



Universidad Metropolitana de ciencias de la Educación  
Facultad de Filosofía y Educación  
Departamento de Educación Diferencial  
Especialidad en Retardo Mental

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS CUIDADORAS DEL HOGAR  
ESPERANZA, ACERCA DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS SESIONES DE  
JUEGO LIBRE Y AUTÓNOMO EN EL NIVEL MEDIANOS.**

**Memoria para optar al grado de Licenciado en Educación Diferencial**

**Profesor de Educación Diferencial especialista en Retardo Mental**

Memoristas: Marjorie Osorio

Pamela Meza

Yoselin Riveros

Francisca Undurraga

Prof. Guía: Angella Fortunati

Santiago de Chile. Mayo de 2016



## **AGRADECIMIENTOS**

Al finalizar un trabajo tan arduo y lleno de dificultades como el desarrollo de una tesis, es necesario agradecer la participación de personas e instituciones que han facilitado las cosas para que este trabajo llegue a un feliz término. Debo agradecer de manera especial y sincera a la Profesora Angella Fortunati, primero por aceptar guiar nuestra memoria, por su apoyo y confianza en este trabajo y por su capacidad para guiar nuestras ideas. Ella ha sido un aporte invaluable, no solo en el desarrollo de esta tesis, sino también en mi formación como Educadora Diferencial. Sin duda, también debo agradecer a la profesora Katherine Quintana, por meterme el bichito de algo tan maravilloso como la A.T.D.I.

También quiero agradecer al Hogar Esperanza, a su directora y a todas las personas que allí trabajan, les agradezco por abrirnos las puertas para realizar esta investigación y por acogernos tan bien cada vez que visitamos la institución.

Y, por supuesto, el agradecimiento más profundo y sentido va para mi familia. Sin su apoyo, colaboración e inspiración habría sido imposible llevar a cabo esta dura tarea. A mis padres, por su ejemplo de lucha y humildad; a mis hermanos por siempre alentarme cuando me veían cansada, y muy especialmente agradezco a mi novio, por apoyarme siempre, por la paciencia cuando andaba mal humorada por el estrés, por entender cuando no podía dedicarle todo el tiempo que me hubiese gustado, por levantarme el ánimo y hacerme creer en mis capacidades y por entregarme ese amor incondicional.... por ellos y para ellos!

Marjorie Osorio.

Al finalizar mi carrera profesional he logrado uno de mis objetivos en mi vida, donde viví experiencias nuevas, aprendizajes bellos, conocí a lindas personas en mis experiencias de práctica, las cuales me enseñaron demasiadas cosas que ahora podre llevar acabo en mi trabajo como educadora.

Quiero dar las gracias de manera especial a las personas que me apoyaron superando todos los obstáculos para lograrlo, a mis padres y hermana por confiar en mí y porque estuvieron presente en todo este proceso, apoyándome, esforzándose para poder entregarme los recursos necesarios, como también el cariño, la perseverancia, el ánimo en momentos en los cuales el cansancio estaba presente, por esas levantadas temprano para ir a dejarme al terminal y así poder llegar a tiempo a la universidad.

También quiero agradecer a mi prima Katty que en los momentos de más estrés me apoyaba a la distancia con un mensaje de ánimo que lograba sacar una sonrisa y me permitía seguir en lo que estaba haciendo en ese momento, realmente fue un gran apoyo en las alegrías, penas, en todo lo que me sucedió durante estos 5 años de estudios.

A mi abuelita Pila que estuvo en todo momento, preocupada por mi proceso demostrándome su apoyo, preocupación y cariño, como también dándome a conocer lo orgullosa que estaba de mí, a mi Tata que a pesar que ya no esté con nosotros físicamente, sé que en todo momento en estos 5 años de universidad estuvo conmigo, en las investigaciones, en mis desvelos, en mis momentos más difíciles, como también en las alegrías y éxitos y se lo orgulloso que debe estar de que su nieta mayor este finalizando esta etapa tan maravillosa.

A mis amigas de la vida que también siempre fueron un gran apoyo, siempre preocupadas de saber cómo iba en mi proceso, o de tratar de alegrarme en los

momentos en que uno se sentía con mucho estrés fue un apoyo mutuo ya que todas estábamos pasando por situaciones parecidas.

Pamela Meza Carrasco.

A mi familia fuente de apoyo constante e incondicional en toda mi vida y más aún en mis años de lejanía, a mis abuelos y hermano, Pedro, Elsa y Alberto quienes siempre me apoyaron y creyeron en mí; gracias hermano por enseñarme a luchar, un guerrero de la vida como ninguno, orgullosa de ti, estoy segura que llegarás muy lejos.

En especial quiero expresar mis más grandes agradecimientos a mi madre Carola Fuentes Moreno y Juan Luis Gonzales Parraguez, sus esfuerzos son impresionantes y su amor para mi es invaluable, sin su ayuda no hubiera sido posible culminar mi profesión.

Agradecer a quien ha sido mi compañero durante cuatro años, Matías Fernández Brughera, quien siempre estuvo a mi lado y confió en mí, no fue fácil culminar con éxito este proyecto, sin embargo siempre fuiste mi pilar. Me ayudaste hasta donde te era posible, incluso más que eso.

Quiero expresar mis más sinceros reconocimientos a las profesoras Angella Fortunatti, Katherine Quintana y María Teresa Manríquez, quienes se han tomado el arduo trabajo de trasmitirme sus diversos conocimientos, pero además de eso ofrecernos sabias orientaciones las cuales han sido fundamentales en mi formación.

No quiero terminar estas líneas sin agradecer a mis amigas y compañeras de Memoria, Francisca, Pamela y Marjorie quienes con mucho esfuerzo culminamos este proceso juntas, gracias por su apoyo incondicional.

Llegue a Santiago con miedo, llena de ilusiones y sueños, hoy me voy feliz con una mochila cargada de experiencias y conocimientos, segura de poder contribuir

en la Educación, infinitas gracias a todos quienes estuvieron presente en estos cinco años.

Yoselin Carolina Riveros Fuentes.

*“La Educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor.”*

*Paulo Freire.*

Quiero agradecer a cada una de las personas que amo y que forman parte incondicional en mi vida.

En primera instancia, quiero decir a mi hija que es todo para mí. Has sido mi principal inspiración para enfocar mis energías, salir adelante y progresar. Sin duda siempre podremos recordar este proceso, porque has sido parte de él en todas sus etapas.

También quiero agradecer a mi pareja, quien ha estado a mi lado siempre en los momentos felices y en las dificultades con amor y empatía.

A mi familia en general, por creer en mí y mostrarme su constante apoyo en cada una de las decisiones que tomé durante este proceso.

A mi padre y madre quisiera dar las gracias por estar siempre y ofrecerme las mayores oportunidades para lograr mis metas. Con su amor y compañía incondicional he podido finalizar este proceso. Los amo.

Finalmente, quisiera agradecer a todos mis profesores y profesoras, por enseñarme que el gran sueño de algunos es guiar y apoyar a los otros para que logren sus sueños. Siempre es bello ver la dedicación con la que desempeñan su rol y les permiten a sus estudiantes creer que somos capaces de lo mismo.

Francisca Undurraga.



## TABLA DE CONTENIDOS

• Resumen.....	10
• Introducción.....	14
• Capítulo I Presentación de la Investigación:.....	15
- Planteamiento del problema.....	16
- Objetivos.....	22
• Capítulo II Marco Teórico:.....	23
- Representaciones sociales.....	24
- Familia.....	29
- Situación de la Infancia Institucionalizada en Chile.....	42
- El juego.....	63
• Capítulo III Diseño Metodológico:.....	75
- Características de la Investigación.....	76
- Descripción del Caso.....	77
- Instrumentos de Recolección de Información.....	78
- Observación directa.....	78
- Entrevista (Semi-estructurada).....	79
- Validación de Instrumentos.....	80
- Plan de Recolección de Información.....	81

- Plan de Análisis.....	84
• Capítulo IV Presentación de Resultados y Discusión.....	85
- Resultados y Análisis de Contenido y Discurso.....	86
- Resultados y Análisis de Contenido.....	91
- Cruzamiento de categorías de estudio.....	108
• Capítulo V Conclusiones.....	113
- Sugerencias y/o Recomendaciones.....	116
• Bibliografía.....	117
• Anexos.....	119

#### Lista de Tablas

Tabla 1 – Procedimientos N°1.....	82
Tabla 2 – Procedimientos N°2.....	83
Tabla 3 – Codificación de Instrumentos y fuentes.....	87
Tabla 4 – Categorías y sub-categorías.....	88
Tabla 5 – Frecuencia de instrumentos realizados.....	89

#### Lista de figuras

Figura 1 – Esquema de Cruzamiento de Categorías de Estudio.....	109
---	-----

## **RESUMEN/ PALABRAS CLAVES.**

Se considera la primera infancia como una fase trascendental para el desarrollo personal, cuyos beneficios tienen largo alcance. Esto nos plantea dirigir los mayores esfuerzos hacia la prevención socioeducativa de la discapacidad intelectual por privación y vulneración en la primera infancia.

El Hogar Esperanza es una institución privada que se refiere a sí misma como una organización sin fines de lucro que colabora con Sename. Brinda una atención centrada en niños y niñas de entre 0 y 6 años de edad, quienes son atendidos por un equipo multi-profesional. Esta institución cuenta con tres cuidadoras de trato directo para cada nivel de atención (lactantes, medianos y párvulos), que poseen competencias en el enfoque de la Atención Temprana del Desarrollo Infantil, buscando el desarrollo integral de los niños y niñas mediante una atención personalizada y organizada, interviniendo en las funciones de contingencia del desarrollo de los niños y niñas e influyendo en el nivel de interés de estos en la motricidad libre y cuidados cotidianos respetuosos.

El cuidado de la familia es una prioridad, ya que es uno de los factores que más va a influenciar en el desarrollo evolutivo de los niños. Por ende, dentro de un contexto de hogar, es necesario evidenciar cómo se suplen estas necesidades, siendo así las cuidadoras las principales figuras vinculares. Es por esto que analizamos los conocimientos actuales de las cuidadoras desde la praxis de la Atención Temprana en el Desarrollo Infantil.

Mediante la aplicación de los instrumentos empleados con las cuidadoras de trato directo del nivel mediano (Entrevista Semi-estructurada, modalidad individual), Directora (Entrevista Semi-estructurada, modalidad individual) y Registros de Observación de las sesiones de juego libre de dicho nivel. Además de un análisis explicativo, antes de la tabla de frecuencia establecida para estas tres fuentes.

El análisis descriptivo y estadístico muestra una alta percepción de las cuidadoras evidenciando que se encuentran en un proceso de cambio de sus representaciones sociales, desde un paradigma tradicional sobre el desarrollo infantil, hacia un nuevo paradigma de respeto hacia el desarrollo de la infancia además de las estrategias pertinentes con que cuentan para el desarrollo de las sesiones de juego libre.

**Palabras Claves:** Representaciones sociales, Atención Temprana del desarrollo infantil, Prevención, Discapacidad Intelectual.

## **ABSTRACT.**

It can be inferred in early childhood as an important phase for personal development whose benefits are far-reaching, this raises us to direct greater efforts towards socio-educational prevention of intellectual disability because of the depravity and violation in early childhood.

Home Esperanza being a private institution inferring themselves as a non-profit organization that works with Sename organization, provides a focus on children aged 0 to 6 years old who are served by a multi-professional team, this institution account three caregivers directly by each level of care (infants, medium and toddlers) with responsibility for Early care child development, seeking the comprehensive development of children from a personalized and organized attention tract, intervening in the functions contingency development of children, influencing the level of interest by those in the free motor skills and respectful daily care.

The family care should be a priority because it is one of the factors that will most influence the development and evolution of children. Within a context of home, it is necessary to show how are you supplement needs, thus being the main caregivers relational figures. That is why we analyze current knowledge from the practice of Early Intervention in Child Development, skills, professional qualifications, care resources and specific support aimed at children, taking into account the social representations from a current perspective, inclusive the social aspects of an activity which directly affect the subjects addressed in this specific case, that of homemakers hope, influence, knowledge and development of everyday life in the daily care of children in abandoned.

This research is in investigating the social representations of the caretakers of middle level at Hogar Esperanza, understood as information, training and expert

support that should be offered to caregivers as the first social environment in which children as people begin to develop, detecting their beliefs, needs considering proposals for improvement.

By applying the instruments used with carers direct treatment of the medium (Interview Semi-structured individual mode), Director (Interview Semi-structured individual mode) and observation records of the sessions of free play level at Medium level . Besides an explanatory analysis, before the frequency table set for these three sources. The descriptive statistical analysis shows a high perception of caretakers showing that they are in a process of changing their social representations from a traditional paradigm of child development, towards a new paradigm of respect for the development of children in addition to the relevant strategies that account for the development of free play sessions.

**Keywords:** Social representations, child development Early Intervention, Prevention, intellectual disabilities

## **INTRODUCCIÓN.**

La siguiente memoria nos da a conocer las representaciones sociales de las cuidadoras del Hogar Esperanza en el nivel medianos, abordando el conocimiento del sentido común de las cuidadoras de trato directo, el cual tiene como fin comunicar, estar actualizados en los conocimientos desde la atención temprana del desarrollo infantil y sentirse parte del ambiente social, para que exista comunicación dentro de este.

Situándonos en el énfasis de la prevención de la discapacidad intelectual por privación y vulneración, la cual está inmersa dentro del eje de acción y prevención de la discapacidad, se realiza un contraste desde lo teórico en base a la praxis, abordando a las cuidadoras a partir de sus conocimientos y el desarrollo del día a día en los cuidados cotidianos de los niños y niñas en situación de abandono.

Conociendo a la vez las competencias, cualificación profesional, recursos de atención y apoyo específico dirigido a los niños y niñas que brinda el Hogar Esperanza, descubriendo las representaciones sociales desde una perspectiva actual, integradora de los aspectos sociales de una actividad, las cuales inciden directamente en los sujetos, abordando en este caso específico, el de las cuidadoras del hogar esperanza, su influencia, conocimientos y desarrollo del día a día en los cuidados cotidianos de los niños y niñas en situación de abandono.

La presente investigación parte por indagar las representaciones sociales de las cuidadoras del nivel medianos en el Hogar Esperanza, entendida como la información, la formación y el acompañamiento experto que se debe ofrecer a las cuidadoras como primer entorno social en el que los niños y niñas como personas comienzan a desarrollarse, detectando sus creencias, necesidades planteando propuestas de mejora.

**CAPÍTULO I**  
**PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.**

Siguiendo la idea de López M. y Prieto L. cuando se habla de abandono infantil, este se enmarca dentro de una óptica sociocultural, como un subtipo de maltrato, en este sentido se le considera parte de una problemática más amplia y de esta manera se reduce a una acción concreta, la que se genera cuando los responsables de cubrir las necesidades básicas de los niños y niñas no lo realizan, privándolos del cuidado, protección y afecto que deben recibir de los adultos responsables que le rodean para un óptimo desarrollo integral. López M y Prieto L. Abandono infantil: una mirada desde el (2014), Santiago.

UNICEF (2006) señala que la población víctima de maltrato y abandono es aquel segmento conformado por niños, niñas y adolescentes hasta los 18 años. El maltrato puede ser ejecutado por omisión, supresión o trasgresión de los derechos individuales y colectivos e incluye el abandono completo o parcial.

Según estudios de UNICEF, en Chile, el 73,6% de los niños y niñas sufre violencia física o psicológica de parte de sus padres o parientes. El 53,9% recibe castigos físicos y un 19,7% violencia psicológica.

El Abandono: es el extremo de negligencia de parte de los adultos (Prevención de la violencia, UNICEF Chile).

La familia constituye el principal contexto del desarrollo humano, es decir, es el ámbito en el que tienen lugar los principales procesos de socialización y desarrollo de niñas y niños.

Para Palacios (1999), la familia es el contexto más deseable de crianza y educación de niños y niñas y de adolescentes, ya que es quien mejor puede promover su desarrollo personal, social e intelectual y, además, el que habitualmente puede protegerlos mejor de diversas situaciones de riesgo.

La familia cumple un rol fundamental en el desarrollo y bienestar de los niños y niñas. Es el espacio donde ellos pueden sentirse queridos, protegidos y acogidos. (UNICEF, Primera Infancia: Rol de la Familia).

En concordancia, la Convención sobre los Derechos del niño (CDN) considera que el entorno natural para el desarrollo de los niños es la familia, pero también reconoce que esta puede ser un espacio peligroso.

Si bien la violencia “puertas adentro” ha sido difícil de detectar y dimensionar, quizás lo más complejo sea aceptar que quienes se espera que protejan –en general los padres– sean precisamente quienes golpean, agreden, amenazan, castigan o abusan. Larraín Soledad y Bascuñán Carolina. Maltrato infantil: una dolorosa realidad puertas adentro (2009), consultoras UNICEF Chile.

Nuestras orientaciones profesionales, nos han brindado la información necesaria sobre el apego y la importancia que tiene este vínculo emocional desde la infancia en los niños y niñas. El niño desde el nacimiento es competente para establecer relaciones afectivas con el entorno. Los lazos primordiales que establece con los adultos que lo cuidan, constituyen el vínculo de apego (J. Bowlby, 1976).

Según Chokler, la finalidad del vínculo de apego es, por un lado, garantizar al niño que nace en una situación de extrema indefensión, incapaz de satisfacer por sí mismo sus necesidades biológicas y afectivas, los cuidados del adulto; y por otro, sostener la posibilidad de conexión con el mundo, al neutralizar los efectos del exceso de tensión de actividad y emoción.

Esta seguridad emocional significa para el niño y la niña, ser aceptado y protegido incondicionalmente, pero que para desarrollarse es fundamental la presencia y proximidad física de la madre y/o el padre u otro adulto significativo. (Basoalto y Díaz, Profesionales de apoyo Unidad de Protección de Derechos a la Primera Infancia, Fundación Integra).

A pesar de que los vínculos de apego se siguen construyendo y consolidando a lo largo de toda la vida, los primeros años son un período especialmente importante para su desarrollo. Estos vínculos de apego iniciales serán una guía para las relaciones que el niño o niña establezca en el futuro y tendrán importantes

implicancias en los sentimientos de seguridad, autoestima y capacidad para enfrentarse al mundo.

Siguiendo con la idea de Basoalto y Díaz, por distintos motivos no todos los adultos desarrollan el apego y si lo hacen el tipo de relación que establecen no necesariamente constituye un apego seguro, sino que puede ser un apego más bien ansioso o desorganizado. Cuando estamos frente a un adulto que se relaciona con un niño o niña de alguna de estas dos últimas formas, existe la posibilidad de que la forma de relacionarse con el bebé les lleve a vincularse de manera negligente, descuidando las necesidades básicas de alimentación, higiene, sueño y afecto.

Según Basoalto y Díaz, toda acción negligente o de abandono, tiene una consecuencia en lo social y afectivo; niños y niñas con baja autoestima, problemas de adaptación al medio social, dificultades en el cumplimiento de normas y reglas, problemas para la adquisición de hábitos, entre otros. Así como en el desarrollo cognitivo pueden presentarse serios problemas en el aprendizaje, los que los dejan en clara desventaja frente a otros niños y niñas de su edad.

Los niños que viven en situación de abandono, se ven vulnerados en su desarrollo personal, a nivel de comunicación, cognitivo, emocional, social y cultural, trayendo como consecuencia la detección de Discapacidad Intelectual por Deprivación Sociocultural.

La Discapacidad Intelectual por deprivación sociocultural, es un tipo de Discapacidad generada por condiciones ambientales y contextuales poco favorables para el desarrollo psicológico, intelectual y moral de las personas que viven en situación de vulnerabilidad (Valdivieso, Montenegro 1977), donde se pueden presentar carencias lingüísticas, carencias de salud, de alimentación, de afecto y un nivel socioeconómico bajo.

René Spitz, en sus trabajos basados en observaciones directas, los cuales se centraron en la relación entre la madre y el hijo durante los dos primeros años de

vida, reconoció las consecuencias para el desarrollo psíquico y somático de las carencias afectivas sobrevenidas en ese período y elaboró las nociones de hospitalismo y de depresión anaclítica.

Tras estudiar el comportamiento de los niños institucionalizados, Spitz concluyó que bastaban seis meses de buena relación con la madre para que su separación repercutiese negativamente en el niño, dejándolo sumido en lo que él denominó depresión anaclítica. (Anaclitic Depression, The Psychoanalytic Study of the Child, Spitz, 1946). Igualmente, Spitz investigó las anomalías que mostraban los niños criados en instituciones que presentaban condiciones deficitarias de cuidado y afecto, muchos de estos niños aparecían postrados en camas, inexpresivos y pasivos, padeciendo lo que el autor calificó como síndrome de hospitalismo.

Es así como desde distintos enfoques se busca dar cuenta del fenómeno del maltrato infantil, a través de estadísticas, estudios, investigaciones, entre otros. Entidades gubernamentales o no gubernamentales entre ellas UNICEF<sup>1</sup>, SENAME<sup>2</sup>, Chile Crece Contigo<sup>3</sup> y el Consejo Nacional de la Infancia<sup>4</sup>, se hacen cargo del problema como una forma de proteger al niño de cualquier acción o agresión provocada por un adulto, garantizando el ejercicio de los derechos

---

<sup>1</sup> **UNICEF:** Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia: presente en 191 países, cuya principal finalidad es promover la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. En Chile, UNICEF está presente desde 1950 atendiendo las necesidades de la infancia.

<sup>2</sup> **SENAME:** Servicio Nacional de Menores – Chile. Organismo gubernamental centralizado, colaborador del sistema judicial y dependiente del Ministerio de Justicia. Se encarga de la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, además de regular y controlar la adopción en Chile

<sup>3</sup> **Chile Crece Contigo:** Sistema de Protección Integral a la Infancia que tiene como misión acompañar, proteger y apoyar integralmente, a todos los niños, niñas y sus familias, a través de acciones y servicios de carácter universal, así como focalizando apoyos especiales a aquellos que presentan alguna vulnerabilidad mayor. Forma parte del Sistema Intersectorial de Protección Social (ley 20.379) y está en línea con los compromisos asumidos por el Estado de Chile al ratificar, en 1990, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

<sup>4</sup> **Consejo Nacional de la Infancia:** Instancia asesora presidencial que integra los esfuerzos de diversos organismos públicos, coordinando y dirigiendo sus acciones hacia el diseño y establecimiento de un sistema integral de garantías de los derechos de la infancia y la adolescencia, donde el Estado cumpla el rol de garante.

universales de todos los niños y niñas del país y otorgando protección especial cuando exista vulneración de sus derechos.

Una de estas entidades es el Hogar Esperanza, una organización sin fines de lucro, cristiana, de inspiración Lasallista, quien forma parte de los organismos colaboradores acreditados del SENAME. Cuyo principal objetivo es acoger a lactantes, niños y jóvenes vulnerados en sus derechos. Entregándoles un ambiente familiar y en donde se satisfacen las necesidades básicas tanto de cuidado físico como emocional.

El Hogar Esperanza desde hace algún tiempo ha comenzado a trabajar bajo las orientaciones de Atención Temprana del desarrollo Infantil, buscando el desarrollo integral de los niños y niñas desde una atención personalizada y organizada, interviniendo en las funciones de contingencia del entorno social y cultural, fomentando la motricidad libre y cuidados cotidianos respetuosos, ambos ejes son fundamentales para el óptimo desarrollo del niño y la niña. Los cuidados cotidianos respetuosos como la muda, el baño, la alimentación y vestimenta, los cuales forman parte de la vida cotidiana del bebé, donde se satisfacen sus necesidades básicas a partir del respeto, validándolo como un sujeto activo y participante de su medio, repercuten directamente en el desarrollo integral del niño, a partir de la creación de un medio ambiente afectuoso y las condiciones ambientales/materiales que se generen para esta instancia, ya que mediante esto el bebé puede ir construyendo su sentimiento de competencia, que tiene una función constructiva, según lo planteado por Chokler (2008).

Así como la motricidad libre, desde el punto de vista del juego libre, permite al niño explorar, experimentar e incorporar las nociones básicas acerca de sí mismo, de los otros y del mundo; aprende a conocer y dominar su cuerpo, a orientarse en el espacio y en el tiempo, a comprender los fenómenos de su entorno, a manipular y a construir, a establecer relaciones con otros, a comunicarse y a hablar, a expresar sus deseos, sus miedos y sobre todo a elaborar sus conflictos. Todos

estos procesos subjetivos y aprendizajes ocurren a nivel no consciente, mientras juega, afianzando el núcleo más íntimo de sí mismo y de su identidad. Es partir de la importancia que tiene el juego libre, bajo la mirada de la ATDI, para el desarrollo integral del niño y la niña, enmarcado dentro del contexto de hogar que acoge a niños vulnerados en sus derechos, es que nos interesa conocer ¿Cuáles son las representaciones sociales de las cuidadoras del Hogar Esperanza en cuanto a su rol durante las sesiones de juego libre en nivel medianos?

Las representaciones sociales como sistemas de valores, ideas y prácticas que poseen doble función; primero establecen un orden que capacita a los individuos para orientarse en su mundo material y social y dominarlo; y segundo, hacen posible la comunicación para tomar parte entre los miembros de una comunidad proveyéndoles de un código para un intercambio social y de un código para nombrar y clasificar de manera no ambigua los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y de un grupo.(Moscovici, 1973).

Las representaciones sociales desde una perspectiva actual, integradora de los aspectos sociales de una actividad, inciden directamente en los sujetos, quienes no construyen su conocimiento con independencia de su contexto social. Tales aspectos sociales, abordan el estudio de la sociedad pensante, en este caso específico, el de las cuidadoras del hogar esperanza, su influencia, conocimientos y desarrollo del día a día en los cuidados cotidianos de los niños y niñas en situación de abandono.

## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.**

### **Objetivo general:**

- Determinar las representaciones sociales de las cuidadoras del hogar Esperanza acerca de la implementación de las Sesiones de Juego Libre en el nivel medianos.

### **Objetivos específicos:**

- Identificar las estrategias de las cuidadoras del Hogar esperanza desde Atención Temprana del Desarrollo Infantil en las Sesiones de Juego Libre.
- Contrastar conocimientos teóricos y prácticos que poseen las cuidadoras para las Sesiones de Juego Libre.

