió integrar la información, es decir no fue solo la mirada del niño/a, ni tampoco la mirada de solo de los padres/madres; sino que el trabajo pretendió ir a la búsqueda de los factores de la dimensión individual desde los actores entender el contexto familiar entender las interacciones familiares desde las relaciones que se establecían en el diálogo con

el entrevistador, esto permitió una nueva visión sobre los problemas que vive la infancia en estas familias. No es el niño/a visto desde la afuera, sino el niño/a visto desde su familia, delegando la mirada hacia el otro contexto que educa que forma y que a veces es invisibilizado.

En esta configuración de sentido se presentan a continuación los factores de calidad de vida desde la dimensión individual que contribuyen a que los niños y las niñas sean reconocidos como sujetos de derechos. Cada categoría de análisis devela otras categorías que emergen del análisis y del cruce de información recogida en cada contexto

5.2.1 LA AUTOMÍA COMO FACTOR DE LA CALIDAD DE VIDA DE LA INFANCIA

5.2.1.1 EL AUTOCUIDADO: ENTRE EL ABANDONO Y LA SOBREPOTECCIÓN

El desarrollo del autocuidado en los niños y las niñas debe ser un proceso acompañado por los padres y madres de familia, a partir de los mismos espacios de convivencia y los vínculos relacionales estructurados dentro del núcleo familiar. A través del autocuidado los niños y las niñas, logran establecer la importancia del amor y el respeto propio, y por ende el amor y el respeto por los demás.

Aunque el autocuidado es un proceso que los niños y las niñas poco a poco van desarrollando a partir de las vivencias en su contexto familiar y social donde se instauran ciertos hábitos y costumbres que contribuyen a su bienestar físico, mental y emocional como la higiene personal, la alimentación y los espacios limpios entre otros, este proceso se ve afectado por la sobreprotección o el abandono de algunos padres o madres de familia los cuales generan con esta condición, que los niños y las niñas se vean afectados en el desarrollo de su

autonomía y esto a su vez, afecta la relación de los mismos con sus pares y con su contexto social y educativo.

“él no puede hacer las tareas, sin supervisión permanente”, (E1M)
“todavía debo enseñarle a pedir el favor cuando necesita algo”, (E1M) ***“mi hijo no se interesa por terminar las tareas si yo no me siento a realizarlas con él”, (E1M)*** ***“yo debo estar pendiente de él mientras se está vistiéndose para que se vista bien”. (E1M)*** ***“yo soy la que le hago todo a mi hija con tal que no se ponga a llorar”,(E3M)*** ***“yo no pongo a mi hija a hacer nada que tenga relación con tareas del colegio, ella verá si las quiere o no realizar”,(E3M)*** ***“siempre soy yo la que la baño y la visto, para no perder mucho tiempo esperando que ella lo haga, sabiendo que tengo otras cosas que hacer en esta casa”,(E3M)*** ***“cuando mi hija quiere ponerse a hacer cosas sola como vestirse o algo así, lo único que genera son más problemas porque no sabe nada, o no sabe donde están guardadas siquiera sus cosas como la ropa, los zapatos o así” (E1M).*** ***“nuestra hija se baña y se viste sola, sólo nosotros observamos que no vaya a tener algún accidente en el baño”, (E6M – P)*** ***“la niña no le gusta que nosotros la vistamos, ella siempre elige hacerlo sola, pero si le gusta mucho que la mamá la peine”,(E6M)*** ***“ella expresa con mucha claridad porque prefiere hacer las cosas sola, dice que a ella le gusta ser como una niña grande”,(E6M)*** ***“nosotros permitimos que la niña realice actividades como vestirse y bañarse sola, pero también es bueno aclarar, que nosotros estamos pendiente y supervisando por si tiene alguna dificultad al respecto y debemos ayudarla”. (E6M-P)***

Entonces a partir de lo encontrado y enunciado anteriormente, podemos sustentar que aspectos que en primera instancia pueden parecer tan elementales en el desarrollo de los niños y la niñas, como el hábito de bañarse y vestirse solos o solas pero a su vez, acompañados por sus padres o cuidadores, puede

representar un factor trascendental para el desarrollo de su autonomía y que la motivación y el reforzamiento de los padres de familia o cuidadores son fundamentales en este proceso, el cual también contribuye al desarrollo de la autoconfianza y la autoimagen de los mismos, permitiendo que se sientan más seguros en sus relaciones interpersonales y en su relación con el mundo, serán niños que podrán con mayor certeza afrontar las dificultades cotidianas de la vida con mayores elementos individuales que les facilite una mejor calidad de vida para ellos, y para quienes los rodean

Mientras los padres de familia no consideren de gran importancia fortalecer en los niños y las niñas el desarrollo del proceso del autocuidado como aspecto fundamental para su calidad de vida, cada vez será más complejo que estos puedan identificarse como sujetos de derecho y será más difícil aún que los niños y las niñas logren un proceso de desarrollo que les garantice una mejor calidad de vida.

