

**La alianza entre padres y docentes en la enseñanza mediada por la virtualidad como  
andamiaje en la construcción de la autonomía y el autoconcepto**

Verónica Bejarano Sclafani

Universidad de La Sabana  
Facultad de Educación  
Maestría en Desarrollo Infantil  
Chía, noviembre de 2020

## **Resumen**

Esta investigación indaga cómo favorecer la construcción saludable del autoconcepto y la autonomía en niños de preescolar. Lo anterior por medio de la alianza entre padres y docentes, a través de la enseñanza virtual y utilizando la comunicación positiva. Es un trabajo en equipo para favorecer el proceso de aprendizaje y formación. Se resaltan aspectos del desarrollo del niño en los que se destaca y en los que puede mejorar. El principal objetivo es identificar la construcción de autonomía y autoconcepto en medio de la cuarentena por el nuevo coronavirus (COVID-19). La construcción del autoconcepto está mediada por la información recibida de otros sujetos significativos. La autonomía del niño se construye desde las bases ofrecidas por los adultos significativos (adultos cercanos pertenecientes al contexto) con relación a la toma de decisiones. La investigación se realizó en un colegio privado en Bogotá. Este colegio tiene un modelo humanista que implementa estrategias para el desarrollo de sus alumnos.

**Palabras clave:** comunicación positiva, andamiaje, autoconcepto y autonomía.

## **Abstract**

This research investigates how to support a healthy self-concept and autonomy development in preschool kids. The mentioned above is possible by means of alliance between parents and teachers during virtual teaching using positive communication. This is a teamwork that works in favor for the learning process as a whole. The aspects of a child development, in which he/she excels and in which he/she can improve, are highlighted in the process. The main objective is to identify the construction of autonomy and self-concept during COVID-19 quarantine. The construction of self-concept is mediated by the information received from the other significant subjects of the research. The autonomy of the child is built on the bases suggested by adults in relation to decision-making. This research was conducted in a private school of Bogotá. The school use a humanistic approach that implements strategies for development of its students.

**Keywords:** autonomy, self-concept, scaffolding, communication.

## Tabla de contenido

1. Presentación del problema .....	1
1.1 Introducción .....	1
1.2 Antecedentes .....	5
1.3 Contexto .....	11
2. Planteamiento del problema de investigación.....	17
2.1 Pregunta de investigación .....	17
2.2 Objetivo general.....	17
2.3 Objetivos específicos .....	17
2.4 Justificación .....	17
3. Perspectiva teórica .....	25
3.1 ¿Qué es y cómo se construye el andamiaje? .....	25
3.2 Autoconcepto. Una construcción social y cognitiva: ¿qué piensas de mí?.....	28
3.2.1 La importancia del contexto para la construcción del autoconcepto .....	29
3.2.2 Comunicación como un puente para la construcción del autoconcepto .....	31
4. Aproximación metodológica.....	34
5. Resultados .....	<del>38</del>
5.1 Presentación .....	<del>38</del>
5.2 Autoconcepto .....	<del>38</del>
5.2.1 Entrevistas a niños .....	<del>40</del>
5.3 Autonomía.....	<del>52</del>
5.3.1. Descripción .....	<del>52</del>
5.3.2 Entrevista a padres .....	<del>62</del>
6. Conclusiones y recomendaciones .....	<del>84</del>
7. Referencias.....	<del>91</del>

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

## Índice de tablas

Tabla 1. Estadios del ciclo vital propuestos por Erik Erikson .....	27
Tabla 2. Aproximación metodológica.....	35
Tabla 3. Autoconcepto de los niños participantes en el estudio .....	<b>¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.</b>
Tabla 4. ¿Qué cosas del colegio puedes hacer solo? .....	52
Tabla 5. ¿Prefieres que te ayuden a hacer las cosas del colegio o hacerlas solo? .....	53
Tabla 6. ¿Qué cosas haces solo? .....	54
Tabla 7. ¿Qué cosas haces con ayuda? ¿por qué?.....	55
Tabla 8. ¿A qué edad empezaste a hacer alguna cosa solo? .....	56
Tabla 9. ¿Qué fue lo primero que hiciste solo? .....	56
Tabla 10. ¿Alguien te enseña a hacer las cosas solo? .....	57
Tabla 11. ¿Tus papás te piden hacer las cosas solo? ¿qué cosas?.....	58
Tabla 12. ¿Qué cosas no te dejan hacer tus papás solo? .....	58
Tabla 13. ¿Durante las clases virtuales, tus papás te ayudaron mucho o poco? .....	59
Tabla 14. ¿En qué cosas te habría gustado que te dejaran hacerlo solo?.....	59
Tabla 15. ¿Pudiste hablar con la profesora cuando lo necesitaste? .....	60
Tabla 16. ¿Cómo le contarías a un amigo cómo hablas con tu profesora? .....	61
Tabla 17. ¿Cómo te sentías hablando con tu profesora? .....	61
Tabla 18. ¿Entendías lo que la profesora te explicaba o necesitabas pedir ayuda a tus papás? ..	62
Tabla 19. ¿Qué entiende por autonomía? .....	63
Tabla 20. ¿Qué acciones le permiten darse cuenta de que su hijo es autónomo?.....	63
Tabla 21. ¿En qué acciones le permite a su hijo ser autónomo? .....	64
Tabla 22. ¿Qué acciones realiza que considera, limitan el desarrollo de la autonomía en su hijo? .....	65
Tabla 23. ¿Desde qué edad considera que se debe trabajar la autonomía?.....	66
Tabla 24. ¿Qué hace cuando su hijo muestra autonomía en las actividades que realiza? .....	67
Tabla 25. ¿Qué hace cuándo su hijo muestra poca autonomía en las actividades que realiza? ....	68
Tabla 26. ¿Qué actores considera que intervienen en el proceso de construcción de la autonomía? .....	68
Tabla 27. ¿Con qué frecuencia apoyó a su hijo durante la virtualización?.....	69
Tabla 28. ¿De qué manera apoyó usted a su hijo durante las clases sincrónicas?.....	69
Tabla 29. ¿De qué manera apoyó usted a su hijo durante las clases asincrónicas? .....	70
Tabla 30. ¿Cómo percibe su hijo la ayuda que usted le ofrece? .....	71
Tabla 31. ¿De qué manera considera usted, que ha sido el aporte de la institución en cuanto a la autonomía de su hijo? .....	72
Tabla 32. ¿Qué sugerencias daría usted a la institución para promover en su hijo la autonomía en tiempos de cuarentena? .....	73
Tabla 33. ¿Cómo describe la comunicación que existió con la Directora de grupo antes de la cuarentena? .....	74
Tabla 34. ¿Cómo describe la comunicación que existió con la Directora de grupo durante la cuarentena? .....	75

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Eliminado

Tabla 35. ¿Qué actividades considera usted que ha desarrollado la profesora con su hijo para promover la autonomía durante la cuarentena? .....	<u>76</u>	Eliminado
Tabla 36. ¿Cómo considera que su hijo se percibe a sí mismo?.....	<u>77</u>	Eliminado
Tabla 37. ¿Ha notado algún cambio de esa percepción durante la virtualidad, respecto a cuando va al colegio? .....	<u>78</u>	Eliminado
Tabla 38. Triangulación de información de respuestas de los padres y los niños .....	<u>78</u>	Eliminado

### Índice de figuras

Figura 1. Ilustración teoría de los sistemas ecológicos. ....	<u>¡Error! Marcador no definido,</u>	Eliminado
Figura 2. Dibujo imagen propia Participante 1.....	<u>40</u>	Eliminado
Figura 3. Dibujo imagen propia Participante 2.....	<u>41</u>	Eliminado
Figura 4. Dibujo imagen propia Participante 3.....	<u>43</u>	Eliminado
Figura 5. Dibujo imagen propia Participante 4.....	<u>44</u>	Eliminado
Figura 6. Dibujo imagen propia Participante 5.....	<u>45</u>	Eliminado
Figura 7. Dibujo imagen propia Participante 6.....	<u>46</u>	Eliminado
Figura 8. Dibujo imagen propia Participante 8.....	<u>50</u>	Eliminado



## Presentación del problema

### Introducción

Debido a la natural característica de interacción de los seres humanos, es necesario resaltar el impacto que tiene la comunicación entre agentes educativos de diferentes contextos para la construcción de un autoconcepto y autonomía saludables en la Primera Infancia. En el caso de este estudio, se buscó generar una alianza entre padres y docentes, a través de la comunicación positiva. Para lograr dicho propósito, se tuvo en cuenta a Papalia (2015) cuando afirman que el autoconcepto “(...) comienza a establecerse en los niños pequeños, a medida que se desarrolla la conciencia de sí mismos”. También recibe influencia de la retroalimentación ofrecida por los adultos que rodean al niño, la cual es “(...) dinámica a lo largo de la vida, y solo en la edad adulta se llega a estabilizar” (Loperena, 2008, p.313). En este proceso, el afecto y la motivación son fundamentales, dado que luego se podrán traducir en fortalezas o debilidades que impactarán directamente el desempeño académico y la formación personal.

De igual forma ocurre con la autonomía. Es una construcción que se hace con el paso del tiempo gracias a las oportunidades ofrecidas por los adultos significativos. Oportunidades que se traducen en diferentes escenarios, que les permiten a los niños tomar decisiones conscientes. Para Constance Kamii (1982), la autonomía en los niños está mediada por la capacidad que ellos tienen de hacer las cosas por sí mismos.

Durante el proceso de virtualización en el aprendizaje (debido a la pandemia por el coronavirus), se puso en evidencia el retroceso de la autonomía que los niños habían ganado en la presencialidad. Ejemplo de esto, era ver cómo los adultos alcanzaban a los niños el material que necesitaban para la clase o cómo les ayudaban a buscar la página en el libro a trabajar. Adicionalmente, los adultos contestaban por los niños o les hacían traducción simultánea cuando

se percataban de que no entendían. En algunas ocasiones, incluso contestaban las preguntas por los niños.

Actualmente, el mundo se encuentra viviendo una situación de pandemia que ha obligado a la población a mantenerse en confinamiento, cambiando las dinámicas en los sectores tanto laborales como familiares. La escuela no es ajena a esta situación, también en ella se han generado cambios. Principalmente porque se modificaron las aulas y cambió la manera en que los profesores se relacionan con los niños; y a esta interacción, se agregó la intervención de los padres. Esta situación demostró cómo los niños dejaron de hacer cosas que ya hacían en el aula de manera independiente.

Lo anterior remarcó la necesidad de crear alianzas entre padres y docentes que les permitan tener una visión común acerca de lo que se espera de los niños logren respecto a la autonomía y el autoconcepto. La situación planteada provocó que esta investigación tuviera que ajustarse de manera que incluyera la autonomía y la virtualidad como mediadoras en la enseñanza.

Por otro lado, la comunicación entre padres y docentes por medio de las agendas que los niños llevaban a casa y traían al colegio todos los días (con comunicaciones de padres y profesores) quedó descartada; se analizaron únicamente los espacios ofrecidos por la virtualidad.

A partir de estos elementos y por la experiencia de la propia investigadora, surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo la comunicación positiva entre padres y docentes durante la enseñanza mediada por la virtualidad favorece la construcción de la autonomía y el autoconcepto en niños de preescolar?

Es importante recordar que:



La base de la educación inicial se cimienta sobre el establecimiento de los vínculos afectivos entre las niñas, los niños, sus familias y las maestras, los maestros y los demás agentes educativos que hacen parte de su vida, y quienes los acompañan en estos primeros años (Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial, 2014, p.16).

Dado lo anterior, resulta necesario desarrollar una comunicación positiva como herramienta para fortalecer los vínculos afectivos. Una comunicación que invite a la colaboración entre padres y docentes. Según Loperena (2008), un ambiente de colaboración y de comunicación positiva para los niños, favorecerá la construcción de un autoconcepto y autonomía saludables. En ese sentido, es pertinente volver a la autora Loperena cuando afirma que “(...) la formación del autoconcepto se afirmará positivamente si las relaciones sociales que establecen con los otros se dan en un marco de afecto, respeto y cooperación” (Loperena, 2008, pp. 315-316).

Para consideraciones de este trabajo, se tomó la perspectiva teórica de Bronfenbrenner, para quien el desarrollo humano “(...) es un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (1987, p.1). Esta afirmación tiene que ver con que la experiencia mediada por la interacción, así como la forma en que se comunican las personas dentro de su contexto puede generar cambios perdurables a lo largo del desarrollo. Según el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1987), la interacción y comunicación con las personas pertenecientes al contexto es: constante, bidireccional y humana; aportando así al desarrollo de cada persona.

Para efectos de la presente investigación, la comunicación se caracterizó en términos positivos, tomando como base la perspectiva de Carol Dweck (2006) acerca de la mentalidad de crecimiento. En este marco, la información (basada en el proceso, no en el resultado) proporcionada por las personas pertenecientes al contexto, brinda al niño herramientas para poder alcanzar los logros previstos. De esta manera, la comunicación puede ser utilizada como andamiaje (*scaffolding*). Dicho término, acuñado por Jerome Bruner (1978), consiste en ayudar a un niño o a un individuo inexperto a realizar una tarea que no puede hacer sin asistencia hasta que logre hacerla por sí mismo.

Para la construcción de un autoconcepto y autonomía saludables, la comunicación entre los adultos de referencia resulta relevante. Diversos autores (Bandura (1990), Bruner (1978), Erikson (Citado en Boeree (*s.f*)), Harter (2001), Kamii (1982) y Vigotsky (1979) mencionan el impacto que tienen los adultos en el desarrollo de los niños; mostrando al adulto como modelo, promotor y guía para el desarrollo. En lo referente a la comunicación, la autora Carol Dweck (2006), plantea dos posibilidades desde su modelo de mentalidad: la mentalidad de crecimiento y la mentalidad fija. La primera se refiere a la que se presenta cuando al niño se le habla tomando como base el proceso que lleva; y de esta manera, se le muestran los logros alcanzados para que por su cuenta logre identificar los aspectos en lo que se puede mejorar. La mentalidad fija, por su parte, es en la que se les habla a los niños solamente sobre el resultado, si está bien o mal; aportando significativamente con su modelo a la construcción y desarrollo del autoconcepto y la autonomía. Por último, Susan Harter (2001) expresa que la construcción del autoconcepto es una construcción cognitiva y social que tiene diferentes momentos a lo largo del desarrollo. Esta construcción se da gracias a la retroalimentación ofrecida por otros, teniendo en cuenta la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños.

Con relación a la autonomía, Kamii (1982) afirma que es una construcción que se logra con el paso del tiempo y propende por la capacidad de los niños para hacer las cosas por ellos mismos. El objetivo es que los niños puedan combinar su punto de vista con los demás, gracias a las oportunidades ofrecidas por los adultos de su entorno.

En este sentido, la presente investigación de enfoque cualitativo y con alcance descriptivo, buscó identificar cómo se daba la construcción de la autonomía y el autoconcepto durante la enseñanza por medio de la virtualidad. Dada la contingencia, se trabajó con un diseño de investigación-acción educativa, en un proceso que buscó fortalecer rutas de comunicación positiva.

### **Antecedentes**

Son numerosos los estudios realizados acerca de la importancia de la comunicación entre casa y colegio, para promover o mejorar la construcción de un autoconcepto saludable que impacte de manera positiva el desempeño escolar de los niños.

El estudio de Marín (2002), tuvo como objetivo determinar la importancia de la comunicación de los docentes con los padres en el desarrollo psicosocial de los niños en esta etapa. Este estudio arrojó como resultado la importancia de estrechar los lazos entre padres y docentes con el fin de fortalecer el desarrollo socioafectivo de los niños, así como la necesidad de delimitar las tareas de los padres y docentes. Por último, concluyó sobre la necesidad de capacitar a los docentes acerca de los hitos y procesos en el desarrollo infantil.

Por su parte, Jordi Garreta (2015) en la investigación titulada “La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria”, tuvo como propósito detectar canales de comunicación existentes, el uso que se les daba y cómo fortalecerlos. Entre sus resultados se

encontró la necesidad de mejorar los canales de comunicación basándose en la confianza y el respeto mutuos; y también la necesidad de cambiar la creencia de que los padres son quienes deben acercarse a la escuela. En el texto se afirma que la participación de las familias (gracias a la relación y comunicación que se da desde las instituciones educativas) favorece el desempeño de los niños. Esta investigación hace especial mención a la agenda escolar, la cual señala como herramienta básica de comunicación y seguimiento; y cuyo uso debería ser potencializado por padres y docentes.

En esta misma línea, el estudio de Jesús García Jiménez (2016), titulado *El uso comunicativo de las agendas escolares*, permitió evidenciar que a medida que pasan los ciclos escolares, las notas negativas se aumentan; y que cuanto más grandes son los niños, menor es la comunicación con los padres.

Continuando con el ámbito de la comunicación entre padres y docentes, García-Sanz y colegas (2010) en el documento “La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos” describen, analizan e interpretan dicha comunicación. Lo anterior, con el objetivo de optimizar la interrelación familia-escuela y arrojando como resultado el evidente compromiso de los padres y los centros por maximizar las herramientas de comunicación; poniendo en evidencia la poca asistencia de los padres a las reuniones. El estudio también demostró que las reuniones informales son las más utilizadas para comunicarse con los padres.

García-Bacete (2014), en su estudio *¿Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado*, afirma que la comunicación que se da entre los docentes y los padres no es clara; dado que carecen de habilidades para darse a entender o de empatía con el otro, generando entre ellos un ambiente de desconfianza. Esta afirmación es

expresada por los maestros de la siguiente manera “los padres se ponen a la defensiva ante los comentarios que el maestro hace de sus hijos, les justifican y no están dispuestos ni a ver sus déficits ni a entender que no siempre pueden ser los mejores” (García-Bacete, 2014, p.256).

En relación con el autoconcepto, Campo (2014), en su artículo titulado: *El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia*, sostiene que la interacción positiva con los adultos y pares juega un papel fundamental en la construcción del autoconcepto de niños y niñas; favoreciendo del mismo modo su desempeño escolar. También demostró que las relaciones que construyan los niños dentro del ambiente escolar, impactarán significativamente el interés y la motivación por las actividades académicas; así como “(...) la capacidad de interactuar con los adultos y sus compañeros, presentará igualmente un autoconcepto positivo acorde a su edad” (Campo, 2014, p.74).

Si bien es cierto que involucrar a las familias en los procesos académicos de los hijos favorece su desempeño, esto podría hacerse de manera más intencionada y frecuente. Lo anterior, utilizando la comunicación como andamiaje para alcanzar la meta de contribuir en la construcción de un autoconcepto y autonomía saludable. Es necesario tener especial cuidado y ser más conscientes del impacto de la información compartida por el docente (dentro del ámbito de las dinámicas familiares). Esto de tal manera que se puedan generar lazos de confianza para favorecer la comunicación y la empatía entre padres y docentes, lo cual también favorecerá el desarrollo del niño.

Además de todos estos antecedentes teóricos, también se tiene en cuenta la experiencia familiar de la propia investigadora. Dicha vivencia experimentada tiene que ver con las notas enviadas en la agenda del hijo menor. Estas notas se centraban en transmitir situaciones de carácter negativo en el colegio (a veces, dirigidas por dos profesores en un mismo día). Dichas

comunicaciones generaban un ambiente de desesperanza, estrés y ansiedad al interior del hogar. Haber tenido esta vivencia, dio lugar a una reflexión acerca de la manera más efectiva de comunicar a la familia la situación específica de los hijos a través de diferentes canales como: reuniones con padres, llamadas telefónicas o la agenda.

Vivir esta experiencia como madre y, al mismo tiempo, ser docente de niñas (en ese momento) le permitió a la investigadora abarcar un panorama más claro acerca de lo que se genera en el ambiente familiar cuando se recibe retroalimentación negativa por parte de la institución educativa. Dicha situación genera la motivación de modificar las prácticas comunicativas entre docentes y padres, indagando acerca de otros estilos de comunicación. Así se logró identificar la necesidad de hablar acerca de las fortalezas que se evidencian en los niños, como una estrategia generadora de cambios. A partir de ese momento (hace tres años aproximadamente y hasta hoy), las notas que envía la investigadora en su papel de docente se basan en aspectos en los que los estudiantes se han destacado a lo largo de la jornada escolar.

Para ilustrar cómo son percibidas las notas o mensajes de la agenda durante este proceso de indagación se relata el siguiente suceso. Se presentó un acercamiento a una familia con el fin de preguntarles a sus miembros qué pensaban acerca de las notas recibidas. Respondieron: ¿Cuáles notas? En ese momento se hizo evidente que esa familia entendía que las “notas” eran información negativa. Una vez hecha la aclaración, con relación a las notas y la sensación de conocer los aspectos destacados del proceso de los estudiantes durante la jornada, el lenguaje corporal de esos papás cambió expresando satisfacción por recibir notas que reflejaran experiencias exitosas de su hija en el aula. En otra ocasión, al pedirle a una estudiante (no habituada con las notas positivas) que llevara su agenda al escritorio de la docente para enviarle una nota, la investigadora le preguntó si sabía la razón de dicha nota. La estudiante respondió:

“Porque me porté mal [sic]”. Cuando la investigadora le explicó que la nota iba a hacer referencia a sus aspectos positivos, notó un cambio en la expresión de la niña. Esta expresión reflejaba sorpresa y agrado al mismo tiempo. Hoy en día se mantiene una relación de mutua confianza con la mamá de la estudiante, quien actualmente se acerca a buscar orientación sobre diferentes aspectos relacionados con estrategias para fortalecer o potenciar habilidades en la estudiante.

Con el tiempo, la investigadora del presente estudio observó que el entorno se impregnó con un interés particular de las niñas por recibir una nota o apreciación del docente, que hiciera referencia a los logros alcanzados durante la jornada. Las niñas se esforzaban por cumplir con sus tareas mostrando motivación. Las estudiantes del grupo se esforzaban por dar lo mejor de sí para que, al final del día, sus padres pudieran recibir notas que les contaran en qué se destacaron durante la jornada. Este aspecto remarca la importancia de la retroalimentación recibida por las personas significativas. Del mismo modo, habilidades como: atención, concentración, ritmo de trabajo y la manera en que se relacionan con sus pares se transformó; mejorando la comunicación y convivencia en el aula. Esto también favoreció la consolidación de las relaciones entre la casa y el colegio; así como la alianza construida con los padres.