**CAPITULO II**  
**MARCO TEÓRICO**

## 1. Representaciones Sociales.

El foco de la presente investigación es conocer las representaciones sociales de las cuidadoras del hogar Esperanza acerca de la implementación de las sesiones de juego libre en el nivel medianos. Por ende, será necesario conocer los aspectos que giran en torno a e este concepto.

En primer lugar, aclarar el concepto de “Representaciones Sociales” según la Real Academia Española (RAE. 2014). La palabra “Representaciones” en psicología se refiere a la *“Imagen o concepto en que se hace presente a la conciencia un objeto exterior o interior”*. Y “Sociales” se utiliza para referirse a algo que es *“perteneciente o relativo a la sociedad”*.

Las representaciones sociales fueron definidas por distintos autores de variadas maneras y con diferentes enfoques, lo que demuestra una dificultad tangible en la formulación de una definición satisfactoria, por ende, no existe una definición inequívoca del significado del término.

En el año 1979, Moscovici en “El psicoanálisis, su imagen y su público” señala: *“La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”*.

En términos más simples se refiere al conocimiento del sentido común, el cual tiene como fin comunicar, estar actualizados y sentirse parte del ambiente social, para que exista comunicación dentro de este. El conocimiento le entrega sentido a lo que conocemos.

Robert Farr quien ha estudiado la teoría de Moscovici, sobre las representaciones sociales, expresa que estas aparecen cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o en casos donde lo que se aborda es digno de interés por quienes controlan los medios de comunicación.

Con lo estudiado referente a Moscovici, Farr (1983) define las Representaciones Sociales como *sistemas cognoscitivos con una lógica o lenguaje propios. No representa simplemente opiniones acerca de: “imágenes de”, o “aptitudes hacia” sino “teorías o ramas de conocimiento” con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y practicas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y su historia individual y grupal.*

En relación a lo anterior, en palabras de Di Giacomo (1987), *Observar una representación social es observar el proceso por el cual un grupo se define, regula y compara con otros.*

Darío Páez habla de las funciones que cumplen las Representaciones Sociales como forma de pensamiento natural, sintetizándolas en cuatro características esenciales:

- La primera característica es seleccionar, darle importancia y almacenar datos importantes de las ideas del discurso del autor en relación a la interacción del sujeto.
- En segundo lugar, simplificar la información, naturalizando y objetivando los conceptos del discurso ideológico referente al sujeto en grupo.
- El tercer punto es crear una pequeña teoría en donde se explique y evalúe el entorno del sujeto a partir de la información recopilada anteriormente.

- Finalmente, este proceso ayuda a otorgarle un sentido y conocer los pasos a seguir en la vida social al momento de resolver problemas y conflictos.

### **1.1 Factores que originan una representación social:**

Las representaciones sociales son determinadas por las circunstancias en que son pensadas y establecidas, ya que principalmente nacen en momentos de crisis y de conflictos. Para Moscovici existen tres condiciones de emergencia: la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual y colectivo y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido.

- a) La dispersión de la información: según Moscovici, la información nunca es suficiente y por lo general siempre esta desorganizada. Es decir, que los datos con los que cuentan las personas para responder a una pregunta son escasos y difusos.
- b) Focalización: una persona o un grupo hacen converger sus argumentos porque está implicada la interacción social como hechos que conmueven los juicios y opiniones. Para otros autores como Banchs o Herzlich la focalización depende de los intereses que mueven al individuo dentro de un grupo al que pertenece.
- c) Presión a la interferencia: la presión social exige tener una postura u opinión en relación a un tema de interés. En cualquier momento o circunstancia se obliga al individuo a tener la capacidad de responder frente a aquello. Para Banchs, lo que exige el ambiente social sobre el crecimiento del conocimiento de algo determinado es directamente proporcional a que su relevancia aumente.

Es así como estas tres condiciones permiten la aparición del proceso de formación de una representación social.

Las representaciones sociales definidas por Moscovici, pueden ser analizadas en tres dimensiones: la información, el campo de la representación y la actitud.

- a) Información: son todos los conocimientos con los que cuentan los individuos sobre cualquier acontecimiento o hecho. Dándosele importancia a la calidad y cantidad de estos. En este punto los conocimientos adquieren importancia porque nacen a partir de la realidad que conocemos.
- b) El campo de la representación: expresa el contenido de la información en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo que integra información en un nuevo nivel de organización en relación a sus fuentes inmediatas.
- c) La actitud: esta es la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social. Se considera la dimensión que resulta más estudiada por su implicación comportamental y de motivación. Ya que, como el mismo Moscovici (1979) señala, *“se deduce que la actitud es la más frecuente de las tres dimensiones y, quizá primera desde el punto de vista genético. En consecuencia es razonable concluir que nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada”*.

## 1.2 Dinámica de una representación social.

Moscovici, distinguió dos procesos básicos que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación colectiva<sup>5</sup> y como ésta misma modifica lo social. Estos dos conceptos son: *la objetivación y el anclaje*, los cuales se refieren a la elaboración y el funcionamiento de una representación social mostrando la interdependencia entre lo psicológico y las condiciones sociales, así como su difícil esclarecimiento absoluto.

a) La objetivación: hace real un esquema conceptual, pone a disposición del público una imagen o esquema concreto a partir de un ente abstracto o poco tangible como lo es una teoría o concepción científica.

b) Anclaje: es un medio para entender la realidad y poder actuar en ella. “*A través del sistema de anclaje la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del cual disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes.*” (Moscovici, 1979)

En síntesis, y en palabras de Moscovici (1979) *la objetivación traslada la ciencia al dominio de ser y el anclaje la delimita en el de el hacer.*

La Teoría de las Representaciones Sociales, dentro del marco de la psicología social, busca responder preguntas acerca del modo en que se forma nuestra visión de la realidad la cual repercute en nuestro diario accionar. El sentido común se expone como la explicación más extendida y determinante de las relaciones de intercambio social. Por ello, su análisis y desconstrucción se presenta como una vía de abordaje viable y pertinente.

---

<sup>5</sup> Durkheim (1898) estableció diferencias entre las representaciones individuales y las representaciones colectivas, explicando que lo colectivo no podía ser reducido a lo individual. Es decir, que la conciencia colectiva trasciende a los individuos como una fuerza coactiva y que puede ser visualizada en los mitos, la religión, las creencias y demás productos culturales colectivos.

Las representaciones sociales participan en la formación de los conocimientos, pues el aprendizaje no es independiente del complejo marco social en el que se lleva a cabo.

## **2. Familia.**

La presente investigación, se desarrollará en el contexto del Hogar Esperanza, que como se explicita en el segundo apartado, tiene como principal objetivo acoger a lactantes, niños y jóvenes vulnerados en sus derechos, brindándoles un ambiente familiar y donde se satisfacen las necesidades básicas de los niños. En este contexto, el cuidado de estos niños está a cargo de un equipo de 18 personas que cumplen distintas funciones que procuran satisfacer tanto las necesidades de cuidado físico como emocional de los bebés y niños y niñas pequeños que viven en el hogar. Por ende, ¿cuáles son las necesidades que el grupo familiar de dichos niños y niñas no puede satisfacer y que quedan a cargo de las cuidadoras del Hogar?, ¿cuál es la importancia de la satisfacción de dichas necesidades en el desarrollo de los bebés y niños y niñas pequeños?, y finalmente ¿dentro de las representaciones sociales de las cuidadoras del hogar, se reconocen dichas funciones familiares que quedan a su cargo?

Para responder a estas interrogantes, es necesario conocer los aspectos que giran en torno al concepto de familia.

En palabras de Duvall (1962) *La familia es una unidad de personas que interactúan y que están relacionadas por lazos de matrimonio, nacimiento o adopción, cuyo propósito central es crear y mantener una cultura común que promueva el desarrollo físico, mental, emocional y social de cada uno de sus miembros.*

La familia es una entidad universal y tal vez el concepto más básico de la vida social; sin embargo, las familias se manifiestan de diversas maneras y con distintas funciones. El concepto del papel de la familia varía según las sociedades y las culturas. No existe una imagen única ni puede existir una definición universalmente aplicable.

Bajo este marco podemos referirnos a que la familia es *“una entidad basada en la unión biológica de una pareja que se consume con los hijos y que constituye un grupo primario en el que cada miembro tiene funciones claramente definidas. No podemos ignorar que la familia está inmersa en la sociedad de la que recibe un continuo de múltiples, rápidas e inexcusables influencias; de lo que resulta que cada sociedad tiene sus tipos de familias de acuerdo a sus patrones e intereses culturales”* (Escardo 1964).

La familia, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado<sup>6</sup>.

A partir del conjunto de definiciones anteriores, la familia es un grupo de personas que viven juntas, relacionadas unas con otras, que comparten sentimientos, responsabilidades, informaciones, costumbres, valores y creencias. Cada miembro asume roles que permiten el mantenimiento del equilibrio familiar. Es una unidad activa, flexible y creadora, y es una unidad que resiste y actúa cuando lo considera necesario. La familia como institución social es un sistema de fuerzas que constituyen un núcleo de apoyos para sus miembros y la comunidad.

## **2.1 Funciones de la familia:**

---

<sup>6</sup> «Artículo 16. 3». Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas (1948)

Cada persona tiene necesidades que debe satisfacer y que son importantes para su calidad de vida, la familia es el primer lugar donde el niño y niña aprende a satisfacer sus necesidades que en el futuro le servirán de apoyo para integrarse a su entorno y a su comunidad. Una de las funciones más importantes de la familia es, en este sentido, satisfacer las necesidades de sus miembros.

Además de esta función, la familia cumple otras funciones, entre las que podemos destacar:

1. La función biológica, que se cumple cuando una familia da alimento, calor y subsistencia.
2. La función económica, la cual se cumple cuando una familia entrega la posibilidad de tener vestuario, educación y salud.
3. La función educativa, que tiene que ver con la trasmisión de hábitos y conductas que permiten que la persona se eduque en normas básicas de convivencia y así pueda, posteriormente, ingresar a la sociedad.
4. La función psicológica, que ayuda a las personas a desarrollar sus afectos, su propia imagen y su manera de ser.
5. La función afectiva, que hace que las personas se sientan queridas apreciadas, apoyadas, protegidas y seguras.
6. La función social, que prepara a las personas para relacionarse, convivir, enfrentar situaciones distintas, ayudarse los unos con otros, competir, negociar y aprender a relacionarse con el poder.
7. La función ética y moral, que transmite los valores necesarios para vivir y desarrollarse en armonía con los demás.

Romero, Sarquis y Zegers (1997) manifiestan que *todas las personas, especialmente los niños y niñas, necesitan que la familia a la que pertenecen cumpla estas funciones, es tarea de cada miembro de la familia hacer todo lo posible para lograr esto.*

## **2.2 Influencia de la familia en los niños y niñas:**

La familia como lugar de aprendizaje, de pertenencia, de amor y de seguridad, ofrece las mayores oportunidades para desarrollar las capacidades personales. La familia es, por lo tanto, un lugar de crecimiento que desde un principio permite la exploración del mundo para actuar en él de forma progresiva.

Cuando un niño o niña vive situaciones difíciles, situaciones que le provocan miedo, rabia o tristeza, la familia puede ayudar a que esas vivencias difíciles se integren en su proceso de desarrollo y se fortalezca su personalidad. En estas ocasiones, los niños y niñas necesitan sentirse acogidos por la familia.

Así, la familia es de suma importancia para el desarrollo de los niños y niñas, ya que es dentro de ella y de sus complejidades interactuantes, que crecen y se desarrollan, puesto que pasan la mayor parte de su tiempo en el hogar o en otro ambiente arreglado por sus padres. La adaptación de la familia a las diferencias singulares de su hijo o hija, afecta su integración a la familia y eventualmente a la sociedad.

## **2.3 Vinculo de Apego:**

Como se evidencia anteriormente, los bebés y niños y niñas del Hogar Esperanza prescinden de una familia capaz de promover su desarrollo físico, mental, emocional y social a través de la satisfacción de sus necesidades.

Pero, ¿En qué consiste y qué factores involucra el desarrollo de cada una de las personas y por ende, de cada uno de los niños y niñas del Hogar esperanza?

El desarrollo de la persona a lo largo de su vida, implica un proceso de organización progresiva y una serie de transformaciones que le permiten al hombre satisfacer progresivamente sus necesidades, en un proceso de adaptación activa al medio.

Basándonos en palabras de Pichón Rivière (1973) *el hombre es un ser de necesidades que solo se satisfacen socialmente, en relaciones que lo determinan. Nada hay en él que no sea resultante de la interacción entre individuos, grupos, clases.*

El desarrollo constituye entonces, el camino de la resolución progresiva de sus necesidades, que parte de la dependencia absoluta y va construyendo su autonomía relativa. Desde la extrema indefensión en la que nace, el hombre va construyendo lenta y paulatinamente su autonomía, a medida que la maduración de su sistema nervioso y sus contactos con el medio le van permitiendo el dominio de su propio cuerpo y del espacio circundante. Autonomía que será siempre relativa, ya que aún adulto, el sujeto solo puede subsistir dentro de una compleja red de relaciones sociales. Estas lo determinan y modelan como un producto emergente y a su vez productor de sus condiciones concretas de existencia, en las cuales satisface sus necesidades biológicas, afectivas, culturales, espirituales y materiales.

Este intercambio múltiple del hombre con el medio para satisfacer sus necesidades, según Henri Wallon (citado en Chokler, M. 1998) se produce en *un medio físico y un medio humano, constituyendo ambos el medio natural del hombre.*

*En el interjuego de acciones con el medio físico y humano el sujeto lo transforma, y a su vez es transformado por él.*

En esta relación dialéctica entre el sujeto y el medio, hay un polo principal constituido por las condiciones internas del sujeto. Estas condiciones internas que el ser humano tiene desde el nacimiento y que le permiten adaptarse activamente al medio y así garantizar su desarrollo, son por un lado la organización de su materia biológica propia del grado de desarrollo. Además de la capacidad de generar desde el comienzo, una serie de comportamientos que influyen sobre el medio externo para que este le proporcione satisfacción a sus necesidades.

Estos comportamientos objetivos producto de las necesidades básicas del niño, solo van a poder concretarse en la medida en que encuentren otros sujetos en el mundo externo que generen ciertas conductas complementarias tendientes a satisfacerlas. Es así como se construyen entre el niño y el adulto sistemas que operan recíprocamente, al cual Myrtha Chokler designa como organizadores.

El primer organizador del desarrollo del que habla Chokler en su libro "Los organizadores del Desarrollo Psicomotor" (1998) es del Vínculo de Apego, el cual hace referencia al vínculo de tipo afectivo que el bebé desarrolla con las personas que están a su alrededor, especialmente con la madre o cuidadora; el cual es muy importante para el desarrollo del niño o niña.

El primero en desarrollar una teoría del apego fue John Bowlby, en el año 1969, posteriormente revisada en 1973 y 1980. El trabajo de Bowlby estuvo influenciado por Konrad Lorenz, quien en sus estudios con gansos y patos en los años 50, reveló que las aves podían desarrollar un fuerte vínculo con la madre (teoría instintiva) sin que el alimento estuviera de por medio. Pero fue Harry Harlow, con sus experimentos con monos, y su descubrimiento de la necesidad universal de contacto quien le encaminó de manera decisiva en la construcción de la Teoría del Apego. Bowlby propone que el niño desde su nacimiento es competente para establecer relaciones afectivas con el entorno. Los lazos primordiales con los adultos que lo cuidan, constituyen el vínculo de apego ( Bowlby, 1976).

En un primer momento Bowlby (1969) hizo una descripción del apego, meramente conductual; la necesidad aparece en ausencia del cuidador/a y la presencia de éste/a hace desaparecer esa necesidad.

En 1973 Bowlby sostuvo que la meta del sistema de apego era mantener al cuidador accesible y receptivo. Definió la conducta de apego como *“cualquier forma de comportamiento que hace que una persona alcance o conserve proximidad con respecto a otro individuo diferenciado y preferido. En tanto que la figura de apego permanezca accesible y responda, la conducta puede consistir en una mera verificación visual o auditiva del lugar en que se halla y en el intercambio ocasional de miradas y saludos. Empero, en ciertas circunstancias se observan también seguimiento o aferramiento a la figura de apego, así como tendencia a llamarla o a llorar, conductas que en general mueven a esa figura a brindar sus cuidados”*. (J. Bowlby, 1973).

Posteriormente, Bowlby (1980) incorporó la noción de que las experiencias con el cuidador, mediante una serie de procesos cognitivos, dan lugar a modelos representacionales. Para Bowlby el modelo interno activo o modelo representacional es una representación mental de sí mismo y de las relaciones con los otros. Este modelo se va a construir a partir de las relaciones con las figuras de apego y va a servir al sujeto para percibir e interpretar las acciones e intenciones de los demás y para dirigir su conducta. Un aspecto clave de estos modelos, que incluyen componentes afectivos y cognitivos, es la noción de quiénes son las figuras de apego, dónde han de encontrarse y qué se espera de ellas. También incluyen información sobre uno mismo; por ejemplo, si se es una persona valorada y capaz de ser querida por las figuras de apego. En este sentido constituyen la base de la propia identidad y de la autoestima.

El modelo representacional va a tener una profunda influencia sobre las relaciones sociales del sujeto. Si una persona, durante su infancia, tuvo un apego seguro con sus padres u otras personas significativas, que se mostraron sensibles y

consistentes, en su vida posterior tendrá una actitud básica de confianza en las personas con las que establezca sus relaciones. Por el contrario, si un sujeto ha tenido experiencias negativas con sus figuras de apego, tenderá a no esperar nada positivo, estable o gratificante de las relaciones que pueda establecer en su vida adulta.

*“La teoría del apego propuesta por Bowlby se basa en la existencia de cuatro sistemas de conducta relacionados entre sí: el sistema de conductas de apego, el sistema de exploración, el sistema de miedo a los extraños y el sistema afiliativo”.* (Oliva, 2004; Girón, Rodríguez y Sánchez, 2003).

Él habla de “sistemas de conducta que se desarrollan y existen dentro del organismo y poseen distintos grados de complejidad”, en donde la conducta sería la resultante de la activación e interrupción de los mismos.

- **Sistema de conductas de apego:** se refiere a todas aquellas conductas que están al servicio del mantenimiento de la proximidad y el contacto con las figuras de apego (sonrisas, llantos, contacto físico, etc.). Estas conductas se activan cuando aumenta la distancia con la figura de apego o cuando se perciben señales de amenazas, poniéndose en marcha para restablecer la proximidad.
- **Sistema de exploración:** De acuerdo a lo planteado por Bowlby, la conducta de apego y la exploratoria son mutuamente excluyentes, ya que si se activa una, la otra disminuye y viceversa. La conducta exploratoria se activa cuando disminuye la de apego, Sin embargo, esto no quiere decir que para que aquella exista no es necesario que exista un apego seguro; sino que la conducta exploratoria, que se da en un momento y espacio determinado, se activa cuando el niño se siente lo suficientemente seguro como para explorar, y distanciarse momentáneamente de su figura de

apego. Para que eso suceda, el niño debe sentirse lo suficientemente seguro como para aventurarse a explorar.

- **Sistema de miedo a los extraños:** también se relaciona con los anteriores, ya que su aparición supone la disminución de las conductas exploratorias y el aumento de las conductas de apego.
- **Sistema afiliativo:** se refiere al interés que muestran los individuos por mantener proximidad e interactuar con otros sujetos, incluso con aquellos con quienes no se han establecido vínculos afectivos.

Por lo tanto, según Bowlby, el apego hace referencia a una serie de conductas diversas, cuya activación y desactivación, así como la intensidad y la forma de manifestarse, va a depender de diversos factores tanto exógenos como endógenos.

Bowlby sostiene que en un principio el niño no discrimina entre los adultos que lo cuidan, y que recién en el cuarto y sexto mes aparecen comportamientos diferenciados hacia un adulto especial. *“A medida que la capacidad perceptual del niño crece, irá estructurando la conducta de apego para la búsqueda de la madre en forma más compleja. Aunque el niño tiene una tendencia genética a promover la proximidad o el contacto con una persona y apegarse a ella también hay un aprendizaje de la función y es evidente que ésta se va desarrollando hacia aquéllas con las que tiene más interacción o que le brinden las respuestas específicas más cálidas y adecuadas”* (Bowlby, citado en Chokler M. 1998).

No obstante, otras investigaciones (Mac Failane, 1975), han demostrado que bebés de una semana ya tenían conductas claras de preferencia por su madre y no otras.

*“Desde la madre, esta relación se inicia y se significa desde mucho antes del nacimiento. El deseo o no de tener el hijo, expectativa, temores, fantasías,*

*proyectos, las vicisitudes de la historia personal, familiar y social que rodean el embarazo, condicionan ya las características de la relación”* (M. Chokler, Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor (1998).

Sin embargo, Ajuriaguerra plantea lo contrario, él señala que existe un aprendizaje de la función materna y niega la existencia de un instinto materno. Sosteniendo que en realidad es el niño el que crea y organiza el amor de la madre, por lo que son las conductas del niño las que activan las conductas de apego de la madre.

Según Chokler, las maneras de sostener el cuerpo y manipularlo son captadas por el niño por receptores cutáneos y propioceptivos, provocándoles sentimientos de seguridad y confianza. En la constitución del apego, el tacto, el contacto suave, el olor de la piel, el calor, el movimiento rítmico del cuerpo, la mirada, la sonrisa y la voz parecen tener un lugar fundamental.

Otros autores también hacen referencia a la importancia que tiene la forma de sostener y manipular el cuerpo del bebé. Ajuriaguerra habla de “maintenance”; Winnicott (1969) habla del “handling”; Didier Anzieu (1974) habla del “molde” o modelo corporal del contacto piel a piel y Kestenberg, Greenacre y Bick, destacan la importancia de la alternancia entre los momentos de fusión y separación, de tensión y distensión, en donde fenómenos como la presión y envoltura, toman importancia induciendo la demarcación entre el espacio propio y el espacio que rodea, del cual emerge la relación de objeto y la diferenciación del yo-no-yo.

Todos ellos desatacan la importancia de los intercambios cuerpo a cuerpo, cuyos acontecimientos parecen ser imprescindibles también para el desarrollo.

Es a través del contacto con el adulto, en este vínculo de apego, que el niño descende la ansiedad, el alerta, el tono muscular y la actividad; pues la presencia de su figura de apego, lo tranquiliza, le permite relajarse y disminuir la tensión, el miedo y la excitación.

Como lo plantea la teoría de Bowlby, el niño solo puede conectarse y explorar su medio, en la medida en que el exceso de emoción y ansiedad pueda ser neutralizado con el apego. Entonces la finalidad del apego, es por un lado garantizar al niño que nace (incapaz de satisfacer sus propias necesidades) los cuidados del adulto; y por otro sostener la posibilidad de conexión con el mundo.

En palabras de Chokler, la calidad de la interacción con el medio y la maduración del sistema nervioso, van a permitirle al sujeto transformar sus conductas de apego a través de dos procesos:

1° La progresiva internalización de las figuras de apego.

2° El desplazamiento y distribución de la función de apego a otras figuras, otros adultos, otros pares.

Winnicott describió este desplazamiento hacia el objeto de la función de sostén, como objetos transicionales, ya que de alguna manera es el que reemplaza a la figura primaria de apego. Cuando la figura de apego está lo suficientemente internalizada y el niño en su interacción ha constituido nuevas figuras de apego, ya no necesita del objeto transicional. Este proceso le permite transitar en instancias de socialización ampliada con un sentimiento de seguridad y de continuidad de sí mismo y del otro, a pesar de los cambios de espacios y de las transformaciones propias y del entorno.

De los diferentes tipos de interacciones que se dan en la díada madre-niño, surgen diferentes tipos de apego, los que fueron estudiados por Mary Ainsworth a través sus observaciones directas en Uganda y del conocido estudio experimental de laboratorio: la situación extraña. Este experimento consiste en observar la conducta de los participantes (niño, madre y un extraño) a través de una ventana unidireccional, grabada en video; en donde se estudian las diversas conductas organizadas alrededor del apego del niño durante su primer año y su madre. La prueba se realiza en una habitación con juguetes y dos sillas, y en distintos

episodios en donde se observan las reacciones del niño ante la presencia de un extraño que entra a la habitación, luego la madre se retira por unos minutos dejando al niño con el extraño, para luego regresar. En otro episodio salen ambos, la madre y el extraño, dejando al niño solo en la habitación, se observa la conducta exploratoria, etc. Finalmente se observa la reunión entre el niño y la madre y la conducta del niño en ese reencuentro.

En suma, este experimento arroja luz sobre la diversidad de patrones de conducta de apego que se dan en la relación madre-niño. De lo que se desprenden diferentes categorizaciones: Los niños con apego seguro exploran con facilidad, seguridad y curiosidad. Muestran su disgusto como reacción adecuada a la separación y al reunirse con la madre muestran una mayor capacidad de ser calmados, tranquilizarse y volver a jugar. Los niños con apego inseguro-evitativo evitan tener cercanía con la madre, casi no expresan signos de disgusto o protesta al reencontrarse con ella. Se observó que estos niños parecían tener más interés en los objetos, como por ejemplo los juguetes, que en las personas. En el tipo de apego resistente-ambivalente o inseguro-ambivalente, el niño reacciona con intensidad. Al regreso de la madre, buscan el contacto, pero luego pueden mostrar pasividad o agresividad. No se calman fácilmente, pueden llorar intensamente y no vuelven a explorar. Una cuarta categoría es el tipo de apego desorganizado-desorientado, en que Mary Main y Solomon (1986) observaron que los niños con este tipo de apego, reaccionan al reencuentro con su madre de forma confusa y desorientada. Se comprobó que la madre del niño desorganizado según Main y Hesse (1990, en Marrone 2001), *tiene conductas imprevisibles y atemorizantes con sus hijos y que la desorganización de éstos respondía a la incoherencia y al temor.*

El vínculo de apego es permanente, dura toda la vida. Sus manifestaciones, la distancia soportable y las consecuencias más o menos catastróficas ante la separación o la pérdida de la figura de apego, son señales de la solidez de la estructura yoica, y de la madurez afectiva del sujeto.

Autores como Spitz, Reingold, Ajuriaguerra y otros, coinciden en que los niños privados muy tempranamente de figuras de apego significativas renuncian progresivamente a la exploración, disminuyen su crecimiento ponderal y tienden hacia el aislamiento y la desconexión, es lo que Spitz describió como “depresión anaclítica o síndrome de hospitalismo”.

