

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE HÁBITOS Y RUTINAS  
DEL COLEGIO ALEMÁN DE CALI

MYRIAM LORENA CARDOZO TAFUR

ASESOR

ESTEBAN OCAMPO FLÓREZ

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

MANIZALES

MAYO DE 2017

## Tabla de Contenido

### Contenido

1. Resumen – Presentación .....	1
2. Planteamiento del Problema .....	3
3. Formulación del Problema.....	7
3.1. Pregunta Principal.....	7
3.2. Preguntas Auxiliares.....	7
4. Justificación de la Sistematización.....	8
5. Objetivos .....	12
5.1. Objetivo General.....	12
5.2. Objetivos Específicos.....	12
6. Contexto de la Experiencia.....	13
6.1. Contexto Social, Cultural y Político .....	13
6.2. Contexto Institucional .....	17
6.3. Contexto del Programa de Hábitos y Rutinas.....	19
7. REFERENTE TEORICO .....	22
7.1. Ocupación Humana.....	22
7.2. Áreas de ocupación.....	27
7.3. Actividades de la Vida Diaria (AVD).....	29
7.3.1. Las Actividades de la Vida Diaria y su aporte en el desarrollo ocupacional del Infante. ....	33
7.3.2. Hitos del desarrollo de las Actividades Básicas de la Vida Diaria en la etapa infantil.....	35
7.4. Autonomía Personal.....	42
7.5. Teoría de la Autodeterminación .....	48
7.6. Concepto de Hábito y Rutina .....	53
7.7. El Hábito desde el Modelo de la Ocupación Humana de Gary Kielhofner .....	58
8. Diseño Metodológico.....	61
8.1. Enfoque del estudio .....	61
8.2. Enfoque de la sistematización .....	61
8.3. Concepto de sistematización desde el cual se abordará la experiencia .....	62
8.4. Tipo de Sistematización.....	62
8.4.1. Unidad de Análisis:.....	62
8.4.2. Unidad de Trabajo:.....	62

8.5.	Categorías de análisis .....	63
8.6.	Metodología .....	64
8.6.1.	Fase 1. Revisión documental. ....	64
8.6.2.	Fase 2. Exploración de la percepción de los actores.....	65
8.7.	Técnicas e instrumentos.....	67
8.7.1.	Técnicas. ....	67
8.7.2.	Instrumentos.....	68
8.8.	Plan de Análisis .....	68
9.	Resultados de la Sistematización .....	70
9.1.	Reconstrucción Histórica del Programa .....	71
9.1.1.	Concepciones Institucionales sobre las cuales se sustenta la creación del programa. ....	72
9.1.2.	Rupturas en el devenir histórico para la conformación del Programa de Hábitos y Rutinas. ...	81
9.1.3.	Transformación y consolidación del programa a través de la Escuela de Padres. ....	81
9.1.4.	Transformación y consolidación de la Encuesta de Hábitos.....	85
9.1.5.	La encuesta como estrategia de intervención.....	91
9.1.6.	El programa de hábitos y rutinas y su inmersión en la identificación con la cultura institucional.....	96
9.2.	Eficacia del Programa .....	100
9.2.1.	Cobertura.....	100
9.3.	Percepción de padres y maestras sobre el nivel de importancia del programa y las estrategias implementadas dentro de él.....	101
9.4.	Características Particulares de las Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD) en la Población	109
9.5.	Nivel de independencia alcanzado.....	125
9.6.	Facilitadores y Barreras para el desarrollo independiente de las AVD en los niños .....	137
9.7.	Relación percibida por los niños entre AVD y crecimiento .....	143
10.	Conclusiones.....	146
11.	Recomendaciones.....	158
12.	Referencias Bibliográficas .....	160
13.	ANEXOS .....	165