La experiencia práctica de la investigadora reforzó la idea de que, para favorecer la construcción de un autoconcepto, era necesario generar una comunicación basada en las habilidades. Este tipo de comunicación, según Carol Dweck (2006), crea en las personas una mentalidad en crecimiento; concepto que evidencia la posibilidad que tienen de reconocer que pueden mejorar y que favorecerá su desempeño a largo plazo. La comunicación positiva puede ser utilizada como un facilitador, que permite articular las metas que se plantean en ambos

contextos (casa y colegio) con el fin de favorecer el desarrollo de los niños en los aspectos físicos, afectivos, intelectuales y sociales.

Como se mencionó, la comunicación de la que se tratará a lo largo de este trabajo se basa en la alianza establecida entre dos de los contextos en que se desarrollan los niños: la casa y el colegio. A través de dicha alianza, padres y docentes expresan y reciben comentarios acerca de diferentes situaciones en las que los niños son los protagonistas. Los comentarios hechos por las personas significativas sobre procesos académicos y situaciones de manejo de emociones o comportamientos visibles en la escuela y en el hogar, están relacionados de manera directa.

En este punto se hace necesario indicar que la información se evidencia a través de los diferentes canales como son: la agenda escolar, los espacios de entrega de notas, llamadas telefónicas y reuniones de seguimiento; por medio de los cuales se reportan los logros alcanzados por el niño a los padres. La ruta de comunicación en la institución en que se adelantó la investigación inicia con la agenda escolar, en la que los profesores informan a los padres sobre situaciones que requieren de una atención especial. Es decir, se encuentran fuera de los límites establecidos por el colegio en las rúbricas de evaluación. Luego de presentarse un evento reiterativo por parte del niño, las instancias encargadas agendan una cita con los padres de familia para indagar y, en ocasiones, recomendar o remitir a servicios especiales (terapia ocupacional, fonoaudiología y psicología). En esa cita se crea un plan de recomendaciones tanto para la familia como para el colegio, con el que se busca favorecer el desempeño del niño.

El siguiente paso, según los resultados académicos o comportamentales, es concertar una cita de seguimiento para evaluar las estrategias propuestas en la reunión inicial. Este es un proceso que se da de manera cíclica, con el fin de identificar los avances o aspectos que tienen



que seguir trabajándose. Usualmente, esto conlleva a la intervención de otras instancias como coordinación de preescolar, vicerrectoría o rectoría.

Otro espacio que podría impactar la comunicación entre los dos contextos es el momento de entrega de notas. Aquí el docente tiene 10 minutos para informar el progreso del estudiante a lo largo del periodo. Si el niño no logra los objetivos planteados por la institución, el docente deberá enfocarse principalmente en aquello que el estudiante deja pendiente. Lo anterior como estrategia impartida por un instructivo de comunicación establecido por el colegio. Así, la frecuencia, el tiempo y el tipo de información que se comparte pueden ser factores determinantes para favorecer o no la comunicación en el colegio.

La alianza entre padres y docente puede verse afectada, en algunos casos, por el matiz que antecede a las diferentes rutas de comunicación. Por eso es relevante promover una comunicación positiva, en la que se muestre el proceso general del niño y cómo puede potenciarse su desarrollo. Lo que se persigue es estimular la comunicación entre los profesores y padres, como miembros de los contextos más importantes; ya que son los adultos más significativos para el niño. Por ello, proporcionan herramientas para la construcción de un autoconcepto saludable, fundamental para futuros aprendizajes basados en el reconocimiento de las capacidades propias.

Es importante resaltar que, debido a la situación de pandemia, el espacio asignado a las familias para recibir el reporte de cierre de año se extendió. Pasó a ser de media hora por familia, por medio de la plataforma de videoconferencia Zoom.

## **Contexto**

A lo largo del documento se ha manifestado la importancia del contexto en el desarrollo de los niños, así como también el papel relevante de la familia como actor fundamental en este

proceso por ser el primer entorno con que se relacionan. Por lo anterior, resulta primordial que exista comunicación positiva entre los participantes de los contextos casa-colegio, que promueva un trabajo en equipo en el que la base de la comunicación esté dada por “(...) un sentido de colaboración, igualdad de poder y responsabilidades compartidas que permita establecer una relación de colaboración, sensibilidad y flexibilidad ante las diferentes dinámicas que puedan estar constituidas, sin juzgarlas” (Giné 2009).

A manera de síntesis, se recalca que (al estar inmersos en un contexto) estamos en contacto con las personas de nuestro entorno (adultos, jóvenes y niños); quienes nos influyen y sobre quienes influimos. Por eso es importante potencializar la comunicación positiva resaltando el proceso y no el resultado; de manera que permita fortalecer los vínculos afectivos, favoreciendo el desarrollo infantil.

Para la descripción del contexto de este trabajo, se utiliza el enfoque ecológico de Uri Bronfenbrenner (1987), quien sostiene que el desarrollo humano se da en la medida que el individuo interactúa con el ambiente, obteniendo como resultado una modificación en la conducta. El impacto en la interacción con el entorno es clasificado por el mencionado autor en diferentes niveles, donde uno contiene al otro: “El ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales, cabe dentro de la siguiente” (Bronfenbrenner, 1987, p.1).

Las estructuras seriadas están enumeradas de la siguiente manera: el microsistema, como el nivel más interno que es “(...) el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo” (Bronfenbrenner, 1987, p.1). Para el presente estudio fueron la casa y el colegio. Es decir, es la interacción del niño con la casa y con el colegio, por separado. Luego se encuentra el mesosistema. Se caracteriza por las interacciones de los microsistemas (en este caso, casa y

colegio). Es decir, se define por la relación que existe entre los padres y los profesores, la cual es decisiva para el desarrollo del niño. Citando a Bronfenbrenner quien menciona que: “La capacidad del niño para aprender a leer en los primeros cursos no dependa menos de cómo se le enseña que de la existencia y la naturaleza de los lazos que unen las escuelas y el hogar” (1987, p.1). Esta afirmación demuestra como al tener comunicación entre padres y docentes (escuela y hogar) se favorece el aprendizaje.

Sigue el Exosistema, el cual se caracteriza por ser un entorno que no incluye a la persona en desarrollo, pero que sin embargo las decisiones que se tomen (por ejemplo, el trabajo de los padres) afectará directamente a la persona en desarrollo.

Por último, el macrosistema está enmarcado por “(...) el sistema de creencias, la religión, la organización política, social y económica, determinada región” (Monreal y Guitart, 2012, p.83). Para esta investigación se tuvieron en cuenta tres de los cuatro niveles mencionados: el Microsistema, el Mesosistema y el Exosistema; dadas las características particulares de este estudio, el cual busca resaltar la importancia de la interacción entre padres y docentes para la construcción del autoconcepto y la autonomía del niño. Sin embargo, como consecuencia de la contingencia sanitaria presente, el Macrosistema es relevante para la investigación dado el confinamiento al que la población en general fue abocada.

En el Microsistema se contempla la interacción de los niños con las personas de los contextos a los que pertenece. Los niños participantes en el presente estudio se encuentran entre los cuatro y cinco años. En su mayoría, son hijos únicos o hijos menores en su núcleo familiar, determinando que la casa y el colegio como dos de sus contextos inmediatos.

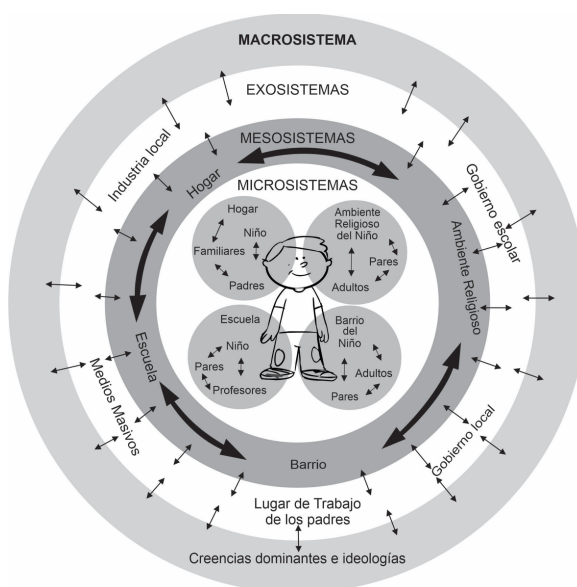


Figura 1. Ilustración teoría de los sistemas ecológicos. Recuperado de Härkönen (2008)

Al hablar de “casa” se hace referencia específicamente a los padres; quienes se encuentran en un estrato socioeconómico medio-alto y cuentan con estudios superiores y de posgrado. En la mayoría de las familias, ambos padres laboran. La edad promedio de los padres es 40 años.

Por otro lado, se presenta el contexto del colegio. El plantel en cuestión ha sido catalogado como uno de los mejores de Bogotá. Tiene una población de 1800 estudiantes aproximadamente y una trayectoria de 72 años de experiencia. Tiene un programa de inmersión en inglés para el preescolar, de bilingüismo en la primaria hasta el grado noveno y con bachillerato internacional (IB) para los grados décimo y once. A partir del grado segundo, se inician clase de mandarín; las cuales culminan en el grado noveno. Otra de las características del colegio es el enfoque de coeducación con perspectiva de género, que considera que niños y niñas aprenden de manera diferente; de ahí que la planeación se realiza con diferentes estrategias de aprendizaje.

El nivel de mesosistema se relaciona con la importancia de las relaciones bidireccionales entre los diferentes contextos a los que pertenece el individuo en desarrollo, que está conformado por la casa y la escuela.

En este caso, el plantel educativo contempla cuatro reuniones en el año. Dichas reuniones se dividen en: una asamblea general como inducción a lo que será el año académico, y tres reuniones trimestrales en las que se informa el proceso individual de los hijos una vez finalizado cada trimestre.

Para efectos de comunicación, se cuenta con la agenda escolar que se utiliza para informar situaciones particulares ocurridas en el colegio. Sin embargo, como se mencionó, esta herramienta fue eliminada del estudio. Durante la cuarentena, la comunicación con los padres se convirtió en rutina de la mañana; es decir, pasó a ser una situación constante.

En el caso de los niños que requieran un seguimiento especial, se cita a los padres con el propósito de informarles sobre situaciones que se salen de los parámetros esperados; o para indagar acerca de situaciones que se puedan estar presentando en casa. El director de grupo es quien cita a los padres y asume el reto de generar un ambiente de cordialidad que promueva un trabajo colaborativo para la construcción de estrategias conjuntas, que beneficien el desempeño de los niños y su desarrollo.

En numerosas ocasiones, el desafío de generar un espacio de construcción colaborativa no resulta como se espera; ya sea por la falta de asertividad en la comunicación o porque los padres iban predispuestos por el solo hecho de ser citados. Sin embargo, como consecuencia de la cuarentena, esta situación ha tenido un giro interesante debido a que los padres han podido presenciar el desempeño de sus hijos durante las clases con respecto al grupo, y han sido ellos mismos quienes solicitaron reuniones para saber cómo apoyar más a sus hijos. De ahí, que la

comunicación resultara ser más fluida. Padres y docentes construyeron estrategias más cercanas a las necesidades específicas de los niños, al tener una idea más clara de lo que se esperaba y en consecuencia más efectivas.

En algunos casos, las reuniones extraordinarias a las que se citan los padres deben ser modificadas, ya sea agendando nuevamente o cancelándolas según el caso. En este punto, se hace referencia al Exosistema, dado que no involucra al niño de manera directa pero sí lo influye. Bronfenbrenner (1987. Citado en Monreal y Guitart, 2012) se refiere a este nivel como “(...) uno o más contextos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los que se producen hechos que afectan, o se ven afectados, por lo que ocurre en ese entorno” (p. 83). Este es el caso de las agendas laborales de los padres, quienes por reuniones o asuntos laborales no podían cumplir con las citas propuestas por el colegio.

Para este estudio fue necesario hacer ajustes dadas las condiciones de confinamiento que vive el mundo; debido a que todos los sistemas se concentraron en un mismo espacio, el trabajo de los padres, la escuela y el hogar.

## **Planteamiento del problema de investigación**

### **Pregunta de investigación**

¿Cómo la comunicación positiva entre padres y docentes, durante la enseñanza mediada por la virtualidad, favorece la construcción de la autonomía y el autoconcepto en niños de preescolar?

### **Objetivo general**

Caracterizar las condiciones de construcción de la autonomía y el autoconcepto de los niños de Prekínder A, de un colegio privado de Bogotá en una situación de enseñanza remota; mediante la comunicación positiva entre padres y profesora.

### **2.3 Objetivos específicos**

#### **Comunicación**

- Caracterizar la percepción de los niños acerca de la comunicación.
- Caracterizar la percepción de los padres sobre la comunicación con la directora de grupo.

#### **Autonomía**

- Caracterizar la percepción de los niños sobre la autonomía durante la virtualidad.
- Caracterizar la percepción de los padres respecto a la autonomía de los hijos.

#### **Autoconcepto**

- Caracterizar la construcción del autoconcepto de los niños entre los cuatro y cinco años de edad durante la virtualidad.

#### **Justificación**

Son diversas las investigaciones que han mencionado la importancia del contexto y la comunicación en la educación, así como el impacto que tiene en el aprendizaje de los niños. Sin embargo, en la práctica se continúan presentando situaciones que impiden que la comunicación

sea fluida entre los contextos de la casa y el colegio. Posiblemente, dado el carácter negativo que la permea o porque simplemente se basa en el resultado académico y de comportamiento escolar; desconociendo el proceso de formación y dificultando, en algunos casos, el propósito de ayudar a los niños. Jordi Garreta Bochaca (2015) sugiere que una manera de mejorar esta relación es basando la comunicación en la confianza y el respeto mutuo.

En los últimos años se ha dado especial atención al desarrollo infantil y a la manera como el adulto interactúa con los niños; proceso en que las relaciones basadas en el respeto, la empatía, la comprensión resultan importantes, para la promoción de nuevos aprendizajes como lo menciona Garreta (2015). Las neurociencias han demostrado la importancia que tienen el entorno social y emocional en la formación de la configuración cerebral. No importa qué tan dotado pueda estar el cerebro de un niño; si está estresado o triste, el aprendizaje y el desarrollo se verán afectados. Por eso es significativo que en los primeros años de vida se construyan relaciones que promuevan nuevos aprendizajes, así como la validación de las emociones para el aprendizaje de nuevas conductas. Como lo menciona Susan Harter (1988): “En los primeros años de vida la socialización opera junto con los cambios del desarrollo cognitivo” (p.59).

Por lo anterior, resulta necesario que padres y docentes reconozcan que sus acciones impactarán el desarrollo y, de esta manera sean asertivos en las herramientas que ofrecen a los niños y niñas, quienes en los primeros años dependen de las ayudas ofrecidas por los otros significativos para la construcción sólida y saludable de la autonomía y el autoconcepto. Es importante saber que dicha construcción es un proceso que se da a lo largo de la vida, por consiguiente, los adultos serán el andamio para lograr este propósito. Sin embargo, son los padres quienes influirán de manera constante por la característica de su rol, guiando a los hijos a lo largo de los años en la construcción de la autonomía y el autoconcepto, gracias a la creación



de espacios y situaciones que les permitan (progresivamente) identificarse como capaces, seguros y autónomos; Por otro lado, Bronfenbrenner (1990) expresa cómo los adultos logran transferir creencias, actitudes, emociones, por ser ellos el vínculo principal en los niños:

Dependemos de otros de la misma especie para el desarrollo más básico, no solo por la transferencia genética sino también por el vínculo primario con los padres, los responsables de transmitir lo que está fuera, adentro. Los niños son sensibles a ellos porque están cableados genéticamente para ser sensibles a ellos” (Bronfenbrenner, 1990).

En este sentido, es importante resaltar lo mencionado por Jerome Bruner (1978) al emplear el término de “andamiaje”, para hacer referencia a las ayudas otorgadas por el adulto para que el niño pueda adquirir nuevas habilidades y aprendizajes, las cuales retiran a medida que el niño va adquiriendo las habilidades. En este sentido, “(...) la tarea del adulto es de modular los movimientos hacia arriba del andamio sobre el que apoya los logros del niño” (Bruner, 1978, p.19). Para entender un poco más la metáfora del andamio propuesta por Bruner con relación al proceso de enseñanza y de aprendizaje, se citará la explicación ofrecida por Hammond y Gibbons (2005):

Como ocurre en la construcción donde el andamio es ubicado alrededor de un edificio en construcción, que le permite al constructor acceder a la estructura emergente a medida que crece. Una vez que el edificio se sostiene por sí mismo, el constructor retira el andamio (p.8).

De esta manera, funcionarían las ayudas ofrecidas por los adultos pertenecientes a los contextos en los que los niños se desenvuelven. Lo mencionado se puede lograr si el adulto analiza con detenimiento la situación a la que se enfrenta, antes de dejarse llevar por el impulso de corregir. Una pausa para reflexionar le permitirá al adulto ser asertivo para manejar cualquier situación

inesperada, lo que contribuirá positivamente a fortalecer un buen andamiaje. La construcción de nuevos aprendizajes favorecerá a la vez, la construcción del autoconcepto positivo. Ello siempre que la comunicación empleada durante la reflexión sea dada en términos de logro y propósitos que le permitan al niño identificar sus habilidades, sin dejar de lado los aspectos en los que debe mejorar.

Es necesario precisar que los docentes también hacen parte del grupo de los educadores significativos del niño, y también son agentes promotores que aportan en la construcción del autoconcepto y la autonomía. Cada interacción que tengan los niños con las personas que los rodean está aportando a la construcción de nuevas conexiones cerebrales (Shlain, 2012). Por esta razón si la retroalimentación ofrecida a los niños se basa en aquello que el niño logra y en sus propias habilidades, esto contribuirá a que comience a construir un autoconcepto saludable; que les permitirá dar cuenta de aquellas cosas en las que se destacan. Por el contrario, si la retroalimentación recibida por los otros significativos, se basa en lo que no logra y no hace bien, se estará aportando una idea errada al niño (relacionada con la creencia de carecer de habilidades).

El adulto tiene una gran responsabilidad en la construcción del autoconcepto en los niños, ya que “(...) Es una construcción propia del individuo, que se forma mediante la interacción de este con su entorno y de las experiencias positivas y negativas que internaliza en sus dimensiones: física, afectiva, intelectual y social” (Loperena, 2008, p.308). Es así como la autonomía y el autoconcepto se articulan.

Desde Kamii (1982), la autonomía se define como la capacidad de los niños para decidir cuál es la mejor acción en cada situación. Para poder llegar a esta meta, la autora menciona que la construcción de la autonomía debe promoverse desde los primeros años y que, a mayor oportunidad, mayor probabilidad existe de desarrollarla. En cuanto al autoconcepto, se puede

decir que es un aspecto del desarrollo socioafectivo que (en los primeros años de vida) depende en gran parte de la retroalimentación recibida por los adultos que rodean al niño. Por eso, es “(...) dinámica a lo largo de la vida, y solo en la edad adulta se llega a estabilizar” (Loperena, 2008, p.113). En este proceso, el afecto y la motivación son fundamentales; dado que luego se podrán traducir en fortalezas o debilidades que impactarán directamente el desempeño académico del niño.

Como se observa, tanto en el autoconcepto como en la autonomía, los adultos tienen un papel importante al ser agentes promotores de oportunidades y herramientas para su desarrollo. Estos dos conceptos están relacionados en tanto que el adulto es mediador de su desarrollo; es decir, en la medida que un niño tenga oportunidades de poder hacer las cosas por sí mismo, se estará aportando a la construcción de su autonomía. Esta facultad, al mismo tiempo, favorecerá la manera como el niño se percibe. Adicionalmente si a un niño se le da la oportunidad de hacer las cosas de manera independiente, es porque el adulto considera que lo puede hacer; lo que indicaría que esta creencia está afectando directamente la manera como el niño se percibe gracias a como el adulto lo ve. En la medida en que un niño logre hacer las cosas solo, sentirá satisfacción, reconociendo sus habilidades y construyendo un adecuado autoconcepto. Lansdown (2005) recuerda que “(...) no reconocer la autonomía de los niños significa desperdiciar la oportunidad de aprovechar y fortalecer las potenciales estrategias de los niños para arreglárselas por su cuenta” (p.56).

Es innegable que los docentes se enfrentan a muchos desafíos durante la enseñanza a través de la virtualidad; tales como el logro del aprendizaje, el desarrollo y manejo de las emociones, la regulación del comportamiento y el logro de la motivación. En estos casos, es importante reconocer la relevancia que tiene comunicar las situaciones que requieren de un

acompañamiento especial a los padres, pues son ellos los actores principales en la educación de los niños. Es en este punto que la comunicación establecida puede o no, promover colaboración. Todo dependerá de la manera como la información sea compartida por los adultos; es decir, si se tuvo en cuenta solo el resultado o también el proceso.

Es importante que el docente tenga claridad acerca de lo que se quiere informar, como lo sugiere Graham. (2005). Como el propósito que persigue al compartir la información a los padres. En ocasiones, la información que se comunica a casa reporta exclusivamente el aspecto negativo del evento ocurrido, dejando de lado la información sobre las estrategias implementadas. Esta información podría ser interpretada como una queja. Por eso, al escribir una nota es importante contar al padre o madre lo sucedido, la estrategia implementada por el docente para apoyar al estudiante; así como también, sugerencias acerca de lo que se espera que se refuerce en casa para lograr unificar o establecer una ruta clara a seguir por padres y docentes en la que el niño vea la coherencia entre los dos contextos.

Cabe anotar que, aunque se haga de esta manera, no siempre los niños cuentan con padres presentes o abiertos a recibir sugerencias. Sin embargo (a manera de estrategia y con el propósito de construir vínculo con los padres), antes de enviar notas con reflexiones es importante haber hecho alguna aproximación previa, enviando información en términos de logros alcanzados (Graham, 2005).