Bowlby sostiene que un niño que es separado de su madre o figura primaria de apego después de los seis meses de edad, pasa por tres fases emocionales bien diferenciadas: la fase de protesta, la de desesperación y la de desapego. En la primera el niño expresa gran inquietud, llora frecuentemente, se mueve y está atento a toda señal o indicio de la posible aparición de la madre. En la segunda va perdiendo las esperanzas de recuperarla, el llanto se vuelve monótono, gimotea, cesa el movimiento, se hace más pasivo y sin exigencias. En la tercera etapa el niño aparentemente mejora, se reconecta con los alimentos, acepta los cuidados, juega, pero la sociabilidad es muy superficial. La relación con los otros es distante e inclusive parece indiferente a la reaparición de la madre, la ignora refugiándose en los objetos y en sí mismo. (Chokler M. 1998. Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor).

Sin embargo, no solo el desapego anula la exploración y la autonomía en el niño, también lo hace el apego exagerado o “sobrepotección”, pues es el adulto quien se transforma en el protagonista sustituto de la acción del niño. Este no se abre al mundo, más que por intermediación del adulto, quien lo va relegando a un rol pasivo y dependiente.

Por lo que el rol del adulto es fundamental, ya que de la calidad del vínculo que se establezca con el niño o niña, va a depender el sentimiento de confianza y seguridad para el dominio del mundo y de sí mismo.

### **3. Situación de la Infancia Institucionalizada en Chile.**

En Chile existe un organismo nacional llamado Servicio Nacional de Menores que fue creado por el Decreto de Ley N 2.465 del 10 de enero de 1979, que constituye su Ley Orgánica publicada en el Diario Oficial el 16 de enero del mismo año. Un decreto supremo del 5 de diciembre de 1979 fijó la planta y el SENAME entró en funciones el 1 de enero de 1980.

El Servicio Nacional de Menores (SENAME) es un organismo gubernamental centralizado, colaborador del sistema judicial y dependiente del Ministerio de Justicia. Se encarga de la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, además de regular y controlar la adopción en Chile.

El Servicio lleva a cabo su gestión conforme a las instrucciones de los diversos tribunales distribuidos a lo largo del país. Todos los servicios y asistencias que se prestan en la institución, salvo las Oficinas de Protección de Derechos (OPD), están ligadas a la justicia. Los niños y adolescentes que reciben atención han sido enviados directamente por los Tribunales de Familia, vale decir, se encuentran judicializados.

Para cumplir con su labor, el Servicio cuenta con centros de atención directa y con una red de colaboradores acreditados, que postulan con proyectos a licitaciones públicas. En el caso de los centros directos, estos gastan el 37% del presupuesto institucional, mientras que la red privada hace uso del 63% de este presupuesto.

Dentro de los centros colaboradores se encuentra el hogar Esperanza, lugar donde se realizara la investigación., una organización sin fines de lucro, cristiana, de inspiración Lasallista, quien forma parte de los organismos colaboradores acreditados del SENAME. Cuyo principal objetivo es acoger a lactantes, niños y jóvenes vulnerados en sus derechos. Entregándoles un ambiente familiar y en

donde se satisfacen las necesidades básicas tanto de cuidado físico como emocional.

### **3.1 Protección de la Infancia:**

La acción del Servicio Nacional de Menores en materia de protección, encuentra su marco orientador en los postulados de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y en otros cuerpos legales, que definen institucionalmente la voluntad del Estado de otorgar vigencia y operatividad a los derechos de niños/as y adolescentes. Adicionalmente, y conforme a la función específica del SENAME en materia de protección, se orienta a quienes en el rango de 0 a 18 años han visto vulnerados sus derechos, se encuentran en situación de riesgo y/o vulnerabilidad y tienen comprometida la plenitud de su desarrollo.

La CDN, de fecha 20 de Noviembre de 1989, ratificada por el Estado de Chile en 1990, releva a partir del concepto "interés superior del niño" la preocupación por la protección y el cuidado, distinguiendo las que son sus obligaciones específicas y el detalle de los derechos que atañen a la acción del Estado, y que instituyen asimismo la acción del servicio en materia de protección. La convención constituye para el SENAME el sustento jurídico y ético de su quehacer.

La Ley de Tribunales de Familia, N° 19.968, del 30 de Agosto del 2004, creada como una judicatura especializada, genera un escenario para la mejor realización de las tareas de protección que conciernen al Servicio Nacional de Menores, define sus competencias, la relación de su quehacer en este ámbito, e instruye respecto de las implicancias judiciales de las medidas de protección de los derechos para los niños, niñas y adolescentes.

La Ley de Subvenciones para la atención de niños y niñas a través de su red privada de colaboradores, N° 20.032, constituye el cuerpo legal que especifica y reglamenta la oferta del servicio en las modalidades de intervención, cuya implementación compete a los organismos colaboradores de la red privada. A

ellos se transfieren, a través de procesos de licitación pública, recursos para el financiamiento de los programas.

Para abordar la oferta de protección de forma integral a lo largo de todo el país, existen más de 280 centros residenciales que ejecutan los programas desarrollados por el Servicio Nacional de Menores y su Departamento de Protección; diez de ellos son Centros de Reparación Especializada de Administración Directa (CREAD), a cargo del servicio, y el resto lo integran residencias administradas por instituciones colaboradoras del SENAME.

Los CREAD son centros residenciales administrados directamente por Sename, donde todos los casos que se atienden corresponden a derivaciones desde Tribunales de Familia. Cada centro está concebido como un espacio residencial para implementar las medidas de protección decretadas por la autoridad judicial, caracterizadas por su condición excepcional y provisoria, a las que sólo se recurrirá cuando los niños y niñas de entre 0 y 18 años deban ser separados de sus familias para la protección de sus derechos, al tiempo que se profundiza tanto el diagnóstico que dio origen a la medida como su situación sociofamiliar y de desarrollo individual, a fin de proponer los medios más adecuados para la pronta restitución de sus derechos.

Una de las principales funciones de estos Centros de Reparación Especializada es asegurar una adecuada calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes atendidos, satisfaciendo sus necesidades básicas, psicológicas, sociales, de salud y de estimulación temprana, con el fin de promover su desarrollo integral y minimizar el impacto de la internación.

### **3.2 Declaración de los derechos del niño:**

*Los derechos del niño son un conjunto de normas de derecho internacional que protegen a las personas hasta determinada edad<sup>7</sup> por lo que todo niño o niña posee estos derechos sin distinción de raza, sexo, religión o procedencia. Siendo además de carácter inalienables e irrenunciables, lo que quiere decir que ninguna persona puede desconocerlos o vulnerarlos bajo ninguna circunstancia.*

En 1924, la Sociedad de Naciones (SDN) aprobó la Declaración de Ginebra, un documento que pasó a ser histórico, ya que por primera vez reconocía y afirmaba la existencia de derechos específicos de los niños, así como la responsabilidad de los adultos hacia ellos.

Respecto a la Declaración de Ginebra, esta contiene Derechos Sociales, no Derechos civiles, y reconoce que *la humanidad debe dar al niño lo mejor de sí misma, declaran y aceptan como deber, por encima de toda consideración de raza, nacionalidad o creencia, que:*

- 1. El niño debe ser puesto en condiciones de desarrollarse normalmente desde el punto de vista material y espiritual.*
- 2. El niño hambriento debe ser alimentado; el niño enfermo debe ser atendido; el niño deficiente debe ser ayudado; el niño desadaptado debe ser reeducado; el huérfano y abandonado deben ser recogidos y ayudados.*
- 3. El niño debe ser el primero en recibir socorro en caso de calamidad.*
- 4. El niño debe ser puesto en condiciones de ganarse la vida y debe ser protegido de cualquier explotación.*

---

<sup>7</sup> Extraído el 18 de enero de 2016 desde [https://es.wikipedia.org/wiki/Derechos\\_del\\_ni%C3%B1o](https://es.wikipedia.org/wiki/Derechos_del_ni%C3%B1o)

*5. El niño debe ser educado inculcándole el sentimiento del deber que tiene de poner sus mejores cualidades al servicio del prójimo.<sup>8</sup>*

La Convención sobre los Derechos del Niño es un tratado internacional, emanado de las Naciones Unidas y aprobado el 20 de noviembre de 1989, busca promover en el mundo los derechos de los niños y niñas, cambiando definitivamente la concepción de la infancia. Al aprobar la Convención, la comunidad internacional reconoció que, a diferencia de los adultos, las personas menores de 18 años necesitan una atención y protección especiales.

Chile ratificó este convenio internacional el 14 de agosto de 1990, el que se rige por cuatro principios fundamentales:

1. La no discriminación: El niño no deberá sufrir debido a su raza, color, género, idioma, religión, nacionalidad, origen social o étnico, o por ninguna opinión política o de otro tipo; ni tampoco debido a su casta o por alguna discapacidad.
2. El interés superior del niño: las leyes y las medidas que afecten a la infancia deben tener primero en cuenta su interés superior y beneficiarlo de la mejor manera posible.
3. Supervivencia, desarrollo y protección: las autoridades del país deben proteger al niño y garantizar su desarrollo pleno (físico, espiritual, moral y social).
4. Participación: Los niños tienen derecho a expresar su opinión en las decisiones que le afecten, y que sus opiniones se tomen en cuenta.

---

<sup>8</sup> Extraído el 18 de enero de 2016 desde <http://derechosdelniño.com/declaracion-de-ginebra.html>

Con la Declaración de los Derechos del Niño “*El niño es reconocido universalmente como un ser humano que debe ser capaz de desarrollarse física, mental, social, moral y espiritualmente con libertad y dignidad*”.<sup>9</sup>

La Convención de Los Derechos del Niño establece diez principios<sup>10</sup> fundamentales:

1. *El derecho a la igualdad, sin distinción de raza, religión o nacionalidad.*
2. *El derecho a tener una protección especial para el desarrollo físico, mental y social del niño.*
3. *El derecho a un nombre y a una nacionalidad desde su nacimiento.*
4. *El derecho a una alimentación, vivienda y atención médicos adecuados.*
5. *El derecho a una educación y a un tratamiento especial para aquellos niños que sufren alguna discapacidad mental o física.*
6. *El derecho a la comprensión y al amor de los padres y de la sociedad.*
7. *El derecho a actividades recreativas y a una educación gratuita.*
8. *El derecho a estar entre los primeros en recibir ayuda en cualquier circunstancia.*
9. *El derecho a la protección contra cualquier forma de abandono, crueldad y explotación.*
10. *El derecho a ser criado con un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos y hermandad universal.*

En términos generales, la Convención de los Derechos del Niño (CDN) establece que: *los países que han ratificado esta Convención deben asegurar que todos los niños y niñas se beneficien de una serie de medidas especiales de protección y asistencia; tengan acceso a servicios como la educación y la atención de la salud; puedan desarrollar plenamente su personalidad, habilidades y talentos; crezcan en*

---

<sup>9</sup> Extraído el 18 de enero de 2016 desde <http://www.humanium.org/es/declaracion-1959/>

<sup>10</sup> Extraído el 18 de enero de 2016 desde <http://www.humanium.org/es/declaracion-1959/>

*un ambiente de felicidad, amor y comprensión; y reciban información sobre la manera en que pueden alcanzar sus derechos y participar en el proceso de una forma accesible y activa*<sup>11</sup>.

### **3.3 Modalidades de intervención en la institucionalización en Chile:**

#### **3.3.1 Estimulación Temprana:**

La Estimulación Temprana encuentra su origen entre los años 50 y 60. Es durante la década de los años sesenta, a partir de una serie de cambios políticos, científicos, sociales y educacionales que se llevaron a cabo durante este tiempo, que comienza a surgir un mayor interés por la infancia y su educación.

*De esta forma, uno de los cambios en el ámbito socio laboral que favorecieron la creación de centros infantiles dedicados al cuidado o educación de niños pequeños fue sin duda la incorporación cada vez más masiva de la mujer al mundo laboral, y la necesidad de instruir a una población cada vez más industrializada pero poco preparada o especializada en los nuevos campos profesionales.*<sup>12</sup>

Así también, la Declaración de los derechos del niño firmada en el año 1959, impulsó un *cambio de actitud social hacia la forma de tratar a los niños y a las necesidades específicas de los mismos. Tal como se indica en la Declaración de los Derechos del Niño, " el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento"*<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> Extraído el 19 de enero de 2016 desde <http://unicef.cl/web/convencion-sobre-los-derechos-del-nino/>

<sup>12</sup> Extraído el 28 de Enero de 2016 desde <https://www.scribd.com/doc/136987979/1/HISTORIA-DE-LA-ESTIMULACION-TEMPRANA>

<sup>13</sup> (Ibidem)

Durante esa misma década, la doctora Lydia Coriat comienza diversas investigaciones sobre los *“problemas de los niños con Síndrome de Down”*<sup>14</sup>, desde donde se origina por primera vez la especialidad llamada Estimulación Temprana.

A partir de ello, distintos autores han desarrollado diversas definiciones sobre esta especialidad.

Según los autores Cabrera, M.C. y Sánchez C. (1982), la Estimulación Temprana se define como un *tratamiento realizado durante los primeros años de la vida del niño y que pretende enriquecer y estructurar el medio estimular que incide sobre el niño y que pretende lograr el máximo desarrollo en este. Para lograrlo el programa incluye típicamente un material y unos ejercicios estructurados en relación con las diferentes áreas del desarrollo infantil (áreas motoras, perceptivo-cognitiva...) con el objeto de potenciar el desarrollo armónico de éstas.*

Así también, el año 2007, el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, denomina la Estimulación Temprana como *el conjunto de acciones tendientes a proporcionar al niño las experiencias que éste necesita desde su nacimiento, para desarrollar al máximo su potencial psicológico, logrando a través de la presencia de personas y objetos, en cantidad y oportunidad adecuadas en el contexto de situaciones de variada complejidad, que generan en el niño un cierto grado de interés y actividad, condición necesaria para lograr una relación dinámica con su medio ambiente y aprendizaje afectivo.*

Por otro lado, el Dr. S. Raúl Téllez define la Estimulación Temprana como *la atención que se da al niño en las primeras etapas de su vida con el objetivo de desarrollar y potenciar al máximo sus posibilidades físicas, intelectuales y*

---

<sup>14</sup> (Ibidem)

*afectivas, mediante programas sistemáticos y secuenciales que abarcan todas las áreas del desarrollo humano, sin forzar el curso lógico de la maduración<sup>15</sup>.*

En relación a lo anterior, en 1982 los autores Cabrera, M.C. y Sánchez C, plantean distintas áreas de estimulación:

*1.Área Motora: Los ejercicios van orientados a conseguir el control sobre su propio cuerpo: tono muscular, equilibrio, comprensión de las relaciones espacio-temporales.*

*2.Área Perceptivo-Cognitiva: Engloba todas las actividades que van a favorecer el desarrollo de las estructuras cognoscitivas. Todos los autores están de acuerdo en que la inteligencia está presente en el niño antes que el lenguaje.*

*3.Área de Lenguaje: la estimulación en este apartado se encamina a conseguir desde las primeras manifestaciones del prelenguaje hasta la completa comprensión por parte del niño del lenguaje.*

*4.Área Social: se orienta a proporcionar el mayor grado de autonomía e iniciativa posible en lo referente a los hábitos básicos de independencia personal, así como una conducta social normal.*

Es así, como de acuerdo a todo lo anterior, la estimulación temprana o estimulación precoz, que se aplica a niños desde el nacimiento hasta los 6 años de edad, busca *corregir trastornos reales o potenciales en el desarrollo, o para estimular capacidades compensadoras. Las intervenciones contemplan al niño globalmente y los programas se desarrollan teniendo en cuenta tanto al individuo como a la familia y el entorno<sup>16</sup>.*

---

<sup>15</sup> Extraído el 29 de Enero de 2016 desde

[http://www.quimica.unam.mx/IMG/pdf/INTRODUCCION\\_A\\_LA\\_ESTIMULACION\\_TEMPRANA.pdf](http://www.quimica.unam.mx/IMG/pdf/INTRODUCCION_A_LA_ESTIMULACION_TEMPRANA.pdf)

<sup>16</sup> Extraído el 30 de Enero de 2016 desde [http://grupo5fpuericultura.blogspot.cl/2010/09/estimulacion-temprana\\_4018.html](http://grupo5fpuericultura.blogspot.cl/2010/09/estimulacion-temprana_4018.html)

### 3.3.1.1 Estimulación Temprana en Chile:

El Servicio Nacional de Menores, SENAME; que como se menciona en un apartado anterior *se encarga de la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes, además de regular y controlar la adopción en Chile*<sup>17</sup>; también cuenta con un Manual de Estimulación Temprana socio-afectiva para bebés de 0 a 12 meses, el cual fue desarrollado en el año 2005 por la Unidad de Intervención Temprana (UIT) de la Universidad del Desarrollo, en colaboración con la fundación San José y con el departamento de adopción del SENAME, a partir de la investigación denominada “Estudio Multicéntrico de Evaluación, Intervención y Seguimiento en procesos de adopción”.

Dicho manual, define la Estimulación Temprana como *acciones de prevención e intervención que se realizan para fomentar el bienestar biopsicosocial de las familias desde el embarazo hasta los primeros 3 años de vida del niño*<sup>18</sup>; y pretende aportar al mejor cuidado de los niños y niñas vulnerados en sus derechos y que son atendidos en los distintos centros administrados por esta institución, proponiendo distintas actividades que promuevan determinados *conocimientos, competencias y actitudes, con el fin de lograr un crecimiento sano de las guaguas, especialmente de las que puedan estar en situaciones de riesgo*<sup>19</sup>.

En este manual, se presentan algunos aspectos que el autor considera necesarios poner en práctica para fomentar un desarrollo afectivo-social adecuado en los bebés. “Esto se refiere a las denominadas competencias Básicas y Específicas, que son: el contacto físico, el contacto visual, las vocalizaciones, los juegos interactivos, la regulación del temperamento y el fomento de un apego seguro” (Sename, p.7, s.f).

---

<sup>17</sup> Extraído el 30 de Enero de 2016 desde

<http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=1>

<sup>18</sup> SENAME. *Manual de Estimulación temprana Socio-afectiva para bebés de 0 a 12 meses.* (2005). Pág. 36. Chile.

<sup>19</sup> (Ibidem)

En cuanto al contacto físico-afectivo, promueve un contacto que no sea de calidad negativa (ni brusco, ni frío) durante las situaciones cotidianas de muda, baño, sueño, etc. Además de incentivar los masajes como modo de contacto físico-afectivo, exponiendo diversas técnicas de masaje para las distintas zonas del cuerpo del bebé, el cual debe ser posicionado de forma específica según la zona en que se lleva a cabo el masaje.

Respecto al contacto visual, se explicita que durante las situaciones cotidianas de muda, alimentación, etc, se debe mantener el contacto visual con el bebé; además, se exponen una serie de acciones lúdicas que implican la mirada, como variar los movimientos de la mirada, etc.

En cuanto a las vocalizaciones, propone que estas se hagan de forma constante durante las distintas situaciones cotidianas, evitando las etiquetas negativas e incentivando la conceptualización de objetos, personas, etc.

En los juegos interactivos se propone una serie de actividades estructuradas que el adulto puede realizar con el bebé, como mostrarle su dedo, mover un pañuelo frente a la vista del bebé, tocar distintas partes del cuerpo del bebé con los dedos, frotar la nariz del adulto con la del bebé, tomar al bebé de la nuca enfrente al adulto y soplar distintas partes de su cuerpo, etc.

En relación al temperamento, se dan pautas para que el adulto identifique los distintos tipos de temperamento del bebé, como hipo e hiperreactivo. Luego se dan recomendaciones sobre el tipo de estimulación que necesita el bebé según su temperamento en las diversas situaciones.

Finalmente, en cuanto al apego en los y las bebés, se explicitan una serie de conductas tanto del bebé como de la cuidadora en los distintos tipos de apego: apego seguro, apego inseguro evitante, apego inseguro ambivalente y apego desorganizado. Además, se exponen una serie de recomendaciones para relacionarse con los bebés que tienden a desarrollar uno u otro tipo de apego.

### **3.3.2 Atención Temprana del Desarrollo Infantil:**

La Atención Temprana del Desarrollo Infantil (A.T.D.I) está dirigida a niños y niñas entre 0 y 3 años. Surge como una práctica necesaria que implica cuidar de los primeros años del desarrollo de los niños.

La ATDI, concibe a los niños como sujetos autónomos y activos de acción, capaces de transformar su entorno; por lo tanto, son considerados como personas con necesidades e intereses. La ATDI proporciona a los niños los cuidados necesarios para que se desarrollen óptimamente, de forma integral; en un marco siempre de respeto por los tiempos e intereses y gustos del sujeto.

Cabe destacar, que la ATDI contempla un contexto que facilita las iniciativas y experiencias de los bebés para favorecer su crecimiento, es por esto que este paradigma considera un acompañamiento desde la familia, la cual ejerce la función de crianza y sostén. Es así como la ATDI aporta herramientas para que las familias transformen su entorno en un factor facilitador del desarrollo: Por ejemplo, se le sugiere a la familia poder instaurar un espacio de juego, respetar el interés del bebé y no interrumpir sus momentos de juego, organizar el ambiente material y observar lo que sus hijos realizan, pero no de manera invasiva.

La ATDI, interviene en el rol del adulto, de la sociedad, de las instituciones y de los educadores, es decir, interviene en el sostén completo del desarrollo infantil.

El comité de Desarrollo Nacional de Crecimiento y Desarrollo, en Argentina (2004 Nº 102 Pág. 304) destaca que “El desarrollo se inscribe como parte integral de la salud de la niña y el niño dentro de un concepto de crianza y sustentado en la construcción social de la salud”.

### **3.4 Síndrome de Hospitalismo y Depresión Anaclítica:**

Diversos autores coinciden en que los niños que son privados tempranamente de sus figuras de apego significativas pueden sufrir efectos graves.

Bowlby sostiene que un niño que es separado de su madre o figura primaria de apego después de los seis meses de edad, pasa por tres fases emocionales bien diferenciadas: la fase de protesta, la de desesperación y la de desapego. Fases que de cierta forma se mantienen en su vida posterior, pues se conservan características de frialdad y superficialidad en sus vínculos afectivos.

Corraze, citado en (Chokler M 1998) señala que los comportamientos de apego son fundamentales para la puesta en marcha de las conductas exploratorias y que la carencia de ellos provoca perturbaciones en la organización de la motricidad y de las praxias independientemente de cuáles fueran las posibilidades y los estímulos dados al niño para explorar el medio.

Por su parte Mason describió un síndrome de privación materna caracterizado por un conjunto de síntomas patológicos encontrados en monitos bebés sometidos a la carencia del contacto y que se pueden comparar con algunas señales observadas también en el hombre. Mason comprobó que después de un cierto período de tiempo de separación materna, los monitos presentaban comportamientos motores extraños, tales como esteriotipias de balanceos, autoenlazamiento, succión del pulgar entre otras, las cuales representan una búsqueda de contacto en ausencia de la figura de la madre. Estas conductas aparecían más frecuentemente en situaciones de ansiedad o miedo para disminuir la angustia y el alerta, las cuales aparecen consecutivas a la carencia materna, por lo cual, Mason y Berkson concluyen que son comportamientos de apego.

Sin embargo, uno de los autores más reconocidos y figura clave en las investigaciones sobre lo que les sucede a los bebés que son separados a temprana edad de sus madres o figuras de apego significativas, es el doctor y

psicoanalista austriaco René Spitz, quien en 1945 estudió el desarrollo psicoafectivo de niños que vivían en un orfanato cercano a Nueva York, durante la II Guerra Mundial. Quienes a pesar de estar bien cuidados, entraban en un estado de aletargamiento y estupor cuando eran separados de la madre, lo que podía llevarles incluso a la muerte. Curiosamente, los niños afectados volvían a la normalidad al ver a sus madres.

Los trabajos de René Spitz, basados en observaciones directas, se centraron en la relación entre la madre y el hijo durante los dos primeros años de vida. Él reconoció las consecuencias de las carencias afectivas sobrevenidas en ese período para el desarrollo psíquico y somático del niño o niña, indicando que *“las perturbaciones de la personalidad maternal se reflejarán en perturbaciones del infante”* (Spitz, 1965, p. 155), añadiendo posteriormente que dichas influencias psicológicas dañinas son generadas por las relaciones insatisfactorias entre la madre y el hijo. Desde aquí, Spitz define dos tipos de relaciones insatisfactorias, las relaciones madre-hijo incorrectas, de tipo cualitativo; y las relaciones madre-hijo insuficientes, de tipo cuantitativo. En cuanto a la primera categoría, el autor logra describir las enfermedades psicogénicas que son consecuencia de patrones de conducta maternos incorrectos, las que se traducen en el siguiente cuadro<sup>20</sup>:

	<b>Factor etiológico aportado por las actitudes maternas</b>	<b>Dolencias del infante</b>
<b>Conducta Psicotóxica (cualidad)</b>	Franca repulsa primaria	Coma en el recién nacido
	Tolerancia excesiva angustiosa primaria	Cólico del tercer mes
	Hostilidad enmascarada de angustia	Eczema infantil
	Fluctuación entre el mimo y la	Hipermovilidad (cabeceo)

<sup>20</sup> Cuadro basado en un extracto del Cuadro IV de la página 157 del libro “El primer año de vida del niño” de René a. Spitz.

	hostilidad	
	Oscilaciones cíclicas del humor de la madre	Juegos fecales
	Hostilidad compensada conscientemente	Hipertimia agresiva

En cuanto a la segunda clasificación referida a la insuficiencia de las relaciones madre-hijo, Spitz menciona que *“privar a los infantes, en el primer año de vida, de las relaciones de objeto es un factor dañino de importancia que lleva a graves perturbaciones emocionales<sup>21</sup>”* (Spitz, 1965, p.157), y define esta insuficiencia en las relaciones como “enfermedades defectivas emocionales”, mencionando que dichas condiciones se derivan de

*La ausencia física materna, por enfermedad, muerte u hospitalización del infante, mientras que, al mismo tiempo, el sustituto de la madre que se le proporciona, es o inadecuado o prácticamente no existente. De esto se sigue que el infante es privado del cuidado materno y del suministro emocional vital que normalmente debe recibir mediante los intercambios con su madre. (Spitz, 1965, p.197)*

Dentro de esta categoría, el autor define dos subcategorías: a) defectividad parcial; y b) defectividad total.