## Índice de Tablas

Tabla 1. Estrato Socioeconómico de las Familias.....	13
Tabla 2. Distribución por Comunas. ....	14
Tabla 3. Ubicación de la población por comuna según barrios .....	15
Tabla 4. Conformación familiar.....	16
Tabla 5. Nivel de escolaridad de los padres de familia.....	16
Tabla 6. Estructura de Actividades del Programa de Hábitos y Rutinas.....	20
Tabla 7. Adquisiciones motoras para el desempeño de las actividades de la vida diaria de Moreno y Romero 2006.....	35
Tabla 8. Hitos Evolutivos en el área del vestido, alimentación e higiene según Comellas 2000. ....	37
Tabla 9. Desarrollo de habilidades de Cuidado Personal de Mulligan. ....	39
Tabla 10. Taxonomía de los tipos motivacionales de la Teoría de la Integración Organísmica.....	51
Tabla 11. Cantidad de encuestas realizadas por año lectivo. ....	100
Tabla 12. Criterios de calificación de independencia en BAÑO.....	109
Tabla 13. Criterios de calificación de independencia en VESTIDO.....	110
Tabla 14. Resultados de Independencia en la Actividad de Baño.....	110
Tabla 15. Uso de pañal en las noches.....	112
Tabla 16. Limpieza después de hacer deposición. ....	113
Tabla 17. Resultados de Independencia en la Actividad de Vestido.....	115
Tabla 18. Adquisición de la capacidad de ABOTONARSE dentro del hábito de vestido.....	116
Tabla 19. Adquisición de la capacidad de AMARRARSE dentro del hábito de vestido. ....	117
Tabla 20. Criterios de calificación de independencia en ALIMENTACIÓN.....	118
Tabla 21. Independencia en la alimentación.....	120
Tabla 22. Consumo de tetero.....	120
Tabla 23. Frecuentemente ve televisión mientras come. ....	121
Tabla 24. Criterios de calificación de independencia en el Sueño.....	122
Tabla 25. Independencia en el sueño.....	123
Tabla 26. Horas de sueño.....	125
<i>Tabla 27. Nivel de independencia alcanzado. BAÑO.....</i>	<i>127</i>
<i>Tabla 28. Nivel de independencia alcanzado. VESTIDO.....</i>	<i>128</i>
<i>Tabla 29. Nivel de independencia alcanzado. ALIMENTACIÓN.....</i>	<i>129</i>
<i>Tabla 30. Nivel de independencia alcanzado. HÁBITOS DE SUEÑO .....</i>	<i>129</i>
<i>Tabla 31. Nivel de independencia alcanzado. HORA DE SUEÑO .....</i>	<i>131</i>
<i>Tabla 32. Correlación entre Situación de Sueño y Hora de Dormir .....</i>	<i>132</i>
<i>Tabla 33. Nivel de independencia alcanzado. ABOTONARSE.....</i>	<i>132</i>
<i>Tabla 34. Nivel de independencia alcanzado. AMARRARSE .....</i>	<i>133</i>
<i>Tabla 35. Nivel de independencia alcanzado. LIMPIARSE DESPUÉS DE LA DEPOSICIÓN.....</i>	<i>133</i>
<i>Tabla 36. Nivel de independencia alcanzado. USO DE PAÑAL EN LA NOCHE .....</i>	<i>134</i>
<i>Tabla 37. Nivel de independencia alcanzado. TOMAR TETERO. ....</i>	<i>135</i>
<i>Tabla 38. Nivel de independencia alcanzado. COMER VIENDO TELEVISIÓN. ....</i>	<i>135</i>
Tabla 39. Respuesta Taller niños.....	145

### **Anexos Físicos**

Anexo físico 1. Línea del Tiempo Desarrollo del Programa de Hábitos y Rutinas

### **Anexos Digitales**

Anexo Digital 1. Plan de Trabajo de Terapia Ocupacional 2011 / 2012

Anexo Digital 2. Rastreo de documentos existentes y disponibles.

Anexo Digital 3. Análisis temático Grupo Focal padres Prekinder

Anexo Digital 4. Análisis temático Grupo Focal padres Kinder

Anexo Digital 5. Transcripción Grupo Focal Padres Prekinder Grupo 1.

Anexo Digital 6. Transcripción Grupo Focal Padres Prekinder Grupo 2

Anexo Digital 7. Análisis Categorical General Grupos Focales Padres

Anexo Digital 8. Transcripción Grupo Focal Padres Kinder.