Es primordial establecer comunicación basada en lo positivo respecto al proceso, con el propósito de generar confianza y colaboración por parte de los padres; para que ellos se sientan incluidos y partícipes de la formación de sus hijos. De esta manera, lo propone el modelo de atención temprana centrado en la familia de García-Sánchez y colegas (2014). Los autores postulan cuatro principios básicos que persiguen la participación de la familia para favorecer los

procesos. El primero, la familia y los cuidadores comparten responsabilidades; el segundo, fortalecer o empoderar el núcleo familiar; el tercero, la flexibilidad para poder ajustar las prácticas a las necesidades individuales; y el cuarto, el apoyo basado en fortalezas como base para planeación de la intervención.

Como ya se mencionó, en este enfoque la familia es fuente fundamental de información para enriquecer el proceso de construcción de la autonomía y el autoconcepto. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los padres no siempre están abiertos a recibir comentarios que muestren una realidad diferente a la que ellos conocen: la escolar. Pero la situación de pandemia en la que se encuentra el mundo actualmente brindó a los padres la posibilidad de conocer la forma en que sus hijos se desenvuelven en actividades académicas, y a reconocer que su participación es crucial.

En este orden de ideas, se convierte en una prioridad que tanto padres como docentes se reconozcan como aliados en el proceso de formación de los niños. Una de las maneras para hacerlo es que el docente le haga saber a los padres que son fundamentales, así como sus comentarios y aportes. Como lo sugieren Giné y colegas (2009):

Hemos podido constatar que, si ayudamos a las familias desde el primer momento a entender que su participación e implicación en el proceso de intervención es necesaria, que lo que ellas aportan en forma de creencias, expectativas, historia familiar, etc., es fundamental para que el proceso de evaluación, planificación e intervención funcionen, posiblemente no aparecerán tantas resistencias (p.99).

Por esta razón, los comentarios que se comparten deben analizarse detalladamente en su forma, contenido e intención; porque se evita que la información sea confusa García-Bacete (2014). Adicionalmente, el análisis detallado de cada situación puede resultar fundamental para

que el profesor reflexione sobre su actuar, el cual le permite identificar si sus mensajes aportan a la construcción de un autoconcepto y autonomía saludables en sus estudiantes; y a la vez, le permite identificar si la información fortalece los lazos con los padres de familia. Es necesario reconocer que la información compartida a través de los mensajes influye en la dinámica familiar, como señalan González-Pineda y colegas (1997) cuando afirman que: “El autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del *feedback* de los otros significativos” (p.277).

Es importante resaltar que la acostumbrada interacción docentes-padres tuvo un cambio evidente. Pasó de ser esporádica a ser recurrente. Incluso, algunas veces a ser invasiva de la espontaneidad del niño lo que incide en su comportamiento. Adicionalmente, en el proceso de la enseñanza durante la virtualización, la comunicación ya no estaba mediada por el tiempo, ni la institución directamente. Se volvió una relación más directa con las familias, en la que los padres están presentes en cada clase sincrónica, ofreciendo la oportunidad de tener una idea más clara acerca del desempeño de sus hijos en diferentes asignaturas y, en algunas ocasiones, intervenir apoyando a los niños en las actividades. Esta experiencia generó en la mayoría de las familias reflexiones basadas en hechos, promoviendo la creación de estrategias para favorecer del desempeño en sus hijos.

### **Perspectiva teórica**

De acuerdo con los antecedentes (en los que se evidencia que el estilo, la frecuencia, el escenario y el medio de comunicación influyen en el vínculo de los padres con los docentes), se retoman una serie de postulados teóricos (que sirvieron de base a esta investigación). Esto con el fin de comprender el impacto que el contexto y la comunicación como andamiaje, tienen para la construcción de un autoconcepto y autonomía saludable en los niños.

#### **¿Qué es y cómo se construye el andamiaje?**

El andamiaje cobra gran importancia al ser una estrategia de enseñanza que pretende apoyar gradualmente a los niños en la solución de situaciones problema, hasta llegar al punto en que el niño sea capaz de hacerlas por sí solo. Por esta razón, podría decirse que este concepto es aplicable a la formación del autoconcepto de los niños, ofreciendo escenarios controlados e intencionados que permitan al niño regular sus emociones progresivamente frente a lo que es o no capaz de hacer; teniendo en cuenta que al inicio necesitan orientación constante para aprender a dar solución a situaciones nuevas que resulten estresantes o emocionantes según el contexto. Esta orientación será retirada progresivamente, según el proceso que lleve cada niño. En este caso, los adultos del entorno serán los acompañantes en la construcción de un autoconcepto saludable, según la situación del contexto.

Como se cita en Vielma y Salas (2000) a Bruner (1972) quien plantea la importancia de las ayudas, al proponer el andamiaje como herramienta para el aprendizaje infantil al afirmar que el “(...) apoyo de compañeros de la misma edad, adulto y ayudas tecnológicas aportará una situación específica de aprendizaje” (p.36). Este autor, también habla acerca de la necesidad de retirar el apoyo paulatinamente, a medida que se aprende.

En la misma línea, Vygotsky (1979) define la zona de desarrollo próximo como “(...) La distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía de los adultos o en colaboración con otros más capaces” (p.86). Según esta afirmación, se puede decir que el adulto es el promotor principal en el desarrollo del niño, dado que está en la capacidad de identificar lo que el niño es capaz de hacer. Así puede otorgar oportunidades para potenciar su desarrollo por medio de la creación de oportunidades que le permitirán en el futuro, actuar dentro de los parámetros de una sociedad, gracias a la construcción de un autoconcepto fortalecido.

Asimismo, para Bandura (1990) el aprendizaje en el desarrollo humano está dado por la interacción con el contexto, otorgándole al adulto el papel de modelo, capaz de influir en otros porque “(...) Los seres humanos aprenden a través de la observación e imitación de las conductas más resaltantes”, (Vielma y Salas, 2000, p.35). Por lo anterior, resulta necesario que el adulto reflexione acerca de la manera como quiere que aprendan los niños con quienes interactúa. Bandura (1990), afirma que “(...) el modelado no solo es un importante vehículo para la difusión de las ideas, valores y estilos de conducta dentro de una sociedad, sino que también posee una influencia generalizada en los cambios transculturales” (p.35).

Para Erik Erikson (1982), la sociedad modela la forma como las personas se desenvuelven enfrentando ritualizaciones vinculantes o desvinculantes. Plantea el desarrollo psicosocial, clasificándolo en periodos de edad en diferentes estadios. Para cada estadio asigna una crisis psicosocial, una relación significativa, una modalidad psicosocial, una virtud y una mal adaptación, que se desarrolla si existe una ritualización o, de lo contrario, se estancará al dar paso a un ritualismo. Las etapas de desarrollo postuladas por este autor han sido tenidas en cuenta



para este estudio, especialmente la de iniciativa vs. culpa por estar en el rango de edad que se trabajó en esta investigación. Esta etapa muestra cómo los niños comienzan a perfeccionar los aprendizajes adquiridos previamente, permitiéndoles experimentar la sensación de poder hacer y actuar; siempre y cuando se logre superar la crisis de la que se habla en este periodo.

Para poder ayudar a superar la crisis, es necesario que los adultos significativos apoyen y acompañen a los niños brindándoles retroalimentación que les permita sentir confianza en sus acciones. Si el adulto acompaña y orienta este proceso, estará permitiéndole al niño reconocer sus fortalezas. Esto promoverá un sentimiento de logro, favoreciendo la manera como los niños se perciben. Una razón más que muestra el impacto de los adultos significativos en el desarrollo de los niños. Se demuestra la importancia de que padres y docentes se articulen para favorecer aún más el desarrollo en los niños. En este caso particular, para favorecer la autonomía y el autoconcepto. A continuación, se presenta la Tabla 1 que resume los estadios propuestos por Erik Erikson (1994. Citado por Boeree (s.f))

**Tabla 1. Estadios del ciclo vital propuestos por Erik Erikson**

<b>Estadio (edad)</b>	<b>Crisis psicosocial</b>	<b>Relaciones significativas</b>	<b>Modalidades psicosociales</b>	<b>Virtudes psicosociales</b>	<b>Maladaptaciones y malignidades</b>
I (0-1) infante.	Confianza vs. desconfianza.	Madre.	Coger y dar respuesta.	Esperanza, fe.	Distorsión sensorial y desvanecimiento.
II (2-3) bebé.	Autonomía vs. vergüenza y duda.	Padres.	Mantener y dejar ir.	Voluntad, determinación.	Impulsividad y compulsión.
III (3-6) preescolar.	Iniciativa vs. culpa.	Familia.	Ir más allá, jugar.	Propósito, coraje.	Crueldad e inhibición.
IV (7-12) escolar.	Laboriosidad vs. inferioridad.	Vecindario y escuela.	Completar, hacer cosas juntos.	Competencia.	Virtuosidad unilateral e inercia.
V (12-18 o más) adolescencia.	Identidad yoica vs. confusión de roles.	Grupos, modelos de roles.	Ser uno mismo, compartir ser uno mismo.	Fidelidad, lealtad.	Fanatismo y repudio.
VI (los 20's) adulto joven.	Intimidad vs. aislamiento.	Colegas, amigos.	Perderse y hallarse a uno mismo en otro.	Amor.	Promiscuidad y exclusividad.
VII (20's tardíos a 50's) adulto medio.	Generabilidad vs. auto-absorción.	Hogar, compañeros de trabajo.	Lograr ser, cuidar de.	Cuidado.	Sobre-extensión y rechazo.

*Fuente:* Boeree (s.f)

El presente estudio se enfoca en el cuarto estadio, el de la edad escolar, que corresponde al grupo de niños con quienes se trabajó. En este estadio, la crisis está dada por la laboriosidad vs. la inferioridad y la competencia como fuerza básica. Lo que busca el niño es hacer las cosas por sí mismo y lograr la meta, aspecto esencial en la construcción del autoconcepto.

Así, una relación en la que exista la contención ayudará al niño a salir del estrés en el que se encuentra; favoreciendo la creación de conexiones cerebrales sanas, que faciliten el aprendizaje y el autocontrol. Estos son aspectos importantes para la construcción saludable del autoconcepto y el desarrollo infantil, como afirma Shlain al decir que cada vez que se entabla un dialogo con un niño (2012):

Se está desarrollando un cerebro, favoreciendo nuevas conexiones, lo que permite nuevas ideas, percepciones y pensamiento creativo, por lo que cada momento de contacto visual, cada nuevo intercambio de palabras, cada vez que se hace reír a un niño, se fortalecen estas conexiones (Shlain,2012).

### **Autoconcepto. Una construcción social y cognitiva: ¿Qué piensas de mí?**

Para Harter (1998), el autoconcepto es la imagen que se tiene de uno mismo. En los primeros años de vida esta imagen de uno mismo se da por “(...) atributos físicos y posesiones, pero al mismo tiempo se da por las actividades cotidianas, sus relaciones, estados emocionales, gustos y preferencias” (Loperena, 2008).

Por su parte, Epstein y colegas (1997) plantean que el autoconcepto es una construcción conceptual, emocional y conductual que se cimienta gracias a la interacción de las personas con el entorno; generando pensamientos y acciones diferentes gracias a las experiencias individuales. Si un niño dentro de su entorno se siente capaz de hacer las cosas por sí mismo, esto hará que su

motivación se eleve y su conducta se regule. De esta manera, cuando un niño alcanza lo propuesto estaría haciendo una valoración positiva de sus capacidades creando un autoconcepto saludable. Para Bandura (1990) el autoconcepto está relacionado con la autoeficacia y con la conducta y la motivación.

En la Primera Infancia, el autoconcepto está mediado en gran parte por la cultura y por la imagen que tienen los otros del “yo” (Fieldman, 2007. Citada por Loperena, 2008). Por eso importante trabajar con los padres y docentes y su comunicación con los niños, por ser la casa y el colegio los espacios en los que invierten la mayor parte de su tiempo; convirtiéndolos en lugares relevantes para el desarrollo del autoconcepto.

### **La importancia del contexto para la construcción del autoconcepto**

El enfoque ecológico de Uri Bronfenbrenner (1987), explica la importancia de los vínculos afectivos sólidos entre adultos y niños: “(...) ya que ellos facilitan la internalización de sentimientos positivos que motivan a las personas a implicarse en la exploración, manipulación, elaboración e imaginación de la realidad” (Gifre, 2012, p.86). Lo que cobra relevancia para la construcción del autoconcepto, al tener en cuenta que “(...) su funcionamiento particular está vinculado al contexto inmediato” (Cazalla-Luna y Molero, 2013, p.45).

Al identificar las características de los contextos en los que participan las personas, se puede también identificar factores de riesgo, promotores y protectores a los que se exponen a diario los niños. Al respecto, Gifre (2012) anota que “(...) Lo que subyace es el fomento de un sentimiento de trato, respeto, tolerancia y solidaridad entre personas con el objetivo de que la educación sea sincera y eficaz” (p.86).

El acompañamiento del adulto influirá en la forma como se vivan los ciclos de vida respecto al trabajo con los niños (Vygotsky, 1979). De esta manera, se entiende que los adultos a cargo (sobre todo, la comunicación que se da entre ellos) es un factor determinante en la formación de los niños y de un autoconcepto saludable.

Alfred Adler (1933. Citado en Oberst y colegas, 2004), afirma (al igual que Vygotsky, 1987) que para poder comprender lo que le pasa a una persona, es necesario entender su relación con otros dentro de una comunidad. Adler (1933. Citado en Oberst y colegas, 2004) menciona dos aspectos importantes: el sentimiento de comunidad y el sentimiento de inferioridad, ambos mediados por el ambiente. El sentimiento de comunidad se manifiesta por la relación de la persona con la sociedad y su comunidad; mientras más experiencias positivas tenga una persona mayores posibilidades de desarrollar sentimiento de comunidad (Oberst y colegas, 2004, p.37). Podría entonces decirse, que mientras mejores relaciones sociales afectivas experimenten los niños, mejores relaciones podrán crear con la comunidad a la que pertenecen. De ahí la importancia de relacionarse mediante la comunicación positiva, ya que le permite al niño crear mejores relaciones en sus contextos.

Adler (1933. Citado por Oberst y colegas, 2004) entiende la comunidad como la sociedad que establece normas y exigencias que servirán de referencia para el individuo dentro de un marco social. Esto de manera tal que, para poder superar posibles dificultades, no se podrá pasar por encima del bienestar de otros. En consonancia con lo anterior, se puede afirmar que para un sano desarrollo socioafectivo, es necesario establecer límites que le permitirán a los niños saber hasta dónde pueden llegar con sus comportamientos.

El sentimiento de inferioridad puede darse como consecuencia de una educación inadecuada; Adler (1933. Citado por Oberst y colegas, 2004) clasifica la educación inadecuada

en educación autoritaria, educación consentidora y educación sobreprotectora. En los tres modelos se producen en los niños emociones y comportamientos considerados como negativos por la sociedad, influyendo al niño en lo que piensa, siente y decide de sí mismo.

Se podría inferir entonces, que la interpretación de las emociones (frente a lo que aparece como resultado de la experiencia que se da) se da en medio de la interacción en el contexto con sus normas, valores y otros conceptos significativos.

### **Comunicación como un puente para la construcción del autoconcepto**

Es necesario mencionar el papel que tiene la comunicación en esta interacción, dado el carácter social que identifica a las personas haciendo hincapié en que “(...) La imagen que uno tiene de sí mismo se encuentra determinada por la información tanto interna como externa, juzgada y valorada mediante la integración de los sistemas de estilos y valores” (González-Pineda y colegas, 1997).

Según Watzlawick, Beavin y Jackson (1971) citado por Rizo (2011) la comunicación está compuesta por tres áreas: la sintáctica, la semántica y la pragmática. La sintáctica es el código con que se trasmite la información; la semántica, es el significado de la información transmitida; y la pragmática, que es el efecto en la conducta de la información transmitida, tanto en el emisor como en el receptor durante una conversación. También asegura que los componentes que son inherentes al contexto influyen en la pragmática. De este modo, no pueden darse estas áreas la una sin la otra.

A continuación, se hablará de los cinco axiomas con los que se caracteriza la comunicación. El primero se refiere a lo imposible que resulta no comunicar, dado que todo mensaje genera interacción sea verbal o gestual. El segundo, menciona los niveles de contenido y

la relación de la comunicación, en la que la comunicación no solo transmite información, sino que, a la vez significado, lo que provoca reacciones entre las personas que se comunican. El tercero, plantea acerca de la puntuación de la secuencia de hechos, en la que la relación es bidireccional y está mediada por la respuesta del comportamiento del otro. El cuarto axioma menciona la comunicación digital o análoga. La comunicación digital hace referencia a cómo se dicen las cosas y la análoga, hace referencia a lo que se dice, al significado de la conversación. Por último, están la interacción simétrica y complementaria. La interacción simétrica se da entre personas del mismo rango o nivel, mientras que en la complementaria las diferencias entre rango son marcadas, son interacciones jerarquizadas.

Lo anterior permite conocer y comprender aspectos necesarios para tener en cuenta al momento de generar un espacio de comunicación. De ahí la importancia que el docente tenga claridad acerca del impacto de las palabras, del contenido de la información, del lenguaje empleado y la actitud que se asume al compartir con los padres algún tipo de información. El considerar estos aspectos puede generar en el otro una respuesta que le dará significado a la comunicación. Adicionalmente, el docente estará siendo modelo, estará aportando de manera indirecta a la manera como los padres ven a sus hijos para contribuir a la construcción saludable del autoconcepto. Es importante recordar que el autoconcepto “es la imagen total de nuestros rasgos y capacidades” (Papalia y colegas, 2015, p.231); y la construcción de este, es mediada en gran parte por la retroalimentación recibida de otros.

Por eso, el enfoque de Dweck (2006) sobre la mentalidad, cobra relevancia dado que dependiendo de cómo se digan las cosas dentro de un contexto, se generará en el otro una reacción. En este sentido, la comunicación (vista desde la teoría de las oportunidades de Sen, 1982) se promueve gracias a la posibilidad que tienen las personas de estar informadas sobre

diferentes situaciones para generar libertad de acción. De esta manera, el funcionamiento que se le dé a la oportunidad de comunicación facilitará la creación de estrategias en pro del desarrollo infantil, al articular la información ofrecida por casa y colegio. De nada serviría comunicarse, si la información compartida no es utilizada para potenciar el desarrollo al favorecer la construcción del autoconcepto; que, a largo plazo, será insumo para desarrollar capacidades en los niños.

Dicha instrucción se da en un principio por el adulto cercano, perteneciente a su contexto; quien se convierte en el principal modelador de la conducta y potenciador para alcanzar nuevos niveles de desarrollo. Ello se da a través de una conexión denominada “andamiaje”.

Asimismo, Graham-Clay (2005) propone una ruta de comunicación que busca disminuir las barreras existentes entre padres y docentes. Una comunicación en dos vías en la que sugiere a los profesores, iniciar una conversación que incluya aspectos positivos del niño; para luego hablar de su proceso de una manera sencilla y sincera.

### **Aproximación metodológica**

Esta es una investigación con un enfoque cualitativo, de acuerdo con lo que proponen Hernández-Sampieri (2010). Se llevó a cabo en un ambiente natural, en el que se contextualizó un fenómeno, dado que se propuso observar las dinámicas de comunicación entre docentes, padres y estudiantes del colegio. Lo anterior a través del desarrollo de una estrategia de comunicación basada en el reconocimiento de las potencialidades de los estudiantes; dejando de lado el uso de las herramientas de comunicación en la escuela, para transmitir malas noticias u observaciones negativas sobre el comportamiento o desempeño del estudiante. Fue una investigación sobre dinámicas sociales, enmarcada dentro de un ambiente pedagógico que buscó repotenciar la comunicación entre padres y docentes. Esto con el propósito de favorecer la construcción de la autonomía y el autoconcepto; y así generar cambios en las prácticas, y actitudes de los participantes en el proceso.

En un primer momento se propuso la revisión documental, identificando en el formato (empleado por el colegio para determinar pautas de comunicación con los padres) cuáles eran los aspectos para trabajar y fortalecer a través de la propuesta. Este primer momento se desarrolló con la búsqueda y sistematización de dicha información.

La metodología está centrada en la investigación-acción, pues se buscaba abordar un trabajo de formación y desarrollo en un contexto pedagógico para entender la práctica y encontrar unas mejoras de esta; por medio del análisis de los resultados, la reflexión y la toma de decisiones que conllevan a la acción. A través de la investigación-acción, se buscó investigar el efecto de la comunicación positiva entre padres y docentes para el desarrollo del autoconcepto; para luego analizar y reflexionar sobre los resultados y darle inicio al ciclo nuevamente, con el propósito de obtener mejoras continuas.



El alcance de esta investigación es interpretativo, pues busca caracterizar la incidencia de la virtualidad en la construcción de la autonomía y el autoconcepto, mediada por la virtualidad y gracias a la comunicación positiva de padres y docentes.

**Tabla 2. Aproximación metodológica**

<b>Tema</b>	Alianza entre padres y docentes mediada por la virtualidad, para la construcción del autoconcepto y la autonomía en niños de preescolar, a través de la comunicación positiva.		
<b>Problema de investigación</b>	¿Cómo la comunicación positiva entre padres y docentes, durante la enseñanza mediada por la virtualidad, favorece la construcción de la autonomía y el autoconcepto en niños de preescolar?		
<b>Enfoque investigativo</b>	<p>Investigación-acción: es un enfoque que permite investigar la problemática específica de la población donde trabajo, que en este caso es la comunicación entre padres y docentes, empleada para informar el proceso de los niños. Consta de tres momentos importantes:</p> <p>Observación: la detección del problema.</p> <p>Planificación: la creación del plan de acción para solucionar lo que se identificó como un problema</p> <p>Acción: ejecutar el plan de acción y observar resultados</p> <p>Reflexión: analizar los efectos del plan de acción con sus aspectos positivos y negativos y construir un nuevo plan de acción que continúe aportando a las mejoras.</p> <p>Acción: Basada en los resultados obtenidos del ciclo anterior se continúan con el plan de mejoras.</p>		
<b>Objetivo General</b>	Caracterizar las condiciones de construcción de la autonomía y el autoconcepto de los niños de Prekínder A en una situación de enseñanza remota, mediante la comunicación positiva entre padres y profesora.		
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Población</b>	<b>Propósito</b>
Caracterizar la percepción de los niños frente a la autonomía.	Cuestionario con preguntas abiertas.	Estudiantes de prekínder A.	Escuchar la voz de los niños con relación a cómo se perciben.
Caracterizar la percepción de los padres frente a la autonomía de los hijos.	Cuestionario con preguntas abiertas	Padres Prekínder A	Causas o acciones que fortalecen o frenan la autonomía en los niños.