A partir de una investigación en una institución que el autor define como “casa cuna”, se observaron 123 niños no seleccionados en un período entre 12 y 18 meses, cuyo factor en común, eran las buenas relaciones con sus madres que se habían llevado a cabo en los primeros seis meses de vida de los niños, los que luego fueron privados de la madre entre el sexto y el octavo mes de vida. Luego

---

<sup>21</sup> *“Que los padres disfruten con el niño y que el niño disfrute con los padres es una descripción en términos profanos de las relaciones de objeto”* (Spitz, 1965, p.152)

de esta separación, dichos infantes generaron un síndrome que tuvo un progreso mes por mes descrito a continuación:

- **Primer mes:** en este período, los niños se vuelven llorones, exigentes y se aferran al observador que entra en contacto con ellos.
- **Segundo mes:** Los llantos se transforman en gemidos. Comienza la pérdida de peso y hay una detención en el índice de desarrollo.
- **Tercer mes:** Rechazo del contacto. Los niños permanecen la mayor parte del tiempo acostados boca abajo en la cuna (indicio patognomónico). Además presentan insomnio, continua la pérdida de peso, existe una tendencia a contraer enfermedades interrecurrentes. Se produce una generalización del retraso motor y se inicia la rigidez en la expresión facial.
- **Después del tercer mes:** se fija la rigidez facial, los llantos cesan y son reemplazados por gemidos extraños. El retraso motor aumenta y se convierte en letargia, y el índice de desarrollo comienza a decrecer.

A estas perturbaciones infantiles descritas anteriormente, Spitz las denomina como depresión anaclítica.

Si antes de que haya transcurrido el período crítico, que se sitúa entre el final del 3° mes y el final del 5° mes, la madre regresa con su hijo o se consigue encontrar un sustituto materno aceptable para el niño, el trastorno desaparece con sorprendente rapidez.

Así mismo, Spitz observó a 91 niños y niñas de una Casa de Expósito fuera de los Estados Unidos, quienes fueron criados por sus madres durante sus primeros tres meses de vida, y luego fueron separados de ella y su cuidado fue asignado a una niñera, quien atendía a su vez a doce niños más (aproximadamente). En palabras

de Spitz (1965), dichos niños *“lograban aproximadamente una décima parte de la aportación afectiva que proporciona una relación normal habitual entre madre e hijo”*. Luego de la separación de la madre, se hacían evidentes los síntomas de la depresión anaclítica, y luego en un periodo de tres meses, el retraso motor se hacía evidente por completo, el rostro se tornaba inexpresivo, la coordinación ocular era defectuosa, y cuando al cabo de cierto tiempo reaparecía la movilidad, se manifestaba en cabeceos espasmódicos o movimientos digitales extraños, además de mostrar un descenso progresivo en el índice de desarrollo. Finalmente, *“el empeoramiento progresivo y el aumento de la propensión a las infecciones en esos niños, llevaba a un porcentaje tristemente elevado de casos de marasmo y de muerte”* (Spitz, 1965, p. 206).

A la sucesión de síntomas descritos anteriormente, Spitz denominó como *“Síndrome de Hospitalismo”*.

Tanto la depresión anaclítica como el hospitalismo demuestran que la ausencia de relaciones objetales causada por la carencia afectiva, no solo producen signos de detención, sino también de regresión y retroceso en el cociente de desarrollo.

Por ende, *“mientras los infantes estén privados de su objeto libidinal, se volverán cada vez más incapaces de dirigir hacia fuera, no solo la libido, sino también la agresión”* (Spitz, p. 211). Entonces, los niños que fueron privados de las relaciones de objeto, no tuvieron la oportunidad de dirigir el impulso libidinal y agresivo hacia dicho objeto, por ende, cuando la fusión de ambos impulsos no se logran, se vuelven hacia la propia persona del niño, provocando que el impulso agresivo cause efectos destructivos en estos niños, y que *“el impulso libidinal se gaste en el esfuerzo de asegurar la supervivencia”* (Spitz, p. 213).

Finalmente, desde un aspecto social, los niños y niñas que han vivenciado relaciones objetales perturbadas, serán incapaces de relacionarse y utilizarán la violencia como recurso único de relación, así los *“infantes sin amor, terminarán en adultos llenos de odio”* (Spitz, p. 222).

En consecuencia, *“si deseamos salvaguardar nuestra civilización de este peligro, hemos de crear una psiquiatría social preventiva, lo que va más allá de la capacidad del psiquiatra. Como toda medicina preventiva, es una tarea social”*. (Spitz, 1965, p. 221)

### **3.5 Neuropsicosociología del desarrollo**

En Budapest, Hungría, se fundó un instituto de acogida a niños y niñas en situación de vulnerabilidad. Se trataba de un hogar para niños privados de sus padres; no necesariamente niños huérfanos, sino niños cuyos padres no podían hacerse cargo de ellos. Este instituto lo dirigía la Dra. Emmi Pikler, quien trató de organizar los cuidados y toda la vida de la institución de tal modo que los bebés pudieran tener un desarrollo lo más parecido posible al de los niños que había observado creciendo armoniosamente en el seno de sus familias.

Su objetivo era ofrecer, a los pequeños que ahí se criaban, una experiencia de vida que preservase su desarrollo y evitase las carencias dramáticas que pueden crear la vida en el seno de una Institución y la ausencia de un lazo significativo con los padres, como las descritas anteriormente por René Spitz.

La Dra. Myrtha Chokler, visitó personalmente el instituto Pikler, conociendo las organizaciones de los grupos y unidades de vida. Motivada por las constantes visitas a este Instituto, La Dra. Myrtha Chokler articuló e hizo converger diversas epistemologías que analizaban el desarrollo de la infancia, sin embargo hasta ese momento eran epistemologías de diversas corrientes, aisladas unas de otras, las cuales ella pudo evidenciar durante la praxis en el instituto Lóczy.

La convergencia de estas diferentes epistemologías se denomina Neuropsicosociología del desarrollo, la cual abarca un abordaje específico para los niños y niñas. Debido a esta convergencia se evalúa el desarrollo de los niños como un sistema complejo, producto de la conjunción biológica, psicológica, social y afectiva.

Algunas de las epistemologías, teorías y autores más destacados son:

- **Área Motriz:** La principal exponente de esta concepción es la pediatra Emmi Pikler, quien a través de su experiencia con el trabajo de niños y niñas en el hogar Lóczy, diversas investigaciones, observaciones continuas y sistematizadas del desarrollo de los niños (sin intervención del adulto), llegó a la conclusión que si existe una relación nutritiva con el adulto responsable y un aseguramiento de las condiciones para el ejercicio libre de movimientos, el desarrollo motor se da de manera continua y sin un retraso notable. La Dra. Emmi Pikler, basada en estos resultados, propone una nueva forma de entender el desarrollo humano del ambiente físico y afectivo, proponiendo una modalidad de crianza respetuosa tomando en cuenta los intereses y necesidades de los niños y niñas, basándose en el respeto por la maduración.
- **Área Cognitiva:** Jean Piaget, elabora la teoría de la epistemología genética. Para Piaget el conocimiento se ve influido por las propias acciones del niño y esas acciones a la vez, se relacionan con las oportunidades que ejerce el ambiente sobre él. La orden de sucesión de las adquisiciones debe ser constante. El pensamiento es uno solo, por lo que las relaciones y operaciones se comprenden en función de un todo. Los estadios del desarrollo necesitan de ciertos factores como: el crecimiento orgánico, la experiencia con los objetos, la experiencia social.

Uno de los Estadios del desarrollo propuestos por Piaget, es el Periodo Sensoriomotor (0-2 años): En este periodo el niño utiliza sus sentidos y aptitudes motoras para entender el mundo. Un objeto es conocido en términos de lo que el niño puede hacer con él, internalizando la información que perciben sus sentidos y su capacidad de interactuar con el mundo. Durante esta etapa, los niños aprenden a manipular objetos aunque no puedan entender su permanencia.

Existe otro gran autor dentro del área cognitiva, Henri Wallon, quién plantea el estadio de impulsividad motriz: inmediata al nacimiento, en el cual los actos son simples descargas reflejas o automatismos.

Estadio emotivo: Es el cual las primeras emociones se manifiestan por el tono muscular o la función postural. Las situaciones, el adulto las conoce por la agitación que producen en el bebé.

Estadio sensorio motor/ proyectivo: La actividad sensorio-motora, presenta como característica la manipulación de objetos y la imitación de los adultos; en el que la movilidad se hace intencionada, orientada hacia un objeto.

Es importante unir a estos dos grandes autores, complementando sus teorías; Piaget plantea que los niños conocen a través de sus sentidos, y por su parte Wallon plantea que en los primeros años existen descargas de impulsividad motriz que ayudan al niño a conocer. Por lo tanto, los niños y las niñas conocen a través de la movilidad motriz que desarrollan acompañado de sus sentidos.

- **Área psíquica:** El psiquismo, es la parte más profunda y compleja del ser. Para Winnicott, el niño se desarrolla por su psiquismo a partir de la relación constante entre madre-hijo. La relación madre/cuidador-niño/a, Bowlby la desarrolla en su teoría de apego, desde el psiquismo del niño. Para Henri Wallon, psiquismo y motricidad son un mismo dominio de las relaciones del ser humano y su medio.

El psiquismo también es considerado por Freud en la constitución Yoica, la cual se complementa con la visión de Anzieu (1974), con el contacto piel a piel, que va conformando la formación del Yo.

Así se van complementando las diferentes teorías del desarrollo humano, por ejemplo, la atención personal otorgada por las madres, descrita por Winnicott, en donde se genera un contacto piel a piel (Anzieu), posee su importancia en resguardar el psiquismo del niño o niña, ya que el psiquismo es considerado como la primera pulsión de vida (Freud).

- **Socio-afectivo:** Wallon plantea que los niños se desarrollan a partir del movimiento. Esta teoría se complementa con los descubrimientos de la Dra. Pikler y su propuesta de movimiento autónomo, planteando la instancia de juego libre y espontáneo, donde el niño o la niña va descubriendo a partir de sus movimientos, explorando su mundo, reafirmando su seguridad y construyéndose como persona.

Desde el área social Wallon (1959) confiere al tono postural un importante rol, constituyéndose como elemento indispensable en la relación con los otros.

Es importante mencionar la relación que se establece con la figura vincular, la que va complementando el área del psiquismo.

#### 4. El juego

*“El juego es una actividad generadora de placer que no se realiza con una finalidad exterior a ella sino por sí misma” (B. Russel, 1970).*

Así mismo para Maturana (2003), el juego es *una actividad realizada como plenamente válida en sí misma. Esto es, en la vida diaria distinguimos como juego cualquier actividad vivida en el presente de su realización y actuada emocionalmente sin ningún propósito exterior a ella. O, en otras palabras, hablamos de juego cada vez que observamos seres humanos u otros animales involucrados en el disfrute de lo que hacen como si su hacer no tuviera ningún propósito externo.*

Winnicott (1971) plantea que el jugar es una actividad inherente al desarrollo humano que se establece en los primeros intercambios entre la madre y su hijo. La madre suficientemente buena con su presencia y su participación deja al bebé que experimente y descubra el mundo, que despliegue su gesto espontáneo. La madre debe adaptarse a las necesidades del niño o niña, que van evolucionando poco a poco en personalidad y carácter, esta adaptación y apoyo de la madre le va otorgando mas confiabilidad al niño o niña. El jugar es un logro en el desarrollo emocional del individuo, sin embargo para él *“el juego no es simplemente placer, es algo esencial para su bienestar”.* (D. Winnicott, 1971)

El juego es una actividad vital con gran implicación en el desarrollo emocional de gran importancia en el proceso de socialización de todo ser humano, especialmente durante la infancia, etapa en la que se desarrollan las capacidades físicas y mentales contribuyentes en gran medida a adquirir y consolidar de una manera creativa patrones de comportamiento, relación y socialización.

El juego conlleva en su desarrollo una distinta evolución y se convierte para el niño y niña en la forma de interactuar consigo mismo con su juego solitario o con otros

en distintas etapas y transiciones, facilitándoles el desarrollo de sus capacidades de individualización.

*“El juego es una acción o una actividad voluntaria, realizada dentro de unos límites fijos de espacio y tiempo, según reglas libremente consentidas pero absolutamente imperiosas, acompañada de una sensación de tensión, júbilo y conciencia de ser de otro modo que en la vida real”.* (Huizinga, 1972).

Este permite al niño a descubrir que es limitado debido a las reglas y patrones del propio juego. Esto se traducirá y favorecerá la personalidad de un adulto libre y normativo.

Para Henri Wallon, el juego está integrado en la actividad general del niño, es un aspecto esencial de su desarrollo, porque va unido a su evolución psicológica en la que inciden: la emoción, socialización, el entorno, y el movimiento.

Las etapas que el niño sigue en su desarrollo, están determinadas por una serie de actividades que se asemejan al juego del adulto, con la salvedad de que el juego infantil es expansión y se opone a una actividad seria como es el trabajo.

Henri Wallon hace una clasificación en relación a los tipos de juego, la cual está organizada de la siguiente manera:

- **Juegos Funcionales (movimiento):** Sirven para ejercitar y desarrollar la psicomotricidad, la coordinación viso-motriz, y para ejercitar el auto-conocimiento corporal. Se trata de movimientos elementales muy simples como mover los dedos, tocarse un pie, producir sonidos, tirar cosas, entre otros, en ellos se reconoce una actividad que busca efectos y diferentes formas que ayudan al desarrollo evolutivo para conocernos mejor y conocer el medio exterior. Estos juegos permiten al niño experimentar con su propio cuerpo y con los objetos externos.

- **Juegos de Ficción (socialización):** En una segunda etapa, el niño comenzará con los juegos de ficción, ejemplo: jugar a la familia y a las comidas, jugar a las muñecas, jugar al caballo subidos en un palo, a los indios. En general, esta etapa incluye todos los juegos simbólicos.
- **Juegos de Adquisición (emoción):** Más adelante, los juegos de adquisición le van a permitir comprender a los seres humanos y a las cosas que lo rodean por medio de sus sentidos y la razón. El niño absorberá todo, no se cansará de oír relatos y cuentos, de aprender canciones, de realizar esfuerzos que le lleven a captar y entender el medio que le rodea y la cultura en la que está inmerso.
- **Juegos de Fabricación (entorno):** Con estos juegos se produce la síntesis integradora de las anteriores etapas; mediante los juegos de fabricación el niño reúne objetos, los combina entre ellos, los modifica, transforma y crea otros nuevos.

“El Juego es espontáneo siempre que el niño juegue de forma natural, sin estar influenciado por unas normas, o reglas educativas. El juego está integrado en la actividad general del niño, es un aspecto esencial de su desarrollo, porque va unido a su evolución psicológica en la que inciden: la emoción, socialización, el entorno, y el movimiento”(H. Wallon).

#### **4.1 Relación juego y aprendizaje.**

El juego es uno de los intereses, digno de ser valorado como algo esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje y de maduración del niño y la niña y por lo tanto el juego puede ser considerado pedagógicamente como medio y fin en sí mismo del desarrollo humano. A través del juego, el niño y la niña controlan su

propio cuerpo y coordinan sus movimientos, organizan sus pensamientos, exploran el mundo que les rodea, controlan sus sentimientos y resuelven sus problemas emocionales, en definitiva se convierte en un ser social y aprende a ocupar un lugar dentro de su comunidad.

El juego implica creación, imaginación, exploración y fantasía a la vez que el niño juega, crea cosas, inventa situaciones y busca soluciones a diferentes problemas que se le plantean a través de los juegos. *“El juego favorece el desarrollo intelectual, el niño aprende a prestar atención en lo que está haciendo, a memorizar, a razonar, entre otros. A través de juego, su pensamiento se desarrolla hasta lograr ser conceptual, lógico y abstracto”* E. Crespillo (2010).

Según Winnicott, a través del juego el niño pasa de estar fusionado con su madre (solo yo) a la diferenciación de esta (fenómeno transicional no yo), a través de vivir y pasar por todo este proceso el niño pasa de mero observador hasta un individuo que actúa y transforma parte de su eterno familiar social, por esto mencionamos que el juego es el aprendizaje de la experiencia cultural, es decir, a través del juego el niño construye la cultura.

Maturana menciona que desde lo individual, a través del juego el niño y la niña llegan a su desarrollo como ser humano desde las interacciones con su madre y los otros seres que la rodean, constituyéndose a través de la vida humana en la que vive, auto aceptación y respeto por sí mismo, conciencia corporal, ritmo, equilibrio, movimientos corporales, construcción de signos elementales (dirección del movimiento), conciencia temporo-espacial (espacios de juego). Y desde lo social, aprende el respeto mutuo y la coexistencia entrelazando emoción y razonamiento, apropiándose de las relaciones humanas aprende a usar su corporalidad. Dominio de coordinación de su familia y cultura.

## **4.2 Juego Libre desde la Pedagogía Pikler.**

El pensamiento de la Dra. Emmi Pikler sostuvo como base, para un desarrollo armónico del niño y niña, la confianza y seguridad que entrega la adulta considerando al niño y la niña siempre como un sujeto activo y participe desde su nacimiento, tomando en cuenta el respeto por la actividad autónoma y la capacidad innata al aprendizaje que poseen los niños.

Es a partir de este pensamiento, que la Dra. Pikler y su colaboradora Judith Falk, propusieron y mantuvieron una pedagogía mediante un sistema dinámico de crianza y educación en el Instituto Lóczy, organizando la vida diaria de los niños y niñas, donde pudieran tener un desarrollo lo más parecido a crecer en el seno familiar. La Pedagogía Pikler se realiza mediante una mirada de reconocimiento de las capacidades y necesidades que presentan los bebés, niños y niñas en cada momento de su vida, donde la adulta, responsable de sus cuidados, manifiesta su preocupación permanente de otorgar las condiciones de salud, bienestar físico y psíquico a cada uno.

Según David M. (1986), el potencial innato del niño comporta una tendencia al crecimiento y al desarrollo dependiendo de condiciones físicas, psíquicas y emocionales que le brinden. Es por esto, que ella describe cuatro principios mediante los cuales actúa la Pedagogía Pikler, los que son respetados de manera constante:

**1) Valor de la actividad autónoma:** Emmi Pikler considera la actividad autónoma del niño o niña como la base de sus propias iniciativas en el aprendizaje de los movimientos. El niño o niña aprende a moverse y desplazarse mediante la adquisición propia de las distintas posturas, es por esto que es fundamental otorgarle la libertad de movimiento autónomo, sin interferir en los movimientos que realice el bebé, lo que significa, no poner al bebé en posiciones que no domine y de las cuales se sienta inseguro, ubicándolo en una situación incómoda y tensa. Si

el adulto interfiere constantemente en las actividades que realiza el niño, influirá en que el niño se desarrolle como un sujeto pasivo, logrando aprendizajes con el fin de satisfacer al adulto. Este punto, busca favorecer el desarrollo integral en el niño o niña a partir de: El respeto por el desarrollo motriz; el respeto por su desarrollo psíquico; el respeto por el juego libre y autónomo; y el respeto por la comunicación con los demás.

**2) Valor de una relación afectiva privilegiada:** Pikler (2002), menciona que la seguridad afectiva, entregada por la calidad del vínculo de apego, es potenciada mediante las interacciones personales entre adulta-niño mediante las acciones de la vida diaria. El niño o niña, necesita sentirse seguro para comprender y conocer el mundo que lo rodea. Es por esto, que el vínculo afectivo que desarrolle con su adulta responsable, debe permitirle sentir que es considerado como un sujeto activo, que puede participar de sus actividades cotidianas, que puede expresarse, interactuar y decidir. David M. (2010) plantea que es durante los cuidados corporales, que esta relación afectiva puede nutrirse; esta relación sólida y estable se enriquece a través de intercambios verbales, miradas significativas, la presencia atenta y comprensiva, no abrumadora, por parte del adulto.

**3) Necesidad de favorecer en el niño la toma de conciencia de sí mismo y su medio ambiente:** A través del respeto y seguridad que el adulto brinda al bebé, el niño puede ir desarrollando la capacidad de conocerse a sí mismo, tomando conciencia del Yo y de las distintas capacidades, fortalezas y necesidades que presenta durante su vida. A medida que el niño se va conociendo y tomando conciencia de sí mismo como un ser activo y autónomo, logrará ir adquiriendo mayor iniciativa en las actividades de su vida diaria, ya sea durante el momento de juego libre o durante los cuidados cotidianos. Día a día, su presencia irá tomando control del contexto que lo rodea, del mundo material y personal, podrá modificarlo y actuar en él. El rol del adulto es importante en este punto, como plantea Falk J.

(1990) es él quien crea las condiciones materiales y emocionales óptimas para el desenvolvimiento del niño o niña, interviniendo de manera indirecta con él, lo cual no significa un abandono de la relación personal con el niño.

**4) Importancia de un buen estado de salud física:** La salud física de los niños y niñas, es importante ir observándola constantemente, ya sea en los momentos de cuidados corporales o de juego libre. Por lo que una buena salud física es consecuencia de la realización de los principios antes mencionados y una vida privilegiada con el contacto al aire libre. Se destaca que la Dra. Pikler, lo que más anhelaba para el instituto era dejar atrás esa visión de sistema tipo hospitalario por un sistema de carácter familiar para que así influyera de manera positiva en mantener el buen estado de salud de los niños.

Judit Falk (1990), por su parte, menciona que existen elementos del medio, que influyen directamente en cómo se desarrollará la personalidad del niño/a, los cuales a su vez se relacionan con los principios de la Pedagogía Pikler. Uno de los más importantes es la seguridad que brinda el apego seguro y estable, el cual lleva al niño o niña a desarrollar un equilibrio afectivo y emocional para enfrentar al mundo. Por otra parte, el valor afectivo que experimenta el niño o niña durante las relaciones establecidas con el adulto, mediante la posibilidad de actividad autónoma; la adaptación del ambiente con diversidad de materiales dispuestos a su alcance, entregando las posibilidades de exploración según su madurez; y por último, respeto del ritmo de desarrollo motor autónomo, donde el bebé no es puesto en una posición que no domine por sí mismo.

Los dos pilares fundamentales que posee la Pedagogía Pikler, son los cuidados corporales respetuosos y la motricidad libre, ofrecidos a los niños y niñas. Estas son funciones indelegables del adulto en su relación diaria con él

- **Cuidados Cotidianos Respetuosos:**

Los cuidados cotidianos o cuidados corporales, son aquellos momentos en la vida diaria del bebé donde la adulta satisface sus necesidades, ya sea la muda, el baño, la vestimenta o la alimentación. Todos estos momentos, según menciona Falk J. (1990), son los más importantes en la vida del niño y la niña, ya que es aquí donde se genera una interacción íntima con la adulta, responsable de brindar estos cuidados.

Es importante mencionar, que en esta instancia de cuidados respetuosos, el niño o niña aprende a reconocerse como ser individual, con capacidad para decidir y actuar autónomamente, tomando conciencia de sí mismo y de su entorno. David M (2010), explica que a partir del trato personalizado es donde se generan los mayores esfuerzos para ayudar al niño a comprender cuanto antes, y por tanto saber con certeza, quién es, qué le pasa, qué le hacen y qué hace él.

Cada cuidado corporal, debe realizarse de manera respetuosa, anticipando cada acción a realizar con él, por lo que es importante considerar que no se trata nunca al niño como un objeto, sino como un ser que siente, observa y comprende. Además, al anticipar al niño o niña las acciones, se le está ofreciendo la posibilidad de participación en esta instancia, ya sea, moviendo sus brazos para vestirle, tomando la cuchara para comer o ayudar durante el baño, potenciando la adquisición de su autonomía. Para que el niño y la niña puedan jugar, necesitan tener garantizado estos cuidados cotidianos.

- **Motricidad Libre.**

Para que los bebés puedan desarrollar su iniciativa motriz, Pikler (1985) considera imprescindible proporcionarles en primer lugar un marco de vida estable, tanto física como psíquica, ofrecer un adulto responsable para cada niño, y unas atenciones personalizadas al máximo, que les brinden la seguridad necesaria para su movilidad libre y autónoma.

Durante la instancia de juego libre, es cuando el bebé posee total libertad de movimiento, es aquí donde él aprende a conocer sus posibilidades de movimientos y desplazamientos, se centra en su cuerpo, se relaciona íntimamente con su Yo, comprendiendo que es él quién decide cómo desea posicionarse y cómo desea manipular los diferentes objetos. Durante el juego libre, el adulto no interviene, sino que es un observador atento y disponible a las acciones del bebé, sólo intervendrá cuando sea necesario o solicitado.

Si el ambiente ofrecido al niño o niña posee diversos materiales atingentes a su periodo madurativo y capacidades de exploración, presenta un entorno seguro libre de peligros, un suelo cálido y un espacio libre de obstáculos, el niño o niña irá adquiriendo aprendizajes mediante las acciones desarrolladas en este entorno enriquecedor. Tal como plantea David M. (2010), los niños pueden acumular experiencias que favorecen un desarrollo motor armonioso, y sientan las bases de un buen desarrollo intelectual gracias a la experimentación de situaciones.

Así mismo, durante los cuidados cotidianos, es la adulta quien se adapta a los movimientos espontáneos del bebé, y no al revés, ya que no es ella quien propone una postura en el niño o niña. A partir de la iniciativa de movimiento del niño o niña, ya sea durante la muda, el baño o la comida, irá adquiriendo mayor autonomía en las actividades de su vida cotidiana, aprenderá a ser independiente en base a sus posibilidades de aprendizaje y libertad.

La actividad espontánea surgida de la propia iniciativa, que el niño realiza libremente de manera autónoma, tiene un valor fundamental para su desarrollo y debe ser para él una fuente de placer incesantemente renovada (M David, G. Appell, 2010).

En palabras de M David, G. Appell (2010), como los cuidados duran poco tiempo y la necesidad de sueño va disminuyendo con la edad, “el juego libre” ocupa una parte importante del día.

- **El desarrollo motor.**

La etapa educativa 0-3, es decir, el 1º ciclo de Educación infantil, resulta imprescindible en todos los ámbitos del desarrollo de los niños y niñas, en lo cognitivo, social y motor, ya que es un periodo educativo en el que los cambios suceden a gran velocidad y en el que se asientan las bases para todo el posterior desarrollo.