Anexo Digital 9. Análisis temático Grupo Focal Docentes.

Anexo Digital 10. Transcripción y análisis temático Video Taller Estudiantes Kindergarten

Anexo Digital 11. Encuestas de Hábitos

Anexo Digital 12. Sistematización comentarios en las encuestas.

Anexo Digital 13. Análisis Categorical de la revisión documental

## 1. Resumen – Presentación

El documento que se presenta a continuación es el resultado del ejercicio investigativo realizado a través de la sistematización de la experiencia de una década, donde se recogió el proceso de creación, desarrollo y consolidación del programa de Hábitos y Rutinas implementado por Terapia Ocupacional en el Colegio Alemán de Cali, desde el año lectivo 2006/2007 hasta el año lectivo 2016/2017.

Para este fin se implementó la metodología de Sistematización de Experiencias, específicamente la sistematización como *praxis recontextualizada* en la cual se sistematiza la acción humana haciendo emerger sus sentidos y significados a partir de la memoria de la experiencia y sus actores, con una perspectiva de futuro (Mejía, 2008).

El problema de investigación giró alrededor de preguntas que guiaron la revisión documental y la indagación de la percepción de los padres de familia y docentes que a lo largo de los años han participado en el proyecto.

Las preguntas planteadas permitieron reconstruir el proceso por medio del cual se fue desarrollando el programa de Hábitos y Rutinas dentro de la institución, especialmente rastrear las rupturas que se han presentado a lo largo de los 10 años de funcionamiento de éste.

Dentro de la revisión documental se hallaron la Escuela de Padres y la Encuesta de Hábitos como las líneas fuerza del Programa por lo cual se profundizó en ella, desde su creación hasta su consolidación. También se analizaron las características particularidades que tiene la población con respecto al desarrollo de la independencia en las Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD) de los niños entre los 4 y 6 años, a través de las particularidades encontradas en la evaluación y reevaluación que se ha realizado de estas actividades dentro del programa.

Con los participantes –padres de familia y docentes- se indagaron y discutieron las percepciones sobre el programa, su vivencia dentro de él, la influencia que tiene para los estudiantes y la institución y se evaluó la eficacia que encuentran en las estrategias que se implementan.

Entre los hallazgos se pudieron relacionar las dinámicas familiares y sociales que enmarcan la estructuración de las Actividades de la Vida Diaria en la población, las cuales sustentan las necesidades dentro del programa.

## 2. Planteamiento del Problema

La propuesta pedagógica del Colegio Alemán de Cali tiene entre algunas de sus metas de formación: enfocarse en la educación internacional, la instrucción intensiva del idioma alemán y la cultura alemana y la enseñanza del inglés y francés como idiomas extranjeros, y el cumplimiento de altos estándares académicos para el Bachillerato Colombiano. Por lo cual la población de padres de familia que demanda este servicio educativo busca que sus hijos logren el mayor grado de aprovechamiento de la propuesta pedagógica, para lo cual invierten una cantidad importante de recursos económicos y personales.

El colegio fundamenta y articula sus esfuerzos a través de diversas estrategias explicitadas en el Modelo Pedagógico centrado en el estudiante que se ha diseñado e implementado, este modelo considera el aprendizaje autónomo y autorregulado como uno de los aspectos fundamentales para que los estudiantes puedan lograr el mayor grado de aprovechamiento de la propuesta. Se considera que *“La autonomía en el aprendizaje es la facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que lo conduzcan a regular su propio aprendizaje en función de una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas de aprendizaje”* (Modelo Pedagógico Colegio Alemán de Cali, 2014: 55).

El cubrimiento de las expectativas que los padres de familia y la institución educativa tienen con respecto a lo que desean formar en sus hijos y estudiantes, están permeadas por las condiciones sociales y económicas en las que se encuentran inmersos, pues las familias que pertenecen a la institución provienen en gran medida de estratos socioeconómicos 5 y 6, por lo cual en su mayoría cuentan con una situación económica y social privilegiada que puede traer consigo ventajas importantes en el desarrollo y el aprendizaje de los niños, como son las condiciones favorables de salud y nutrición, el amplio bagaje cultural y la estimulación cognitiva.