El acompañamiento por parte de los padres y madres hacia sus hijos debe ser entendido como un proceso que permita la autorrealización de los mismos a través de situaciones que promuevan el desarrollo de habilidades que garanticen un mejor desarrollo físico, mental y social, mas no entendido el acompañamiento como el hecho de anular a los niños y niñas como personas capaces de pensar, sentir y actuar por si mismos satisfaciéndoles todas sus necesidades sin permitirles la búsqueda de estrategias que le ayuden a resolver las dificultades cotidianas de su relación con el medio,(la ley de infancia contempla la sobreprotección como una especie de maltrato hacia los niños y las niñas, (Congreso Nacional de Colombia, 2006) pero igualmente privar a los niños y las niñas de toda clase de acompañamiento y dejando que estos resuelvan todo tipo de situaciones, sin la supervisión y el apoyo de sus padres o cuidadores. Los niños y las niñas necesitan que se les motive en el desarrollo de habilidades para la vida, pero esto es posible con acompañamiento y la dedicación que se le brinde por parte de los adultos que los rodea.

5.2.1.2 LA EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS: LA CONFUSIÓN SIN LÍMITES

La manera como los niños y las niñas expresan sus emociones y sentimientos difiere en múltiples aspectos que incluye desde lo aprendido en relación con sus padres y hermanos, hasta la forma como se relacionan con sus pares, estas diferencias entre los niños no se refiere sólo en la forma como ellos han introyectado en el hogar la manera de cómo dar respuesta o solución a ciertas situaciones que le generan dichas emociones o sentimientos sino que también tiene una estrecha relación con la forma como se establecen aspectos asociados a los vínculos afectivos con sus padres y la forma como son motivados para pensar y tomar decisiones por sí mismos, con pensamiento crítico y con la capacidad de reflexionar sobre sus actos.

La expresión de los sentimientos es un acto aprendido desde el desarrollo de la primera infancia, y esto se adquiere desde el núcleo familiar el cual fortalece la expresión de los sentimientos como una condición humana natural en los seres humanos, que contribuye al fortalecimiento del ser en su relación con el mundo, o genera que la expresión de los sentimientos se asocie a formas disfuncionales de interpretación del mundo que nos rodea, generando que esta se convierta en un asunto irrelevante para el bienestar humano y no en una condición necesaria en el desarrollo de la vida.

Los niños y las niñas se encuentran inmersos en una condición ambivalente por parte de los adultos, donde se les trasmite continuamente la poca aceptación en la expresión de sus sentimientos y se les genera la idea de que esta es sinónimo de debilidad. Expresiones como el llanto, el enojo o la tristeza no son aprobadas en los niños y las niñas espontáneamente, de hecho los adultos referencia imaginarios como ***“los niños no tienen por qué estar tristes”, “los niños no lloran”, “las niñas tienen que aprender a ser valientes y no quejarse por todo”***. Este tipo de imaginarios imposibilitan que socialmente se facilite y se

refuerce la expresión de los sentimientos de los niños y las niñas, como un asunto fundamental para el desarrollo emocional y psicológico de los mismos, el cual les permita un mayor bienestar y un mayor fortalecimiento de sus relaciones interpersonales a partir de una mejor interpretación del medio que lo rodea y de sí mismos.

“ella todo lo resuelve llorando y se queja por todo”,(E3M) “esta niña para hablar de algo que no le gusta siempre termina llorando”,(E3M) “los niño no deben llorar cuando algo no les sale bien”,(E1M) “yo le digo a mi hijo que no llore, que los que lloran son cobardes”,(E1M) “yo les hablo a mis hijos que ellos no tienen porque llorar, que si no llora la mamá que le ha tocado tan duro en la vida”,(E1M) “esta muchachita que siempre está en función de que uno le resuelva todo cuando llora, está bien que llore, pero no por todo”,(E3M) “yo le digo que una niña tan pequeña no puede estar aburrida, que eso es cosa de los adultos que ya saben cómo es la vida de dura”,(E3M)

Estas expresiones de los padres de familia son las que están como referente permanente en la cotidianidad de los niños y las niñas y las cuales emergen en su ambiente familiar y determinan cierta mirada de los mismos hacia la vida, las madres y padres transmiten a sus hijos una visión de la vida no muy optimista, los sentimientos de desesperanza ante la vida son permanentes y los niños aprenden a vivir de la misma manera (desesperanza aprendida). Ellos poco a poco en el desarrollo de su primera infancia introyectan a través de su contexto familiar, una perspectiva individual de la vida en relación con las personas que están implícitas en el medio que los rodea, y es este medio es el que facilite que los niños y las niñas aprendan a expresar adecuadamente sus sentimientos, o por el contrario introyecten esto como algo poco significativo, sinónimo de debilidad y no como una condición natural y necesaria para el bienestar de las personas.

“nosotros tratamos de que nuestra hija exprese lo que sienta con naturalidad”,(E6M-P) “cuando ella llora le permitimos que hable de lo que está sintiendo para que se calme más rápido”,(E6M) “me parece muy importante que ella aprenda a decir lo que siente, porque así se siente más segura de sí misma”,(E6M) “cuando algo o alguien no le agrada ella lo expresa de inmediato y nosotros le respetamos, porque es un derecho que ella tiene de decir lo que piensa”(E6P).