Todos los ámbitos de desarrollo están interrelacionados entre sí, de forma que todos los avances de un ámbito del desarrollo, son avances de todos los demás, ya que los niños y niñas se desarrollan globalmente; durante los primeros años de vida el desarrollo motor y el desarrollo mental de los niños/as van íntimamente relacionados. A partir de su interacción con el medio, es decir gracias a sus movimientos, manipulaciones de objetos y percepciones, el niño conquista el espacio y forma su conocimiento.

Tal como señala Piaget (1936), el niño piensa, aprende, comprende, crea y resuelve pequeñas dificultades, a través de su actividad corporal y desarrollo de su actividad corporal y desarrollo de su motricidad.

Acouturier (1973) concreta que la práctica psicomotriz tiene como objetivo la maduración psicológica del niño a través de la vía corporal. Al igual que Wallon (1942) que concluye que el niño en su desarrollo se construye a si mismo gracias al movimiento y que, dicho desarrollo, parte desde el acto hasta el pensamiento.

La Dra. Emmi Pikler (1969) concluye que hay que tener en cuenta la globalidad del niño en su aprendizaje psicomotor, característica esencial del ser humano. Pikler

en su libro “moverse en libertad”, cuestiona autores como Gessel, entre otros, pues en cada intervención se cuestiona la imprescindible acción del adulto; la cual para la autora es innecesaria.

- **Ejes del desarrollo:**

Producto de las investigaciones realizadas por la Dra. Emmi Pikler se han revelado algunos ejes que son fundamentales para la organización del entorno en el que se desarrollan los niños y niñas, y que operan como factores facilitadores del desarrollo, estos son los siguientes:

1. **El adulto:** cumple un rol directo en los cuidados cotidianos e indirecto en las actividades de los niños y niñas. Su función es estar disponible para interactuar y satisfacer adecuadamente las necesidades del niño, como también debe brindar, crear y reorganizar el entorno en el cual el niño o niña pueda moverse. como menciona la Dra. Emmi Pikler. *“El adulto es una importante y rica fuente de imitación e identificación, pero no enseña al niño a realizar ningún movimiento en particular, siendo este quien organiza sus movimientos y actividades en forma autoinducida.”*
2. **El espacio destinado a la actividad autónoma:** para facilitar el desarrollo de los niños y niñas es recomendable crear un espacio para el sueño, uno para la alimentación, otro para la higiene; y un espacio bien diferenciado del resto para el movimiento, la actividad de manipulación y el juego. deben crearse espacios en los que pueda, ejercitar y perfeccionar las capacidades ya adquirida y, por otro, desarrollar nuevas competencias. organizar el espacio y los elementos que se necesitan, le permite al adulto estar más disponible y transitar apaciblemente por cada uno de los momentos de interacción con el niño o niña.

**3. Los objetos para la manipulación, la exploración y el juego del niño:**

En la selección de los objetos destinados a la actividad del niño pequeño, el adulto responsable debe tener muy presente las dos reglas de seguridad y aprendizaje. Los objetos deben promover la actividad autónoma del niño, la exploración y el aprendizaje, sin poner en riesgo su salud.

**4. La indumentaria:** este eje está relacionado con la selección de la ropa, la indumentaria no debe obstaculizar sus movimientos. En relación con el tipo de ropa es importante tener en cuenta que esta le permita los movimientos de extensión, flexión y rotación de los cuatro miembros, el tronco y la cabeza. para que así los niños y niñas puedan moverse en libertad dentro de sus diversos espacios de rutina.

**CAPITULO III**  
**DISEÑO METODOLÓGICO.**

## CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN.

La investigación es de carácter cualitativo ya que “permite acercarnos a la realidad de manera profunda y comprender mejor el mundo representado por la teoría y la práctica” (Shulman 1995). El enfoque cualitativo evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad” (Hernández Sampieri, 2006)

Esta investigación se sustenta en las perspectivas y punto de vista de las participantes, en este caso aquello referido a las cuidadoras del Hogar Esperanza quienes trabajan con el nivel Medianos. *“El investigador pregunta cuestiones generales y abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe y analiza y los convierte en temas, esto conduce a la indagación de una manera subjetiva y reconoce sus tendencias personales”* (Hernandez Sampieri, 2006).

Pues se enfoca en la descripción de los diferentes tipos de interacciones que se generan en las rutinas de Juego Libre entre cuidadoras y niños y niñas del nivel Medianos. Con esta investigación de carácter descriptiva se busca especificar y detallar las acciones y las concepciones de cuidadoras con preparación en la Atención Temprana del Desarrollo Infantil (A.T.D.I) que se encuentran desempeñando su labor en el Hogar Esperanza en el nivel Medianos. Con el fin de conocer sus Representaciones Sociales acerca de las sesiones de Juego Libre desde el enfoque de la A.T.D.I.

Dicha investigación, se sustenta en un enfoque de Estudio de Caso Colectivo (Stake, 2010), debido a que éste no se orienta en un caso particular, sino que en un conjunto de casos, mediante los cuales se pretende dar respuesta al objetivo que direcciona la investigación.

## **DESCRIPCIÓN DEL CASO.**

Los casos a investigar están ubicados en la comuna de la Florida, Región Metropolitana, específicamente en el Hogar Esperanza. Esta fundación es una organización social sin fines de lucro, colaboradora del SENAME, con orientación cristiana de inspiración lasallista, cuyo principal objetivo es acoger a lactantes, niños y jóvenes vulnerados en sus derechos, brindándoles un ambiente familiar y donde se satisfacen las necesidades básicas de los niños.

El cuidado de estos niños está a cargo de un equipo de 18 personas que cumplen distintas funciones al cuidado de los niños. Cuentan también con un grupo de voluntarios y estudiantes en práctica que apoyan en las tareas de atención a los niños y niñas.

Nuestro trabajo de investigación se realizará en la casa de lactantes y párvulos de este hogar, específicamente en el nivel medianos, en donde se contempla la participación de las 3 cuidadoras del nivel, ya que es allí donde desde hace algún tiempo se trabaja bajo las orientaciones de la Atención Temprana del Desarrollo Infantil. Para lo cual dentro del Hogar Esperanza se ha debido realizar un extenso trabajo relativo a la sensibilización, capacitación y acompañamiento a las cuidadoras con respecto a la Pedagogía Pikler y Atención Temprana del Desarrollo Infantil, en la promoción, preservación y prevención primaria.

## **INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.**

Los instrumentos a utilizar en la investigación son Entrevistas Semi-Estructuradas y observación directa no participante durante las sesiones de juego libre. Estos fueron seleccionados debido a la pertinencia y funcionalidad, en cuanto a la obtención de información. Posesionándose desde el tipo de investigación, enfoque y sus objetivos.

- **Observación directa:**

La observación directa es definida por Tamayo (1991) como “aquella en la cual el investigador puede observar y recoger datos mediante su propia observación”, en este sentido se procederá a observar las sesiones de juego libre en el nivel medianos del Hogar Esperanza, para conocer las representaciones sociales de las cuidadoras y contrastar los conocimientos teóricos y prácticos que poseen acerca de la implementación de las sesiones de juego libre.

La observación será de tipo no participante, que como su nombre lo indica, el investigador se mantiene al margen del fenómeno estudiado, como un espectador pasivo, que se limita a registrar la información que aparece ante él, sin interacción, ni implicación alguna. Se evita la relación directa con el fenómeno, pretendiendo obtener la máxima objetividad y veracidad posible.

Los instrumentos de vaciamiento de la observación serán: registros abiertos de tipo narrativo descriptivo, con el fin de determinar y plasmar conductas e interacciones en el contexto observado.

- **Entrevista:**

Las entrevistas constituyen uno de los procedimientos más frecuentemente utilizados en los estudios de carácter cualitativo, donde el investigador no solamente hace preguntas sobre los aspectos que le interesa estudiar, sino que debe comprender el lenguaje de los participantes y apropiarse del significado que éstos le otorgan en el ambiente natural donde desarrollan sus actividades (Troncoso, C y Daniele, E. 2012).

Este instrumento se plantea desde la información que puede proveer, debido a la utilidad que presenta, en cuanto a la descripción e interpretación. Según Stake *“La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples”*.

Se realizarán entrevistas de carácter Semi - estructurada, la cual según Sabino (1992), *es aquélla en que existe un margen más o menos grande de libertad para formular las preguntas y las respuestas en función de dar cuenta de los factores de estudio*. Este tipo de instrumento nos permitirá describir e interpretar datos no directamente observables tales como sentimientos, impresiones, intenciones, pensamientos, vivencias, entre otros. Dichas entrevistas serán registradas en grabaciones de audio y se realizaran a las cuidadoras del nivel medianos del Hogar Esperanza.

### **Validación de instrumentos**

La validación de los instrumentos, empleados en la investigación, a las diferentes fuentes (cuidadoras, directora y registro de observación), fueron sometidos antes de su aplicación a un proceso de validación por juicio de expertos. Lo anterior, por parte de dos académicos, pertenecientes a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), de los Departamentos de Educación Diferencial, los cuales aportaron desde su experticia, confluyendo en la pertinencia de aquellos, siendo direccionado hacia cada uno de los objetivos planteados.

## **PLAN DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.**

El procedimiento se inició con la búsqueda del establecimiento. Debido a las características de nuestra investigación, escogimos el hogar Esperanza, ubicado en la comuna de la Florida. Posteriormente, nos dirigimos de manera personal hasta el establecimiento con una carta de presentación del tema a trabajar en la memoria, para llevar a cabo la investigación en dicho establecimiento.

En cuanto a la recolección de información, se efectuaron durante los meses de enero, febrero y marzo, realizándose la aplicación de los diversos instrumentos contemplados en la investigación, esto bajo previa coordinación con la institución; lo cual dependerá de la disponibilidad horaria de este.

A continuación, se dan a conocer a través de la siguiente tabla, los procedimientos llevados a cabo durante el proceso de recogida de información.

**Tabla n° 1: procedimiento N° 1**

Objetivos: - Solicitar la autorización al Hogar Esperanza para, para realizar la investigación en su establecimiento.

-Planificación de visitas para la aplicación de instrumentos en Hogar Esperanza.

Actividades	13/07/15	25/07/16	24/03/16
Búsqueda del Establecimiento	X		
Visita al Hogar Esperanza para presentación de carta para solicitud de investigación		x	
Confirmación de solicitud para la realización de la investigación		x	
Reunión para coordinar la aplicación de las entrevistas semi-estructuradas			x

**Tabla n° 2: procedimiento N° 2**

Objetivo: Aplicación de instrumentos para la investigación en el Hogar Esperanza.

Actividades \ Fechas	03/11/15	12/11/15	18/11/15	26/11/15	10/12/15	15/12/15	18/12/15	28/12/15	28/03/16	30/03/16	02/04/16
Observación Directa	X	x	x	X	x	x	x	x			
Entrevista semi-estructurada cuidadora N°1									x		
Entrevista semi-estructurada cuidadora N°2										x	
Entrevista semi-estructurada cuidadora N°3											x
Entrevista semi-estructurada Directora										x	

## PLAN DE ANALISIS.

Primeramente se transcribieron las entrevistas Semi-Estructuradas, realizadas a las tres cuidadoras de trato directo del nivel medianos del Hogar Esperanza. Así, como la entrevista Semi-Estructurada a la Directora del Hogar Esperanza, las que fueron aplicadas de forma individual.

En una segunda etapa, se llevó a cabo la lectura de lo transcrito de forma grupal, con la finalidad de conocer lo recopilado de forma holística, así como también para establecer un criterio común. Desde ésta, se relevaron aspectos significativos presentes, ello en directa relación con los objetivos planteados en la investigación. Aquello con el propósito de realizar, un análisis de contenido planteado por Klaus Krippendorff, así como también un análisis estructural de discurso, propuesto por John Creswell.

En una tercera etapa, se formuló el análisis de contenido, allí emergieron y se delimitaron categorías, las cuales según Gloria Pérez Serrano (2007) *“son los indicadores que van a constituir la red a utilizar en la investigación”*. Las anteriores, guiaron los criterios de clasificación de las unidades de análisis, para ser definidos. Posteriormente, se determinó el tipo de análisis de contenido que se llevó a cabo, siendo éste a nivel sintáctico, con la finalidad de evidenciar la frecuencia, ello para presentar un análisis explicativo, antes de la tabla de frecuencia establecida para cada fuente. Por otra parte, en relación al análisis de discurso, primeramente se establecieron categorías y luego sus dimensiones, para posteriormente dar paso a un análisis antes de cada cuadro.

En una cuarta etapa, se realizó un resumen de la información recopilada, mediante la creación de un mapa conceptual, para relacionarla mediante el cruzamiento de las diferentes categorías planteadas en ambos análisis, transitando hacia la interpretación y reflexión de los mismos, para dar paso a las conclusiones de la investigación.

**CAPITULO IV**  
**PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

## **RESULTADOS Y ANALISIS DE CONTENIDO Y DISCURSO.**

El presente capítulo contempla en primera instancia, los resultados obtenidos en el Análisis de Contenido. Aquí emergen y se delimitan categorías, unidades de análisis y la frecuencia de las mismas. Ello sustentado en la aplicación de los instrumentos empleados con las cuidadoras de trato directo (Entrevista Semi-estructurada, modalidad individual), Directora (Entrevista Semi-estructurada, modalidad individual) y Registros de Observación de las sesiones de juego libre en el nivel Medianos. Además de un análisis explicativo, antes de la tabla de frecuencia establecida para estas tres fuentes.

En una segunda instancia se encuentran los resultados del Análisis de Discurso, obtenido sobre la base de los tres instrumentos aplicados en el Hogar Esperanza. Lo anterior, mediante las diversas categorías emergentes, así como sus respectivas unidades de análisis. Aquello, considerando el análisis de cada una de las categorías, a partir de los datos extraídos de cada uno de los instrumentos de investigación.

La tabla que se presenta a continuación, tiene la finalidad de establecer las diversas codificaciones, empleadas tanto en los instrumentos como en las fuentes, que forman parte de la investigación.

**Tabla n° 3: Codificación de Instrumentos**

Instrumentos	-Entrevista Semi-Estructurada Directora	(E.S.D)
	-Entrevista Semi-Estructurada Cuidadora 1	(E.S.C.1)
	-Entrevista Semi-Estructurada Cuidadora 2	(E.S.C.2)
	-Entrevista Semi-Estructurada Cuidadora 3	(E.S.C.2)
	-Registro de Observación N°1 (16.03.15)	(R.O.1)
	-Registro de Observación N°2 (18.03.15)	(R.O.2)
	-Registro de Observación N°3 (20.03.15)	(R.O.3)
	-Registro de Observación N°4 (24.03.15)	(R.O.4)
	-Registro de Observación N°5 (26.03.15)	(R.O.5)
	-Registro de Observación N°6 (27.03.15)	(R.O.6)
	-Registro de Observación N°7 (1.04.15)	(R.O.7)
	-Registro de Observación N°8 (13.04.15)	(R.O.8)
Fuentes	-Directora	(D)
	-Cuidadoras	(C)

**Tabla n°4: Categorías y Sub-categorías**

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>SUB CATEGORÍAS</b>	<b>PROPIEDADES ATRIBUIDAS</b>
Sesiones de juego libre	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Rol del adulto</li> <li>-Rol del niño o niña.</li> <li>-Espacio de juego</li> <li>-Objetos para el juego</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rol del adulto con el niño en el juego libre</li> <li>- Rol del adulto respecto al espacio para el juego libre</li> <li>- Rol del adulto respecto a los objetos de juego</li> <li>- Rol del niño o niña en la sesión de juego libre</li> <li>- Orden del espacio de juego.</li> <li>- Selección de objetos</li> <li>- Orden de objetos</li> </ul>
Implementación de la ATDI	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Capacitación.</li> <li>-Praxis del enfoque.</li> <li>-Desarrollo de los niños y niñas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitación a las cuidadoras del nivel medianos.</li> <li>- Capacitación a practicantes de otras áreas que se relacionan con los niños y niñas.</li> <li>- Praxis del enfoque en el juego libre.</li> <li>- Praxis del enfoque en los cuidados cotidianos.</li> <li>- Posturas de los niños del nivel medianos.</li> <li>- Comunicación de los niños y niñas del nivel medianos.</li> <li>- Tipo de juego de los niños y niñas en el nivel medianos.</li> <li>- Autonomía de los niños y niñas del nivel medianos.</li> </ul>

**Tabla n°5: Frecuencia Entrevista Semi-Estructurada Cuidadoras, Directora y Registros de Observación**

Categorías	Unidades de Análisis	E.S. C 1 (Andrea)	E.S. C 2 (Natalia)	E.S. C 3 (Romina)	E.S. D	R.O 1	R.O 2	R.O 3	R.O 4	R.O 5	R.O 6	R.O 7	R.O 8	Frecuencia
Sesiones de Juego Libre en el Nivel Mediano	Rol del adulto con el niño en las sesiones de juego libre	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12/12
	Rol del adulto respecto al espacio de juego libre.			✓	✓	✓								3/12
	Rol del adulto respecto a los objetos para la sesión de juego libre	✓	✓	✓	✓			✓						5/12
	Rol del niño y niña en las sesiones de juego libre.	✓		✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	9/12
	Características del espacio de juego.			✓	✓	✓								3/12
	Características de los objetos para el juego libre.	✓		✓	✓	✓								4/12
Implementación de la ATDI en Nivel	Capacitación de las cuidadoras del nivel mediano.	✓	✓	✓	✓									4/12

Medianos	Capacitación de ATDI a practicantes de otras áreas y otros adultos que se relacionan con los niños y niñas			✓			✓				✓	✓		4/12
	Praxis del enfoque en el juego libre	✓	✓	✓	✓	✓			✓		✓	✓	✓	9/12
	Praxis del enfoque en los cuidados cotidianos.			✓			✓	✓		✓				4/12
	Posturas y desplazamientos de los niños y niñas	✓	✓			✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	9/12
	Comunicación de los niños y niñas.		✓		✓	✓			✓		✓		✓	6/12
	Tipo de juego de los niños y niñas en el nivel medianos.	✓			✓	✓	✓			✓			✓	6/12
	Autonomía de los niños y niñas del nivel medianos.	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	10/12

## RESULTADOS Y ANÁLISIS DE CONTENIDO.

A partir de los datos recopilados a través de las entrevistas semi-estructuradas que se aplicaron a cuidadoras de los niveles medianos y a la Directora del Hogar Esperanza, así como también de los Registros de Observación, se visualizan las frecuencias en cada una de las unidades de análisis propuestas.

La primera categoría emergente es “**Sesiones de Juego Libre en el Nivel Medianos**” y la segunda es “**Implementación de la ATDI en el Nivel Medianos**”.

De la primera categoría planteada se desprenden las siguientes unidades de análisis:

- a) Rol del adulto con el niño en las sesiones de juego libre.
- b) Rol del adulto respecto al espacio de juego libre.
- c) Rol del adulto respecto a los objetos para la sesión de juego libre.
- d) Rol del niño o niña en las sesiones de juego libre.
- e) Características del espacio de juego.
- f) Orden de objetos para el juego libre.

Con Respecto a la primera unidad de análisis, “**Rol del Adulto con el niño en las sesiones de juego libre**”, se aprecia una frecuencia de 12/12, ya que en E.S.C.1, se responde a la pregunta señalando: “*yo anticipo que nos vamos a la sala de juego...observar si el niño requiere de mi participación...y tratar de estar observando su juego sin intervenir en él, cuando interactúan conmigo ahí yo me acerco y le hablo*”, luego en E.S.C.2, se menciona “*bueno la participación que más*

*tengo en los chiquillos es pasarles el juguete cuando están como... o cuando se suben encima de los cajones bajarlos, jugar con ellos de repente con una pelota...y también decirles que no golpeen a los amigos que tienen que compartir y que no se suban a donde corren riesgo”, además de mencionar acerca del juego libre, que este es “Donde los niños tienen que estar sin que uno los moleste, que les meta ruido, estarles diciendo “No, eso no se hace”, y eso más que nada. No interrumpir su tiempo cuando están solos, igual uno tiene que estar pendiente de ellos, de que no se vayan a golpear, pero no interrumpirle su juego” así también, en E.S.C.3 se señala que “antes de iniciar la sesión, mi rol es primero verificar el espacio, que estén con los juguetes adecuados, con los elementos adecuados... eh mm que sea un espacio seguro”. Así mismo, la E.S.D señala que es necesario “respetar las condiciones de desarrollo autónomo de los niños y niñas, apoyarse en la libertad de movimiento... Reconocer al niño como un ser de iniciativa que acciona y no solo reacciona”. Por otro lado, en el registro de observación R.O.6 encontramos que “La cuidadora de inmediato se acerca donde se encuentra Emilia verbalizando: cuidado Jazmín ese juguete es de Emilia, mira ven acá hay uno igual para que tu juegues”.*

A partir de la información rescatada de las entrevistas a las cuidadoras, a la directora, y de los registros de observación, podemos identificar que los discursos coinciden en la importancia de no interrumpir el juego de los niños, interviniendo solo en situaciones de conflicto entre ellos, en situaciones de potencial riesgo, cuando los niños lo solicitan o requieren. Además, se menciona la importancia de verificar previamente el espacio para las sesiones de juego, así como también anticipar a los niños y niñas, y observar sus acciones durante las sesiones de juego libre. Así, dichos discursos coinciden con el discurso de la directora sobre el hecho de respetar las condiciones de desarrollo autónomo durante las sesiones de juego libre. Finalmente, en el registro R.O.6 se visualiza el rol mediador de las cuidadoras en las situaciones de conflicto entre los niños, lo que coincide con lo expresado en sus discursos.

Respecto a la unidad de análisis **“Rol del adulto respecto al espacio de juego”**, se observa una frecuencia menor de 3/12, presentándose solo en el discurso de una de las cuidadoras, quien en E.S.C.3 menciona: *“Antes de iniciar la sesión, mi rol es primero verificar el espacio, que estén con los juguetes adecuados con los elementos adecuados,... que sea un espacio seguro”*. Por otro lado, E.S.D respecto a cómo las cuidadoras deben llevar a cabo las sesiones de juego libre, señala *“preparación de la sala de acuerdo a las edades de los niños, e intereses además de materiales simples y sencillos. La sesión de juego debe ser en silencio...”*. Así mismo, en R.O.1 se observa *“la sala dispone de luminosidad natural, piso flotante y material de madera”*.

A partir de la información recopilada, se obtiene que tanto en E.S.C.3 y en E.S.D se menciona la importancia de preparar y revisar el espacio previamente a cada una de las sesiones de juego libre, verificando el material y las condiciones del espacio, el que según los discursos debe ser seguro y silencioso. Así mismo, en R.O.1 se mencionan características del espacio de juego, como la luminosidad del espacio y el tipo de suelo. Por ende, el rol de las cuidadoras respecto al espacio de juego según los discursos, consiste principalmente en la preparación previa de dicho espacio, verificando el material y asegurando las condiciones en que se llevara a cabo el juego libre.

La tercera unidad de análisis, **“Rol del adulto respecto a los objetos para las sesiones del juego libre”**, se presenta con una frecuencia de 5/12. Respecto a esto, en E.S.C.1 se señala *“Sí seleccionamos los juguetes en la noche, un día antes de la sesión de juego, y nos fijamos si hay materiales que no estén aptos, los sacamos y ahí pedimos otro y nos pasan, ordenamos la sala dependiendo de lo que las niñas en práctica nos digan, en ellas nos apoyamos”*, así mismo en E.S.C.2 se expresa: *“Esos objetos los seleccionan las 3 tías a cargo del nivel. Es el protocolo que se sigue acá, porque en la sala esta detallado que es lo que tiene que ir, pero si uno quiere hacer un cambio de algún juguete que este en mal*

*estado, o que ves que ya no le llama la atención a los chiquillos, se puede hacer un cambio y dar aviso que se cambiaron esos juguetes... va todo detallado en su rincón, hay un cartel donde va especificado, baldes, botellas, cocina, baño...es por rincones". Además en E.S.C.3 también se señala: "los ordeno de acuerdo a los rincones propuesto por las chicas de la UMCE" "Mmm... mira los juguetes eh... por lo que yo tengo entendido los seleccionaron las chicas de la UMCE, ellas hicieron como este proyecto de sala ATDI y ellas fueron eligiendo el material según los niveles". Del mismo modo, en E.S.D se expresa respecto a la sala de juego: "preparación de la sala de acuerdo a las edades de los niños e intereses, además de materiales simples y sencillos". Por otro lado, en R.O.3 se observa que "la cuidadora se dirige a la sala de juegos en donde dispone los materiales para los niños y niñas".*

A partir de lo anterior, se observa que las cinco fuentes señalan que el adulto cumple un rol respecto a los objetos de la sesión de juego libre, seleccionando los materiales, verificando su estado y ordenándolos en el espacio. Sin embargo, en los tres discursos de las cuidadoras se presenta que dicha selección y orden de los materiales de juego se encuentra establecido de acuerdo al criterio de las estudiantes en práctica de la UMCE, siendo solo la directora quien menciona que existe un orden de los objetos de acuerdo a las edades e intereses de los niños y niñas, además de mencionar que estos deben ser simples y sencillos. Por otro lado, en el registro R.O.3 se advierte que la cuidadora efectivamente dispone los materiales en la sala de juegos. Entonces, se deduce que el rol del adulto respecto a los objetos consiste en seleccionar y ordenar los objetos previamente para cada sesión de juego libre basándose en los criterios de selección y orden planteados por las estudiantes de la UMCE.