Pero a la vez también es posible que coexistan riesgos relacionados con estas mismas ventajas socioeconómicas basados, entre otros aspectos, en el exceso no solo de bienes materiales sino de cuidados y cuidadores que repercuten en retrasos en la adquisición de independencia en las actividades de la vida diaria, en ausencia de exigencias con respecto a asumir tareas dentro del hogar y sus consecuentes decisiones para asumir la responsabilidad y la autonomía que dificultan a los estudiantes el desempeño de sus roles escolares. En conclusión se evidencia lo planteado por Comellas (2001)

La adquisición de los hábitos de autonomía personal está lejos de lo que podría considerarse adecuada, no a causa de las dificultades que podrían tener los niños y adolescentes para su aprendizaje, sino porque no ha habido unas actuaciones por parte de los adultos, que posibilitaran la consolidación de este aprendizaje, lo que ha generado una serie de contradicciones entre lo que el mundo escolar plantea y lo que la familia exige.  
(p.9)

Es recurrente en las comisiones de evaluación y en los seguimientos de grupos realizados por la institución, que se reporten las dificultades que evidencian los docentes para que los estudiantes puedan cumplir con lo propuesto en la primera línea acordada por el colegio en *los métodos para el desarrollo del aprendizaje autónomo*, (Guía de métodos para el desarrollo del aprendizaje autónomo, 2014), línea relacionada con la organización para el aprendizaje –rutinas básicas de la clase, rutinas para la jornada escolar, manejo del horario y la agenda, lo que puede estar permeando la forma en que asumen la escolaridad y especialmente la manera en que se organizarán frente a retos de autonomía de mayor envergadura, como el intercambio a Alemania cuando están en grado décimo o las altas demandas académicas del Bachillerato Internacional cuando cursan los grados once y doce.

Con el panorama expuesto anteriormente, se analizó que las dificultades en el cumplimiento de la organización para el aprendizaje se relacionaban con lo observado en los primeros grados de escolaridad, donde los niños, aún en ausencia de contenidos académicos formales, mostraban dificultades para asumir las responsabilidades propias de la edad, como la independencia en las actividades básicas de la vida diaria y el cuidado y organización de sus pertenencias y las de su grupo. Además se iba encontrando en las reuniones individuales con los padres de familia, que en lo relacionado con la formación de hábitos básicos y generación de rutinas los padres tendían a no ofrecer a sus hijos las experiencias necesarias para posteriormente desempeñarse eficientemente en su rol escolar, siendo poco consecuentes con la formación de alta exigencia académica que eligieron para ellos.

Como una forma de responder a esta problemática y teniendo en cuenta lo plantea Buxarrais y Martínez (2015) “Sabemos que cuando los contextos de aprendizaje y de crianza ofrecen expectativas y muestran valores similares, los aprendizajes que en ellos tienen lugar son más consistentes y se fijan mejor”. (p. 7) El servicio de Terapia Ocupacional diseñó el programa de hábitos y rutinas, el cual tiene como uno de sus objetivos disminuir la brecha relacionada con las exigencias que los estudiantes encuentran en los dos contextos principales en los que se mueven para facilitar su desempeño y adaptación, en este programa se incluyeron las acciones que ya se llevaban a cabo aisladamente y se generaron unas nuevas que articularan el programa con las necesidades de la población, según edad y nivel escolar. Esta configuración del programa se ha dado paulatinamente, se han realizado cambios a los instrumentos y a las estrategias y se ha articulado con las propuestas pedagógicas al observar sus estrechas relaciones. Sin embargo estas transformaciones están poco documentadas, y el proceso de relevo generacional que vive la institución y los cambios estructurales desde lo pedagógico, la pertinencia de las acciones debe ser enmarcada nuevamente.

La comunidad manifiesta gratitud con el programa por considerarlo relevante para el cumplimiento de las metas institucionales, sin embargo esto es una visión subjetiva pues no se ha realizado un proceso sistemático de evaluación de sus acciones o alcances, ni de la influencia que ha tenido en la comunidad.