La expresión de los sentimientos por parte de los niños y las niñas, debe ser un proceso de tanta importancia para un estado social de derecho, como lo es tener niños sanos y saludables físicamente, el componente de la importancia del afecto y la expresión de las emociones y sentimientos en relación con los niños y las niñas, también debería convertirse en proyectos de gran inversión social y económica, así como se invierten en proyectos dirigidos a la prevención del hambre infantil , de vacunación y de mortalidad infantil, tenemos niños y niñas que aunque viven físicamente rodeados de diferentes opciones que ayudan a su supervivencia física, emocionalmente cada día están rodeados de mayores factores de riesgo que los vuelven más vulnerables a enfermedades psíquicas y emocionales.

5.2.1.3 LA PARTICIPACIÓN: UN DILEMA ENTRE SER OBJETOS DE PROTECCIÓN Y SER SUJETOS DE DERECHOS

La esencia de la participación en el núcleo familiar y en el contexto escolar y social, es que los niños y las niñas lleguen a obtener la capacidad de tomar sus propias decisiones teniendo en cuenta factores relevantes en el momento de decidir cuál es la mejor acción a seguir, el contenido de estas decisiones cambian dependiendo de las condiciones del contexto, pero el principio general es el mismo, los niños y las niñas deben ser motivados y motivadas a participar activamente en las decisiones que influyen en su proceso de desarrollo social, educativo y personal, y esto sólo es posible si los padres de familia y los

maestros consideran el desarrollo la libertad de decisión y participación como un factor fundamental de la educación y las relaciones entre los seres humanos, y no se le continua asignando esta importancia a la obediencia absoluta por parte de los niños a los adultos, sin que sea fomentada la libre expresión de su pensamiento y de sus sentimientos tanto en el hogar, como en la escuela.

“Los niños siempre debe obedecer lo que los profesores o los adultos les dicen sin decir nada, solo deben obedecer”, (E1M) “los niños obedientes los quieren en todas partes”, (E1M) “Para que se pueda ganar una salida a la calle a dar una vuelta, le digo que tienen que hacer lo que yo le diga, sino está castigada”, (E3M) “A mí me parece que los niños son muy pequeños para tenerles que contar las decisiones del hogar o de los padres, eso se les dice cuando estén grandes” (E3M) “Yo no la pongo a ninguna de las dos, a que decidan en nada porque eso se vuelve un problema” (E3M) “las decisiones con respecto a ellos las tomo yo, porque desde que el papa nos abandono a mi me toca todo sola y ellos tienen que obedecer, yo les digo que así es como me colaboran haciendo lo que les ordeno”, (E1M) “Yo como madre sé que es lo mejor para los hijos, entonces no les consulto nada, porque ellas saben que la decisión que tomo es por mejorar y ellas tan pequeñas que pueden decir, que pueden aportar jajá... yo vería eso como muy raro”, (E3M) “Nosotros si consultamos las decisiones en familia y eso incluye lo que piensa nuestra hija, es importante que ella se sienta incluida en las decisiones del hogar”, (E6M –P) “Cuando ella decide no estar en algún lugar o con alguna persona respetamos su decisión, ella tienen el derecho a decidir”, (E6P) “es importante que ella tenga participación en decidir el jardín infantil donde quiere estudiar para que se sienta feliz y tranquila, nosotros hicimos eso cuando fue a comenzar a estudiar” (E6M – P) “cuando cambiamos de apartamento ella estuvo con nosotros en la elección de este nuevo apartamento y nos pareció fundamental que a ella le agradara donde íbamos a vivir eso es muy importante”, (E6M- P).

La participación activa de los niños y las niñas en las decisiones del hogar y en el aula de clases en relación con lo que ellos desean, piensan o sugieren con respecto a alguna situación específica habla de la importancia del reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos dentro del núcleo familiar y educativo, y por ende es el inicio de reafirmar a los mismos como sujetos de derecho dentro de una comunidad, es fundamental brindar a los niños y las niñas, las posibilidades de ejercer su participación activa dentro del núcleo familiar educativo y social, con el fin de que puedan responder a las demandas del mundo tanto en relación con las cosas como con las personas, la participación y la capacidad de decisión en los niños y niñas debe fortalecerse en función de formar sujetos con capacidades de liderar su propio mundo y que puedan crear proyectos de vida que mejoren sus condiciones de calidad de vida.

Esta participación activa de los niños y las niñas en el contexto familiar y educativo permite también, que socialmente se puedan reconocer como sujetos de derechos y no sólo como objetos de protección donde se les trata de establecer derechos que aporten a mejorar sus condiciones de vida física, pero que aún falta fortalecer en la práctica el reconocimiento como sujetos pensantes, autónomos y creativos.