La cuarta unidad de análisis, "**Rol del niño y niña en las sesiones de juego libre**", se presenta con una frecuencia de 9/12, apareciendo en el discurso de E.S.C.1 como "*Dejar que el niño explore solo sin interrumpirlo, que él tenga la*

*posibilidad de ir creando el solo las cosas”, así también en E.S.C.3 se señala “el juego libre les sirve mucho para desarrollar autonomía, emm... los he visto mucho que se esfuerzan mucho por hacer algo y en una semana lo intentan, lo intentan y cuando lo logran están tan contentos”. Por otro lado, en R.O.1, R.O.2, R.O.4, R.O.5, R.O.6, R.O.7, R.O.8 se observan diversas acciones que realizan los niños y niñas en las sesiones de juego libre, como su actividad autónoma y la acción de estos con los objetos. Un ejemplo de esto se aprecia en R.O.2, donde se señala: “Posteriormente apoya su mano izquierda en el piso, girando su cintura escapular, luego apoya su rodilla derecha sobre el piso, pasando a la posición cuadrúpeda baja, levanta su cabeza y comienza a observar a su lado derecho los niños y niñas que están jugando, frente a él se encuentra la rampa de madera, gira su cabeza hacia el frente, observando la rampa y comienza a desplazarse lentamente en gateo, subiendo hasta la mitad de la rampa de madera”. A partir de lo anterior, se infiere que las cuidadoras conciben el rol de los niños y niñas como un rol activo durante las sesiones de juego libre y que consiste principalmente en explorar sin interrupciones y jugar de forma autónoma, además de realizar acciones de ensayo y error de forma autónoma, lo que concuerda con lo evidenciado en los registros de observación mencionados anteriormente.*

En la quinta unidad de análisis, “**Características del espacio de juego**”, se manifiesta una frecuencia de 3/12. Donde en E.S.C.1 y E.S.C.2 no se hace referencia, pero si en E.S.C.3 se señala respecto al espacio “*que sea un espacio seguro*”. Así mismo, en E.S.D se menciona que “*la sesión de juego debe ser en silencio, evitando interrupciones*” y en el R.O.1 se indica que “*la sala dispone de luminosidad natural, piso flotante y material de madera*”.

Por tanto, solo tres fuentes de las doce investigadas mencionan características propias del espacio de juego libre, el que debe tener ciertas condiciones, como ser un espacio seguro, silencioso y luminoso que reduzca al máximo las interrupciones durante el juego.

La sexta unidad de análisis, **“Característica de los objetos para el juego libre”**, aparece con una frecuencia de 4/12, en E.S.C.1 menciona *“tienen en su mayoría objetos grandes, porque los pequeñitos es muy peligroso y se llevan todo a la boca”, además E.S.C.3 señala: “modificar los espacios de acuerdo a la realidad de los niños, por ejemplo hay una bañera y los chiquillos en realidad nunca se han bañado en bañera, entonces quizás utilizar elementos eh... que sean más cercanos a ellos, cachay, más de su propia realidad”*. También, E.S.D indica *“...además de materiales simples y sencillos”*. Así mismo, en R.O.1 encontramos que *“a su alrededor se encuentran diversos materiales, la sala dispone de luminosidad natural, piso flotante y material de madera (reja de madera, cubículos de madera y rampa), dentro de los materiales dispuestos se encuentran pelotas, recipientes de plástico, argollas de plástico, telas, canastos de mimbre”*.

Por lo tanto, en los discursos se explicitan ciertos atributos de los objetos que se disponen en las sesiones de juego libre, como el tamaño, la simpleza y la sencillez de dichos materiales; Así mismo, E.S.C.3 añade que el material que se utiliza debe estar acorde a la realidad de los niños y niñas. Y, en la observación se registra el tipo de material del cual están hechos los objetos, que en este caso son de madera. Por lo tanto, bajo los discursos recopilados, los objetos de juego libre deben ser pequeños, simples, sencillos, de madera y deben representar la realidad de los niños y niñas.

La segunda categoría emergente aborda la **“Implementación de la A.T.D.I en el nivel medianos”**, y se compone de las siguientes unidades de análisis: capacitación de las cuidadoras en el nivel medianos, capacitación de A.T.D.I a practicantes de otras áreas que se relacionan con los niños y niñas, praxis del enfoque en el juego libre, praxis del enfoque en los cuidados cotidianos, postura de los niños y niñas, comunicación de los niños y niñas, tipo de juego de los niños y niñas, y finalmente autonomía de los niños y niñas en el nivel medianos.

Respecto a la primera unidad de análisis de la segunda categoría, “**capacitación de las cuidadoras en el nivel medianos**”, se aprecia una frecuencia de 4/12. Desde E.S.C.1 se extrae: *“Bueno las capacitaciones las recibí acá, yo recuerdo que hicieron una en el año 2015, la profesora Katherine nos capacitó, me acuerdo que trabajamos la forma de tomar a los niños y niñas, la importancia del lenguaje, el lenguaje crea realidades...(risas) siempre las niñas en práctica señalaban eso”*. Por otro lado, en E.S.C.2 se señala: *“No. Aunque el otro día vinieron a hablar unas niñas acá al hogar que también eran de la Umce, nos dieron como una charla las que eran de los medianos y del nivel de lactantes”*, así mismo E.S.C.3 señala *“lo que me han enseñado aquí en el hogar, por las chicas de la UMCE, por la experiencia laboral que tuve en la Fundación Cristo Joven, que también trabaja con lineamientos como Piklerianos y por lo que me ha compartido el resto de la gente, por lo que he aprendido en un seminario que alcancé a ir, que organizó la red Pikler, el último, así que ahí me he ido interesando en el tema”*. Al respecto, la directora señala en E.S.D que *“Este rol ha sido el más difícil de conquistar debido a que los estilos de crianza de cada una de nuestras tías en conjunto ha significado cambios y sacarlas de su zona de confort. Claramente es una combinación poco fácil porque de manera natural se crea una resistencia que es necesaria trabajar para hacer efectivo el propósito, ocupando herramientas como talleres, intervención, sesiones, conversaciones instando a los adultos a respetar el desarrollo autónomo de los niños-as, a que ellas crean en las capacidades de los niños-as, que sean capaces de entregarles u ofrecerles un entorno adecuado que lo apoyen sin dirigir ni obligar”*

De acuerdo a los discursos de las cuidadoras, todas han participado de al menos una instancia de capacitación, la cual fue llevada a cabo en el hogar por las estudiantes en práctica de a Umce. Sin embargo, E.S.C.3 señala haber participado de más de una capacitación, tanto en las organizadas en el hogar por las estudiantes de la Umce o la profesora Katherine, como en las organizadas por la red Pikler Chile fuera del hogar.

Al respecto, la directora en E.S.D señala que la capacitación de las cuidadoras es el rol más difícil que desempeña, ya que por lo general las cuidadoras se resisten al cambio. Además, si bien menciona que para efectuar dicha capacitación se llevan a cabo talleres, intervenciones, sesiones, etc. No hace mención a las estudiantes de la Umce, más si menciona algunos objetivos de dichas capacitaciones, como instar al adulto a respetar el desarrollo autónomo, que el adulto crea en las capacidades de los niños y niñas, y sea capaz de generar un entorno adecuado para su desarrollo.

La novena unidad de análisis, **“Capacitaciones en A.T.D.I a practicantes de otras áreas y otros adultos que se relacionan con los niños y niñas”**, emerge con una frecuencia de 4/12. Donde E.S.C.3 menciona: *“creo que falta mucha formación tanto de la gente que trabaja acá, emm... como de la gente que llega acá, de que si bien el Hogar Esperanza está trabajando bajo estos lineamientos, todavía falta mucho”*. Lo que también se presenta en R.O.2: *“al lado de Alan se encuentra la técnico de enfermería quien sostiene en sus piernas a Jazmín, le da agua desde un vaso con una cuchara profunda, Jazmín lo recibe, la técnico apoya la cuchara en los labios de Jazmín y Jazmín abre su boca, recibiendo el agua, luego la técnico toma a Jazmín posicionando sus manos en las axilas”*; y en R.O.6: *“la voluntaria se acerca a Antonella y Antonia quienes se encuentran en el circuito, se acerca a las niñas tomándolas por la cintura y besándolas...Luego la voluntaria se sienta al lado de las niñas, Antonella se sienta en las piernas de la voluntaria el resto de la sesión”*; y finalmente en R.O.7 *“Antonella se encuentra en los brazos de una practicante de fonoaudiología, quien ofrece diversos juguetes de una caja”*

De los datos extraídos, la capacitación de las practicantes de otras áreas surge solo en el discurso de una de las cuidadoras, quien menciona que existe una falta de formación en el enfoque a las personas que asisten al hogar, ya sean voluntarios o practicantes de otras áreas. De igual forma, los registros de

observación señalados anteriormente, señalan acciones ejercidas por los voluntarios o practicantes de otras áreas que no concuerdan con los planteamientos de la Atención Temprana, como por ejemplo besar a los niños y niñas, tomarlos de forma no respetuosa e incentivar la dependencia del adulto. Por ende, se observa que las observaciones registradas guardan directa relación con el discurso llevado a cabo por la cuidadora.

La unidad de análisis, “**Praxis del enfoque en el juego libre**”, surge con una frecuencia de 9/12 en los discursos y registros de observación. Así, en E.S.C.1 se señala: *“me gusta que los niños anden a pata pela. (Risas), ósea sin zapatos, les posibilita mayor estabilidad al caminar o correr, cambiaría como ir cambiando los materiales, porque ellos son como de aburrirse de los materiales, quizás es bueno ir cambiando semanalmente”*, E.S.C.2 también señala respecto al enfoque *“Sí, estoy de acuerdo, no, todo bien.”*. Y, en E.S.C.3 se explicita *“Amm...yo creo que el juego libre les sirve mucho para desarrollar autonomía, emm... los he visto mucho que se esfuerzan mucho por hacer algo y en una semana lo intentan, lo intentan y cuando lo logran están tan contentos, entonces como acompañarlos en ese proceso de que intenten algo y lo logran, cachay, aprender a manejar la frustración de los niños, eh... para mí todo eso está en el juego libre, los aprendizajes que tenga un niño está en juego libre, eso creo yo que es fundamental, sin juego libre los chiquillos no funcionan”*, además dice *“ahora yo le hice una acotación a la chica de la UMCE que viene para acá a práctica, que quizás el rincón de la cocina para estos niños no es tan significativo porque ellos nunca tienen contacto con una cocina, ellos jamás van a la cocina, entonces no ven las ollas, no ven las pailas, las cucharas de palo, entonces quizás, le planteé ayer incluso que quizás ese rincón de cocina se podría incluso cambiar por algo más significativo para los niños, en este caso podría ser pocillos similares a donde ellos comen su almuerzo, los pocillos de postre, las cucharas que ellos usan y no las cucharas con las que sirven la leche porque esas cucharas de medidas de leche los chiquillos tampoco*

*las ven, así que eso sería lo que yo había planteado por lo menos”. Así también, la directora en E.S.D señala que “El enfoque es ideal para nuestro trabajo con los niños.”*

Por otra parte, se observa en R.O.1: *“Se encuentra la cuidadora Rosa con Alan dispuesto sobre sus piernas”*; en R.O.4 se registra: *“...por otro lado Jazmín camina por el pasillo con marcha poco estable, alterna ambos pies, camina con ayuda de la cuidadora quien la lleva de sus manos, la cuidadora verbaliza: Jazmín te dejare en el piso con estos juguetes porque debo ir a preparar la mesa para el almuerzo...la tía la toma en brazos, posiciona sus manos abierta en su torso levantándola”*; R.O.6 señala *“...Jazmín inclina su mano derecha para quitarle el cubo a Emilia, quien se pone a llorar, la cuidadora de inmediato se acerca donde se encuentra Emilia, verbalizando: cuidado Jazmín ese juguete es de Emilia, mira ven para acá hay uno igual para que tu juegues”*. Así mismo, R.O.7 señala: *“se observa a Emilia bajo un árbol, sobre el pasto en posición sedente tomando con su mano izquierda en pinza unas cascara de nueces, las cuales se lleva a la boca, la cuidadora se acerca verbalizando: Emilia escupe las cascara te puedes atorar”*; R.O.8 señala *“Jazmín extiende su brazo derecho y toma con presión palmar el recipiente de Yosmailyn; Yosmailyn comienza a llorar, la cuidadora se acerca baja a la misma altura, le quita el recipiente a Jazmín devolviendo a la vez, verbalizando: este recipiente es de Yosmi, no se lo debes quitar, Jazmín se lanza al suelo gritando y llorando, la cuidadora vuelve y le quita el recipiente a Yosmailyn entregándoselo a Jazmín, Jazmín se calma y Yosmailyn llora ”*.

Lo que se evidencia de los datos recopilados mediante las entrevistas, es que las tres cuidadoras están de acuerdo con el enfoque de la Atención Temprana y consideran que el juego libre posee múltiples factores positivos. Aun así, dos de las tres cuidadoras realizarían cambios relacionados con los materiales, ya que la primera menciona que cambiaría los materiales semanalmente en función del interés de los niños y niñas, y la tercera cuidadora menciona que cambiaría algunos objetos por material más significativo para los niños y niñas.

Por otro lado, la directora menciona que la aplicación de este enfoque se ajusta perfectamente a las necesidades de los niños y niñas.

Por tanto, los discursos manifiestan satisfacción de acuerdo a la puesta en práctica del enfoque en el juego libre, más algunas cuidadoras de igual forma realizarían pequeños cambios relacionados a los objetos.

Por otra parte, de los registros en que se evidencia la praxis del enfoque en las sesiones de juego libre, R.O.1, R.O.4 y R.O.8 describen situaciones disonantes con el enfoque sobre el juego libre, como sentar a los niños en las piernas de las cuidadoras durante el juego, sujetar a los niños para que realicen desplazamientos con la ayuda del adulto y no mediar correctamente una situación de conflicto entre dos niños; lo que nos evidencia algunos desafíos en cuanto a la puesta en práctica del enfoque durante el juego libre. Sin embargo, en R.O.6 y R.O.7 se observa a las cuidadoras mediando de forma adecuada en situaciones de riesgo o de conflicto entre niños.

En cuanto a la unidad de análisis, “**Praxis del enfoque en los cuidados cotidianos**”, se evidencia una frecuencia 4/12. En E.S.C.3 se señala: *“todavía falta mucho, falta mucho en cuanto a cómo poder distribuir los tiempos por ejemplo al hacer una muda respetuosa, cuánto tiempo debe demorar una muda respetuosa, sabiendo que tu tiempo es de veinte minutos para mudar a ocho niños, entonces cuánto es lo que realmente puedes aplicar acá y con que finalmente te vas a quedar”*. En R.O.2 se observa *“al lado de Alan se encuentra la técnico de enfermería quien sostiene en sus piernas a Jazmín, le da agua desde un vaso con una cuchara profunda, Jazmín lo recibe, la técnico apoya la cuchara en los labios de Jazmín y Jazmín abre su boca, recibiendo el agua”*; en R.O.3 se observa *“la cuidadora al tomarlo verbaliza: Alan, vamos a peinarnos, quieres venir y espera respuesta”*; finalmente en R.O.5 señala: *“solo en ocasiones la cuidadora pide permiso y verbaliza para limpiar las narices de los niños y niñas”*.

A partir de los datos podemos constatar que solo una de las cuidadoras hace referencia a la dificultad que se presenta durante los cuidados cotidianos para llevar a cabo el enfoque en su totalidad. De igual forma, en el registro R.O.5 se observa que durante la limpieza de nariz de los niños, la cuidadora no anticipa ni verbaliza las acciones que realiza sobre los niños y niñas, evidenciando contradicciones entre la teoría del enfoque y la práctica de este. Por otro lado, en los registros R.O.2 y R.O.3 se observa que los cuidados cotidianos se realizan de forma respetuosa, anticipando, esperando respuesta y verbalizando las acciones, observándose una consecuencia entre la teoría del enfoque y la práctica.

La unidad de análisis, **“Posturas y desplazamientos de los niños y niñas”**, se observa una frecuencia de 9/12. Donde E.S.C.1 señala: *“Siento que les sirve mucho, el mismo Jesús siempre fue súper temeroso de pararse de ser más arriesgado de repente solo se empezó a parar, subía escalones, bajaba, ahora él pone un pocillo se para y se sube en un cubo de madera, levanta las manos y el solo se fue quitando los miedos...es muy lindo ver el proceso de las posturas ver como gatean, y después se paran solos sin hacerlos que lo hagan y obligarlos, siento que es más rápido incluso que como a nosotros nos criaron, antes cuando uno era chico no se podía subir a una silla porque se iba a caer, o pararse solo; acá si los niños se suben a un lugar solos, se bajan solos”*. También en E.S.C.2 se manifiesta: *“claro se mueven más, los que gatean, gatean mucho más, ahora la mayoría está caminando. Por lo mismo, porque ven que hay un juguete que les queda lejos y solitos se paran, se afirman y empiezan a caminar...y los que gatean, gatean más”*, en E.S.D señala *“A las tías les cuesta dejar en libertad de movimiento a los niños,...es necesario dejarlos en movimiento”*, en R.O.1 se evidencia *“todos se desplazan en marcha estable alternando ambos pies, a excepción de Emilia quien gatea y se pone de pie con apoyo, y Alan quien es el más pequeño del grupo, quien se desplaza reptando y gateo con equilibrio poco estable y Jazmín quien se observa con un gateo en cuadrúpeda baja con un*

*equilibrio estable; se evidencia que Cristóbal y su hermana Antonia se desplazan en trote por diversos espacios, explorando diversos rincones y objetos del entorno, tomándolos en presión palmar preferentemente con su mano derecha; por otro lado Antonella juega en posición sedente con un juguete Fisher Price, el cual está entre sus piernas apretando botones que prenden luces por 3 minutos aprox...más allá se observa a Emilia quien en posición sedente toma una piedra en pinza con su mano derecha, lanzándola hacia el frente”, R.O.5 señala “se observa a Cristóbal en posición sedente tomando cubos de madera en presión palmar, posicionando uno sobre otro realizando una torre; frente a Cristóbal se encuentra su hermana Antonia quien en cuadrúpeda baja, juega con materiales de construcción, los cuales los toma en forma de presión palmar intentando encajar uno con otro.”, “Alan quien se encuentra de cubito dorsal, comienza a llorar, se gira inclinando su torso hacia la derecha, llegando a la posición de cubito lateral, luego apoya su mano derecha en el piso, luego la izquierda gira su torso, apoya su rodilla derecha, luego la izquierda quedando en posición cuadrúpeda baja, gatea hacia donde se encuentra la cuidadora”*

Podemos evidenciar que las cuidadoras en E.S.C.1 y E.S.C.2 manifiestan haber observado el desarrollo autónomo de las posturas y los desplazamientos de los niños y niñas en el nivel medianos y la seguridad de los niños al ejecutarlos, comparando las metodologías utilizadas bajo el enfoque tradicional con los lineamientos de la Atención Temprana. Así mismo, la directora del Hogar Esperanza en su discurso alude a la necesidad de los niños de moverse en libertad, por lo que el discurso expuesto por las cuidadoras y la directora concuerdan entre sí.

En los registros R.O.1, R.O.2, R.O.4, R.O.5, R.O.6, R.O.7, R.O.8 se observan diversas posturas, tales como decúbito ventral, lateral, dorsal, cuadrúpeda baja, alta, sedente y bípeda, así como también distintos desplazamientos como reptar, gateo, marcha y trote, los que se llevan a cabo con gran equilibrio estático y dinámico por parte de la mayoría de los niños y niñas.

Por ende, bajo esta unidad de análisis, los datos extraídos de los registros de observación, guardan relación directa con los datos extraídos de los discursos.

En la unidad de análisis, “**Comunicación de los niños y niñas**”, se presenta una frecuencia 6/12. Señalando en E.S.C.2: “*como que te muestran el objeto y tratan de decir su nombre. O por ejemplo te muestran una pelota y ellos tratan de decir pelota*”. Así mismo, en E.S.D se señala “*su lenguaje expresivo ha mejorado*”. En cuanto a los registros, se evidencia en R.O.1 que “*frente al llanto de los niños la cuidadora los toma en sus brazos, calmándolos con un paseo*”, además R.O.4 señala “*la cuidadora verbaliza: “Jazmín te dejare en el piso con estos juguetes porque debo ir a preparar la mesa para el almuerzo”, al disponerla en el piso, Jazmín comienza a llorar, la tía la toma en brazos posiciona sus manos abiertas en su torso levantándola, llevándola con ella a dentro del hogar*”; en R.O.6 “*se observa a Jazmín quien gatea en cuadrúpeda baja se dirige hacia donde esta Emilia jugando con cubos, Jazmín inclina su mano derecha para quitarle el cubo a Emilia quien se pone a llorar*”, R.O.8 “*Yosmailyn quien toma un recipiente con ambas manos, se encuentra introduciendo cubos de madera dentro del recipiente, a su lado Jazmín la observa atenta, Jazmín extiende su brazo derecho y toma con presión palmar el recipiente de Yosmailyn; Yosmailyn comienza a llorar, la cuidadora se acerca baja a la misma altura le quita el recipiente a Jazmín devolviendo a la vez verbalizando: “este recipiente es de Yosmi, no se lo debes quitar”, Jazmín se lanza al suelo gritando y llorando, la cuidadora vuelve y le quita el recipiente a Yosmailyn entregándoselo a Jazmín, Jazmín se calma, Yosmailyn llora*”, “*En el centro de la sala se observa a Alan en posición cuadrúpeda baja quien extiende su mano derecha y en presión palmar toma una pelota la lanza y observa como rueda, Alan vuelve la mirada hacia la cuidadora quien la observa, la cuidadora verbaliza: “Alan ve a buscarla”, Alan la observa gira su cabeza hacia el objeto y comienza a llorar, la cuidadora se levanta y se dirige en busca de la pelota la cual acerca*”.

Tanto la directora en E.S.C y la cuidadora en E.S.C.2 resaltan la comunicación de los niños y niñas como una de las áreas que se ha visto beneficiada por la aplicación del enfoque de ATDI, logrando desarrollar un mejor lenguaje expresivo.

En cuanto a los registros de observación, en ellos se evidencian distintas conductas comunicativas tempranas que utilizan los niños y niñas durante los distintos momentos del día, como pedir, protestar y saludar, las que se manifiestan a través del llanto.

La décimo cuarta unidad de análisis, ***“Desarrollo de los tipos de juego en los niños y niñas del nivel medianos”***, se presenta con una frecuencia de 8/12. Se señala en E.S.C.1 que: *“Lo que les gusta más, es jugar con los vasos, cucharas, carteras, las muñecas, pañales, mamaderas, las telas, escogemos estos materiales porque están acorde a su edad y al juego que ellos realizan, están en el proceso de jugar con las cucharas, las muñecas, construir, destruir, a veces nos piden ayuda para poner alguna ropita o pañal al muñeco”*. En E.S.C.3 se señala: *“he visto como evolución cognitiva con respecto al tipo de juego, como han ido evolucionando en el tipo de juego, sobre todo en la Jasmín, que es la más grande de los medianos, eh ya se nota que hace un juego distinto en relación a los otros chicos, ya no es solo chocar elementos... está en el juego pre simbólico la Jasmín, los chiquillos todavía están más sensorial, emm... eso he podido ver en las sesiones de juego libre”*. En los registros de observación se evidencia en R.O.5 *“se observa a Cristóbal en posición sedente tomando cubos de madera en presión palmar, posicionando uno sobre otro realizando una torre; frente a Cristóbal se encuentra su hermana Antonia quien en cuadrupedia baja, juega con materiales de construcción, los cuales los toma en forma de presión palmar intentando encajar uno con otro”*. En R.O.8 *“En el lado inferior derecho se encuentra Antonella quien en posición bípeda sobre el circuito de motricidad encaja tres recipientes, colocando uno dentro de otro en presión pinza toma cada recipiente introduciéndolos uno dentro de otro”*, *“se observa a Alan en posición cuadrupedia*

*baja quien extiende su mano derecha y en presión palmar toma una pelota la lanza y observa como rueda”.*

Dentro de esta unidad de análisis, observamos que solo una de las cuidadoras, en E.S.C.3 menciona los tipos de juegos utilizados por los niños y niñas y los relaciona con el estadio de desarrollo según Piaget. Así mismo, en los registros se pueden observar los distintos tipos de juego, tales como: escalar, juegos de encaje, construcción y destrucción, lanzar, lo que guarda directa relación con lo mencionado por la cuidadora. Por lo tanto, los datos extraídos de las observaciones y los datos extraídos del discurso de la cuidadora están en estrecha relación.

Respecto a la última unidad de análisis, “**Autonomía de los niños y niñas**”, con una frecuencia 11/12, se advierte que en todas las entrevistas realizadas tanto a las cuidadoras como a la directora, se hace referencia de forma directa e indirecta a la autonomía de los niños y niñas. Así encontramos que en E.S.C.1, la cuidadora manifiesta que los lineamientos de la Atención Temprana “*los ayuda a ser autónomos, los ayuda a tener más confianza en ellos, que pueden lograr cosas, sin que uno esté tan pendiente*”, y también menciona que la metodología de este enfoque “*si sirve, la autonomía la van ganando solitos, sin tanta intervención en comparación a como se trabaja antes, los niños son otros...Dejar que el niño explore solo sin interrumpirlo que él tenga la posibilidad de ir creando el solo las cosas, de intentar hacer las cosas*”. Así mismo, en E.S.C.2 se señala: “*Por lo mismo, porque ven que hay un juguete que les queda lejos y solitos se paran, se afirman y empiezan a caminar*”. Además, en E.S.C.3 se indica “*Y el desarrollo de la autonomía, que ellos sean capaz de hacer muchas cosas, de trepar... algo tan pequeño pero que se nota que los hace muy felices, eso básicamente*”. Así mismo, de E.S.D se extrae: “*Respetar las condiciones de desarrollo autónomo de los niños-as apoyadas en la libertad de movimiento. Reconocer al niño, como un ser de iniciativa, que acciona y no sólo reacciona*”.

En cuanto a los registros de observación, se observa en R.O.3 que *“se dirige a buscar las pantuflas de los niños, las cuales se las coloca para ir a la sala de juego posteriormente”*. También en R.O.8 se extrae que *“la cuidadora se levanta y se dirige en busca de la pelota, la cual acerca”*. Por otra parte en R.O.6, se distingue que *“la cuidadora de inmediato se acerca donde se encuentra Emilia verbalizando: “cuidado Jazmín ese juguete es de Emilia, mira ven acá hay uno igual para que tu juegues, Jazmín deja el cubo allí y se dirige hacia el que le ofrece la cuidadora”*.