Arreglar la percepción de los padres respecto a la comunicación con la directora de grupo.	Cuestionario con preguntas abiertas	Padres Prekínder A	Identificar si la comunicación se hace basada en el proceso y no en el resultado genera impacto en las prácticas parentales.
Caracterizar el autoconcepto de los niños entre los cuatro y cinco años de edad del curso pre-kinder A.	Entrevista con preguntas abiertas apoyadas en un dibujo de ellos mismo.	Niños Prekínder A	Identificar el autoconcepto de los niños durante la enseñanza por medio de la virtualidad.

*Fuente:* elaboración propia

Esta fue una investigación de enfoque cualitativo que pretendía analizar cómo la alianza entre padres y docentes durante la virtualidad podría aportar a la construcción saludable de la autonomía y el autoconcepto en niños de 4 a 5 años de edad, dada la situación de confinamiento que se vivía en el momento provocada por el COVID 19, la cual llevó a identificar una disminución en la autonomía de los niños.

Es importante resaltar que la alianza se construyó teniendo como eje permanente la comunicación positiva con las familias a lo largo del año académico. La información transmitida a los padres de familia durante los siete primeros meses de presencialidad antes del confinamiento también se basó en aquellos aspectos en los que los niños se destacaban.

Haber tenido la oportunidad de compartir con las familias y comunicarles desde lo positivo el desarrollo de sus hijos durante la presencialidad y la virtualidad, aportó a la creación de bases sólidas de comunicación entre padres y el docente, favoreciendo a la vez el trabajo en equipo con las familias. En la mayoría de los casos, la alianza entre padres y docentes devolvió a los niños la posibilidad de continuar haciendo las cosas por sí mismos.

Una vez identificada la problemática (la disminución en la autonomía de los niños), se decidió concretar una reunión con el grupo de padres de familia para escucharlos y compartirles lo que la evaluadora había identificado durante la virtualidad y concluir haciendo un paralelo de esos aspectos virtuales y presenciales junto con algunas recomendaciones que favorecieran la construcción de autonomía y autoconcepto en los niños. Este espacio les permitió darse cuenta de que no eran los únicos con sentimientos de frustración, que la mayoría de familias se encontraban atravesando situaciones similares. Ver que los otros experimentaban situaciones similares generó en el grupo un sentimiento de tranquilidad, disminuyendo la ansiedad que la virtualidad generaba.

Fue grato ver cómo después de los encuentros ya fueran grupales o individuales se producían ajustes al interior de los hogares, reflejados en las acciones de los niños durante la virtualidad.

Ver los efectos inmediatos de la alianza gracias a la comunicación con los padres de familia llevó a la evaluadora a compartir su experiencia con una compañera de nivel, quien decide implementar la estrategia con el grupo.

## **Resultados**

### **Presentación**

Teniendo en cuenta que la investigación pretendía caracterizar las condiciones de construcción de la autonomía y el autoconcepto de los niños de Prekínder A, de un colegio privado de Bogotá en una situación de enseñanza remota; mediante la comunicación positiva entre padres y profesora. Se hizo necesario indagar con los padres y los niños acerca de la comunicación, la autonomía y el autoconcepto, mediante un cuestionario dirigido tanto a padres como a los niños. Este cuestionario constó de 22 preguntas relacionadas con la autonomía, el autoconcepto y la comunicación. La información que se utilizó corresponde a los once niños y sus familias, quienes contestaron el cuestionario. A continuación, se describirán las actividades de recolección de información que se realizaron en las diferentes áreas a trabajar.

### **Autoconcepto**

La primera actividad que se utilizó para la indagación se basó en identificar el autoconcepto que tenían los niños y se realizó de la siguiente manera: se organizaron dos grupos, uno de cinco y uno de seis niños. Sin embargo, al primer grupo asistieron cuatro niños y al segundo cinco. La reunión se llevó a cabo de manera virtual utilizando la plataforma Zoom como espacio de comunicación y PowerPoint para explicar a los niños la actividad del dibujo y hacerla visible.

Para iniciar, la investigadora le solicitó ayuda al grupo para completar un dibujo de ella misma con sus características físicas, mencionando que las características físicas son las cuales se pueden ver. Se inició la actividad realizando el dibujo, comenzando de la cabeza hacia abajo. Los niños iban indicando cuáles eran esas características físicas que tenía la profesora y, de esta

manera, la investigadora iba completando el dibujo de ella misma. Esta actividad se realizó utilizando la plataforma Zoom para comunicarse y la herramienta PowerPoint para realizar el dibujo. Una vez terminó esta primera parte, se prosiguió con la segunda parte que consistía en mencionar adjetivos calificativos que definían a la investigadora, tales como: “amable”, “sonriente”, “malgeniada”, etc. haciendo énfasis en que esas características son aquellas que no podemos ver (a diferencia de las físicas); y de esta manera, se estaría haciendo una descripción completa. Los niños mencionaron diferentes adjetivos.

Todo esto con el fin de poder ubicar a los niños de manera más clara para la siguiente parte de la actividad. La misma consistía en que los niños hicieran un dibujo de ellos mismos, con atributos físicos; para cerrar la actividad con la intervención de la investigadora, quien les preguntaba a los niños (una vez hecho el dibujo): “¿Cómo se describen?”.

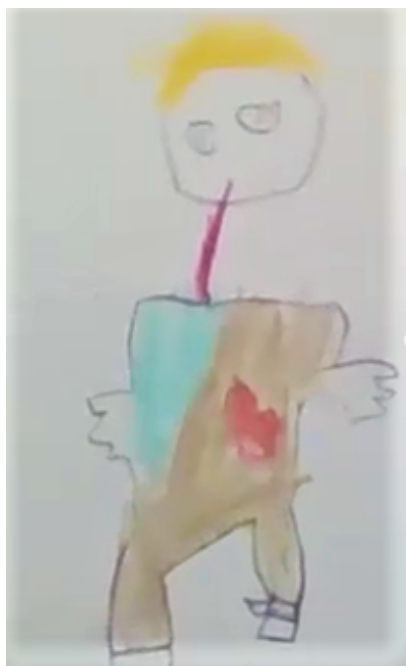
Nombre	Atributos físicos	Adjetivo calificativo	¿Quién te dice eso? o ¿Cómo sabes eso?
P1 TT	Boca, orejas, ojos y un cuello,	Aburrido, divertido, bravo, amoroso, creativo.	Mis papás.
P2 PP	Los pies, las manos y la boca y los dedos y las manitas, la boquita para hablar, las cejas, las pestañas y el pelo.	Lindo, cariñoso amoroso, aprendiz, veloz, inteligente.	Papá. Mamá. El niño reconoce sus habilidades.
P3 JL	Un cuello, una bufanda, mis manos, mis pies, mis piernas, mis zapatos. Y pelo y ojos y nariz, y cejas y las pestañas.	Inteligente, amable.	Papá. Mamá.
P4 AA	Pequeño, dientes grandes, manos grandes, pies grandes	Amable con mi mami, caballero, tierno y amoroso	Mamá.
P5 EC	Cabeza soy color piel, tengo una pantaloneta, camiseta, manga larga. Y estoy saltando en mi terraza.	Soy juguetón, soy divertido, soy cariñoso a veces y juego con mi hermana. Soy fuerte.	Miembros de mi familia. Papa, mamá y hermana.
P6 MC	Describe algunas cosas que tiene que le duelen, como una ampolla en el cuello.	No le hago caso a mis papás, me porto mal, me escondo, no almuerzo, le digo cosas malas a mi mamá. Soy bueno, obediente.	Hermano. Papá.

P7 IF	Cabellito crespo, ojitos, tronco, manos, orejas, boca.	Tranquilo, un poco descontrolado, lindo, hermoso, comelón.	Papá. Mamá.
P8 SJ	Primero la cabeza, después el pelo, después las orejas, y después la camisa que fue más difícil porque tenía cuadritos.	Soy cariñoso, juguetón y chistoso. Hago caso algunas veces y otras no.	Papá. Mamá.

*Fuente:* elaboración propia

## 5.2.1 Entrevistas a niños

### Participante 1.



*Figura 2.* Dibujo imagen propia Participante 1.

Evaluador: ¿Cuéntame, a quién dibujaste?

P1: Me dibujé yo.

Evaluador: Te dibujaste tú... ahora cuéntame, ¿cómo eres?

P1: Con boca, orejas, ojos y un cuello.

Evaluador: ¿Qué más?

P1: Camiseta, pero me la dibujé con doble color, dorado.

Evaluador: Ahora cuéntame cómo eres tú por dentro, ¿cómo es esa personalidad?

P1: A veces soy aburrido, a veces me divierto jugando con mi hermano.

Evaluador: ¿Quién te dice que eres divertido?

P1: No, se lo acabo de decir a mis papás.

Evaluador: A ver, ¿cómo más eres?

P1: A veces soy bravo.

Evaluador: ¿Quién te dice que eres bravo? o ¿cómo sabes que eres bravo?

P1: No sé, mis papás me lo dicen. También tengo un buen hermano, soy amoroso, soy creativo.

Evaluador: ¿Y quién te dice eso?

P1: Yo lo siento.

Evaluador: Porque lo sientes... ¡wow! ¿Y cómo lo sientes? Cuéntame.

P1: Con mi cerebro.

Evaluador: ¿Y papá o mamá te dicen algo así?

P1: Solo a veces.

Evaluador: Cuéntame, ¿qué te dicen?

P1: Que coma bien, que coma las cosas que hay.

## **Participante 2.**



*Figura 3.* Dibujo imagen propia Participante 2.

Evaluador: ¿Estás listo?

P2: ¡Ehhhm... sí!

Evaluador: Muéstrame tu dibujo. Cuéntanos, ¿a quién dibujaste ahí?

P2: A mí.

Evaluador: ¿Cómo te dibujaste?

P2: ¿Cómo me dibuje? Simple, con los marcadores.

Evaluador: Cuéntame, ¿qué partes de tu cuerpo dibujaste?

P2: Los pies, las manos y la boca y los deditos y las manitas, la boquita para hablar, las cejas, las pestañas, el pelo.

Evaluador: Ya te dibujaste físicamente. Ahora cuéntame, ¿cómo eres tú?

P2: Soy lindo, cariñoso, amoroso, aprendiz, veloz, soy inteligente, soy muchas cosas.

Evaluador: ¿Cómo sabes eso?

P2: Porque yo soy el que lo tiene.

Evaluador: Pero ¿cómo lo sabes?

P2: Porque yo lo veo.

Evaluador: Te pregunto una cosa... ¿A ti te dicen en tu casa que eres cariñoso?

P2: Mi corazón dice, mis papás me dicen que soy cariñoso.

P2: Mis papitos me dicen que soy veloz, son los únicos que están aquí... ¿ves a alguien más?



**Participante 3.**

Figura 4. Dibujo imagen propia Participante 3

Evaluador: Cuéntame, ¿qué dibujaste?

P3: A mí.

Evaluador: ¿Qué dibujaste de ti?

P3: Dibujé mi cuello, una bufanda, mis manos, mis pies, mis piernas, mis zapatos. Y pelo y ojos y nariz, y cejas y las pestañas.

Evaluador: ¡Súper! Ahora cuéntame, ¿cómo es ese niño?

P3: ¿Yo?

Evaluador: Sí.

P3: Amable, le doy juguetes a los niños que no tienen juguetes y también tomo agua.

Evaluador: ¿Qué más me puedes decir? ¿Eres inteligente?

P3: Sí, soy inteligente.

Evaluador: ¿Y cómo sabes eso?

P3: Ya te lo he dicho, porque soy inteligente.

Evaluador: ¿Y alguien en tu casa te ha dicho que eres inteligente?

P3: No, solo mi papá y mi mamá.

#### Participante 4.



Figura 5. Dibujo imagen propia Participante 4

Evaluador: ¿a quién dibujaste?

P4: A mí.

Evaluador: ¿Cómo te dibujaste?

P4: Mirándome al espejo.

Evaluador: Cuéntame, ¿qué características tuyas dibujaste?

P4: Yo soy pequeño.

Evaluador: ¡Volviste! Cuéntame, ¿cómo te dibujaste?

P4: Soy amable con mi mami, caballero.

Evaluador: Eres caballeroso... ¡wow! Y... ¿Quién te dice eso?

P4: Porque hoy me dijo mi mami así. Tengo dientes grandes. Tengo las manos grandes, tengo los pies grandes, tengo cejas grandes.

Evaluador: Listo, ya tiene otras dos características.

P4: Si, tierno y amoroso.

Evaluador: ¿Y cómo sabes que eres tierno y amoroso?

P4: Porque amo mucho a la mamá y al papá.

Evaluador: ¿Y alguien en tu casa te ha dicho que eres amoroso?

P4: Si, mi mamá.

### Participante 5.



Figura 6. Dibujo imagen propia Participante 5

Evaluador: Cuéntame... ¿Cómo te dibujaste?

P5: Me dibujé con una cabeza. Soy color piel, tengo una pantaloneta, camiseta, manga larga. Y estoy saltando en mi terraza.

Evaluador: Ok, estás saltando en tu terraza... ok, súper, esas son las cosas que podemos ver. Ahora cuéntame, ¿cómo eres tú?

P5: Soy juguetón, soy divertido, soy cariñoso a veces y juego con mi hermana.

Evaluador: Y tú, ¿cómo sabes que eres cariñoso, juguetón? ¿Cómo sabes eso?

P5: Porque me lo han dicho.

Evaluador: Y ¿quién te lo ha dicho?

P5: Miembros de mi familia, como mi mamá y mi papá y hermana que somos medio loquitos. Soy fuerte.

Evaluador: ¿Cómo sabes que eres fuerte?

P5: Porque a veces hago fuercitas con mi familia y les gano.

### Participante 6.

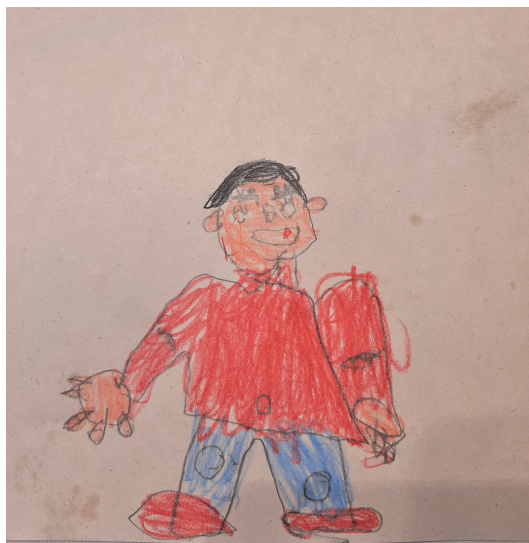


Figura 7. Dibujo imagen propia Participante 6

Evaluador: Cuéntame, ¿qué dibujaste?

P6: Me dibujé a mí mismo (el papá hace varias intervenciones para lograr que el niño se ubique frente a la cámara).

Evaluador: Ahora tú te dibujaste, ¿qué características físicas...? ¿Te acuerdas como me dibujaron a mí, cómo me describieron? ¿Qué características físicas dibujaste?

P6: (...)

Evaluador: Ahora, cuéntame cómo te dibujaste.

P6: (Pide que espere y se mide la oreja). Me dice que le faltaba algo por dibujar.

Evaluador: Descríbete, ¿cómo eres?

P6: No le hago caso a mis papás, me porto mal. Me escondo por donde te dije y no almuerzo.

Digo cosas malas de mi mamá, que me voy a tirar por la ventana. Ahhh... y una vez casi me tiro por la ventana, por cierto. Nunca me voy a tirar por ahí.

Evaluable: Yo sé que no lo vas a hacer.

Evaluable: Yo puedo decir de ti, que eres un niño muy inteligente. Puedo decir de ti que te expresas muy bien... ¿Qué otras cosas? Cuéntame.

P6: ¡Ah! Y juego con los juegos que tengo en el celular. Como dulces, pero siempre me escondo para comer dulces.

Evaluable: Para un momento y escúchame. Me estás diciendo cosas que haces y yo te pedí que me dijeras cómo eres, entonces yo ya te di dos características que veo en ti. ¿Qué más podrías decir tú de ti mismo? Cuéntame.

P6: Pues... soy bueno

Evaluable: Eres bueno y ¿cómo sabes eso?

P6: Por las cosas que T. dice de mí.

Evaluable: Por lo que te dice tu hermano... ¿Qué más?

P6: Soy amable.

Evaluable: Y, ¿cómo sabes que eres amable?

P6: Unas veces no le presto el televisor a T. y otras sí.

Evaluable: Pero tú me estás diciendo que eres amable. ¿Cómo sabes que eres amable?

P6: ¡Ah! porque T. me comparte cosas.

Evaluable: Porque T. te comparte cosas. ¿Alguien en tu casa te dice que eres amable?

P6: Mamá, papá, hacer cosas bien. Hacer caso en lo que me dicen mis papás. Si me dicen que ordene, ordeno.

Evaluable: ¡Ok! Eres obediente... ¿Quién te dice eso? ¿Cómo sabes tú que te portas bien?

P6: Porque mi papá me dice.

## Participante 7.

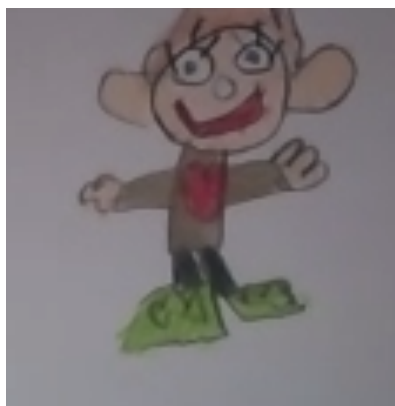


Figura 7. Dibujo imagen propia Participante 7

Evaluador: ¿A quién dibujaste?

P7: A mí.

Evaluador: ¿Cómo te dibujaste?

P7: Primero comencé con la cara, con el cabellito, después comencé con los ojitos, luego comencé este (señalando el tronco), luego las manos de seis y de siete las orejas. (Él está diciendo es el orden en que dibujó las partes del cuerpo). Y la boca la hice desde el ten [sic] (el niño enumera las partes del cuerpo que hace. Donde “ten” es 10). Hice una camiseta de corazón porque te quiero mucho.

Evaluador: Yo también te quiero mucho, mi corazón. ¿Cómo te hiciste el pelo? Cuéntame... ¿Te lo hiciste liso o crespo? (La mamá repite la pregunta al niño).

P7: Crespo, porque también es crespo.

Evaluador: Listo, perfecto, ya me dibujaste las cosas que podemos ver. Ahora, cuéntame... ¿Cómo eres tú? (La mamá repite la instrucción).

P7: Cuando era bebé, era bonito.

Evaluador: ¿Te acuerdas que hace un rato describieron a la *teacher*, ¿cómo era? Que era amable. ¿Cómo eres tú?

P7: Bien, tranquilo, un poco descontrolado.

Evaluador: ¿Quién te dice eso? ¿Cómo sabes eso?

P7: Porque soy descontrolado, siempre hago las cosas rápidas y me hice un chichón por correr por las escaleras.

(La mamá hace varias intervenciones durante un lapso de tiempo).

P7: Soy comelón como papi.

Evaluador: (Repite) Eres comelón como papi.

Evaluador: Bueno ¿Y tú cómo sabes todas esas cosas?

P7: Porque mis papás me lo dijeron y los quiero mucho.

Evaluador: ¿Qué más me puedes decir? ¿Cómo más eres tú?

P7: Ya me aprendí a amarrar los zapatos.

(La mamá le pregunta ¿Qué más? ¿Cómo eres?)

P7: Lindo y hermoso.

Evaluador: ¿Y cómo sabes que eres lindo y hermoso?

P7: Porque mi mamá me lo dice.

### Participante 8.



Figura 8. Dibujo imagen propia Participante 8.

Evaluador: Bueno, ¿cómo vamos?

P8: Ya voy a colorear las piernas.

Evaluador: Cuéntame... ¿Cómo te dibujaste?

P8: Primero la cabeza, después el pelo, después las orejas, y después la camisa que fue más difícil, porque tenía cuadritos.

Evaluador: ¿Te acuerdas que de *Miss Vero* dijeron que era amable, cariñosa, mandona?... ¿Cómo eres tú?

P8: (Suspira profundo) Soy cariñoso.

Evaluador: ¿Por qué dices que eres cariñoso? ¿Cómo sabes?

P8: Mamá me lo dice.

Evaluador: Te quedan dos más.

P8: (Se escucha al padre en el fondo diciéndole qué decir). Juguetón y chistoso.



Evaluador: ¿Cómo sabes que eres juguetón y chistoso?

P8: ¡Ah! Porque a mí me gusta mucho jugar Play.

Evaluador: Yo te pregunto algo, ¿en la casa papá o mamá te dicen que eres chistoso?

P8: Papá me acaba de decir.

(El papá habla con el niño constantemente haciéndole preguntas para orientarle las respuestas, le dice que le diga a la *teacher* qué hace con los juguetes en el cuarto. Insiste y le dice que me diga si él hace caso o no).

P8: Yo hago caso algunas veces y otras no.

Evaluador: A veces eres obediente... ok, ¿y cómo sabes que a veces eres obediente?

P8: Yo ya sabía eso.

Evaluador: ¿Y cómo lo supiste?

P8: Acabo de pensar eso.

(El papá continuó insistiéndole el niño para que él diga que es ordenado)

Evaluador: Eres ordenado y ¿cómo sabes que eres ordenado?

P8: Mi papá me lo acaba de decir.