Pero este proceso debe partir desde el mismo contexto familiar y educativo, donde los padres de familia, cuidadores y profesores tengan claridad sobre la importancia de formar niños y niñas capaces de expresar lo que sienten y piensan de manera activa y autónoma, incluyéndolos dentro de decisiones del hogar y la escuela tan elementales como por ejemplo la elección de la ropa que utilizan, la decisión de que alimentos comer, consultarles y escucharlos con respecto a el lugar donde más prefieren estar, las personas o compañeros con los que más les agrada compartir, los programas de televisión y el deporte favoritos entre otros. Estos aspectos tan irrelevantes a simple vista, pueden ser determinantes en la forma como motivamos a los niños y las niñas, a fortalecer su capacidad de participación activa en relación con su contexto familiar, educativo y comunitario.

5.2.2 LA CREATIVIDAD COMO FACTOR FUNDAMENTAL DE LA CALIDAD DE VIDA DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

5.2.2.1 APRENDIENDO A SOLUCIONAR PROBLEMAS: APRENDIENDO A VIVIR VIVIENDO

En los ambientes familiares y escolares se debe estimular en los niños y las niñas el desarrollo del pensamiento creativo y la solución de problemas como un proceso cotidiano de la vida, el cual les ayude al entendimiento y afrontamiento del mundo al que pertenecen a través de la solución de problemas asociados a las relaciones cotidianas con los otros y con el contexto en general, si estas condiciones no se generan los niños y las niñas interpretaran el mundo que los rodea de manera compleja y tendrán dificultades para resolver las diferentes situaciones que se les presente, viéndose afectado su propio bienestar y por ende su calidad de vida.

El proceso de resolución de problemas es un proceso que se aprende y se construye a partir de la convivencia con los demás, las relaciones interpersonales permiten que los niños y las niñas introyecten formas de dar respuesta a ciertas situaciones del ambiente, pero esto necesita acompañamiento por parte de los padres o cuidadores, para que se puedan establecer modelos de aprendizaje que ayuden a los niños y niñas a identificar, comprender y resolver las diversas situaciones del medio.

“El todo lo resuelve llorando”, (E1M) “Cuando algo no es capaz de hacerlo por sí sólo se enoja y no habla, es un problema sacarle las palabras”, (E1M) “Esta niña todo lo resuelve a los gritos, no puede hablar sin enojarse cuando nada le sale bien”, (E3M) “La forma de ella solucionar todo es llorando o pegándole a la hermanita”, (E3M) “Ella llora para conseguir lo que quiere, nadie se la aguanta llorando”, (E3M) “Para mí es muy difícil hacer que este muchacho resuelva las cosas por sí sólo, en todo hay que ayudarle y decirle que tienen que hacer, y yo le digo que él ya está muy grande”, (E1M) “El se mantiene muy resentido con el papa por muchas cosas y

entonces se quiere desquitar como que con todo el mundo”, (E1M) “Cuando yo tengo mucha rabia me pongo a llorar por algún problema que tengo y ellas, las niñas son calladas mirándome pero a mí no me gusta porque la menor luego esta pegándole a todo lo que se atraviesa, y entonces eso es malo”, (E3M) “yo le digo a ella que no se deje molestar de nadie, que cuando le peguen ella se defiende porque si no se la montan en todas partes”, (E3M) “Nosotros cuando ella empieza a llorar por algo le brindamos otras opciones para que solucione la situación”, (E6M – P) “Ella cuando tiene problemas con otros niños entonces se retira y busca otros para jugar” (E6M) “Cuando alguien la golpea ella se enoja y también responde de la misma manera”, (E6M) “Ella en ciertos momentos no escucha cuando está muy disgustada, es muy terca”, (E6M)

La familia y la escuela deben contribuir en la formación de niños y niñas capaces de resolver conflictos a partir de la convivencia con los demás, que puedan desarrollar habilidades para resolver las dificultades de la vida cotidiana de manera creativa y autónoma con el objetivo de que logren una mejor calidad de vida, no sólo para ellos mismos, sino para quienes los rodean. Pero cuando existen barreras que imposibilitan la comunicación familiar, como las relaciones disfuncionales entre los padres, la violencia intrafamiliar y la falta de acompañamiento familiar para los hijos e hijas, se dificulta el desarrollo de habilidades individuales en los niños y las niñas que faciliten la solución de problemas y la relación con sus pares.

“Cuando mi esposo y yo estamos bravos, esta niña también empieza a pelear por todo y a llorar por todo, que pereza”, (E3M) “Esta niña todo se lo graba y cuando uno menos piensa, está peleando con las muñecas y repitiendo lo que nosotros decimos cuando estamos peleando”, (E3M) “Estos niños les toco ver como el papa me trataba mal, y por eso es que sobretodo él niño se mantiene como enojado con el mundo”,(E1M) “El niño a toda hora es pensando y diciéndome cosas en charla, de que él se quiere

morir y no le gusta estar sino con niños más grandes que él”, (E1M) “A este niño le gusta es imitar a los jóvenes malos del barrio, si él ve un niño bien vestido y juicioso no le gusta, no le llama la atención para nada”, (E1M).