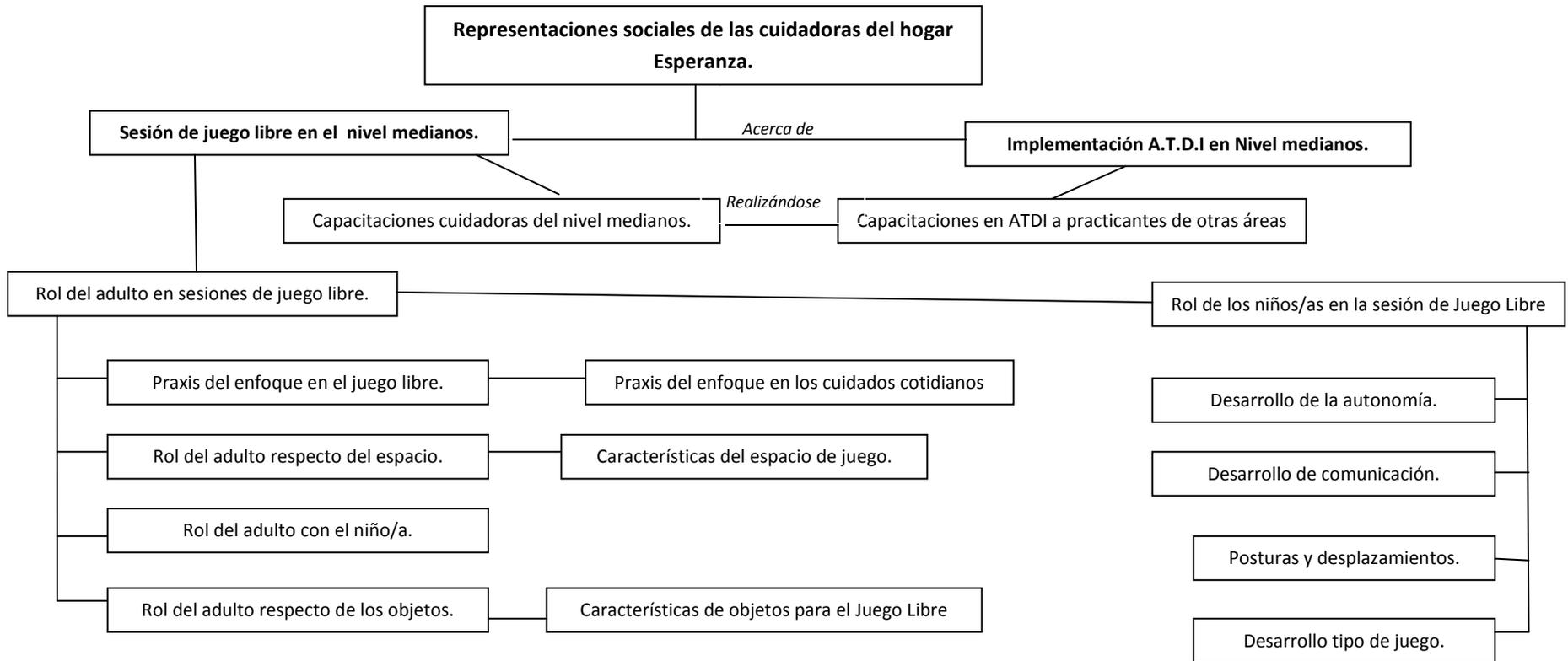
A partir de lo anteriormente expuesto, se observa que los adultos ponen en práctica los lineamientos referentes a la autonomía de los niños y niñas en relación a la libertad de movimiento y exploración. La directora y las cuidadoras convergen en que se debe fomentar las condiciones para el desarrollo autónomo. Sin embargo, en los registros de observación R.O.3 y R.O.8 se puede observar que las cuidadoras realizan las acciones por los niños, fomentando la dependencia del adulto y por ende dificultan el desarrollo de la autonomía en los niños y niñas. Por otra parte en R.O.6 se observa como la cuidadora media la situación de conflicto entre las niñas, permitiendo que Jazmín actúe con autonomía.

### **CRUZAMIENTO DE CATEGORIAS DE ESTUDIO.**

El análisis que se realiza a continuación, tiene como objetivo principal el cruzamiento de dos categorías, siendo estas obtenidas a través de los análisis de contenido y discurso de los cuales se obtuvieron resultados, tras la aplicación de los tres instrumentos diseñados para la investigación: Entrevistada Semi-estructurada (Cuidadoras), Entrevista Semi-estructurada (Directora), ambas de modalidad individual y Registros de observación de las Sesiones de juego libre en el nivel medianos.

En una primera instancia, se realiza un esquema de cruzamiento de todas categorías que emergen y se delimitan en la investigación, para posteriormente realizar un análisis de éstas.

## ESQUEMA DE CRUZAMIENTO DE CATEGORÍAS DE ESTUDIO:



A partir de la implementación de A.T.D.I en el nivel medianos del Hogar Esperanza, es que se han comenzado a realizar **capacitaciones para las cuidadoras del nivel medianos**. En esta unidad de análisis se puede visualizar que dichas capacitaciones han sido realizadas por profesionales expertos en este nuevo enfoque, mediante capacitaciones dentro y fuera del Hogar; además de las constantes experiencias de sensibilización que han llevado a cabo estudiantes en práctica de la UMCE mediante charlas informativas. Además, algunas de las cuidadoras han tenido experiencias laborales previas en otros contextos donde también trabajaban bajo diversos lineamientos de la ATDI. Finalmente, cabe destacar que algunas cuidadoras también han asistido a capacitaciones de forma independiente y según su propia iniciativa.

Sin embargo, esto no sucede dentro de la unidad de análisis **Capacitaciones en A.T.D.I a practicantes de otras áreas**, pues se evidencia que no existe una preparación previa para otros adultos y/o practicantes de otras áreas que trabajan y se relacionan con los niños y niñas del nivel medianos, viéndose afectada la **Praxis del enfoque en el juego libre**, como también la **praxis del enfoque en los cuidados cotidianos**.

Dentro de la categoría **Implementación de las sesiones de juego libre**, podemos evidenciar el **Rol que cumple el adulto en las sesiones de juego libre**, unidad de análisis que está ligada con la **praxis del enfoque en el juego libre**, la cual se correlaciona a la vez con el enfoque teórico y práctico desde los lineamientos de la A.T.D.I, y el **rol del adulto con respecto del espacio**, refiriéndose a la organización estructural adecuada a la edad del niño y niña, para que éste pueda tener la oportunidad de desenvolverse y moverse libremente. Así, el espacio se concibe como un elemento educativo diseñado para que el niño se mueva y explore a través del juego libre, además de ser un espacio que no implique riesgo alguno para la seguridad de los niños y niñas, lo que se relaciona directamente con la unidad de análisis **características del espacio de juego**, tales como el lugar físico, tiempos y materiales que configuran entornos próximos de aprendizaje en los que el niño o niña puede construirse a sí mismo con plena

libertad y autonomía. Considerándose también la importancia de un ambiente afectivo armónico como elemento esencial para que el niño se sienta seguro y en confianza, desarrollando así una buena autoestima que configure la base con la que el niño o niña pueda construir su autonomía y una sana personalidad. Es el adulto el que configura dicho entorno, relacionándose directamente a la unidad de análisis **Desarrollo de la autonomía de los niños y niñas**.

Respecto al **Rol del adulto con el niño o niña, en la sesión de juego libre** en el nivel medianos, se evidencia a un adulto que anticipa verbalmente y explicita, además de observar atentamente el juego de los niños, brindándole a estos espacio y tiempo. Así mismo, se observa interés por parte del adulto en lo que los niños y niñas ya saben hacer por sí solos, en lo que ya han alcanzado por sí mismos a través de su motricidad autónoma, la cual se ve favorecida por un entorno óptimo y sin interrupciones, donde el adulto no interviene directamente en el juego de los niños y niñas. Por ende, lo anterior establece una relación directa con las unidades de análisis **Autonomía de los niños y niñas, y Posturas y desplazamientos de los niños y niñas**, mediante una actitud de aceptación incondicional por parte del adulto, quien brinda la seguridad necesaria y confía plenamente en sus posibilidades.

A través de la organización de los ambientes el adulto ha de facilitar oportunidades para que el niño explore sus posibilidades motrices, desarrollando así una seguridad física y emocional. El adulto ha de establecer una relación rica, segura y significativa con el niño o niña, además de generar un ambiente óptimo que sea seguro y potencie su desarrollo llevando a cabo sus proyectos psicomotrices. Sólo si existe una simbiosis del afecto que sea equilibrada y continuada el niño o niña podrá sentirse seguro y confiado para moverse en libertad y explorar su entorno, interviniendo en la realidad tomando decisiones desde su capacidad de escoger, permitiéndole a la vez **Desarrollar tipos de juegos** acorde al desarrollo madurativo de los niños y niñas. De esta forma, en los tipos de juegos que ellos realizan utilizan diversos objetos de acuerdo a sus intereses personales, lo que se relaciona con la unidad de análisis **El Rol del adulto respecto a los objetos para**

**las sesiones de juego libre.** Es el adulto quien deberá disponer los objetos pertinentes para cada sesión de juego libre, lo que se relaciona directamente con la unidad de análisis **Características de los objetos para el juego libre**, los que deben ser simples y sencillos, significativos y ricos en matices y texturas, con los que los niños y niñas puedan ejercer acciones de acuerdo a su desarrollo madurativo, fomentando la creatividad del niño o niña al ofrecerle múltiples posibilidades de juego. De esta forma, los niños utilizan diversas estrategias para su manipulación, hallando respuestas variadas a sus propios planteamientos, lo que guarda un vínculo directo con el **Rol del niño y niña en las sesiones de juego libre.**

**CAPITULO V**  
**CONCLUSIONES**

En base a los datos obtenidos, sistematizados y analizados, y desde un enfoque que considera que “*las personas como principales actores sociales y mediante un proceso de interpretación, asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos*”. (Blummer, citado en Bogan & Taylor, s.a), se logró trabajar desde la mirada de los propios actores principales de la investigación, adquiriendo los significados sociales en base a la interacción de los sujetos. Es así, como a partir de este proceso investigativo las cuidadoras del nivel medianos del Hogar Esperanza han logrado, mediante sus interpretaciones, manifestar sus representaciones sociales acerca de su rol en las sesiones de juego libre de su nivel. Por ende, reconocemos el cumplimiento de los objetivos planteados para la investigación, y podemos decir que en relación a *las estrategias de las cuidadoras del Hogar Esperanza desde la Atención Temprana del Desarrollo Infantil en las Sesiones de Juego Libre*, destacamos que a nivel de discurso las cuidadoras conocen la importancia de la actividad autónoma en los niños y niñas durante los momentos de juego, además de la importancia de desarrollar una relación afectiva y respetuosa con los niños, lo que les permite reconocer sus intereses y necesidades. Así, las cuidadoras representan su rol en las sesiones de juego libre como un rol basado principalmente en el acompañamiento del adulto desde la observación y asistencia a los niños o niñas cuando es necesario por situaciones de riesgo o por solicitud de estos, evitando interrumpir las actividades espontáneas y autónomas de los niños, anticipando verbalmente las acciones y actividades, y preparando las condiciones adecuadas para el juego libre, ya sea ordenando el espacio en rincones de juego o seleccionando los objetos para el juego.

En cuanto a *contrastar conocimientos teóricos y prácticos que poseen las cuidadoras para las Sesiones de Juego Libre*, podemos decir que este objetivo guarda relación directa con el primero, en cuanto que el primero se evidencia en el segundo. Así, si bien en los discursos de las cuidadoras, sus representaciones sociales evidencian conocimiento teórico sobre las estrategias y los lineamientos de la Atención Temprana del Desarrollo Infantil, estos no son concordantes en su totalidad con la práctica del adulto durante las sesiones de juego libre, llevando a

cabo acciones que dificultan el desarrollo de la autonomía en niños y niñas, como la interrupción del juego autónomo de algunos niños y niñas, realizando ellas las acciones que pueden hacer los niños por sí mismos, etc. Y por ende, dichas prácticas del adulto incentivan la dependencia de los niños de los adultos durante las sesiones de juego.

En relación a lo anterior, las representaciones sociales de las cuidadoras coinciden con dicha observación, ya que concuerdan en la necesidad de mayores capacitaciones para ellas y para los demás adultos que se relacionan con los niños.

En conclusión, evidenciamos que las cuidadoras se encuentran en un proceso de cambio de sus representaciones sociales, desde un paradigma tradicional sobre el desarrollo infantil, hacia un nuevo paradigma de respeto hacia el desarrollo de la infancia y por ende, hacia representaciones sociales que se ajustan en mayor medida con el enfoque de la ATDI durante las sesiones de juego libre. Lo anterior, resulta ser un factor positivo y potenciador del desarrollo de los niños y niñas del nivel medianos del Hogar, considerándose además como un factor que favorece la prevención de anomalías del desarrollo en niños que provienen de contextos vulnerados a través de estrategias que fomentan y potencian el desarrollo autónomo e integral.

## **SUGERENCIAS Y PROYECCIONES.**

### Al Hogar Esperanza:

Frente a lo expuesto anteriormente en las conclusiones, creemos que para lograr que las representaciones sociales de las cuidadoras sobre la implementación de la ATDI en las sesiones de juego libre concuerden con su praxis, existe la necesidad imperante de fortalecer el trabajo de sensibilización y acompañamiento a las cuidadoras, lo que se relaciona directamente con la capacitación de ellas como cuidadoras de trato directo, así como a las personas externas al hogar (practicantes de otras áreas, voluntarios, etc). Por lo tanto, consideramos que se deben seguir ofertando más instancias de capacitación a las cuidadoras, las que deben ser organizadas por las estudiantes de la UMCE como por el Hogar, ejerciendo un trabajo transversal y continuado entre la Universidad y la casa de lactantes, en pos de fortalecer el trabajo de las cuidadoras con los niños y niñas durante el juego libre.

En cuanto a las proyecciones de esta investigación, creemos que constituye un documento que puede ser utilizado en los distintos centros de atención directa y centros colaboradores del Sename, siendo capaz de ser llevado a los distintos contextos en los que se encuentran los niños y niñas que son institucionalizados. Lo anterior, podría permitir una visión más global acerca de la situación de institucionalización de la infancia en Chile, y por ende, permitiría proporcionar posibles estrategias dentro del enfoque de la ATDI para potenciar el desarrollo integral de dichos niños y niñas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

-Acouturier, Bernard. *Avances teóricos y técnicos en la práctica Psicomotriz*. Buenos Aires. Ediciones Ariana. 2001

-Alsop, L. (2000). *Un Manual de recursos para comprender e interactuar con infantes, párvulos y niños pre-escolares con sordo-ceguera*. UT: Utah State University.

-Bowlby, Jhon. *El vínculo afectivo*. Barcelona. Editorial Paidós. 1997

-Chockler, Myrtha. *Los organizadores del desarrollo Psicomotor*. Buenos Aires . Ediciones Cinco. 1998.

-Chockler, Myrtha. *Neuropsicología del desarrollo – Marco conceptual para la práctica de la atención temprana*. La Hamaca, N° 9 pag. 17-29. 1998.

-Creswell, J. (1994). *Diseño de Investigación. Aproximaciones Cualitativas y Cuantitativas*. Traducido por María José Llanos Pozzi. En J. Creswell, *Diseño de Investigación. Aproximaciones Cualitativas y Cuantitativas*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Sociología.

-Cisterna f. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*.

- Falk, Judit. *Mirar al niño*. Buenos Aires. Ediciones Ariana. 1997
  
- Moscovici S. (2002). *La representación social: un concepto perdido*.
  
- Materán, Angie (2008). *Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa*.
  
- Mora (2002). *La teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici*.
  
- Pikler, Emmi. *Moverse en libertad*. Madrid. Ediciones Narcea 1985.
  
- Spitz. R (1965). *El primer año de vida del niño*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
  
- Stake, R. (2010). *Investigación con Estudio de Casos*. En R. Stake, *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.
  
- UMCE. (2014). *Manual de Normalización para la Presentación de Tesis, Memorias y Seminarios de Pre y Post Grado*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile.
  
- Wallon, Henri. *La Evolución Psicológica del niño*. Barcelona. Grijalbo. 1984
  
- Winnicott, Donald W (1993). *Realidad y Juego*. Editorial Gedisa, Barcelona.

**ANEXOS.**

## INSTRUMENTOS

### REGISTROS DE OBSERVACION:

#### **Registro de observación.**

*3 Noviembre 2015*

##### Registro Descriptivo

Ingreso al hogar siendo las 8:05, recibíéndome Julia, directora del Hogar Lactantes de Fundación Hogar Esperanza, nos reunimos con Julia quien me realiza una presentación del hogar y su funcionamiento por 30 minutos, luego realizamos un recorrido por la casa, ingresando en primer lugar a las dependencias de cocina, comedor, sala principal, pasando por las oficinas, posteriormente ingreso a la habitación de **Medianos**, en esta se encuentra la cuidadora Verónica y dos técnicos en enfermería, la habitación tiene una luminosidad natural, y en mucho silencio, los niños y niñas se encuentran sobre sus cunas, la habitación tiene un baño en el lado inferior derecho, continuo están las cunas de los bebés, al lado superior derecho se encuentra la cuna de Diego, a su lado la cuna de Felipe, ambos bebés se encuentran durmiendo; separados por una pequeña muralla se encuentra la cuna de Ashley quien se encuentra en posición de cubito ventral dentro de su cuna, gira su cabeza hacia la derecha y arriba observando a los adultos que la rodean, continuo a Ashley se encuentra Dylan, en posición sedente sobre su cuna, con su mano derecha en presión palmar toma un peluche y lo golpea contra un cojín; en la parte inferior izquierda se encuentra Yerman en posición de cubito ventral, observa a los adultos quienes lo observan, siguiendo con la mirada los gestos y verbalización de los adultos, y al lado inferior derecho de Yerman, se encuentra su hermana Maritza quien está en posición de cubito ventral, explorando con ambas manos un cascabel en línea media.

Siendo las 9:45 los lactantes son llevados por la cuidadora a la sala de Juego Libre, allí los niños y niñas son llevados uno por uno, dispuesto sobre una colchoneta de goma eva, a su alrededor se encuentran diversos materiales, la sala dispone de luminosidad natural, piso flotante y material de madera (reja de madera, cubículos de

madera y rampa), dentro de los materiales dispuestos se encuentran pelotas, recipientes de plástico, argollas de plástico, telas, canastos de mimbre.

Se observa que la cuidadora anticipa solo en algunas ocasiones, frente a llanto de los niños la cuidadora los toma en sus brazos, calmándolos con un paseo.

Siendo las 10:30 me dirijo al patio, allí se encuentran los niños y niñas del nivel **medianos**, todos se desplazan en marcha estable alternando ambos pies, a excepción de Emilia quien gatea y se pone de pie con apoyo, y Alan quien es el más pequeño del grupo, quien se desplaza reptando y gateo con equilibrio poco estable y Jazmín quien se observa con un gateo en cuadrupedia baja con un equilibrio estable; se evidencia que Cristóbal y su hermana Antonia se desplazan en trote por diversos espacios, explorando diversos rincones y objetos del entorno, tomándolos en presión palmar preferentemente con su mano derecha; por otro lado Antonella juega en posición sedente con un juguete Fisher Price, el cual está entre sus piernas apretando botones que prenden luces por 3 minutos aprox. A su lado se encuentra la cuidadora Rosa con Alan dispuestos sobre sus piernas, más allá se observa a Emilia quien en posición sedente toma una piedra en pinza con su mano derecha, lanzándola hacia el frente.

**Registro de observación.**  
*12 Noviembre 2015*

Registro Descriptivo

A las 8:35 ingreso a la sala de Juego Libre, allí se encuentra el grupo Medios, ingreso en silencio sin zapatos ubicándome en el rincón superior izquierdo de la sala de juegos, los niños y niñas observan mi llegada, a lo cual la cuidadora me presenta, verbalizando: “niños ella es la Tía Yoselin y nos acompañara todos los días por la mañana, hoy estará con nosotros observando nuestro juego”, los niños continúan con su juego libre, Alan se encuentra en posición sedente, toma con su mano derecha un cubo de tela, el cual lo gira apoyándolo en el piso por 1 minuto aprox. Posteriormente apoya su mano izquierda en el piso, girando su cintura escapular, luego apoya su rodilla derecha sobre el piso, pasando a la posición cuadrúpeda baja, levanta su cabeza y comienza a observar a su lado derecho los niños y niñas que están jugando, frente a él se encuentra la rampa de madera, gira su cabeza hacia el frente, observando la rampa y comienza a desplazarse lentamente en gateo, subiendo hasta la mitad de la rampa de madera. Al lado de Alan se encuentra la técnico en enfermería quien sostiene entre sus piernas a Jazmín, le da agua desde un vaso con una cuchara profunda, Jazmín lo recibe, la Técnico apoya la cuchara en los labios de Jazmín, y Jazmín abre su boca, recibiendo el agua, luego la técnico toma a Jazmín posicionando sus manos en las axilas de Jazmín, sentándola en el piso, la técnico le da la cuchara a Jasmin la cual recibe en presión palmar con su mano derecha, llevándosela posteriormente a la boca; por otro lado se observa a Antonia tomando dos autos pequeños con su mano derecha, los cuales estaban en el piso, los recoge flectando las rodillas inclinando su cintura escapular hacia el frente tomando ambos autos con su mano derecha levantándose y prosiguiendo con desplazamiento trote estable en lo largo de la sala, la cuidadora le levanta el vestido a Antonia, mostrándole su ombligo, se acerca Cristóbal quien observa la situación, con su mano derecha levanta su dedo índice con el cual le toca el ombligo a Antonia. Emilia en el rincón derecho superior de la sala, en posición sedente toma con su mano derecha en pinza una tela de color verde, la cual agita en línea media.

## Registro de observación.

18 Noviembre 2015

### Registro Descriptivo

Hoy al llegar al Hogar, me dirijo a la habitación del nivel medianos, allí se encuentran los niños niñas siendo peinados por la cuidadora, quien los toma de sus cunas uno por uno, la cuidadora al tomarlos verbaliza: “Alan, vamos a peinarlos, quieres venir” y espera respuesta, los niños realizan contacto ocular y extienden ambos brazos, los lleva al mudador, en donde los sienta sobre este, entregándole un objeto en sus manos, la cuidadora de turno procura verbalizarles en cada momento.

Ya siendo las 8:30 ingresa a la sala la cuidadora quien realiza el cambio de turno, se acerca a cada cuna, saludando y besando a los niños y niñas, luego se dirige a buscar las pantuflas de los niños, las cuales se las coloca para ir a la sala de juego posteriormente. La cuidadora se dirige a la sala de juegos en donde dispone de los materiales para los niños y niñas, entre estos se observan recipientes plásticos, vasos, cucharas, pelotas, cubos, telas y autos.

Luego se dirige a la habitación en donde comienza a tomar a los niños de sus cunas, llevándolos a la sala de juego dispuesta para ellos, al entrar los niños observan los materiales dirigiéndose a estos.

## Registro de observación.

26 Noviembre 2015

### Registro Descriptivo

Siendo las 11:05 a.m el nivel **medianos** se encuentra en el patio jugando, se encuentran en compañía de la cuidadora y la técnico en enfermería, se observa a Antonia quien con marcha estable, camina por el pasillo del patio alternando ambos pies, llega hacia donde se encuentra un oso de peluche el cual lo toma, primero flexiona sus rodillas inclinado su torso hacia el suelo, con su mano derecha en presión palmar toma el oso de peluche el cual lo lanza; por otro lado Jazmín camina por el pasillo con marcha poco estable, alterna ambos pies, camina con ayuda de la cuidadora quien la lleva de sus manos, la cuidadora verbaliza: “Jazmín te dejare en el piso con estos juguetes porque debo ir a preparar la mesa para el almuerzo”, al disponerla en el piso, Jazmín comienza a llorar, la tía la toma en brazos posiciona sus manos abiertas en su torso levantándola, llevándola con ella a dentro del hogar; Antonella y Cristóbal se encuentran en posición sedente sobre el pasto al lado superior izquierdo con las cuidadoras de Párvulos, quienes le entregan diversos juguetes.

## Registro de observación.

10 Diciembre 2015

### Registro Descriptivo

A las 8:30 me dirijo a la sala del nivel **Medianos**, los niños se encuentran en la sala de juego libre, me siento en el lado superior izquierdo; dentro de la sala se encuentra solo la cuidadora, se observa a Cristóbal en posición sedente tomando cubos de madera en presión palmar, posicionando uno sobre otro realizando una torre; frente a Cristóbal se encuentra su hermana Antonia quien en cuadrupedia baja, juega con materiales de construcción, los cuales los toma en forma de presión palmar intentando encajar uno con otro.

La cuidadora se moviliza constantemente en la sala, pues muchos niños están con resfrió, teniendo que limpiar sus narices, se observa que solo en ocasiones la cuidadora pide permiso para u verbaliza para limpiar las narices de los niños y niñas.

Alan quien se encuentra de cubito dorsal, comienza a llorar, se gira inclinando su torso hacia la derecha, llegando a la posición de cubito lateral, luego apoya su mano derecha en el piso, luego la izquierda gira su torso, apoya su rodilla derecha, luego la izquierda quedando en posición cuadrúpeda baja, gatea hacia donde se encuentra la cuidadora quien lo observa la cuidadora verbaliza: "lo único que quieres tu es solo brazos, por eso lloras", la cuidadora baja a la altura de Alan tomándolo desde su torso con ambas manos abiertas subiéndolo en sus brazos.

## Registro de observación.

15 Diciembre 2015

### Registro Descriptivo

Hoy me dirijo nuevamente a la sala de juego libre, siendo las 8:40 se encuentran el nivel **medianos**, acompañados de la cuidadora y una voluntaria se observa diverso material dispuesto en la sala, entre estos, pelotas, bolws de plástico, cucharas, vasos, telas entre otros.

Se observa a jazmín quien gatea en cuadrúpeda baja, se dirige hacia donde esta Emilia jugando con cubos, Jazmín inclina su mano derecha para quitarle el cubo a Emilia, quien se pone a llorar, la cuidadora de inmediato se acerca donde se encuentra Emilia verbalizando: “cuidado Jazmín ese juguete es de Emilia, mira ven acá hay uno igual para que tu juegues”, Jazmín deja el cubo allí y se dirige hacia el que le ofrece la cuidadora.

En el centro de la sala se encuentra Alan quien reptar, hacia un auto pequeño, al llegar lo observa por unos segundos, luego lo toma en presión palmar golpeándolo y llevándolo a su boca, la voluntaria se acerca a Antonella y Antonia quienes se encuentran en el circuito, se acerca a las niñas tomándolas por las cintura y besándolas.

Luego la voluntaria se sienta al lado de las niñas, por lo que Antonella se sienta en las piernas de la voluntaria el resto de la sesión.