En este ejercicio se puede ver que la mayoría de los niños tiene un autoconcepto saludable y que las referencias que tienen de ellos mismos responde a las apreciaciones que los adultos han hecho acerca de sus acciones o desempeño. Esto coincide con la teoría de Susan Harter (2001) según la cual en los primeros años la construcción del autoconcepto responde a apreciaciones recibidas por las personas del entorno, y además es una construcción cognitiva y social. Como se puede ver en algunos de los casos donde los niños se describen no solo por lo que dicen los otros significativos, sino también reconocen o se dan cuenta de sus habilidades por sí mismos (si bien, siempre mediado porque alguien le ha hecho retroalimentación al respecto).

## **Autonomía**

### **Descripción.**

Con el propósito de conocer acerca de la autonomía que los niños han mostrado durante la virtualidad, se plantearon unas preguntas que pudieran dar cuenta de las cosas que los niños hacían solos; de las que hacían con ayuda; de las cosas que querían hacer solos, pero no los adultos no lo permitían; de las que podían hacer solos, pero en las que ellos pedían ayuda. Se abarcaron actividades tanto en la casa como en el trabajo escolar durante la virtualidad. Se buscó también indagar acerca de cómo se sentían frente a la comunicación con su profesora.

Antes de dar inicio al proceso de las preguntas, se trabajó una rutina de pensamiento modificada, que le permitiera a los niños ponerse en contexto. Se adaptó la rutina de “Veo, pienso y me pregunto” de la siguiente manera: “Veo, pienso y me respondo”. Se les mostraba a los participantes, imágenes de niños haciendo cosas solos y otras de niños ejecutando actividades con ayuda. Los participantes debían ver y compartir lo que veían, y lo que pensaban respecto a la diferencia en las imágenes. Esta primera parte de reflexión sobre lo que estaban viendo se articuló con las preguntas acerca de la autonomía y la comunicación.

Se realizaron entrevistas a 10 participantes. A continuación, se presenta una tabla con las preguntas y respuestas consolidadas de los participantes, señalando las categorías que emergen de sus respuestas.

Se empezará analizando pregunta por pregunta.

#### **1. ¿Qué cosas del colegio puedes hacer solo?**

La mayoría de los niños refieren que ellos pueden hacer las cosas solos, y mencionan las siguientes tareas como: tareas en general, armar Legos, rompecabezas.

**Tabla 4. ¿Qué cosas del colegio puedes hacer solo?**

---

Respuestas	Categorías emergentes
“Yo puedo hacer de todo”. “Puedo hacer todas las tareas que me hacen, hacer tareas, guardar las maletas, ir a la ruta, las tareas bien, hacer muy bien las letras, no me acuerdo, colorear, colorear, metía solo mi silla, hacer las tareas solo, las clases virtuales, como dibujar solo, pegar”.	Actividades académicas.
“Armar Legos, traer los juguetes, jugar, hacer rompecabezas, jugar solo, jugar, también en el gira nueces, también jugar solo, pensar a qué jugar”.	Actividades de tiempo libre.
“Comer, comía solo, almorzar, limpiarme la cola, ponerme el smok(ing) solo y ya”.	Actividades de la vida diaria y de autocuidado.
“Lavar la loza”.	Actividades instrumentales de la vida diaria (tareas domésticas).

*Fuente:* elaboración propia

## 2. ¿Prefieres que te ayuden a hacer las cosas del colegio o hacerlas solo? ¿Por qué?

A esta pregunta, la mayoría de los niños respondió que preferían hacer las cosas solo, solo tres participantes expresaron preferir ayuda.

Aquellos niños que preferían hacer las cosas solo expresaban que lo querían así, porque ya eran grandes o porque ya tenían cinco años; en especial, un niño que contestó que prefería avanzar y no retroceder.

**Tabla 5. ¿Prefieres que te ayuden a hacer las cosas del colegio o hacerlas solo? ¿Por qué?**

Respuestas	Categorías emergentes
“Prefiero que las hago solo”. “Prefiero hacerlas solo, po que prefiero avanzar y no retroceder”. “Solo, porque ya tengo cinco años”. “Solo, prefiero hacerlas solo, porque mi mamá dice que no necesito ayuda y yo ya soy un niño grande y puedo hacer las cosas”. “Solo, porque yo puedo. Ahora puedo hacer las cosas”. “Hacerlas solos, porque ya estoy grande”.	Independencia en las actividades.
“Que me ayudaran a cortar, porque no he aprendido a cortar”. “Prefiero un poco de ayuda”. “Ayudarme”.	Asistencia en las actividades.

*Fuente:* elaboración propia

## 3. ¿Qué cosas haces solo?

Para esta pregunta existe una variedad de respuestas; sin embargo, la mayoría de los niños coinciden en las actividades que prefieren hacer solos: estudiar, vestirse, bañarse, jugar, colorear, lavarse los dientes, comer, hacer tareas, montar en bicicleta, ver su iPad y usar la plataforma Zoom.

**Tabla 6. ¿Qué cosas haces solo?**

Respuestas	Categorías emergentes
“Vestirme solo” (“Hasta a esta le fascina que me vista solo” dice, señalando a la mamá). “Yo me lavo la boca solo”. “Yo me baño solo”. “Lavarme los dientes solo”. “Bañarte”. “Vestirte”. “Bañarme”. “Ponerme la ropa”. “Comer”. “Como solo”. “Me visto solo”. “Como solo”. “Me visto solo”. “Tiendo la cama solo”. “Ahhh... pues me lavo los dientes”. “Me pongo la ropa solo”. “Me cepillo”. “Bañarme solo”. “Cocino pizza”. “No comer golosinas”.	Actividades de la vida diaria y de autocuidado.
“Jugar solo”. “Colorear grafitis”. “Jugar”. “Ver el iPad”. “Me invento mis propios juegos”. “Sé poner Netflix y YouTube”. “Armo lo que quiera de Lego”. “Monto bicicleta”. “Jugar”. “Inventarme a qué jugar”. “Mojarme porque tengo una pistola de agua”. “Jugar, cosas que tengo en una caja”.	Ocio.
“Estudiar”. “Hace las tareas solo”. “Yo hago solo las tareas”. “Trabajar”.	Estudio.
“Hacer Zoom con los amigos del campamento”.	Participación virtual.
“A veces recojo mis juguetes”. “Yo podría tender la cama solo solo si mi mamá me explica”. “Aún no me baño solo”.	Actividades en las que se reconoce que se puede mejorar o en las que necesita ayuda.

*Fuente:* elaboración propia

#### 4. ¿Qué cosas haces con ayuda? ¿Por qué?

La mayoría de los niños refieren que necesitan ayuda para hacer algunas tareas, en especial, las siguientes: bañarse, flotar, cruzar la calle, arreglar el cuarto, vestirse, peinarse, tender la cama, alcanzar peluches cuando están a una altura considerable del suelo, ordenar, dormir y estudiar.

En esta pregunta, solo un niño respondió que no necesitaba ayuda de nada.

**Tabla 7. ¿Qué cosas haces con ayuda? ¿Por qué?**

Respuestas	Categorías emergentes
“Supongo que la mamá me sigue ayudando a bañar, y es que he aprendido, tendré que practicar y practicar”. “Unas veces me ayudan a vestirme porque después de la vacuna me ayudan, pero ya se me curó y ya me vestía solo”. “Ya me puedo poner los botones yo solo, me arreglan mi cuarto”. “Tender la cama mis papas mientras me baño”. “Mi mami y mi papá me peinan”. “Tender la cama”. “Prefiero bañarme con papá, mi papá me enseñó a bañarme, ordenar”.	Actividades de la vida diaria y de autocuidado.
“Me ayudan en cruzar la calle, que me ayuden a coger mis peluches porque yo no soy tan alto”.	Actividades instrumentales de la vida diaria.
“Me ayudan a flotar cuando hay piscinas muy hondas o si no me podría ahogar en el fondo y si me ahogo me tocan llevarme al hospital, jugar con H. (hermana menor)”.	Actividades de ocio.
“Arroparme”. “Mamá me arropa para dormir , que me acompañan cuando voy a dormir, me acompañan porque me da miedo”.	Actividades de sueño.
En estudiar mi papá me ayuda, mi papá me ayuda estudiar y es que debo aprender a escribir y mi papá me ayuda, me gusta estudiar con mami.	Actividades escolares.
Nada, ahora que ya cumplí cinco años.	Sin ayuda.
Creo que era papá o mamá que me enseñaron a hacer las cosas solo, todas las cosas las hago solo	

*Fuente:* elaboración propia

#### 5. ¿A que edad empezaste a hacer alguna cosa solo? ¿Qué fue lo primero que hiciste solo?

Esta fue una pregunta difícil de contestar para algunos, sin embargo, coinciden en la mayoría al mencionar una acción más que decir una fecha o edad. Cuando hablan de edad hablan

de cuando eran más pequeños. Y las acciones que mencionaron algunos fueron a caminar, montar en columpio, comer y bañarse.

**Tabla 8. ¿A qué edad empezaste a hacer alguna cosa solo?**

Respuestas	Categorías emergentes
“Recuerdo la primera vez que caminé. Era una ternurita, ni siquiera hablaba. Cuando tenía meses y no años. Tenía por ahí unos cuatro meses, creo, porque ya no me acuerdo bien. Son cosas de bebés, ya pasó mucho tiempo [sic]”.	Meses.
“No, chiquito, sí jugar, en unos columpios de bebés en la casa de mi abuela, que es la mamá de mi mamá. Cuando íbamos a visitarla. Pero ya no se permiten, por lo del coronavirus, porque nos podemos infectar”.	Menor.
“Hacer la maleta, a los cuatro”.	
“Aprendí a montar en bicicleta, yo no lo hice muy bien antes. Y mamá me enseñó”.	
“Sí. Lo primero que hice solo fue comer solo y bañarme solo”.	
“A mí no me enseña hacer la comida”.	
“Cuando estaba en el matrimonio y me dieron ganas de hacer popo y subí y me limpié la cola solo”.	
“Sí, jugar a los Legos. Primero jugué otro que me gustaba más”.	
“Mmm, no sééé”.	No recuerdan.

*Fuente:* elaboración propia

**Tabla 9. ¿Qué fue lo primero que hiciste solo?**

Respuestas	Categorías emergentes
“Hacer la maleta, a los cuatro”.	Actividades de la vida diaria.
“A mí no me enseña hacer la comida”.	
“Cuando estaba en el matrimonio y me dieron ganas de hacer popo y subí y me limpié la cola solo”.	
“Sí. Lo primero que hice solo fue comer solo y bañarme solo”.	
“Recuerdo la primera vez que caminé. Era una ternurita, ni siquiera hablaba. Cuando tenía meses y no años. Tenía por ahí unos cuatro meses, creo por que ya no me acuerdo bien. Son cosas de bebés, ya paso mucho tiempo” [sic].	Caminar.
“Aprendí a montar en bicicleta, yo no lo hice muy bien antes. Y mamá me enseñó”.	Actividades de tiempo libre.
“Sí, jugar a los Legos. Primero jugué otro que me gustaba más”.	
“No, chiquito, sí jugar, en unos columpios de bebés en la casa de mi abuela, que es la mamá de mi mamá. Cuando íbamos a visitarla. Pero ya no se permiten, por lo del coronavirus. Porque nos podemos infectar”.	

*Fuente:* elaboración propia

## 6. ¿Alguien te enseña a hacer las cosas solo? ¿Quién? ¿Qué cosas te ha enseñado?

En esta pregunta pasó algo curioso. La primera respuesta de los niños fue negativa; sin embargo, al seguir expresando sus ideas, terminan diciendo todos que quienes les enseñaron a hacer las cosas solos son los papás, hermanos y nanas. El niño que habló de la hermana es el único que tiene hermana. Los demás son hijos únicos. Y uno solo que también mencionó a la niñera.

**Tabla 10. ¿Alguien te enseña a hacer las cosas solo?  
¿Quién? ¿Qué cosas te ha enseñado?**

Respuestas	Categorías emergentes
“Mi mamá y mi papá, algunas me enseñó papá, papá me enseñó a jugar Play Station de Star Wars y ahora lo que me gusta es jugar Ninja Go, papá, mamá”. “Me enseñan a jugar y compartir mis juguetes”.	Los papás.
“Sí, mi papá”. “Me enseña a amarrarme los zapatos”. “Me enseñó como ver YouTube, mi papa me enseñó a compartir los juguetes cuando era bebé”.	Papá.
“Mi hermana me enseña hacer las cosas con ayuda de ella”.	Hermana.
“Alicia”.	Niñera.
“Nadie me enseñó, nadie, aprendo porque tengo cinco años, nadie”. “Te digo como aprendí, yo miraba a mis amigos como subían la maleta y lo hacía”. “Yo aprendí a vestirme viendo como lo hacían”.	Nadie.

*Fuente:* elaboración propia

## 7. ¿Tus papás te piden hacer las cosas solo? ¿Qué cosas?

En el caso de la mayoría de los niños, las respuestas coinciden frente a esta pregunta. Ello debido a que expresan que pueden hacer solos actividades como limpiarse en el baño, arreglar los juguetes, colorear y vestirse. Dos respuestas llamaron mi atención. En la que el niño dice que puede hacerles el cafecito a los papás cuando están muy cansados. Y la otra con relación al aprendizaje: el niño expresó que la información le sube al cerebro y así aprende.

**Tabla 11. ¿Tus papás te piden hacer las cosas solo? ¿Qué cosas?**

Respuestas	Categorías emergentes
“Sí, algunas cosas me dicen que sí y algunas cosas me dicen que no”. “Sí, pues que les traiga el café yo solo, cuando están cansados”. “Que me limpie la cola solo”. “Bañarme, compartir, busca mi ropa para bañarme”.	Actividades de la vida diaria.
“Estudiar no, colorear, colorear sin salirme de la raya”.	Actividades escolares.
“Yo puedo hacer todo solo”. “Yo obviamente, si veo algo, me sube al cerebro y ahí ya lo sé”. “Yo aprendo con el tiempo”. “No”.	Aprendizaje por observación.
“Mamá sí, papá me dice”. “De las manos de una señora que conozco que se llama C.”.	¿Quién solicita hacer las cosas solo?.
“Déjame decirte algo, yo ya aprendí a cambiarle las baterías a mis carros, arreglar mis juguetes, jugar, compartir, mis papás me dejan verme una película o ver mi Tablet”. (En el fondo, la mamá se ríe e interviene).	Actividades de ocio.

*Fuente:* elaboración propia

## 8. ¿Qué cosas no te dejan hacer tus papás solo?

En esta pregunta se puede observar que las respuestas están relacionadas con la seguridad de los niños. Dentro de las respuestas más comunes están: bajar cosas altas, bajar cosas pesadas y lavar cuchillos. Otras respuestas relacionadas con actividades didácticas fueron: coger pintura para no regarla (porque ya lo han hecho) y despegar fichas de Lego que están muy pegadas. Estas respuestas están relacionadas con eventos en los que los niños ya han tenido una experiencia previa y no necesariamente exitosa.

**Tabla 12. ¿Qué cosas no te dejan hacer tus papás solo?**

Respuestas	Categorías emergentes
“Ayudarme a tomar, para no regar”.	Actividades de la vida diaria.
“No me deja tomar fotos y para usar la cámara debo escribir, mi papá me ayuda a despegar las fichas de Lego que están duras”. “A coger la pintura y ponerla porque se me riega”. “Jugar solo”. “Escalar la repisa de muñecos”. “Aprendí a escalar y a esconderme”.	Actividades de tiempo libre.
“No te dejan decir mentiras”.	Actividades instrumentales de la vida diaria.



---

“Como que les baje cosas que están altas y son de vidrio pesado, lavar los cuchillos”.

“Cocinar con mi papá, me ayuda a cortar”.

---

*Fuente:* elaboración propia

### 9. Durante las clases virtuales, ¿tus papás te ayudaron mucho o poco? ¿En qué cosas te habría gustado que te dejaran hacerlo solo? ¿Por qué?

En esta pregunta sucedió algo curioso. Los niños son capaces de responder que recibieron ayuda, pero no lograron identificar el tipo de ayuda que recibieron. Solo uno expresó que la única ayuda que recibió fue la de conectarse por Zoom. Y otro niño expresó que aunque él no quería ayuda sus papás, decían que la necesitaba.

**Tabla 13 ¿Durante las clases virtuales, tus papás te ayudaron mucho o poco?**

Respuestas	Categorías emergentes
“Me hicieron los barquitos para que pudiera”. “Me ayudaron poco”. “A mí me ayudaron en algunas cosas que no podía hacer, bueno, pues mi nana porque mis papás estaban trabajando mucho”. “En algunas cosas sí y en otras no”. “Más o menos me ayudan, poco me ayudaron, yo quería hacer las cosas solo porque no eran difíciles”.	Ayuda esporádica.
“Nadie me ayuda”. “Colorear solo, hacer las tareas solo”. “Nada, no me ayudaron en nada, porque yo aprendí”.	Sin ayuda.

*Fuente:* elaboración propia

**Tabla 14. ¿En qué cosas te habría gustado que te dejaran hacerlo solo? ¿Por qué?**

Respuestas	Categorías emergentes
(Las respuestas se basaron más en el tipo de ayuda que recibieron).	
“Me enseñaron a entrar a las clases”.	Ayuda tecnológica.
“A veces mamá me ayuda en unas clases por que se me olvidan las cosas”. “Sí, un poco, en poner atención y enfocarme”.	Ayuda académica.
“Solo me avisaban”.	Ayuda con el tiempo.
“En unas me ayudaban porque decían que me tenían que ayudar”.	Por decisión de los padres.

*Fuente:* elaboración propia

## 10. ¿Pudiste hablar con la profesora cuando lo necesitaste?

La respuesta a esta pregunta está dividida entre: “Sí”, “No”, “Algunas veces” y el “No recuerdo”.

Sin embargo, las respuestas afirmativas están más relacionadas haber necesitado un tiempo adicional, al expresar que levantaban la mano cuando no entendían algo, por ejemplo. No viene acompañado de una justificación que se relaciona con no saber qué preguntar o qué hacer, al expresar: “No, porque no recordaba lo que tenía que decir, lo que te quería decir [sic]”.

Por otro lado, respuesta de un niño está relacionada con el tiempo. Dice que no se acuerda porque eso fue hace mucho tiempo.

**Tabla 15. ¿Pudiste hablar con la profesora cuando lo necesitaste?**

Respuestas	Categorías emergentes
“Sí, yo le levantaba la mano porque soy muy amable, sí, sí”. “Sí, pero con un poco de ayuda. Es que a veces olvido la cosas que necesito”. “Porque ya era hora de despedirse y solo me llamaste a mí”. “Sí, porque sí dio tiempo”. “Sí, creo que un poco. Porque yo siempre me desconcentro”.	Sí.
“No, porque no recordaba lo que tenía que decir, lo que te quería decir”. “No, (la mamá lo regaña y le dice que se concentre, que esta haciendo todo mal)”.	No.
“Un poquito, algunas veces no y algunas veces sí”.	Algunas veces.
“No me acuerdo, es que no me acuerdo de los días cuando estudié con mi profesora”.	No recuerdan.

*Fuente:* elaboración propia

## 11. ¿Cómo le contarías a un amigo cómo hablas con tu profesora? ¿Por qué?

Esta fue una pregunta muy difícil de contestar para ellos. Las respuestas eran “bien” o simplemente no decían nada, como se puede apreciar en la Tabla 16.

**Tabla 16. ¿Cómo le contarías a un amigo cómo hablas con tu profesora? ¿Por qué?**

Respuestas	Categorías emergentes
“Se va a quedar con la boca abierta”. “Feliz. Es que no puedo pensar. Bien porque me gustaba hacer las clases”. “Me gustan las clases contigo porque son divertidas”. “Chévere porque te quiero”. “Yo diría que bien y ya”. “En el colegio, bien”.	Expresiones de agrado.
“No sé”. “No contesto”. “Creo que sí, no se, no me acuerdo”. “No lo sé, es que no me acuerdo de los nombres de mis amigos, porque eso fue hace años”. “Hablaba contigo poniendo atención y compartiendo los juguetes”.	Expresiones de no recordar ese momento.

*Fuente:* elaboración propia

## 12. ¿Cómo te sentías hablando con tu profesora? ¿Por qué?

A esta pregunta, los niños respondieron (en su mayoría) que bien. Las respuestas se diferenciaron en la razón. Algunos dijeron que porque aprendían algo nuevo como ingresar a Zoom, los números y portarse bien; otros porque extrañaban el colegio, otros porque las clases eran divertidas.

**Tabla 17. ¿Cómo te sentías hablando con tu profesora? ¿Por qué?**

Respuestas	Categorías emergentes
“Divertido. Porque tú preguntabas”. “Porque hacías cosas divertidas”. “Me sentía feliz porque estaba empezando clases de Zoom”. “Antes no sabía manejar Zoom y entonces aprendí a manejarlo”. “Bien. Es que hay que aprenderse los números”.	Emociones de agrado frente al aprendizaje.
“Bien, yo quería estar hablando contigo. Cada día tengo una idea que decirte”. “Muy bien, por que descubri la manera de portarme bien”. “Creo que feliz, porque extrañaba el colegio”.	Emociones de agrado frente a la interacción.

*Fuente:* elaboración propia

## 13. ¿Entendías lo que la profesora te explicaba o necesitabas pedir ayuda a tus papás?

### ¿Por qué?

Nuevamente las respuestas en esta pregunta están divididas. Algunos expresaron que sí entendían, mientras que otros dijeron que más o menos y necesitaron ayuda de los papás.

**Tabla 18. ¿Entendías lo que la profesora te explicaba o necesitabas pedir ayuda a tus papás? ¿Por qué?**

<b>Respuesta</b>	<b>Categorías emergentes</b>
“Sí. Bien, todo solo”. “No, le tenía que pedir ayuda”. “Yo entendía la explicación”. “No necesitaba ayuda”. “Entendía lo que la profe me explicaba”.	Entendía solo.
“Algunas no y tú me decías”.	Entendía con ayuda del docente.
“Unas cosas sí, unas cosas más o menos”. “Como de cortar con las tijeras, porque me podía cortar, de cogerlas bien”. “Un poco, mis papás me ayudaban”. “Más o menitos”.	Con ayuda de los papás.
“No entendía porque lo olvidé”.	No entendía con o sin ayuda.
“Sí, pero en colorear un perro, ya tenía que acabarse la clase ( pues eso le dije a mi mamá)”.	Tiempo insuficiente para terminar.