Entonces es evidente que un aspecto importante en el desarrollo de la creatividad en los niños y las niñas, son las variables socio ambientales y la influencia del ambiente familiar y escolar que estimula u obstaculiza la solución de los problemas de manera creativa. En los niños creativos y con habilidades para la solución de problemas es evidente que la familia y los adultos representativos para estos, han contribuido notoriamente en ayudarlos a identificar herramientas que les facilite la solución de los problemas de manera asertiva y eficaz. En la escuela se trata de realizar procesos de enseñanza que estimulen el desarrollo de la creatividad de los niños y las niñas, pero en ocasiones, son actividades que se limitan a la capacidad artística de los mismos y no a la solución de problemas cotidianos asociados a la realidad misma.

La creatividad es un principio básico para el desarrollo de los niños y las niñas, es un proceso que se desarrolla en el tiempo y se estimula a partir de los agentes del medio ambiente. La creatividad no se enseña, no se trasmite con normas, sino con el ejemplo, la conducta de los padres hacia los hijos y de los profesores hacia sus alumnos es trascendental.

“Nosotros tratamos de que nuestra hija busque ella misma solución a sus problemas, pero nosotros estamos pendientes para cuando nos necesite”, (E6M) “Para nosotros es fundamental que ella se sienta apoyada por nosotros cuando lo necesite”, (E6M) “Ella es perseverante a pesar de estar tan pequeña, ella no se da por vencida y nosotros la estimulamos para que sea capaz de lograr lo que se propone”, (E6M – P) “Cuando se siente frustrada por algo que no puedo realizar, la motivamos para que lo vuelva a intentar, le decimos que los papas intentan muchas veces para lograr lo que

desean”, (E6P – M) “Ella es muy disciplinada como la mamá cuando se propone algo”, (E6P).

5.2.3. DESARROLLAR LA CAPACIDAD DE APRENDER

5.2.3. 1 EL DESARROLLO DE LOS SENTIDOS: LA CAPACIDAD DE SER SENSIBLES ANTE LA VIDA

El aprendizaje es la base que sustenta el desarrollo individual de los niños y las niñas y este se estructura a partir de las costumbres, la cultura, la socialización con otras personas y con el ambiente, el cual implica la interpretación de unos símbolos verbales y corporales, los cuales establecen ciertos patrones de comunicación que se van complejizando a medida que los niños y las niñas sean capaces de resolver problemas o situaciones cada vez, más complejas de la vida misma.

La socialización en los niños y las niñas, es el punto de partida para el desarrollo de su aprendizaje y la interacción con el medio es de gran incidencia en la manera como aprenden y comprenden el mundo que los rodea y el primer entorno de socialización implícito en este proceso es la familia y mientras esta no aporte condiciones socioafectivas favorables, la forma como logren aprender los niños a través de la relación con su entorno será cada vez más compleja. Y el papel de los adultos en este aspecto es vital, porque estos suelen convertirse en figuras representativas e influyentes para la vida de los niños y las niñas, y esto contribuye positiva o negativamente en ellos, dependiendo de la forma como se hayan construido estos vínculos, situación que debería ser aprovechada por los adultos con el fin de generar en los niños y las niñas, procesos de aprendizaje que contribuyan a su propio bienestar.

“Para esta niña es más fácil aprender observando y repitiendo lo que ve porque es muy observadora”, (E3M) “Ella le gusta más es el trabajo con

plastilina o cosas así que leer o escribir”, (E3M) “Yo me he dado cuenta que mi hija es más rápida cuando hace tareas que le gusta mucho como pintar o colorear, pero escribiendo no se concentra tanto, no le gusta”, (E3M) “Para este niño es muy difícil a veces trabajar en tareas escolares si yo no me siento con él a realizarlas, tengo que estar supervisando”, (E1M) “Cuando yo me siento con él a trabajar hace las tareas más rápido que cuando esta sólo”, (E1M) “Yo he observado que a él le gusta más como crear cosas, algo así como cosas para jugar y divertirse que hacer tareas o actividades de lectura o de escribir”, (E1M).

Aprender para los niños y las niñas implica la reorganización, articulación y construcción de significados por medio de cada uno de sus sentidos (tacto, olfato, visión audición, gusto), que generan una información del mundo que los rodea y les permite la interpretación del mismo; las prácticas culturales transversalizan los procesos de aprendizaje y contribuyen en la forma como los niños y las niñas aprenden de forma autónoma, creativa e individual, por más que los contextos y las practicas sean las mismas la forma como cada niño y cada niña desarrolla su aprendizaje y su sentido por la vida es única, porque esto tiene que ver con la forma como ellos han vivido su proceso relacional con el medio.

Es importante resaltar que un factor determinante en el desarrollo del aprendizaje de los niños y las niñas, es la formación educativa de los padres de familia, los padres que muestran interés por su propio crecimiento personal motivan mas sus hijos para que se integren en situaciones que les genere mayor inquietud por el conocimiento del mundo que los rodea, y el medio se les convierte en una fuente de recursos para que su hijos aprendan a partir de la cotidianidad del hogar y por ende en relación con los demás factores del contexto.