## Registro de observación.

18 Diciembre 2015

### Registro Descriptivo

Siendo las 10:00 a.m me dirijo con el nivel **medianos** al patio, encontrándose la cuidadora, y un grupo de fonoaudiólogas quienes se encontraban observando a los niños y niñas; se observa a Emilia bajo un árbol, sobre el pasto en posición sedente tomando con su mano izquierda en pinza unas cascarras de nuez, las cuales se lleva a la boca, la cuidadora se acerca verbalizando: “Emilia escupe las cascarras te puedes atorar”, en la esquina inferior derecha del patio se observa a Cristóbal con su hermana Antonia apoyados en la reja de pie, observando al nivel párvulos quienes juegan a la pelota.

Antonella se encuentra en los brazos de una practicante de fonoaudiología, quien le ofrece diversos juguetes de una caja, con los cual Antonella juega, apretando los botones, o moviendo las piezas que este trae.

Cristóbal comienza a desplazarse en trote estable, alternado ambos pies por el pasillo llega hasta donde la cuidadora, la observa sonrío y continua con su trote.

## Registro de observación.

28 Diciembre 2015

### Registro Descriptivo:

Emilia y Cristóbal en desplazamiento trote alternando ambos pies en equilibrio persiguiéndose el uno al otro. En el lado superior derecho se evidencia a Jazmín en posición sedente sobre la colchoneta que toma en presión pinza con su mano derecha un pañuelo de color amarillo el cual lo agita y lo lleva a su boca, a su lado se encuentra Yosmailyn quien toma un recipiente con ambas manos, se encuentra introduciendo cubos de madera dentro del recipiente, a su lado Jazmín la observa atenta, Jazmín extiende su brazo derecho y toma con presión palmar el recipiente de Yosmailyn; Yosmailyn comienza a llorar, la cuidadora se acerca baja a la misma altura le quita el recipiente a Jazmín devolviendo a la vez verbalizando: “este recipiente es de Yosmi, no se lo debes quitar”, Jazmín se lanza al suelo gritando y llorando, la cuidadora vuelve y le quita el recipiente a Yosmailyn entregándoselo a Jazmín, Jazmín se calma, Yosmailyn llora.

En el lado inferior derecho se encuentra Antonella quien en posición bípeda sobre el circuito de motricidad encaja tres recipientes, colocando uno dentro de otro en presión pinza toma cada recipiente introduciéndolos uno dentro de otro.

En el centro de la sala se observa a Alan en posición cuadrúpeda baja quien extiende su mano derecha y en presión palmar toma una pelota la lanza y observa como rueda, Alan vuelve la mirada hacia la cuidadora quien la observa, la cuidadora verbaliza: “Alan ve a buscarla”, Alan la observa gira su cabeza hacia el objeto y comienza a llorar, la cuidadora se levanta y se dirige en busca de la pelota la cual se la acerca.

## ENTREVISTAS A LAS CUIDADORAS.

### **Entrevista N°1**

#### **“ENTREVISTA A CUIDADORAS DE TRATO DIRECTO EN EL NIVEL MEDIANOS DEL HOGAR ESPERANZA”**

##### **1. ¿Qué entiende usted por juego libre?**

Dejar que el niño explore solo sin interrumpirlo que él tenga la posibilidad de ir creando el solo las cosas, de intentar hacer las cosas, solo intervenir cuando nosotras vemos que el niño está en una situación de peligro.

##### **2. ¿Ud. Ha recibido información al respecto?, ¿algún tipo de capacitación?, ¿Si es así, donde recibió dicha capacitación?**

Bueno las capacitaciones las recibí acá, yo recuerdo que hicieron una, en el año 2015, la profesora Katherine nos capacito, me acuerdo que trabajamos la forma de tomar a los niños y niñas/ la importancia del lenguaje, el lenguaje crea realidades. (risas) siempre las niñas en práctica señalaban eso, lo cual creo que es muy importante que nosotras como cuidadoras sepamos abordar verbalmente a los niños en las sesiones de juego libre, me acuerdo de la importancia de la anticipación a los niños y niñas, cuando uno les da a comer, a mudar, darle a su elección diversas situaciones como el babero, individual, juguetes, enseñarle donde están los objetos, nosotras solo debemos observar y acompañarlo.

##### **3. ¿De qué forma participa ud. En las sesiones de juego libre en el nivel medianos?**

Bueno yo anticipo que nos vamos a la sala de Juego, ehh sentarme a observar si el niño requiere de mi participación el juego yo también lo hago, pero sin darle objetos.. “ehh toma juega con esto”, no que el solo se acerque, que él me pase

materiales y tratar de estar observando su juego sin intervenir en él, cuando interactúan conmigo ahí yo me acerco y le hablo, luego al terminar guardo los materiales, después se colocan los zapatos, nos sentamos en un rincón y hacemos un cierre, por ejemplo les preguntamos cómo lo pasaron hoy y ellos responden “bieeeen” y después le pregunto con que jugaron, si jugaron con las botellas, con las carteras y después empezamos con los zapatos, ahí ellos reconocen sus zapatos y ellos saben que ya poniéndose los zapatos abrimos la puerta y salimos.

**4. ¿Le corresponde seleccionar los objetos de las sesiones de juego libre?, ¿Que objetos selecciona principalmente para este nivel?, ¿Porque escoge dichos objetos?**

Si, seleccionamos los juguetes en la noche, un día antes de la sesión de juego y nos fijamos si hay materiales que no estén aptos, los sacamos y ahí pedimos otro y nos pasan, ordenamos la sala dependiendo de lo que las niñas en práctica más o menos no digan, en ellas nos apoyamos.

Lo que les gusta más, es jugar con los vasos, cucharas, carteras, las muñecas, pañales, mamaderas las telas, escogemos estos materiales porque están acorde a su edad y al juego que ellos realizan, están en el proceso de jugar con las cucharas, las muñecas, construir, destruir, a veces nos piden ayuda para poner alguna ropita o pañal al muñeco, tienen en su mayoría objetos grandes, porque los pequeñitos es muy peligroso y se llevan todo a la boca.

**5. ¿Ud. Ordena dichos objetos?, ¿Cómo?**

Si nosotras lo ordenamos, por ejemplo en un rincón ponemos un recipiente de mimbre con pelotitas adentro, unas afuera, en otro rincón colocamos los autos, pueden ser algunos dentro de los recipientes, en otra parte se ponen las muñecas, los ositos, cojines, en otra parte las telas, tapamos las guaguas, colocamos en una parte botellas, unas caídas las otras paradas no en filita si no que donde callo

queda, les gusta jugar con los baldes también mucho se los armo un día de una manera y en otro día de otra, para que les llame la atención porque de repente hay cosas que juegan mucho y otras que le aburre, la disposición es por rincones siempre.

**6. ¿Qué hace ud. Para que los niños y niñas jueguen libremente?**

Darle la confianza para que entren a la sala, que ellos miren, de la sala para adentro ellos son los reyes de la sala, anticipándole “niños ahora vamos a la sala de juego”, “que juguetes estas tomando”, etc y así juegan libremente.

**7. ¿Está de acuerdo con que el Hogar Esperanza trabaje con los lineamientos de la Atención Temprana?**

Si estoy de acuerdo, los ayuda a hacer autónomos, los ayuda a tener más confianza en ellos que pueden lograr cosas, sin que uno esté tan pendiente como encima de ellos.

**8. ¿Qué piensa ud. Sobre las sesiones de juego libre?**

Me gusta que los niños anden a pata pela. (risas), osea sin zapatos, les posibilita mayor estabilidad al caminar o correr, cambiaria como ir cambiando los materiales, porque ellos son como de aburrirse de los materiales, quizás es bueno ir cambiando semanalmente de repente ellos entran y por x motivo se abre la puerta y ellos quieren salir de la sala, como que a veces que hay niños que toman algo y lo dejan, vieron todo y después ya no quieren seguir con esos juguetes, quizás ver juguetes diferentes

**9. ¿Cómo le gustaría a ud. Realizar el trabajo con los niños y niñas durante el juego libre?, ¿Qué cambios haría ud?**

Yo siempre he sido de piel, me gusta hablarles a veces se me hace difícil no hablarles o jugar con ellos, me cuesta darme cuenta que debo intervenir cuando sea necesario y no a cada rato, pero hay que hacerlo, no interrumpirle el juego

pero me gustaría invitarlos a jugar, considero que las sesiones de una hora es mucho tiempo, de 8:30 a 9:30 sucede que ya a las 9 quieren hacer otra actividad, no juegan tanto a veces, tiran las cosas, quizás sería bueno distribuir el horario en dos sesiones de juego libre, quizás en la mañana y otra en la tarde.

#### **10.¿Qué cambios ha visto ud. En los niños y niñas en las sesiones de juego libre?**

Siento que les sirve mucho, el mismo Jesús siempre fue súper temeroso de pararse de ser más arriesgado de repente solo se empezó a parar, subía escalones, bajaba, ahora él pone un pocillo se para y se sube en un cubo de madera, levanta las manos y el solo se fue quitando los miedos, porque el solo sabía que podía uno siempre estaba ahí como para estar ahí y decir chutaa no se vaya a caer, pero con las sesiones de juego libre él no requiere de mi ayuda yo lo observo, él sabe que estoy ahí si necesita mi ayuda, pero lo hacen solo, todos los niños llegan muy dañados, pero la seguridad que brinda las cuidadoras y el espacio les permite ser niños seguros de sí mismo, ríen disfrutan caminan y corren con una seguridad, y logran subir y bajar, los niños se respetan también, es muy lindo ver el proceso de las posturas ver como gatean, y después se paran solos sin hacerlos que lo hagan u obligarlos, siento que es más rápido incluso que como a nosotros nos criaron, antes cuando uno era chico no se podía subir a una silla porque se iba a caer, o pararse solo, acá si los niños se suben a un lugar solos, se bajan solos, uno está atento que no se vayan a golpear, pero siempre lo logran, a veces cuesta poder recomendar esta metodología, reconocer que uno es la grave, que si sirve, la autonomía la van ganando solito sin tanta intervención, en comparación a como se trabaja antes los niños son otros, se observa yo llevo 15 años trabajando acá, y se ven niños más tranquilos, se observan también en la personalidad, se pueden lograr muchas cosas mediante el respeto, pedirle las cosas, porque además es su cuerpo, con el respeto se logran muchas cosas.

## Entrevista N°2:

### **“ENTREVISTA A CUIDADORAS DE TRATO DIRECTO EN EL NIVEL MEDIANOS DEL HOGAR ESPERANZA”**

Esta entrevista tiene como objetivo conocer su opinión con respecto al tema de su rol dentro de las sesiones de Juego Libre que realizan los niños y niñas en el nivel medianos. Por lo tanto, ustedes dirán lo que saben, sienten y piensan, siendo muy importante que participen libremente. Ello, mediante una conversación en la cual no es necesario que nos den sus nombres. Deben recordar que no hay respuestas buenas, ni malas, solo son opiniones, las cuales son valiosas.

#### **1. ¿Qué entiende usted por juego Libre?**

Donde los niños tienen que estar sin que uno los moleste, que les meta ruido, estarles diciendo “No, eso no se hace”, y eso más que nada. No interrumpir su tiempo cuando están solos, igual uno tiene que estar pendiente de ellos, de que no se vayan a golpear, pero no interrumpirle su juego. Esto es de las 8.30 que los niños pasan a la sala, hasta las 9.30.

#### **2. ¿Ud. ha recibido información al respecto?, ¿algún tipo de capacitación?, ¿Si es así, donde recibió dicha capacitación?**

No. Aunque el otro día vinieron a hablar unas niñas acá al hogar que también eran de la Umce, nos dieron como una charla las que eran de los medianos y del nivel de lactantes.

#### **3. ¿De qué forma participa ud. en las sesiones de Juego Libre en el nivel medianos? (anticipando, participando en el juego, observando, etc)**

Bueno la participación que más tengo con los chiquillos es pasarles el juguete cuando están como...sobre todo los más chicos que no caminan todavía y se mueven solo gateando, es ayudarlos con un juguete, o cuando se suben encima de los cajones bajarlos, jugar con ellos de repente con una pelota...esa es como mi participación con ellos en el juego libre. Y también decirles que no golpeen a los amigos, que tienen que compartir, que no se suben a donde corren riesgo.

**4. ¿Le corresponde seleccionar los objetos de las sesiones de juego libre?  
¿Qué objetos selecciona principalmente para este nivel? ¿Por qué escoge dichos objetos?**

Sí. En estos momentos tienen pelotas, tienen autos, tienen como el espacio del baño, tienen unos baldes, botellas y la cocina, y el rincón afectivo donde tienen muñecas, pañales, etc. Esos objetos los seleccionan las 3 tías a cargo del nivel. Es el protocolo que se sigue acá, porque en la sala está detallado que es lo que tiene que ir, pero si uno quiere hacer un cambio de algún juguete que este en mal estado, o que ves que ya no le llama la atención a los chiquillos, se puede hacer un cambio y dar aviso que se cambiaron esos juguetes.

**5. ¿Ud. ordena dichos objetos? ¿Cómo?**

Si, va todo detallado en su rincón, hay un cartel donde va especificado, baldes, botellas, cocina, baño...es por rincones.

No sé si funciona por algo específico, cuando yo llegue me dijeron que así había que arreglarlo, y queda todo limpio y armado en la noche, eso lo hacemos nosotras cuando estamos, o de repente llegan niñas que son técnico en enfermería a hacer su práctica y ellas ordenan y limpian los juguetes. Luego se guardan tal cual como estaban en la noche, cada objeto va en su casa, porque está como detallado, lo que tiene que tener una caja y la otra.

**6. ¿Qué hace ud. para que los niños y niñas jueguen libremente?**

Por ejemplo mostrarles una cuchara y ellos se van al rincón de la cocina y ahí están, o mostrarles una pelota y se van al rincón donde están las pelotas. Le muestro los objetos y después ellos juegan cada uno en un sector, o a veces están como todos en un mismo sector, es según el interés de ellos.

**7. ¿Está de acuerdo con que el Hogar Esperanza trabaje con los lineamientos de la Atención Temprana? (sesiones de juego libre y cuidados cotidianos)**

Sí, porque ha funcionado súper bien con los chiquillos. Yo llevo tres meses haciendo...estoy aquí con ellos y he visto mucho avance en ellos, donde reconocen los juegos, los juguetes. Ha sido de buena ayuda la ATDI.

**8. ¿Qué piensa ud. sobre las sesiones de juego libre? (les parece importante, les gusta, no les gusta, cambiarían algo?)**

Sí, estoy de acuerdo, no, todo bien.

**9. ¿Cómo le gustaría a ud. realizar el trabajo con los niños y niñas durante el juego libre? ¿Qué cambios haría ud.?**

No realizaría ningún cambio.

**10. ¿Qué cambios ha visto ud. en los niños y niñas en las sesiones de Juego Libre? (posturas, lenguaje, etc)**

Claro, como que te muestran el objeto y tratan de decir su nombre. O por ejemplo te muestran una pelota y ellos tratan de decir pelota. O claro se mueven más, los que gatean, gatean mucho más, ahora la mayoría está caminando. Por lo mismo, porque ven que hay un juguete que les queda lejos y solitos se paran, se afirman y empiezan a caminar...y los que gatean, gatean más.

## Entrevista N°3

### “ENTREVISTA A CUIDADORAS DE TRATO DIRECTO EN EL NIVEL MEDIANOS DEL HOGAR ESPERANZA”

#### **1. ¿Que entiende usted por juego Libre?**

Emm... lo entiendo como un espacio y un momento en que los niños pueden eh realizar el juego como de forma autónoma, respetando sus intereses, eh.. lo entiendo como un espacio en donde ellos se pueden desenvolver sin la intervención directa de un adulto, eso es lo que entiendo yo por juego libre.

#### **2. ¿Ud. Ha recibido información al respecto?, ¿Algún tipo de capacitación?, ¿Si es así, donde recibió dicha capacitación?**

Amm... lo que me han enseñado aquí en el hogar, por las chicas de la UMCE, por la experiencia laboral que tuve en la Fundación Cristo Joven, que también trabaja con lineamientos como Piklerianos y por lo que me ha compartido el resto de la gente, por lo he aprendido en un seminario que alcancé a ir, que organizó la red Pikler, el último, así que ahí me ido interesando en el tema.

#### **3. ¿De qué forma participa ud. En las sesiones de juego libre en el nivel medianos?**

Antes de iniciar la sesión, mi rol, es primero verificar el espacio, que estén con los juguetes adecuados, con los elementos adecuados, emm... que sea un espacio seguro ya... eso es lo que hago antes. Después los chiquillos entran a la sala, están en juego libre y al salir entre todos guardamos, ponemos los zapatos porque dentro de la sala están solo con calcetines y después salimos y dejamos la sala preparada para que el nivel de los lactantes prepare su propio espacio de juego libre.

#### **4. ¿Le corresponde seleccionar los objetos de las sesiones de juego libre?, ¿Que objetos selecciona principalmente para este nivel?, ¿Porque escoge dichos objetos?**

Mmm... mira los juguetes eh... por lo que yo tengo entendido los seleccionaron las chicas de la UMCE, ellas hicieron como este proyecto de sala ATDI y ellas fueron eligiendo el material según los niveles, ya... hay un rincón de baño que tiene todas los elementos relacionados del baño, un rincón de la cocina, un rincón con pelotas, otro rincón con botellas, otro con palanganas y hay otro rincón afectivo que tiene guaguas, eh telas, ahora yo le hice una acotación a la chica de la UMCE que viene para acá a practica , que quizás el rincón de la cocina para estos niños no es tan significativo porque ellos nunca tienen contacto con una cocina, ellos jamás van a la cocina, entonces no ven las ollas, no ven las pailas, las cucharas de palo, entonces quizás, le planteé ayer incluso que quizás ese rincón de cocina se podría incluso cambiar por algo más significativo para los niños, en este caso podría ser pocillos similares a donde ellos comen su almuerzo, los pocillos de postre, las cucharas que ellos usan y no las cucharas con las que sirven la leche porque esas cucharas de medidas de leche los chiquillos tampoco las ven, así que eso sería lo que yo había planteado por lo menos, pero esos son los elementos que hay acá.

##### **5. ¿Ud. Ordena dichos objetos?, ¿Cómo?**

Sí, los ordeno de acuerdo a los rincones propuestos por las chicas de la UMCE, a mano derecha al fondo coloco el rincón del baño, frente a los chiquillos en el centro el túnel de madera, ya... después hay una rampla, una plataforma de madera y sobre esa plataforma están las pelotas, en otro rincón coloco cuadraditos de goma eva en el suelo y ese es el rincón afectivo donde están las telas, las muñecas... al lado de ese rincón coloco el rincón de la cocina y hacia la izquierda hay otra hay como otra rampla de madera y hay unas botellas y ahí los chiquillos se mueven en ese espacio.

##### **6. ¿Qué hace ud. Para que los niños y niñas jueguen libremente?**

A ver eh...mmm... al ingresar a la sala trato de no imponer ningún juego y de no imponer la forma de usar los objetos ya... emm... eso es lo que intento hacer, emm... y si veo que hay un niño que no está jugando trato de ofrecer los elementos que tiene disponibles, eh.. ofrezco no sé tres elementos y si veo que ninguno llama la atención del niño ehh lo acompaño, o sea le pido si me quiere acompañar a recorrer la sala y ver si hay algo que le pueda llamar la atención, eso es lo que hago mayormente.

**7. ¿Está de acuerdo con que el Hogar Esperanza trabaje con los lineamientos de la Atención Temprana?**

Emm... yo creo que a mí en lo personal me gusta mucho esto, es nuevo y me encanta que el lugar esté como experimentando, lo que sí creo que falta mucha formación tanto de la gente que trabaja acá, emm... como de la gente que llega acá de que si bien el Hogar Esperanza está trabajando bajo estos lineamientos, todavía falta mucho, falta mucho en cuanto a cómo poder distribuir los tiempos por ejemplo al hacer una muda respetuosa, cuánto tiempo debe demorar una muda respetuosa, sabiendo que tu tiempo es de veinte minutos para mudar a ocho niños, entonces cuanto es lo que realmente puedes aplicar acá y con que finalmente te vas a quedar, porque pasa que se da mucho el rechazo de que es imposible ponerlo en práctica, entonces no me gusta, le pasa a otras personas que trabajan acá. Entonces a mí en lo personal me gusta e intento aplicar lo que puedo, a lo mejor no le puedo dar tanto tiempo de espera a los chiquillos, eso yo lo tengo súper claro y me encantaría poder darles más tiempo de espera pero no se pueda, pero trato de que en pequeñas cosas ellos puedan elegir, quizás el babero que se van a poner para el almuerzo o los calcetines que se van a poner. En la sala de al fondo que es la de juego libre, ellos pueden hacer lo que quieran y con las rutinas trato que dentro de lo posible sean súper respetuosas, también que ellos entiendan que lamentablemente hay tiempos y que hay veces que no podemos esperarlos tanto, entonces tratar de ser respetuosa también con la propia realidad de los chiquillos.

**8. ¿Qué piensa ud. Sobre las sesiones de juego libre?**

Amm...yo creo que el juego libre les sirve mucho para desarrollar autonomía, emm... los he visto mucho que se esfuerzan mucho por hacer algo y en una semana lo intentan, lo intentan y cuando lo logran están tan contentos, entonces como acompañarlos en ese proceso de que intenten algo y lo logras, cachay, aprender a manejar la frustración de los niños, eh... para mí todo eso está en el juego libre , los aprendizajes que tenga un niño está en juego libre, eso creo yo que es fundamental, sin juego libre los chiquillos no funcionan, cachay.

**9. ¿Cómo le gustaría a ud. Realizar el trabajo con los niños y niñas durante el juego libre?, ¿Qué cambios haría ud?**

Lo que te había mencionado anteriormente, quizás modificar los espacios de acuerdo a la realidad de los niños, por ejemplo hay una bañera y los chiquillos en realidad nunca se han bañado en bañera, entonces quizás utilizar elementos eh... que sean más cercanos a ellos, cachay, más de su propia realidad, por ejemplo en vez de poner telas, poner estos pañales de tela porque ellos no manejan tanto las telas, y lo otro que considero que faltan son como telas grandes para que hagan como sus refugios o que estén ahí entremedio, me encantaría tener un rincón así.

**10. ¿Qué cambios ha visto ud. En los niños y niñas en las sesiones de juego libre?**

Emm.. Básicamente lo que tiene que ver con autonomía, bueno de partida he visto como evolución cognitiva con respecto al tipo de juego, como han ido evolucionando en el tipo de juego, sobre todo en la Jasmín, que es la más grande de los medianos, eh ya se nota que hace un juego distinto en relación a los otros chicos, ya no es solo chocar elementos... está en el juego pre simbólico la Jasmín, los chiquillos todavía están más sensorial, emm... eso he podido ver en las sesiones de juego libre. Y el desarrollo de la autonomía, que ellos sean capaz de hacer muchas cosas, de trepar... algo tan pequeño pero que se nota que los hace muy felices, eso básicamente.

## Entrevista n°4

### “ENTREVISTA A DIRECTORA CASA LACTANTES Y PARVULOS HOGAR ESPERANZA”

#### **1. ¿Cuándo se comenzó a aplicar el enfoque de la Atención Temprana del desarrollo infantil en este Hogar?**

Se comienza a aplicar en Abril del año 2013.

#### **2. ¿Qué la motivó a aplicar este nuevo enfoque? ¿Esto beneficia el desarrollo de los niños y niñas del Hogar?**

Me motivó aplicar esta metodología por las características de nuestros niños con los que trabajamos, vulnerados gravemente en sus derechos pasando por negligencia hasta en la esfera sexual. Necesitaba que el trabajo que se realizara con ellos me pudiera garantizar que éste fuera terapéutico, contenedor de tratos adecuados.

Claramente beneficia el desarrollo de los niños/as por la manera de abordarlos con cuidados cotidianos respetuosos, ocupando la anticipación y significación, esperar además de siempre esperar la respuesta de ellos.

#### **3. ¿Cómo se explica ud. el juego libre?**

Parto de la premisa que el juego para dominarse como tal debe ser libre. Respetar las condiciones de desarrollo autónomo de los niños-as apoyadas en la libertad de movimiento. Reconocer al niño, como un ser de iniciativa, que acciona y no sólo reacciona.

#### **4. ¿Cómo directora, cuál ha sido su rol en la implementación de la ATDI en el Hogar Esperanza?**

Un rol de facilitador para permitir que ingrese a nuestra casa la metodología de A.T.D.I en beneficio de nuestros niños/as. Logrando de esta forma abordar el trabajo con los niños a través de esta metodología.

**5. ¿Cuál ha sido su rol respecto al trabajo con las cuidadoras para llevar a cabo la implementación de este nuevo enfoque? ¿Cómo se sensibiliza a las cuidadoras? (estrategias)**

Este rol ha sido el más difícil de conquistar debido a que los estilos de crianza de cada una de nuestras tías en conjunto ha significado cambios y sacarlas de su zona de confort. Claramente es una combinación poco fácil porque de manera natural se crea una resistencia que es necesaria trabajar para hacer efectivo el propósito, ocupando herramientas como talleres, intervención, sesiones, conversaciones instando a los adultos a respetar el desarrollo autónomo de los niños-as, a que ellas creen en las capacidades de los niños-as, que sean capaces de entregarles u ofrecerles un entorno adecuado que lo apoyen sin dirigir ni obligar.

**6. ¿En su opinión, cómo las cuidadoras deben llevar a cabo las sesiones de juego libre?**

Preparación de la sala de acuerdo a las edades de los niños e intereses a demás de materiales simples y sencillos. La sesión de juego debe ser en silencio, evitando interrupciones; observar y atender en caso que lo requiera.

**7. ¿Las cuidadoras fomentan la actividad autónoma durante el juego libre? ¿De qué forma?**

A las tías les cuesta dejar en libertad de movimiento a los niños, les cuesta internalizar que es necesario dejarlos en movimiento por lo mismo lo fomentan pero de forma limitada.

**8. ¿Podría mencionar los cambios que se han observado en los niños y niñas a partir del trabajo que realizan las cuidadoras durante las sesiones de juego libre?**

Son niños más contenidos, establecen vínculos seguros, su lenguaje expresivo ha mejorado, autónomos, creativos.

**9. ¿Conociendo ud. este enfoque, qué modificaciones introduciría?**

El enfoque es ideal para nuestro trabajo con los niños.

**10. ¿Cree que existen desafíos respecto al trabajo de las cuidadoras durante el juego libre? ¿Cómo cree que se pueden abordar dichos desafíos?**

Absolutamente, se requiere urgente una capacitación a las tías de trato directo, con los expertos en el tema y que se realice en un espacio formal.