*Fuente:* elaboración propia

### **Entrevista a padres**

Esta entrevista a padres tenía como objetivo caracterizar la percepción de los papás frente a la autonomía, la comunicación y el autoconcepto.

A todos los padres de familia del grado prekinder se les envió una encuesta elaborada en Google Forms y se trabajó solo con aquellos que contestaron la encuesta.

La encuesta tenía un total de 19 preguntas. Las cuales fueron:

#### **1. ¿Qué entiende por autonomía?**

La mayoría de los padres coincidieron en su respuesta a esta pregunta. Si bien las palabras empleadas fueron diferentes, la idea era la misma: la capacidad de hacer las cosas por sí mismo. También mencionaron que era la capacidad de tomar decisiones por ellos mismos, sin poner en riesgo su integridad.

**Tabla 19. ¿Qué entiende por autonomía?**

<b>Respuestas</b>	<b>Categorías emergentes</b>
“Es la capacidad que tiene el niño para realizar acciones o actividades por sí mismo”. “Dejar ser y hacer”. “La capacidad de poder hacer algo por sí mismo”. “Tener independencia en las acciones o actividades que se realizan”. “La capacidad de realizar actividades o deberes por sí solo”. “La capacidad del niño para desarrollar por si mismo, actividades y procesos, esperados conforme a su edad”.	Realizar acciones y actividades por sí mismo.
“Que se vale por sí mismo con su propio criterio sin que sea influenciado por otros”. “La capacidad de valerse por sí mismo”.	Valerse por sí mismo.
“Es la capacidad de realizar acciones y tomar decisiones por sí mismo”. “La capacidad de tomar decisiones y realizar acciones para resolver problemas por sí solos”. “Es la capacidad de un individuo para hacer uso de sus propios criterios para tomar sus decisiones, definir sus acciones y establecer sus prioridades”. “Además, tomar decisiones respecto a gustos y preferencias acordes a su edad”.	Hacer uso de su criterio en la toma de decisiones.

*Fuente:* elaboración propia

## 2. ¿Qué acciones le permiten darse cuenta de que su hijo es autónomo?

Frente a esta pregunta, los padres de familia coinciden en afirmar que son las actividades de autocuidado las cuales les permiten evidenciar autonomía en sus hijos: bañarse, lavarse la boca, limpiarse la cola, elegir su ropa. Del mismo modo, mencionan que se evidencia autonomía, cuando los hijos toman sus propias decisiones o no les gusta que les ayuden.

**Tabla 20. ¿Qué acciones le permiten darse cuenta de que su hijo es autónomo?**

<b>Respuestas</b>	<b>Categorías emergentes</b>
“Escoger color y tipo de ropa, expresar gustos por alimentos, deportes y juegos”. “Decidir qué vestirse, decidir qué le gusta jugar”. “Cuando toma decisiones propias, realizando labores cotidianas solo”. “Cuando toma sus propias decisiones y actúa por sí mismo”.	Decisiones en actividades de la vida diaria.
“No necesitar ayuda alguna. Por ejemplo: comer, vestirse, cepillarse, tomar algunas decisiones, qué jugar”. “Vestirse, higiene personal, alimentarse”.	Acciones en actividades de la vida diaria.

“Esto incluye acciones como vestirse, comer, bañarse. Son cosas que ya hoy en día hace por su cuenta. Vestirse solo, lavado de dientes, buscar su propio alimento”.

“Cuando toma sus propias decisiones y actúa por sí mismo”.

“Vestirse dentro de sus posibilidades”.

“Razona y se anticipa”.	Anticipación.
“Cuando hace algo por sí, solo sin preguntar a nadie”.	Independencia en la realización de acciones.
“Cuando desea hacer por sí solo las cosas”.	
“Tener una opinión personal sobre algo”.	Tener una opinión personal.
“Cuando siente la confianza de hacer las cosas y no deja que nadie las realice”.	Confianza.

*Fuente:* elaboración propia

### 3. ¿En qué acciones le permite a su hijo ser autónomo? ¿Por qué?

Las respuestas a esta pregunta están muy relacionadas con las respuestas de la pregunta anterior, donde se ve que los padres permiten a sus hijos ser autónomos en las actividades de autocuidado. Una familia expresó que les permiten ser autonomía en todas las actividades que puedan hacer. Otra familia comparte la idea anterior. Sin embargo, menciona excepciones: como las de autocuidado y actividades en las que esté en riesgo la integridad del niño.

En estas respuestas se puede ver una relación con las respuestas de la pregunta anterior. Esto dado que la libertad que les dan a sus hijos se ve reflejada en la autonomía que ellos tienen. Como lo menciono Kamii (1982), a mayor experiencia mayor habilidad.

**Tabla 21. ¿En qué acciones le permite a su hijo ser autónomo? ¿Por qué?**

Respuestas	Categorías emergentes
“En todas las que demuestre capacidad para realizarlas y que no comprometa su integridad”.	En las que demuestre capacidad.
“En todas las que pueda, salvo temas de autocuidado y de riesgo (cocción y cuchillos). Consideramos que aprender haciendo, es la mejor herramienta”.	
“Procuro hacerlo en todo, porque creo que los padres tenemos un mal hábito de subestimarlos y creo que la autonomía sube su autoestima”.	
“En ordenar y cuidar sus juguetes porque es algo que le gusta y si quiere mantenerlos, debe cuidarlos él mismo”.	Cuando cuida y ordena sus pertenencias.
“Bañarse, vestirse sin ayuda de un adulto”.	Cuando realiza acciones de autocuidado.
“Vestirse, bañarse, limpiarse la cola”.	

“En actividades como bañarse solo, vestirse solo, ayudar con algunas actividades de la casa como lavar platos, porque eso estimula su independencia, motricidad y responsabilidad”.

“Nuestra expectativa es que a su edad nuestro hijo pueda tener autonomía en labores relacionadas con su autocuidado”.

“Arreglar su ropa, bañarse, cepillarse dientes, comer, jugar”.

“En rutinas como lavado de dientes, cambio de ropa, tomar sus alimentos. Estas actividades a su edad las puede realizar sin ayuda”.

“Cuando decide que desea jugar o colorear teniendo muchas opciones”.

Cuando decide sobre varias opciones.

“Porque debe llevar un procedimiento que él mismo debe evaluar y seguir”.

“Elegir la ropa, debido a que le estamos delegando esas responsabilidades, apropiándose de sus propias rutinas y haciéndose más independiente”.

“Elección de vestuario, juegos, organización de su cuarto, higiene personal”.

“Sentimos que a su edad ya debe tener la habilidad para realizar dichas acciones”.

“En sus tareas y actividades del colegio”.

Actividades académicas.

*Fuente:* elaboración propia

#### 4. ¿Qué acciones realiza que considera, limitan el desarrollo de la autonomía en su hijo? ¿Por qué?

La mayoría de los padres coinciden en que el hacer las cosas por ellos limita la autonomía de sus hijos. Razones que acompañan estas respuestas son: afán, falta de dar tiempo de espera a la respuesta, miedo, acompañarlos todo el tiempo y darles demasiadas instrucciones.

Como se puede evidenciar en las respuestas, la mayoría de los padres reconocen en sus acciones aquellas que pueden estar limitando la autonomía en sus hijos.

**Tabla 22. ¿Qué acciones realiza que considera, limitan el desarrollo de la autonomía en su hijo? ¿Por qué?**

Respuestas	Categorías emergentes
<p>“Ayudarlo a comer, porque se crea una dependencia para que los demás hagan cosas por él y no sea independiente”.</p> <p>“Así mismo, servir demasiado como amortiguadores de los errores que pueda cometer”.</p> <p>“Proteger, se generan inseguridades de si el niño es capaz o no de resolver algo, entonces acudo en su auxilio”.</p>	<p>Apoyarlo cuando puede hacer por sí solo.</p>

“Le damos mucho consentimiento. Somos conscientes que esto puede limitar su autonomía”. “Lo acompañamos al realizar sus labores académicas cuando no entiende las instrucciones en inglés”.	Ninguna.
“No dejar tomar decisiones sobre la comida, imponiéndose nuestro interés que conozca que tiene límites”. “Decidir por él en situaciones donde él podía hacerlo”.	Decidir por él.
“Cuando dudamos de sus habilidades y no tenemos paciencia al esperar un resultado bueno y no aceptar errores por parte de él”.	Dudar.
“Cuando por afán los padres hacen las cosas que él sabe hacer, porque se tiene a acostumbrar”.	No dar tiempo suficiente.
“A veces me da nervios que haga cosas que considero peligrosas por lo que indicaba en la rta 5. Ejemplo: cocinar cosas”.	Actividades que atenten contra la integridad.
“Creo que por momentos se le dan demasiadas indicaciones y quizás hay que reducir la cantidad de órdenes que se le dan”.	Dar muchas indicaciones.
“No darle el espacio suficiente para que haya más actividades que desarrolle con autonomía”.	Limitar su independencia.

*Fuente:* elaboración propia

## 5 ¿Desde qué edad considera que se debe trabajar la autonomía? ¿Por qué?

Las opiniones en esta pregunta son variadas. El rango de edad va desde los seis meses hasta los tres años. La mayoría de los padres opina que la autonomía se le debería dar a los niños desde que nacen. Otros padres afirman que esto debe darse desde que pueden hablar para poder expresar sus ideas. Otra respuesta está relacionada con las capacidades que el niño va demostrando.

**Tabla 23. ¿Desde qué edad considera que se debe trabajar la autonomía? ¿Por qué?**

Respuestas	Categorías emergentes
“Debería hacerse siempre teniendo en cuenta su edad, pero si desde una edad temprana se deja que sea independiente y tenga menos ayuda del adulto, pienso que su desarrollo e independencia evoluciona más rápidamente y eso es muy importante para su vida en general”.	A lo largo de la vida.
“Aproximadamente desde los 6 meses, porque ha iniciado su etapa de exploración de su entorno y está en desarrollo de habilidades”.	Seis meses.
“Desde siempre. Conforme a su edad”. “Desde siempre y conforme su edad”. “Desde que nace porque de esta forma se incentiva la independencia y crecimiento motriz e intelectual”.	Desde que nacen.



“A medida que pueda mostrar capacidades para realizar actividades”.

“Desde que nace el niño. La autonomía se acumula a través de las experiencias y las capacidades del niño. Un niño que desde pequeño no tiene el desarrollo físico o no se le ha permitido vivir momentos donde tenga que tomar decisiones y fortalecer su criterio, no va a tener suficiente autonomía”.

“Desde muy temprana edad, no sabría exactamente, pero diría que alrededor del primer o segundo año. Porque esto les ayuda a resolver las cosas por sí mismos”.	Primer año.
--	-------------

“A partir del primer año”.

“2 años”.	Segundo año.
-----------	--------------

“Desde los tres años, cuando ya tienen un mayor vocabulario y se pueden mover sin inconvenientes”.	Tercer año.
--	-------------

*Fuente:* elaboración propia

## 6. ¿Qué hace cuando su hijo muestra autonomía en las actividades que realiza?

La mayoría de los padres coinciden en sus respuestas, al mencionar que los felicitan e incentivan a seguir, y así, continuar mejorando.

**Tabla 24. ¿Qué hace cuando su hijo muestra autonomía en las actividades que realiza?**

Respuestas	Categorías emergentes
“Apoyarlo, reconocérselo, pero no hacerlo como algo extraordinario. Que sienta que hizo bien, pero que es lo normal”.	Apoyar.
“Lo incentivamos a seguir practicando para perfeccionarla y mejorarla [sic]”.	Motivar.
“Lo felicito”.	Felicitar.
“Lo felicitamos”.	
“Lo felicitamos y animamos a seguir las haciendo”.	
“Se le felicita y se le anima a seguir así”.	
“Lo felicitamos”.	
“Eso enorgullece y se felicita y motiva para que lo siga haciendo”.	
“Se le hace ver que eso está bien hecho y que debe continuar así, un refuerzo positivo”.	Refuerzo positivo.
“Nada. Es importante que no hagan las cosas por felicitaciones”.	Nada.

*Fuente:* elaboración propia

## 7. ¿Qué hace cuando su hijo muestra poca autonomía en las actividades que realiza?

La mayoría de los padres mencionaron que reflexionaban con ellos y los apoyaban para que hicieran las cosas cada vez mejor. Solo una familia respondió que regañarlo.

**Tabla 25. ¿Qué hace cuándo su hijo muestra poca autonomía en las actividades que realiza?**

<b>Respuestas</b>	<b>Categorías emergentes</b>
“Se estimula y motiva para practicarlas”. “Apoyarlo y motivarlo para que lo haga sin ayuda y evitar que sienta frustración”. “Lo animo a hacerlo solo”.	Motivar.
“Se le invita a reflexionar”. “Tratar de no presionarlo. No es tan fácil, los padres en ocasiones también actuamos por reacción frente a otros adultos o frente a situaciones, pero lo que intentamos es esperar que termine la actividad, acercarnos, hablarle y explicarle lo que esperábamos”. “Se le hace el reflejo”.	Reflexionar.
“Le pregunto por qué cree que no lo puede hacer si ya la ha hecho otras veces, le explico las razones por las que lo debe hacer”.	Indagar.
“Le llamamos la atención”. “Le indico que él debe aprender a hacer las cosas por él mismo”.	Señalamientos.
“Generar autoconfianza”.	Generar autoconfianza.
“Regaño”.	Regañar.

*Fuente:* elaboración propia

## **8. ¿Qué actores considera que intervienen en el proceso de construcción de la autonomía?**

Esta pregunta arrojó una respuesta unificada en las familias, quienes coinciden al decir que los actores que intervienen son los padres, la familia, los cuidadores y la escuela.

**Tabla 26. ¿Qué actores considera que intervienen en el proceso de construcción de la autonomía?**

<b>Respuestas</b>	<b>Categorías emergentes</b>
“Los padres y en general las figuras de autoridad en la vida del niño”.	Figuras de autoridad.
“El colegio, la familia”. “Padres, nana, familia, colegio, amigos”. “El niño, sus padres, hermana, profesores, asistentes y demás familiares”. “El núcleo familiar junto con la escuela”.	Escuela.
“Todos los que pertenecemos a su entorno familiar, escolar y social”.	Cuidadores.
“Lo principal son los padres que actúan en varios roles: como ejemplo, como motivadores, como correctores y analizando las características personales de cada uno de sus hijos. El	Familia (núcleo).

resto de la familia tiene que también comprometerse en el proceso: hermanos son claves, abuelos, tíos deben estar informados y además apoyar el proceso. Por último, los colegios, si uno quiere tener niños autónomos la filosofía del colegio debe estar encaminada a formar a los niños en las capacidades que se requieren para ganar autonomía”.

“El colegio, la familia”.

“Todo su entorno familiar, escuela, y redes sociales”.

“El niño, sus padres, hermana, profesores, asistentes y demás familiares”.

“El núcleo familiar junto con la escuela”.

“La familia, los amigos, las costumbres de las personas con las que vive, la tecnología, el afecto”.

“Todos los que le rodean”.

Entorno.

“Todas las personas que lo rodean”.

“Padres, nana, familia, colegio, amigos”.

“La familia, los amigos, las costumbres de las personas con las que vive, la tecnología, el afecto”.

*Fuente:* elaboración propia

## 9. ¿Con qué frecuencia apoyó a su hijo durante la virtualización?

Todos los padres ayudaron, algunos con mayor frecuencia que otros.

**Tabla 27. ¿Con qué frecuencia apoyó a su hijo durante la virtualización?**

Respuestas	Categorías emergentes
5 veces.	Siempre.
6 veces.	Casi siempre.

*Fuente:* elaboración propia

## 10. ¿De qué manera apoyó usted a su hijo durante las clases sincrónicas?

Esta pregunta está relacionada con la pregunta anterior. Ya se sabe que los padres apoyaron a sus hijos durante la virtualidad. Esta ayuda está relacionada con el manejo de la tecnología, horarios, conexión, e instrucciones para que los niños atendieran a la clase.

**Tabla 28 ¿De qué manera apoyó usted a su hijo durante las clases sincrónicas?**

Respuestas	Categorías emergentes
“Uso y manejo de computador y resolviendo dudas e inquietudes sobre los temas desarrollados”.	Con tecnología.
“A que se conectará a tiempo”.	
“Facilitándole los medios tecnológicos como preparar el computador para entrar al aula virtual”.	
“Buscando los links para conectarse”.	
“Que siguiera el paso a paso durante la escucha y desarrollo de la actividad”.	Con el seguimiento paso a paso.
“Corrigiendo sus errores”.	

“Favoreciendo el espacio de trabajo”	Favoreciendo el espacio de trabajo.
“A preparar los materiales necesarios”.	Preparación del material.
“A decirle que revisáramos que necesitaríamos”.	
“Ayudándole con algunos elementos requeridos para las clases”.	
“En el caso de M. de 5 no solo lo conectábamos, sino que además nos quedábamos al lado. El nivel de acompañamiento variaba. En clases de mayor actividad física era menos necesario acompañarlo”.	Supervisar.
“En clases más teóricas había que estar más atentos a que no se desconcentrara”.	Disminuyendo distractores.
“Alentándolo, guiando su atención a las clases”.	
“Soportándolo para que mantuviera la atención en las clases sin distracción para que participara activamente”.	
“Cuando lo requería”.	En el momento necesario.
“Estando pendiente de lo que necesitara”.	
“Acompañamiento”.	
“Mostrándole como se activa y desactiva tanto la cámara como el micrófono”.	Enseñándole a hacer.
“Explicándole las instrucciones cuando no las entendía o no sabía cómo responder”.	

*Fuente:* elaboración propia

## 11. ¿De qué manera apoyó usted a su hijo durante las clases asincrónicas?

La ayuda que ofrecieron la mayoría de las familias durante las clases asincrónicas esta relacionada con preparación de material, de espacio, acompañamiento al ver los videos y a explicar los videos de nuevo. Se puede observar que la ayuda de los padres durante las clases asincrónicas fue mayor.

**Tabla 29. ¿De qué manera apoyó usted a su hijo durante las clases asincrónicas?**

Respuestas	Categorías emergentes
“A que escuchara totalmente los videos y preguntándole si entendía lo que solicitaban y si no explicándole lo requerido en la actividad, durante el desarrollo de la actividad”.	Con el manejo de la tecnología.
“Poniendo la clase a andar”.	
“Con los dispositivos tecnológicos”.	
“Soporte técnico en la activación de los videos”.	
“Las clases asincrónicas requerían una supervisión poco frecuente”.	Poca supervisión.
“Control de espacio”.	Favoreciendo el espacio de trabajo.
“Proporcionando los materiales para desarrollo de sus actividades”.	Preparación del material.
“Preparación de clases”.	
“Dejando los videos con las instrucciones para que él solo las viera”.	
“Verificando y explicando los trabajos dejados en casa, continuidad de rutinas y horarios”.	Supervisar.
“Mostrando las instrucciones de cada tarea”.	
“Calidad”.	

“Concentración en los mismos para evitar que se distraiga y ayudar a que se concentre en las actividades”.	Disminuyendo distractores.
“Se le explicaba la instrucción”.	Explicando la actividad.
“Estando atento al seguimiento de instrucciones en los videos”.	
“Mostrando las instrucciones de cada tarea”.	
“Corrigiéndole o motivando a que hiciera mejor las actividades”.	Corrigiendo cuando hacia mal las cosas.
“Dedicándole el tiempo suficiente para que atendiera las tareas que se le dejaba y animándole a hacerlas”.	Acompañándolo.
“Tiempo”.	

*Fuente:* elaboración propia

## 12. ¿Cómo percibe su hijo la ayuda que usted le ofrece?

Las respuestas son múltiples. Sin embargo, hay una idea general en las familias con relación a que los niños se sienten presionados o que, a veces, les gusta la ayuda.

Por otro lado, también mencionan que los niños se esfuerzan menos al ver que están siendo acompañados por sus padres.

En las respuestas a esta pregunta se puede ver lo que expresaba Kamii (1982), en relación con que cuando los niños reciben mucha ayuda, les dicen todo el tiempo qué hacer y cómo, ellos se muestran enojados.

**Tabla 30. ¿Cómo percibe su hijo la ayuda que usted le ofrece?**

Respuestas	Categorías emergentes
“Receptiva y positiva”.	Positiva.
“Positivo porque finalmente él siempre hace sus trabajos y siente que si su trabajo fue aprobado por el adulto siente que lo ha hecho bien”.	
“A veces, la recibe con agrado porque encuentra que la solución es fácil y le permite entender lo que estaba haciendo, dependiendo de los temas y el interés que él tenga”.	
“Acepta más la ayuda de mamá”.	
“En ocasiones la solicita”.	
“Como un apoyo y cierta dependencia para hacer las actividades”.	
“Pienso que sabe que queremos lo mejor para él”.	La rechaza.
“En ocasiones no le gusta y la rechaza”.	
“Hay veces donde no le gusta que lo apoyemos y/o supervisamos”.	
“Por momentos se molesta con papá”.	
“A veces la rechaza porque está cansado. No es capaz de entender la clase en su totalidad. Se distrajo fácilmente y no sabe qué hacer y el tema no es de su interés”.	

“Por momentos, el niño se deja llevar de su parecer y llevarlo al trabajo que se espera no siempre es fácil, por eso se siente presionado cuando hay alguien. Es un reto que hay que aprender a manejar”.	
“Nos percibió autoritarios”.	
“Se relaja y siente la necesidad que los papás le resuelvan todo”.	Disminución en el esfuerzo.
“En ocasiones, necesaria”.	Como un deber de los papás.
“Creo que se siente apoyado”.	

*Fuente:* elaboración propia

### 13. ¿De qué manera considera usted, que ha sido el aporte de la institución en cuanto a la autonomía de su hijo?

La mayoría de las familias manifestó que el apoyo del colegio frente al desarrollo de la autonomía había sido total y constante, evidenciándose en la propuesta de las actividades institucionales. Mencionaron también que gracias al establecimiento de rutinas se logró que los niños fueran más autónomos.