“Nosotros motivamos a nuestra hija para que aprenda todos los días cosas nuevas”, (E6M) “Nos interesa que ella sepa que aprender no es solo estar en el colegio sino que en la casa compartiendo con nosotros puede

aprender también”, (E6M) “Ella vive diciendo que ya sabe leer y nos muestra como lo hace y esa es su forma de entender la lectura y nosotros lo respetamos”, (E6M) “Yo me quedo impresionada porque ella es una niña muy inteligente, todo lo interpreta con mucha facilidad”, (E6M) “A ella le agrada dibujar todo lo que observa, ella recrea historias y le encanta hacer muñecos con plastilina y jugar con arena”, (E6M).

La interpretación y comprensión del mundo por parte de los niños y las niñas, surge de la forma como estos se relacionan con el medio que los rodea, a través de la convivencia con los demás interpretan la manera como dar respuesta a las demandas del medio y desarrollan habilidades y competencias sociales e individuales que les permite su adaptación en los diferentes contextos en los que se encuentran inmersos como sujetos.

5.2.3.2 APRENDIENDO DEL AFECTO Y LAS EMOCIONES

Los niños y las niñas establecen las relaciones de afecto a partir de la relación con los adultos significativos en su proceso de desarrollo de la primera infancia, donde aprenden a identificar figuras representativas de amor, respeto y autoridad a partir de las relaciones paternofiliales que se fortalecen en la convivencia familiar, donde se establecen aspectos fundamentales para los procesos de crianza de los mismos.

Las manifestaciones de cariño, respeto, amor, ternura entre otras son acciones que los niños y las niñas aprenden a través de la interacción con los adultos y con los demás niños de su entorno, para los niños y las niñas este tipo de aprendizaje afectivo es fundamental para establecer relaciones interpersonales más estables, seguras y saludables, que les permita la autorrealización personal y social. Pero esto es posible siempre y cuando los niños reciban de su núcleo familiar las condiciones necesarias para fortalecerse emocional y afectivamente a

través del acompañamiento afectivo y emocional de los padres, madres o cuidadores y hace parte fundamental del proceso de crianza y de socialización.

Las demostraciones de afecto a través de la comunicación el contacto físico como los abrazos, y los besos y el hecho de que los niños y las niñas se sientan tenidos en cuenta y sean escuchados en el momento de expresar sus emociones, genera que estos puedan sentirse incluidos afectivamente dentro de su núcleo familiar y esto a su vez, potencializa aspectos fundamentales de los mismos como la autoestima, la autoimagen y la autoaceptación, lo cual permite que los niños y las niñas se sientan más confiados y dispuestos a establecer relaciones más seguras con el medio que los rodea.

Para los niños y las niñas es indispensable que se les brinde herramientas emocionales y afectivas que les genere la seguridad emocional necesaria para dar respuesta a las demandas sociales e individuales del contexto.

“Ella es muy tierna si uno es tierna con ella, de lo contrario se vuelve muy grosera”, (E3M) “Mi hija sólo le gusta estar con personas de confianza de lo contrario no se queda con nadie, ni con el abuelo que la quiere tanto”, (E3M), “Este niño tiene muchas dificultades para expresar lo que siente, por lo general yo le tengo que estar preguntando lo que siente, porque él no lo expresa”, (E1M) “Para nosotros es importante el amor y el respeto entre nosotros, aunque es muy difícil que lo estemos repitiendo permanentemente”, (E1M) “Las personas más importantes para esta niña son el papá y la hermanita, con ellos es muy cariñosa y le gusta compartir mucho con ellos”, (E3M) “Para él lo más importante es compartir con la hermanita, él le hace mucho caso y trata de ser muy juicioso con ella”, (E1M) “Nosotros notamos que para ella es importante estar con los dos juntos en todo momento, nos hace caso a los dos y es muy tierna y cariñosa con nosotros, ella es muy afectuosa”, (E6M- P) “Yo noto que cuando ella está

con los abuelos se divierte y lo disfruta porque ellos son muy cariñosos y se preocupan mucho por ella”, (E6M).

La forma como los adultos se relacionan con los niños y las niñas a partir de la convivencia familiar y social, genera que se establezcan vínculos relacionales que les permitan a los mismos, identificar cuales adultos son importantes y significativos para su vida y con estos a su vez se generan vínculos de afecto y respeto que permiten que los niños identifiquen cuando ese adulto es una figura que puede brindarle cuidado y protección, o cuando es sólo una persona la cual debe ser respetada, pero que no necesariamente es significativa afectivamente para el niño o niña.

“Ella quiere mucho al abuelo pero no le hace caso para nada, sólo le gusta que la saque a andar la calle”, (E3M) “Esta niña sabe que a mí me tienen que hacer caso, porque de lo contrario, yo sí la castigo”, (E3M) “El trata de ser desobediente en algunos casos pero después lo siento y hablo con él y le aclaro como deben ser las cosas”, (E1M).

“Este niño es muy fuicioso pero con la profesora, con nosotros a veces se hace el bobo y no sigue las ordenes que uno le da”, (E1M). “Ella con nosotros es muy juiciosa, aunque algo terca, pero si obedece cuando le hablamos”, (E6M) “Ella es muy colaboradora tanto con el papá como conmigo”, (E6M).

6. CONCLUSIONES

Cuando se contribuye al desarrollo de la autonomía, la creatividad y el aprendizaje de los niños y las niñas, se les está reconociendo como sujetos de derechos en la sociedad, pero este derecho debe comenzar a efectuarse desde el núcleo familiar, donde los padres, madres y cuidadores están en la obligación de contribuir activamente, no sólo en el cuidado físico de los niños y las niñas, sino también en la formación de niños y niñas más autónomos, creativos y motivados por el deseo de aprender.

Los vínculos paterno filiales, son determinantes en el desarrollo de las habilidades emocionales, afectivas, sociales, cognitivas e individuales de los niños y las niñas, el acompañamiento psicoafectivo y la dedicación de los padres de familias a sus hijos e hijas, representa un componente fundamental en el proceso de formación de niños y niñas más seguros de sí mismos, más estables, con un nivel de confianza básica más desarrollado que le posibilitaría la capacidad de afrontar el conflicto y aprender a encontrar soluciones cada vez más diversas.

Las diferentes condiciones medioambientales en las que se encuentran inmersos los niños y las niñas, influye considerablemente en la forma como estos puedan desarrollar las diferentes habilidades individuales, sociales, académicas y emocionales necesarias para afrontar las diversas situaciones de la vida diaria. Mientras no se fortalezcan estos aspectos en la crianza de los niños y las niñas cada vez será más compleja, la manera como afronten el mundo que los rodea, lo que podría generar a futuro, comunidades con menos habilidades personales para la resolución de los conflictos y con gran dificultad para conformar relaciones interpersonales estables que contribuyan a una mejor calidad de vida individual, familiar y social.

La calidad de vida de los niños y las niñas es un proceso que se construye a partir del trabajo articulado de la familia, la escuela y la sociedad, mientras no se retomen aspectos fundamentales de cada una de estos contextos, será difícil que la calidad de vida de los niños y las niñas sea cada vez mejor, se necesita que se genere sensibilización e intervención sobre los principales aspectos que obstaculizan el mejoramiento de la calidad de vida de la infancia y a su vez fortalecer los aspectos que contribuyen a su bienestar.

7. BIBLIOGRAFIA

Alfaro, M. I. (1996). "El Estado y las organizaciones de la sociedad civil en la gestión de. *Documentos MAP*.

Alzate, M. V. (2003). Descubriendo la Infancia. 78-93.

Amar, A. J. (2003). *Infancia y Calidad de Vida*. Cartagena.

Arias, V. B. (2009). "Concepciones de infancia a partir de los objetos y los espacios escolares". Medellín.

Arias, V. E. (2004). Gestión Educativa y Calidad de Vida. *Huellas* , 13-16.

Arias, V. O. (2005). *Pautas de crianza en los resguardos indígenas de Riosucio*. Riosucio.: Ministerio de Educación.

Arias, V. Beatriz (2008). Restauración o garantía de derechos, un análisis de la situación de la infancia en condiciones de vulnerabilidad social. *Huellas* , 43-57.

Bauman, S. (2003). *La sociedad sitiada*. Madrid: Paidós.

Beltrao, P. (1995). *Psicología de la familia contemporánea*. Salamanca: Sígueme.

Casas, F. (2002). *Representaciones de infancia*.

Davini, M. C. (1995). *Los maestros del siglo XXI: Un estudio sobre el perfil de los estudiantes del magisterio*. Buenos Aires: Paidós.

Dresser, D. (2009). La Democracia y la Universalización de la Educación. *Foro sobre educación y socialización*. Mexico: UNAM.

Durkheim, E. &. (1996). Sobre algunas formas primitivas de clasificación: Contribución al estudio de las representaciones colectivas". En E. Durkheim, *Clasificaciones Primitivas y otros ensayos de antropología positiva* (págs. 232-256). Barcelona: Ariel, Antropología.

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires.: Siglo XXI.

Fujimoto, G. y. (16 de Agosto de 2005). *Tendencias y concepciones generales de la formación del docente en educación infantil*. Recuperado el 18 de Septiembre de 2009, de www.wace.org/for_docente/principal.php.

Gergen, K. (2004). *El yo saturado*. Madrid: Paidós.

Gonzalez Rey, F. (2006). *Representaciones de la infancia*.

Lamas, M. (2008). La Equidad, Factor social para la justicia. *La Educación en el siglo XXI*. México: UNAM.

López de Llergo, A. (2005). La familia funcional. *Pensar la Familia* , 62-73.

Luhman, N. (1996). *Teoría de la sociedad y la pedagogía*. Madrid: Paidós.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Documento N° 10: Guía de Atención a la Primera Infancia*. Bogotá: Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de educación Nacional. (1996). *Lineamientos curriculares del área de ciencias naturales y educación ambiental*. Bogotá: Magisterio.

Murphy, R. (1988). Social Closure: theory of Monopolización and exclusion. *Clarendon Press* , 12-13.

Musitu, O. G. (2004). *Psicología Comunitaria*. Barcelona: UOC.

Organización de las Naciones Unidas. (1972). Declaración de Estocolmo sobre el medio humano. *Hombre Naturaleza*. Estocolmo.

Palacio, V. M. (2007). Estudios intergeneracionales de familia.