Una familia expresó que la virtualidad provocó un retroceso en la autonomía.

**Tabla 31. ¿De qué manera considera usted, que ha sido el aporte de la institución en cuanto a la autonomía de su hijo?**

Respuestas	Categorías emergentes
“Buena, siempre advirtieron que debemos dejarlos solos en sus actividades”.	Potenciador.
“Muy bueno, no ha sido un proceso fácil”.	
“Sentimos que la institución le ha brindado pautas y rutinas claras que favorecieron su autonomía”.	
“Creo que es uno de los conceptos que está más presente en la enseñanza del colegio y ciertamente todo lo que hacen, lleva a los niños a ir adquiriendo las herramientas para ser más autónomos”.	
“Es muy valioso, en cuanto el niño ya ha adquirido rutinas para estudiar, comer ir al baño y cuidado de sus pertenencias”.	
“En el periodo de cuarentena, el colegio incentivó el aprendizaje a través de nuevos medios tecnológicos que le han permitido conocer nuevas herramientas y esforzarse por adaptarse a esto. Al final del período mi hijo ya es mucho mas consciente y opera mucho mejor el computador solo”.	
“Rutinas que le brindan seguridad. Reglas claras con consecuencias”.	
“¡Valioso!”.	
“El colegio es fundamental en el desarrollo de la autonomía y durante las clases presenciales fue muy importante”.	

“Proponiendo a los niños el desarrollo de actividades propias de su edad”. Acorde con la etapa evolutiva.

“La verdad, en prekinder es difícil que con el tiempo que llevaba tuviera un alto grado de autonomía. Requería de acompañamiento continuo por parte de los profesores. Con la virtualidad siento que se retrocedió un poco”.

*Fuente:* elaboración propia

#### 14. ¿Qué sugerencias daría usted a la institución para promover en su hijo la autonomía en tiempos de cuarentena?

En esta pregunta se expresan diferentes opiniones como la adquisición de plataformas más amigables para los niños. También se mencionó (aunque no de manera directa) la necesidad de capacitar y orientar a los papás frente a lo que se espera que ellos hagan y la manera como pudieron haber apoyado a sus hijos. También pidieron más clases sincrónicas. Además, hablaron de la importancia de preparar y entrenar a los niños en este proceso, como la creación de más rutinas. Por último, sugirieron tener grupos más pequeños.

**Tabla 32. ¿Qué sugerencias daría usted a la institución para promover en su hijo la autonomía en tiempos de cuarentena?**

Respuestas	Categorías emergentes
“Mayor enfoque lúdico en las actividades a desarrollar”. “Reconocer competencias”. “Actividades para reforzar rutinas”. “Los videos con las instrucciones fueron una buena medida, no sé me ocurre en este momento qué hacer”.	Enfoque lúdico.
“Con plataformas más amigables que ayuden en su autonomía”.	Plataformas mas amigables.
“Grupos más pequeños. Máximo cinco niños para el tiempo de la clase sincrónica en la cual el niño se perdía en otras actividades porque se demoraban bastante al pasar todos los niños, y en las asincrónicas que las actividades tengan un resultado final que el niño pueda entender en qué se aplica y no simplemente dejar una actividad por dejarla. Nunca se dejaba el objetivo en claro para realizar la actividad”.	Constitución de grupos pequeños.
“Videos o escritos promoviendo la responsabilidad que ellos y cada uno de los individuos de la familia para el autocuidado y protección”. “Probablemente trabajar con los papás. Los papás nos volvemos más importantes en el proceso y creo que es importante enseñarles estrategias para hacer niños más autónomos, pero además tranquilizarlos respecto a como se da el proceso de aprendizaje. A veces nos estresamos mucho si nuestro hijo no responde, o si le llaman la	Educación a los papás.

atención y eso pone una mayor tensión al niño que al final es un retroceso para la autonomía”.

“Más clases sincrónicas”.

Incremento en las clases sincrónicas.

“Incentivar a los niños para que ellos realicen actividades por sí mismos durante la clase y tareas para la preparación de la siguiente clase en las clases sincrónicas (preparar materiales, por ejemplo)”.

Anticipación.

*Fuente:* elaboración propia

### 15. ¿Cómo describe la comunicación que existió con la directora de grupo antes de la cuarentena?

Por una parte, describieron la comunicación como buena, oportuna, abierta, con mayor frecuencia y asertiva. También la definieron como una comunicación que les permitió aportar al desarrollo de sus hijos. Sin embargo, algunas familias consideraron que había sido escasa.

**Tabla 33. ¿Cómo describe la comunicación que existió con la directora de grupo antes de la cuarentena?**

Respuestas	Categorías emergentes
“Comunicación abierta, asertiva y oportuna”. “Tuvimos una comunicación abierta, clara y asertiva”. “Excelente”. “La comunicación con la directora fue adecuada y ajustada de acuerdo a [sic] las necesidades en el proceso de aprendizaje presencial”.	Asertiva, adecuada y oportuna.
“Buena”. “Muy buena, siempre hubo apoyo para el buen desarrollo de mi hijo”. “Muy buena”. “Buena. La profesora es una gran profesional y un gran ser humano que entiende a los niños y los lleva en un proceso de formación que en nuestro caso a J. le gustó”. “Muy buena. Siempre fue muy fluida con mucho intercambio de información. Muy completa, recibimos toda la información respecto al proceso de M.”. “Integral porque no solo era sobre aspectos curriculares sino sobre asuntos variados como su personalidad, su socialización, su parte física”.	Constructiva.
“Se realizaba únicamente en los espacios previstos. Con los papas era menos menor que en cuarentena”.	Escasa.

*Fuente:* elaboración propia

### 16. ¿Cómo describe la comunicación que existió con la directora de grupo durante la cuarentena?



Al igual que en la pregunta anterior, la mayoría de los padres expresó que la comunicación había sido buena, fluida, oportuna y con disposición. Sin embargo, un par de familias opinaron lo contrario respecto a la frecuencia y la fluidez de la misma (aunque precisaron que no era por la profesora, sino por las directrices de la institución).

**Tabla 34. ¿Cómo describe la comunicación que existió con la directora de grupo durante la cuarentena?**

Respuestas	Categorías emergentes
“Abierta, asertiva y oportuna”. “Muy bueno [sic] también”. “Muy buena”. “Sentimos su disposición ante cualquier inquietud presentada”. “Excelente”. “La comunicación con la directora fue adecuada y siempre tenía una buena disposición tanto para escuchar a los niños y a los padres [sic]”. “Excelente. Mucho mayor y fue clave para nosotros como familia”. “Muy buena. Más fácil de encontrar formas de comunicación”. “Siempre estuvo dispuesta (la profesora) a resolver nuestras dudas y tranquilizarnos por el proceso”.	Asertiva, adecuada y oportuna.
“Debido a la contingencia que sucedió, el proceso de adecuación a la nueva realidad les costó tiempo y es entendible pasar de un modelo a otro, las acciones se hicieron sobre la marcha y la comunicación estuvo entrecortada pero es entendible”. “Curiosamente fue menos fluida y completa, no por culpa de las personas sino de los canales. La comunicación virtual generó limitaciones, siempre se genera la duda de en qué momentos abordar, hay temores propios del momento respecto al proceso, sobre los tiempos, sobre la forma de aproximarnos y sobre todo es difícil establecer esa línea divisoria entre la casa y el colegio”.	Poco fluida.

*Fuente:* elaboración propia

### **17. ¿Qué actividades considera usted que ha desarrollado la profesora con su hijo para promover la autonomía durante la cuarentena? ¿Por qué?**

Las respuestas de los padres giraron en torno a: realizar sesiones adicionales de retroalimentación y conversaciones con los padres, al mismo tiempo con los niños para promover en los niños la independencia; así como también a recordar a los padres la importancia que tiene

dejar que los niños hicieran las cosas de manera independiente, sin distractores o sin tener alimentos al lado.

**Tabla 35. ¿Qué actividades considera usted que ha desarrollado la profesora con su hijo para promover la autonomía durante la cuarentena? ¿Por qué?**

Respuestas	Categorías emergentes
<p>“Dejarlo ser y hacer y concentrarse”.</p> <p>“Pedirle que haga sus actividades sin distracciones o comiendo, jugando, se notó el esfuerzo por mantener el interés”.</p> <p>“La forma en que le habla, las actividades en sí mismas”.</p>	<p>Establecimiento de acuerdos, normas.</p>
<p>“Sesiones extras de retroalimentación y conversaciones con nosotros”.</p> <p>“La docente dispuso más de su tiempo para las clases, dando de eso modo tiempo para que pudiera realizar las actividades propuestas que le generaban ansiedad sin ayuda”.</p>	<p>Sesiones extra de retroalimentación.</p>
<p>“Actividades que mejoran la capacidad psicomotora y perceptual, porque el niño las puede realizar de manera individual y practicarlas sin apoyo de un adulto”.</p> <p>“Durante las clases sincrónicas vimos que los niños tenían que responder de forma directa con sus propios conocimientos”.</p> <p>“Escuchar las instrucciones en inglés y dejar que él solo lo resuelva”.</p>	<p>Actividades propias del desarrollo.</p>
<p>“El solicitar que no se le apoye a la hora de responder las preguntas de la profesora con el ánimo de que el niño busque soluciones por sí mismo”.</p> <p>“Durante las clases sincrónicas se incentivó para que los niños realizaran las actividades por sí solos sin ayuda de los padres, porque de esta forma se ayuda a reforzar la independencia y asegurar que el niño adquiera nuevos conocimientos”.</p> <p>“Siempre solicitaba que el niño debería estar solo durante las clases sincrónicas, tenía que valerse por sí mismo”.</p> <p>“Generarle independencia y autonomía”.</p>	<p>Recordar a los padres la importancia de dejar a los hijos solos.</p>
<p>“En medio de la distancia obligó a ser más autónomos en las actividades asincrónicas”.</p> <p>“Seguir instrucciones y trabajarlas en su casa, seguramente con ayuda de sus padres en ocasiones, pero sin tener a sus profesores al lado”.</p>	<p>Las clases asincrónicas.</p>
<p>“Sabidamente, cuando se notó que la cantidad de niños hacía que se perdieran los objetivos se abrió en dos grupos; aunque hubiera sido preferible fueran tres grupos para que la atención de los niños en la clase fuera mayor y no se dispersaran”.</p>	<p>Separar los grupos.</p>

*Fuente:* elaboración propia

## 18 ¿Cómo considera que su hijo se percibe a sí mismo?

Las respuestas a esta pregunta están divididas. Algunos opinan que sus hijos se ven fuertes y otros opinan que son dependientes. También expresaron que los niños se ven poderosos, amorosos, obedientes e inteligentes.

**Tabla 36. ¿Cómo considera que su hijo se percibe a sí mismo?**

Respuestas	Categorías emergentes
“Seguro, tranquilo, confiado y capaz”. “Reconocer bien sus fortalezas y temores”. “Él expresa que es un niño inteligente capaz de realizar muy bien las actividades que se le proponen e incluso puede hacer mucho más. Es muy creativo”. “Poderoso”.	Seguro.
“Aún siente dificultad en algunos aspectos para hacer las cosas solo, siente que aún necesita apoyo de un adulto para desarrollar algunas actividades”. “Como un niño dependiente de sus padres para hacer algunas actividades, pero en búsqueda de su independencia. Cada vez está explorando y deseando hacer más cosas por sí mismo”.	Inseguro.
“Él se considera obediente y respetuoso”.	Obediente.
“Se percibe como un niño fuerte”.	Fuerte.
“Un niño feliz y amoroso”. “Se ve como alguien dulce, noble, generoso, un ser humano muy tierno y compañerista, colaborador con los profesores”.	Feliz y otras cualidades.
“Con un bajo umbral de frustración”. “Se percibe alegre, a su edad siente que la alegría inmediata es su mayor objetivo y eso hace que reaccione mal cuando hay algo que lo saque de esas actividades que le parecen agradables”.	Baja tolerancia a la frustración.

*Fuente:* elaboración propia

### **19. ¿Ha notado algún cambio de esa percepción durante la virtualidad, respecto a cuando va al colegio? ¿Cuál?**

La mayoría de los padres de familia han notado cambios en sus hijos durante la cuarentena, cambios que favorecen el autoconcepto y otros no tanto. Por ejemplo, mencionan que al estar expuestos a la tecnología, los niños se han visto forzados a aprender a manejar herramientas tecnológicas que antes no usaban. Otras familias opinan que la falta del colegio, la interacción y las instalaciones se ha reflejado en el estado de ánimo de los niños.

Cabe resaltar que, aunque algunas respuestas no responden la pregunta, reflejan fatiga de los padres frente al proceso virtual; lo cual podría estar afectando la manera como interactúan con sus hijos y viceversa.

**Tabla 37. ¿Ha notado algún cambio de esa percepción durante la virtualidad, respecto a cuando va al colegio? ¿Cuál?**

Respuestas	Categorías emergentes
<p>“Le gusta estar en casa, pero extraña su colegio y actividades desarrolladas allí, instalaciones y amigos”.</p> <p>“Sí, ahora se considera más capaz de realizar las actividades que consideraba difíciles”.</p> <p>“Sí, en cuanto a la autonomía de manejo del computador en su aprendizaje debido a que ahora está mucho más expuesto a este medio, asimismo como los otros elementos electrónicos como tablet y celular”.</p>	Mejóro su autoconcepto.
<p>“No”.</p> <p>“No”.</p> <p>“Ninguna”.</p>	Se mantiene igual.
<p>“El niño se ha vuelto nervioso, comenzó a comerse los lápices, los lapiceros, las camisas De alguna forma, la virtualidad limita el contacto con los otros niños y se vuelven introvertidos algo que J. ya era, pero se ha aumentado, le falta el contacto social y tener amigos para divertirse”.</p> <p>“Socialmente extraña poder compartir y jugar con otras personas, lo que le genera dependencia”.</p> <p>“Sí, al no tener compañeros con los que puede de alguna manera cotejar, revisar y confirmar sus comportamientos, pensamientos y decisiones, siento que se hace más individualista y más llevado de su parecer”.</p> <p>“Sí. Rompió las rutinas y se ha vuelto mas consentido. La actividad física le hace falta y se refleja a veces en sus estado de ánimo. La socialización la extraña y le genera tristeza. Ha sido muy receptivo y maduro, pero añora volver al colegio”.</p> <p>“Quizás un poco menos motivado y con menos atención”.</p> <p>“El papel de los padres al pasar más tiempo se desvirtúa, hay un agotamiento en los llamados de atención de ambas partes”.</p> <p>“Le hace mucha falta interactuar con sus compañeros, ir en el bus, regresar, tener que estar sin sus padres”.</p>	Se percibe menos seguro.

*Fuente:* elaboración propia

**Tabla 38. Triangulación de información de respuestas de los padres y los niños**

Categorías emergentes
-----------------------

Preguntas a los padres	Padres	Niños	Preguntas a los niños	Observación
¿Qué entiende por autonomía?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valerse por sí mismo.</li> <li>• Realizar acciones y actividades por sí mismos.</li> <li>• Hacer uso del criterio para la toma de decisiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades académicas.</li> <li>• Actividades de tiempo libre.</li> <li>• Actividades de la vida diaria.</li> <li>• Actividades instrumentales de la vida diaria.</li> </ul>	¿Qué cosas del colegio puedes hacer solo?	Se evidencia que los papás tienen claro lo que significa autonomía. Sin embargo, al preguntarles qué hacen que limita la autonomía de sus hijos, parece que reconocen que lo que hacen limita el desarrollo de la autonomía en sus hijos. ¿Entonces en qué momento se da la articulación entre lo que se debe hacer y lo que no se está haciendo?
¿Qué acciones le permiten darse cuenta de que su hijo es autónomo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decisiones en actividades de la vida diaria.</li> <li>• Acciones en actividades de la vida diaria.</li> <li>• Anticipación.</li> <li>• Independencia en la realización de acciones.</li> <li>• Tener una opinión.</li> <li>• Confianza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Independencia en las actividades (mayoría) / hacerlas solo.</li> <li>• Asistencia en las actividades/un poco de ayuda. (3 prefieren ayudar).</li> </ul>	¿Prefieres que te ayuden a hacer las cosas del colegio o hacerlas solo? ¿Por qué?	Como se puede ver, la mayoría de los niños prefiere hacer las cosas solos; y así lo demuestran a sus padres en las diferentes actividades de la vida diaria, en la toma de decisiones.
¿En qué acciones le permite a su hijo ser autónomo? ¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En las que demuestra capacidad.</li> <li>• Cuando cuida y ordena sus pertenencias.</li> <li>• Cuando realiza acciones de autocuidado.</li> <li>• Cuando decide sobre varias opiniones.</li> <li>• Actividades académicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades de la vida diaria.</li> <li>• Ocio.</li> <li>• Estudio.</li> <li>• Participación social.</li> <li>• Ordenar y tender la cama son actividades en las que se reconoce que se puede mejorar.</li> </ul>	¿Qué cosas haces solo?	Aquí existe una directa relación entre las actividades de la vida diaria que incluyen: aseo personal, actividades académicas (como colorear, cortar y pegar) y actividades de tiempo libre, que son las que involucran el juego. Estas actividades son las que los papás les permiten hacer y, de esta manera, los niños reconocen como cosas que pueden hacer solos. La investigadora Kamii (1982), expresa que a mayor práctica mayor habilidad.
¿Qué hace cuando su hijo muestra	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyar.</li> <li>• Motivar.</li> </ul>			Por parte de los padres siempre existe un refuerzo

autonomía en las cosas que realiza?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Felicitar.</li> <li>• Refuerzo positivo.</li> <li>• Nada.</li> </ul>			positivo, que muestra a los niños el sentimiento de felicidad que eso les genera.
¿Qué hace cuando su hijo muestra poca autonomía en las actividades que realiza?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivar.</li> <li>• Reflexionar.</li> <li>• Indagar.</li> <li>• Hacer señalamientos.</li> <li>• Generar autoconfianza.</li> <li>• Regañar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades de la vida diaria,</li> <li>• Actividades instrumentales de la vida diaria.</li> <li>• Actividades de ocio /nadar.</li> <li>• Actividades de sueño/arropar.</li> <li>• Actividades escolares / estudiar.</li> <li>• Sin ayuda.</li> </ul>	¿Qué cosas haces con ayuda? ¿Por qué?	Las actividades de la vida diaria son aquellas en las que ellos más oportunidad de entrenamiento han tenido. Sin embargo, son actividades vistas en las que los mismos niños creen que necesitan ayuda.
¿Desde qué edad considera que se debe trabajar la autonomía? ¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A lo largo de la vida.</li> <li>• Seis meses.</li> <li>• Desde que nacen.</li> <li>• Primer año.</li> <li>• Segundo año.</li> <li>• Tercer año.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meses.</li> <li>• Menor.</li> <li>• No me acuerdo.</li> <li>• Actividades de la vida diaria: bañarse, vestirse o limpiarse la cola.</li> <li>• Caminar.</li> <li>• Actividades de tiempo libre: montar bicicleta o jugar.</li> </ul>	¿A qué edad empezaste a hacer alguna cosa solo? ¿Qué fue lo primero que hiciste solo?	En esta pregunta existe una relación entre la respuesta de los niños y la concepción de los papás. Esta relación dice que, desde pequeños, los niños deberían tener la oportunidad de hacer las cosas y los niños dicen que desde pequeños hacen las cosas solos.
¿Qué actores considera que intervienen en el proceso de construcción de la autonomía?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Figuras de autoridad.</li> <li>• Escuela.</li> <li>• Cuidadores</li> <li>• Familia (núcleo).</li> <li>• Entorno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los papás.</li> <li>• Papá.</li> <li>• Hermana.</li> <li>• Niñera.</li> <li>• Nadie.</li> <li>• Jugar videojuegos.</li> <li>• Amarrarse los zapatos.</li> </ul>	¿Alguien te enseña a hacer las cosas solo? ¿Quién? ¿Qué cosas te ha enseñado?	En definitiva, los actores son todos aquellos que están en contacto constante con los niños. Los adultos significativos hacen parte de este grupo.
¿Qué hace cuando su hijo muestra autonomía en las actividades que realiza?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyar.</li> <li>• Motivar.</li> <li>• Hay que felicitar.</li> <li>• Refuerzo positivo.</li> <li>• Nada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí / Actividades de la vida diaria.</li> <li>• No /Actividades escolares.</li> <li>• Todo solo.</li> <li>• Sí / Actividades de ocio.</li> </ul>	¿Tus papás te piden hacer las cosas solo? ¿Qué cosas?	En esta pregunta se puede ver cómo los papás apoyan con mayor frecuencia las actividades académicas, a diferencia de lo que pasa con las actividades de la vida diaria y de ocio.
¿Qué acciones realiza, que considera limitan el desarrollo de la autonomía en su hijo? ¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyarlo cuando puede hacer las cosas por sí mismo.</li> <li>• Ninguna.</li> <li>• Decidir por él.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades de la vida diaria: servir agua, limpiar cuchillos o cocinar.</li> </ul>	¿Qué cosas no te dejan hacer tus papás solo?	En esta actividad existe una relación entre las cosas que los niños reconocen pueden hacer solos y