Pérez, A. (2006). *La nueva familia comunitaria*. Madrid: Palabra.

Raw, V. M. (2008). *Espacios Seguros*. Santiago de Chile: Pompon.

Rawls, J. (1997). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.

SCHAFFER, Rudolph. (2000) "Desarrollo Social". Ed. Siglo XXI. Madrid

SEEN, Amartya (1999). "El desarrollo como libertad. Ed. Planeta

STAKE, R.E. (1994) "El estudio de caso" Narcea. Madrid

8. ANEXOS

**UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA DE MEDELLÍN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN DE
PADRES/MADRES
EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN**

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: Desarrollo Individual y calidad de vida

UNIVERSIDAD: Universidad San Buenaventura de Medellín.

NOMBRE DEL INVESTIGADOR: Gloria Cecilia Cardona Ríos

LUGAR: Medellín – Antioquia.

INTRODUCCIÓN

La Universidad de San Buenaventura, en su programa de Maestría en Educación, Línea de infancia, viene realizando una investigación sobre cuales son los factores de la esfera individual, que contribuyen a la calidad de vida de los niños y las niñas de la primera infancia en la ciudad de Medellín para que sean reconocidos como sujetos de derechos. Le extendemos una invitación especial para que autorice a su hijo/a en la participación de este estudio. Antes de que usted o su hijo/a decidan participar en el estudio por favor lea este consentimiento cuidadosamente. Haga todas las preguntas que usted tenga, para asegurarse de que comprenda los procedimientos de esta investigación incluyendo los riesgos y los beneficios.

Este consentimiento es para padres y madres como tutores y responsables de sus hijos/as; debe firmarse por parte de los padres y/o madres y debe firmarlo él o la estudiante reconociendo en él o ella su condición de sujeto de derechos en caso de que acepte voluntariamente participar.

El propósito de esta investigación:

Es generar una visión integral del ser y que permitan analizar la mirada actual de la infancia en relación con su lugar en la familia, la escuela y la sociedad y que facilite la creación de unas políticas de derechos, para los niños y niñas con el fin de que también se respete y se potencialice su desarrollo como seres individuales y autónomos.

Y para comprender esto, es necesario analizar que los niños y niñas dependen de los diferentes escenarios familiares y sociales que los rodean los cuales deberían garantizarles las condiciones requeridas para lograr las habilidades sociales, cognitivas e individuales para entender y asumir las diferentes etapas de la vida humana, pero que en muchos casos terminan convirtiéndose en factores de riesgo para los niños y las niñas generando así que el proceso de desarrollo individual de estos sea cada vez menos favorable para la sociedad.

La selección de los participantes:

Se seleccionaran tres familias, una de estrato alto, otra de estrato medio y otra de estrato bajo, con hijos de 3 a 6 años de edad y los cuales estén totalmente dispuestos a participar de dicha investigación.

Recolección de datos:

Se utilizará como estrategia de muestreo una guía de observación y entrevista la cual será aplicada a los padres o cuidadores de la niña o el niño con el objetivo de realizar la recolección de datos fundamentales asociados a 3 categorías esenciales de la esfera individual como lo son la autonomía, la creatividad y el aprendizaje.

También se reforzara la recolección de los datos por medio de filmaciones, grabaciones y fotos con la plena autorización de las familias entrevistadas.

Riesgos y beneficios:

Esta investigación no conlleva a ningún riesgo físico, psicológico o emocional; los participantes no reciben ningún beneficio directo por su vinculación al estudio.

Compensación:

No se dará ninguna compensación económica por participar.

Confidencialidad:

El proceso será estrictamente confidencial. Su nombre no será utilizado en ningún informe cuando los resultados sean publicados y el registro fotográfico y de filmaciones sólo serán utilizados siempre y cuando las familias entrevistadas estén de acuerdo en la implementación de este medio para el registro de la entrevista, en las fotografías no se mostraran los rostros de los niños, ni lugares, logos o escudos que puedan afectar la privacidad y seguridad de los entrevistados y de sus familias.

Participación Voluntaria:

La participación es estrictamente voluntaria.

Derecho de retirarse del estudio:

El participante tendrá derecho de retirarse de la investigación en cualquier momento. No habrá ningún tipo de sanción o represarías.

A quien contactar en caso de preguntas:

Al investigador: Gloria Cecilia Cardona Ríos, email gloricari@yahoo.es

Celular 301 764 77 58 - Fijo 226 19 46

Si desea participar en esta investigación, favor llenar los datos solicitados a continuación y devolver el consentimiento informado al entrevistador. Gracias.

Nombre del investigador

Nombre del Asesor

Gloria Cecilia Cardona Ríos
CC 43461916

Beatriz Elena Arias Vanegas
CC 42747030

CONSENTIMIENTO INFORMADO

He leído el procedimiento descrito arriba. El investigador me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para que mi hijo(a) _____ participe de esta investigación con Gloria Cecilia Cardona Ríos identificada con cédula de ciudadanía # 43,461.916 como autora del desarrollo individual y calidad de vida, He recibido copia de este procedimiento.

Madre / Padre / acudiente.

Fecha

Niño/Niña

Huella