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dudar.</li> <li>• No dar tiempo suficiente.</li> <li>• Actividades que atenten contra la integridad.</li> <li>• Dar muchas indicaciones.</li> <li>• Limitar su independencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades de tiempo libre: tomar fotos, despegar ficha de Lego.</li> <li>• Actividades instrumentales de la vida diaria.</li> </ul>		las que no les dejan hacer solo los papás.
¿Con qué frecuencia apoyó a su hijo durante la virtualización?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Siempre.</li> <li>• Casi siempre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me ayudaron poco.</li> </ul> <p>Las respuestas se basaron más en la ayuda que recibieron.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnológicas: asesoría o ingreso a la red.</li> <li>• Académicas: instrucciones.</li> <li>• Por decisiones de los padres.</li> </ul>	¿Durante las clases virtuales, tus papás te ayudaron mucho o poco? ¿En qué cosas te habría gustado que te dejaran hacerlo solo? ¿Por qué?	Es curioso que los padres expresen haber ayudado constantemente a los hijos; pero los hijos percibieron esas acciones como poca ayuda, aunque siempre la tuvieron.
¿Cómo describe la comunicación que existió con la directora de grupo durante la cuarentena?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asertiva, adecuada, oportuna.</li> <li>• Poco fluida / poca claridad por parte de la institución.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí.</li> <li>• No.</li> <li>• Algunas veces.</li> <li>• No recuerdan.</li> </ul>	¿Pudiste hablar con la profesora cuando lo necesitaste?	La mayoría de los niños expresó haber podido comunicarse con la profesora. En los casos en que no pudieron, expresan que fue por falta de tiempo. Un par afirmaron no acordarse de la virtualidad. Puede decirse que la mayoría de los papás, describieron la comunicación como fluida y oportuna.
¿Cómo describe la comunicación que existió con la directora grupo antes de la cuarentena?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asertiva, adecuada, positiva.</li> <li>• Constructiva.</li> <li>• Escasa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresiones de agrado.</li> <li>• No recuerda el momento.</li> </ul>	¿Cómo le contarías a un amigo cómo hablas con tu profesora? ¿Por qué?	En términos generales, la percepción respecto a la comunicación con la profesora está bien valorada. Sin embargo, es importante aclarar que la pregunta hecha a los niños no fue fácil de contestar por su parte.
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Felices de aprender.</li> <li>• Felices de interactuar.</li> </ul>	¿Cómo te sentías hablando con tu profesora? ¿Por qué?	Esta también fue una pregunta difícil de responder por los niños.
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí / Solo.</li> </ul>	¿Entendías lo que la profesora te	En este aspecto la comunicación no fue

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí / Con ayuda del docente.</li> <li>• Sí / Ayuda de los padres.</li> <li>• No / Con ayuda o sin ayuda.</li> </ul>	<p>explicaba o necesitabas pedir ayuda a tus papás? ¿Por qué?</p>	<p>tan fluida. Las opiniones están encontradas. Algunos niños no necesitaron ayuda, otros necesitaron ayuda de la misma profesora y otros de los papás.</p>
¿Cómo percibe su hijo la ayuda que usted le ofrece?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Positivamente.</li> <li>• La rechaza.</li> <li>• Disminución en el esfuerzo.</li> <li>• Como un deber de los papás.</li> </ul>		<p>Se puede ver que, en la mayoría de los casos, los papás perciben que tanta ayuda interfiere en el proceso de ejecución de las actividades, no solo en el área motora sino también en la emocional.</p>
¿De qué manera considera usted, que ha sido el aporte de la institución en cuanto a la autonomía de su hijo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenciador.</li> <li>• Acorde con la etapa de desarrollo.</li> <li>• Escaso.</li> </ul>		<p>Los papás en general consideran que, desde el principio, el colegio se enfoca en potenciar las habilidades de los niños.</p>
¿Qué sugerencias daría usted a la institución para promover en su hijo la autonomía en tiempos de cuarentena?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque lúdico</li> <li>• Plataformas mas amigables.</li> <li>• Constitución de grupos más pequeños.</li> </ul>		
¿Qué actividades considera usted, que ha desarrollado la profesora con su hijo para promover la autonomía durante la cuarentena? ¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación.</li> <li>• Incremento de las clases sincrónicas.</li> <li>• Anticipación.</li> <li>• Establecimiento de normas. Y acuerdos.</li> <li>• Sesiones extras de retroalimentación.</li> <li>• Actividades propias del desarrollo.</li> <li>• Recordar a los padres la importancia de dejar a los niños solos.</li> <li>• El tipo de clases asincrónicas.</li> <li>• Separar los grupos.</li> </ul>		<p>Los padres de familia reconocen las actividades propuestas por la docente y, de este modo, validan su trabajo.</p>
¿Cómo considera que su hijo se percibe a sí mismo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguro.</li> <li>• Inseguro.</li> <li>• Obediente.</li> </ul>		<p>Es un hallazgo interesante ver que estas respuestas son</p>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fuerte y feliz.</li> <li>• Con baja tolerancia a la frustración.</li> </ul>	diferentes a las que los niños han dado, ya que los niños se describieron en términos físicos, y algunas cosas que podían hacer. Pareciera que los papás hubieran dado su opinión acerca de cómo los ven.
¿Ha notado algún cambio de esa percepción durante la virtualidad, respecto a cuando iba al colegio? ¿Cuál?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejoró su autoconcepto.</li> <li>• Se mantiene igual.</li> <li>• Se percibe menos seguro.</li> </ul>	En la mayoría de los casos, los papás no evidenciaron cambios.
¿De qué manera apoyó usted su hijo durante las clases sincrónicas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con orientación tecnológica.</li> <li>• Con el seguimiento paso a paso.</li> <li>• Favoreciendo el espacio de trabajo.</li> <li>• Supervisando.</li> <li>• Disminuyendo distractores.</li> <li>• En el momento necesario o estando ahí.</li> <li>• Enseñando a hacer.</li> </ul>	De estas respuestas, llama la atención cómo la mayoría de las familias expresó “qué hacer”, pero solo una enseñó a “hacer”.
¿De qué manera apoyó usted su hijo durante las clases asincrónicas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con orientación tecnológica o a conectarse a las clases asincrónicas.</li> <li>• Poca supervisión.</li> <li>• Favoreciendo el espacio de trabajo.</li> <li>• Preparación del material.</li> <li>• Supervisando.</li> <li>• Disminuyendo distractores.</li> <li>• Explicando la actividad.</li> <li>• Corriendo cuando hace mal las cosas.</li> <li>• Acompañándolo.</li> </ul>	Así como en las clases sincrónicas, el apoyo fue permanente. Se expresó de las siguientes maneras: desde organizar el espacio, conectar a los niños en sus clases asincrónicas, alistar material hasta acompañar constantemente. Llama la atención la respuesta de alistar el material, ya que los niños a esta edad y en la presencialidad, alistaban su material solos.

*Fuente:* elaboración propia

## Conclusiones y recomendaciones

Se puede decir que los niños en este rango de edad presentan un autoconcepto saludable. En ninguna de las narraciones se evidencian rasgos o relatos que demuestren una percepción negativa que den cuenta de un autoconcepto negativo. Resulta evidente que la manera en que los niños se describen hace referencia a sus rasgos físicos y lo que pueden hacer o no hacer, por ejemplo: “Primero comencé con la cara, con el cabellito, después comencé con los ojitos [sic]”. Del mismo modo cito el siguiente ejemplo para mostrar cómo se definen por los rasgos de personalidad: “Soy lindo, cariñoso amoroso [sic]”. Esto demuestra que el autoconcepto “es la imagen total de nuestros rasgos y capacidades” (Papalia, 2015, p.231).

En los primeros años de vida, el autoconcepto está relacionado con los aspectos físicos, como lo expresa Susan Harter, citada por Loperena (2008) al afirmar que “(...) Hacen referencia principalmente a comportamientos concretos, que pueden observarse; a características externas como las físicas; a sus preferencias; posesiones”. Adicionalmente, el autoconcepto se da gracias a la retroalimentación que han recibido los niños por parte de los padres, como señalan González-Pineda y colegas (1997), donde “(...) El autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del *feedback* de los otros significativos” (p.277).

Harter (2001) expresa que la construcción del autoconcepto es una construcción cognitiva y social que tiene diferentes momentos a lo largo del desarrollo. Se da gracias a la retroalimentación ofrecida por otros, teniendo en cuenta la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños. Lo anterior se observa en el siguiente relato: “Yo puedo hacer todo solo. Yo obviamente, si veo algo, me sube al cerebro y ahí ya lo sé. Te digo como aprendí, yo miraba a mis amigos como subían la maleta y lo hacía. Yo aprendí a vestirme viendo como lo hacían [sic]”. Con

referencia a la comunicación se puede decir que, tanto padres como niños, la percibieron positiva y orientadora.

Con relación a la autonomía, se puede afirmar que los niños se perciben autónomos en la mayoría de las actividades; especialmente en aquellas en las que más han tenido la oportunidad de desarrollar sus habilidades. Reflejo de ello, son las actividades escolares, las actividades de tiempo libre y actividades de autocuidado; dado que son las actividades en las que los papás más les permiten practicar a los niños. Estas actividades suelen ser: colorear, jugar, armar Legos, vestirse, bañarse y comer.

Sin embargo, también las actividades de autocuidado son aquellas en las que ellos expresan necesitar más apoyo. Son las actividades anteriormente mencionadas, las que más se hacen presentes dentro de la investigación.

Por otro lado, otras actividades en las que los niños dicen necesitar apoyo son aquellas en las que su integridad puede verse comprometida; por ejemplo: “Me ayudan a flotar cuando hay piscinas muy hondas o si no me podría ahogar en el fondo y si me ahogo me tocan llevarme al hospital [sic]” y “Me ayudan en cruzar la calle [sic]”.

En lo concerniente a la autonomía, hay actividades que los niños quisieran hacer solos, como las actividades de las clases sincrónicas y asincrónicas; pero en las que los papás insisten en apoyarlos, como lo expresa el siguiente relato: “En unas me ayudaban porque decían que me tenían que ayudar [sic]”. Es claro que para el desarrollo de la autonomía se necesita del trabajo en equipo de los padres con sus hijos: los hijos con el paso del tiempo muestran dominio de lo que hacen y los padres visibilicen este dominio y los lleven siempre al siguiente nivel.

Reconocer en qué nivel de desarrollo están los niños requiere tomarse un tiempo para poder observar y analizar. En algunos relatos, los padres tienen claridad acerca de sus acciones para

promover en sus hijos la autonomía; sin embargo, en la práctica, sus acciones promueven lo contrario. Al preguntarle a los padres de familia por aquellas acciones que consideran limitantes para el desarrollo de la autonomía en sus hijos, se encontraron respuesta tipo: “No dejar tomar decisiones sobre la comida, imponiéndose nuestro interés, que conozca que tiene límites”, “Cuando dudamos de sus habilidades y no tenemos paciencia al esperar un resultado bueno y no aceptar errores por parte de él”. Entonces, surge la pregunta: ¿En qué momento se da la articulación entre lo que se debe hacer y lo que no se está haciendo?

Al igual que en la construcción del autoconcepto, en la autonomía los adultos significativos juegan un papel determinante; ya que son ellos quienes orientan o enseñan a los niños a hacer las cosas, al inicio con ayuda para luego ir retirando el apoyo paulatinamente. Esto se puede ver cuando al preguntar a los niños quién les enseñó a hacer lo que hacen, todos mencionan a mamá, a papá, a los hermanos y a sus niñeras. Ello demuestra que para el desarrollo de una autonomía saludable se requiere, como se ha recalado, del trabajo en equipo de padres e hijos. Kamii (1982) señala el impacto que tienen los adultos en el desarrollo de los niños, mostrando al adulto como modelo, promotor y guía para el desarrollo.

Al preguntarle a los padres de familia sobre la edad en que era prudente desarrollar autonomía en los niños, algunos contestaron desde que nacen, y otros entre el año y los tres años. Constance Kamii (1982) menciona que la construcción de la autonomía debe promoverse desde los primeros años. Igualmente, es enfática en que a mayor oportunidad, mayor probabilidad existe de desarrollarla. Sin embargo, se puede ver que algunos de los niños dejaron de alistar sus materiales escolares durante la virtualidad, actividad que ya realizaban de manera independiente en el colegio.

La mayoría de los padres de familia expresaron que la comunicación con la directora de grupo, les había permitido reconocer aspectos que podían modificar para mejorar la práctica de sus hijos. Calificaron la comunicación como asertiva, abierta y fluida, como lo demuestran los siguientes relatos: “Sentimos su disposición ante cualquier inquietud presentada”, “excelente”, “la comunicación con la directora fue adecuada y siempre tenía una buena disposición tanto para escuchar a los niños y a los padres” y “fue clave para nosotros como familia”.

La comunicación es una herramienta necesaria cuando se trata del potencial de los niños. Y es aún más efectiva cuando se trabaja en equipo con las familias. En los relatos anteriores se puede ver como los papas alistaban los materiales de los hijos, actividad que ellos ya hacían solos en el aula durante la presencialidad. Si esta información no se comparte con los padres y no se les dice que se espera que los niños hagan, ellos no pueden tener un panorama completo. La docente habla con los padres y les explica que se espera de los niños; los padres reciben esta información y comienzan a actuar. Los resultados de esta comunicación pueden verse al otro día, son inmediatos.

Durante la pandemia, la comunicación con los padres de familia hizo parte de la cotidianidad. Esto facilitó la construcción de estrategias en conjunto, favoreciendo el desempeño de los niños. Como ocurrió con la autonomía (al inicio de la virtualidad) se vio limitada, dado que los padres hacían por los hijos cosas que ellos mismos ya hacían solos en el salón de clase. Al conversar con los padres, lograron hacerse ajustes a tiempo que permitieron que los niños continuaran realizando las cosas por sí solos.

Lo anterior, a diferencia de lo que ocurrió con el autoconcepto donde no se vieron cambios que mostraran una construcción no saludable; pero algunos padres sí manifestaron no saber cómo corregir o qué decir para que los niños mejoraran su comportamiento. Esto demuestra los desafíos

de la educación virtual con niños de preescolar. Sin embargo, una buena comunicación entre padres y docentes logra superar con creces estos retos.

Se ha demostrado que el contexto del colegio es fundamental en el proceso de formación del niño, al igual que el hogar (que es el principal). Al tener esto presente, resulta evidente la necesidad de que ambos contextos se articulen con un mismo propósito. Si tanto padres como docentes se reconocen genuinamente como coequiperos dentro del proceso de formación de los niños, es mucho más fácil trazar la ruta para potenciar su desarrollo a lo largo de la vida académica, como se verá a continuación.

Este año ocurrió algo diferente a los años anteriores, y como consecuencia de la pandemia y la virtualidad, todos los niños avanzaron al curso siguiente. Este año no se mezclaron los niños como se venía haciendo tradicionalmente, lo que permitió conservar completo el curso con el que se trabajó.

En una reunión de docentes, dos profesoras de cuatro (que tenían la oportunidad de rotar por los otros cursos por ser docentes de áreas con baja intensidad) manifestaron que el grupo de KA (anteriormente era PKA) se mostraba autónomo, atento y era un grupo con el que se avanzaba rápido, comparado con los otros niveles. A continuación, comparto uno de los testimonios de una de las profesoras del nivel:

Tuve la oportunidad de conocer el manejo de rutinas de cuatro cursos, dos de Transición y dos de Kínder, y esa condición me permitió percibir diferencias en el manejo de cada grupo. La mayor parte de los estudiantes de KA eran autónomos en el manejo de las herramientas relacionadas con el aprendizaje remoto (activación y desactivación de micrófonos, solicitud y respeto de turnos para participar, seguimiento de normas establecidas para la virtualidad). Adicionalmente, se caracterizaban por la puntualidad para el inicio de clase, la

independencia en la realización de tareas simples que involucraban movimiento alrededor de la casa con un fin específico (conseguir un objeto con determinadas características, solucionar necesidades inmediatas que requirieran intervención de un adulto, etc.)”.

El segundo testimonio es de otra profesora del mismo nivel:

Soy profesora de música en el nivel de Kinder. He tenido la oportunidad de trabajar con tres grupos de cursos masculinos en las clases durante este año escolar y noté que en el curso Kinder A los niños eran más maduros, disciplinados, respetaban más los turnos al momento de participar y se podía trabajar muy bien con ellos, comparados con los otros dos grupos. También observé que estaban muy interesados en las actividades que realizábamos en las clases y sus aportes eran muy buenos. Quiero resaltar que todo esto pasaba en clases virtuales.

Sin desconocer el trabajo del profesor actual (quien llevaba con ellos aproximadamente 26 días), estos testimonios podrían ser muestras de que el trabajo en equipo y las buenas relaciones entre padres y docentes favorecen el desempeño de los niños.

Por eso, con o sin pandemia, la comunicación entre padres y docentes es necesaria; en la que no deben existir fronteras que impidan el trabajo colaborativo. Al reconocer que cada contexto ofrece oportunidades diferentes en la formación de los niños, las experiencias podrían articularse para potenciar el desarrollo de los niños.

Para concluir, se plantean sugerencias para comunicarse:

1. Es necesario tener varias aproximaciones con los padres de familia que muestren únicamente las fortalezas de los hijos. Es decir, durante las primeras semanas, el docente debe enfocarse en reconocer las cualidades de sus estudiantes y hacerlas saber a sus papás.

2. Si se debe citar a un padre de familia, ya se habrá tenido una aproximación anterior; lo cual permitirá generar un ambiente de menor tensión.
3. Una vez en la reunión, el o la docente debe empatizar con los padres de familia, no juzgar con sus palabras ni gestos. Refranes como “el mico sabe a qué palo trepa” no deberían ser empleados para definir la actitud de los padres con los hijos. Los contextos ofrecen diferentes oportunidades y el éxito está en rescatar lo exitoso de cada contexto para así potenciar el desarrollo.
4. Demuestre como docente, que tiene un interés genuino por el niño.
5. Construya estrategias en conjunto con los padres.
6. Oriente a los padres, de ser necesario, acerca de cómo apoyar a sus hijos.
7. Estando con los padres, recuerde siempre hablar de lo que el niño logra, del nivel en el que se encuentra, de sus habilidades. Luego muestre a los padres hacia donde lo quiere llevar.
8. Tener en cuenta la proporción 5:1 propuesta por Jhon Gottman (2011), y denominada como “The Magic Relationship ratio”. Aunque Gottman (2011) la propone para relaciones amorosas, es importante que el docente tenga presente este rango. Su relevancia radica en que, según el investigador, por cada cinco interacciones positivas puede existir una negativa. Si bien la relación padres y docentes, claramente, no tiene la misma naturaleza de una relación de pareja, sí es una relación cuya base de construcción tiene un gran valor emocional (igual que sucede con los hijos y sus padres). Por eso, y con el propósito de construir bases sólidas para esta relación, es necesario tener presente dicha proporción, no solo para el momento de reunirse con las familias sino también a lo largo del año académico.



## Referencias

- Bandura, (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2(2), 128-163.
- Boeree, G. (s.f). *Teorías de la personalidad. Erik Erikson (1902-1994)*. Recuperado de academia.edu.co/7234237/Eriksson\_Teorias\_de\_la\_personalidad
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BronfenbrennerCenter. (24 de agosto de 2015). The developing ecology of human development: Paradigm lost or paradigm regained. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=xaQHgVaeKrc> .
- Bronfenbrenner, U. (1990). Discovering what families do? *Rebuilding the nest: A new commitment to the American family*, 27-38.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En A. Sinclair, R., J. Jarvella, and W. J.M. Levelt (eds.) *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag.
- Campo, L.A. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 17(31),67-79.
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 43-64.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Nueva York: Penguin Random House.
- Epstein, J.L., Coates, L., Salinas, K.C., Sanders, M.G., Simon, B.S. (1997). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks: Corwin.
- Erikson, E. (1982). *The Life Cycle Completed*. Nueva York: Norton.
- García, J. (2016). *El uso comunicativo de las agendas escolares: estudio de las interacciones entre familia y profesorado a través de las agendas* (Trabajo fin de grado inédito). Universidad

- de Sevilla, Sevilla, España.
- García-Bacete, F. (2014). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18(3), 247-265.
- García-Sanz, M.P., Gomariz-Vicente, M.A., Hernández-Prados, M. y Parra-Martínez, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Familia y Educación*, 28(1), 157-188.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Gifre, E. (2012). *Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner*. Universidad de Girona.
- Giné, C., Gràcia, M., Vilaseca, R. y Balcells, A. (2009). Trabajar con las familias en atención temprana. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 95-113.
- González-Pineda, J., Núñez-Pérez, J., Glez-Pumariega, S. y García-García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- Gottman, J. M. (2011). *The science of trust: Emotional attunement for couples*. WW Norton & Company.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *School Community Journal*, 15(1), 117-129.
- Hammond, J. y Gibbons, P. (2005). What is scaffolding. *Teachers' voices*, 8, 8-16.
- Härkönen, U. (2008). *The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development*. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Bronfenbrenner-ecological-systems-theory-of-H%C3%A4rk%C3%B6nen/3d4f99b537bdd5b18745fdef084dc34b71978ffd>

- Harter, S. (1998). The development of self-representations. En W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (2001). Influencias del maestro y los compañeros de clase sobre la motivación académica, autoestima y el nivel de voz en los adolescentes. En J. Juvonen y K. Wentzel (eds.), *Motivación y adaptación escolar. Factores sociales que intervienen en el éxito escolar* (pp. 13-46). México: Oxford.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2014). *Fundamentos de metodología de la investigación* (6ta edición). México: McGraw-Hill.
- Kamii, C. (1982). La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 3-32. Recuperado de <https://desarrollohumanout.files.wordpress.com/2018/05/autonomia-como-objetivo.pdf>
- Lansdown, G. (2005). *The Evolving Capacities of Children: implications for the exercise of rights*. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Loperena, M. A. (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de educar. Revista interinstitucional de investigación educativa*, 9(18), 307-327.
- Marín, L. M. (2002). *La comunicación con los padres. Una estrategia docente para el desarrollo psicosocial de niños entre cinco a seis años en etapa preescolar* (Tesis de pregrado). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.
- Ministerio de Educación. (2014). *Documento 25. Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-341847.html>
- Monreal, M. G. y Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner. *Contextos educativos. Revista de Educación*, 15, 79-92.

- Oberst, U., Ibarz, V. y León, R. (2004). La psicología individual de Alfred Adler y la psicósíntesis de Oliver Branchfeld. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 67, 31-44.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., Martorell, G., Berber-Morán, E. y Vázquez-Herrera, M. (2015). *Desarrollo humano* (13a ed.). México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Rizo García, Marta (2011). Reseña de “teoría de la comunicaci3n humana” de Paul Watzlawick. *Razon y Palabra*, (75).
- Sen, A. (1982). *Choice, Welfare and Measurement*. Oxford: Blackwell.
- Shlain, T. (2012). *Brain Power: From Neurons to Networks. Let it Ripple: Mobile Films for Global Change series* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zLp-edwiGUU>
- Vielma, E. y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relaci3n con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicol3gicos superiores*. Barcelona: Crítica.