Parte de las premisas en las que el programa se asienta están basadas en que el desarrollo de la independencia de nuestros estudiantes está por debajo de lo que se espera para su edad y condiciones de desarrollo, lo que se refleja en las evaluaciones de Actividades de la Vida Diaria que son aplicadas cuando están en el preescolar. Sin embargo no se ha realizado un análisis completo y comparativo que permita determinar si la falta de independencia es un fenómeno generalizado en la comunidad o responde solo a un segmento particular de la población. Sumado a la ausencia de estudios similares en otras poblaciones que faciliten la comparación y mayor comprensión del fenómeno

Con todo lo que se expone anteriormente el Programa de Hábitos y Rutinas requiere poder reconstruirse para consolidarse o transformar sus acciones en los próximos años, aprovechando la experiencia de la primera década de trabajo; brindando al mismo tiempo la posibilidad de empezar a ahondar en la relación entre independencia y autonomía para el aprendizaje.

### **3. Formulación del Problema**

Teniendo en cuenta la metodología que plantea la sistematización de experiencias, la investigación no se desarrolló a partir de una única pregunta de investigación, sino que giró en torno a varias de ellas, a través de las cuales se orientó la búsqueda documental y la indagación con los actores.

#### **3.1. Pregunta Principal**

¿Cuáles han sido los aprendizajes que ha dejado la experiencia del Programa de Hábitos y Rutinas del Colegio Alemán de Cali en sus primeros 10 años de funcionamiento?

#### **3.2. Preguntas Auxiliares**

¿Cuáles son las rupturas que se pueden identificar en el desarrollo del Programa de Hábitos y Rutinas?

¿Cuáles son las características particulares que tiene la población con respecto al desarrollo de la independencia en las Actividades Básicas de la Vida Diaria de los niños entre los 4 y 6 años?

¿Cuáles son las percepciones que tiene la comunidad de padres de familia y docentes respecto al impacto, influencia y estrategias de intervención del Programa de Hábitos y Rutinas?

#### 4. Justificación de la Sistematización

La práctica de Terapia Ocupacional en educación se basa en el estudio del desempeño ocupacional del escolar el cual es interpretado por Álvarez (2010) como

aquellas acciones o comportamientos observados en los escolares que son relevantes para los objetivos de la escuela y los principios esenciales de la educación, y que pueden ser mediados en términos de interacción eficiente y medidos en términos de las competencias en relación con los estándares propios de la edad y nivel de escolaridad (p.165),

El desempeño ocupacional se analiza a partir de tres variables interrelacionadas:

Capacidades o competencias personales, las demandas escolares y el contexto sociocultural y espacio temporal. Por lo cual una de las funciones primordiales de los terapeutas que se desenvuelven en el entorno educativo es la puesta en marcha de acciones que anticipen factores que incidan negativamente en el desarrollo de los niños y jóvenes.

Cuando se trabaja dentro de las instituciones educativas, se van estructurando actuaciones encaminadas especialmente a la **Promoción del Bienestar Ocupacional** es decir estrategias que hacen posible el desarrollo, la conservación y mantenimiento del desempeño y la **Prevención del Riesgo** las cuales se centran en asumir conductas tendientes a disminuir o eliminar los factores personales, ocupacionales o del medio ambiente que puedan ocasionar limitaciones o restricciones del desempeño ocupacional (Trujillo, 2002); estas acciones responden a las características y necesidades que tienen los actores de la comunidad educativa, especialmente la familia, los estudiantes y los docentes.

Hay diversas formas de configuración de estas acciones, algunas se van generando aisladamente en la medida en que se hace necesario responder a problemáticas puntuales que se

presentan; otras vienen ligadas a la construcción de programas que se enfocan en ciertas situaciones que han sido claramente identificadas (Un ejemplo de las segundas son los programas de Educación Inclusiva que se diseñan para atender a la diversidad presente en la comunidad educativa). Las acciones que nacen como programas tienen mayor posibilidad de ser claramente relacionadas con los fenómenos que las originan y de hacer un seguimiento y enriquecimiento sistemáticos de los procesos.

Las primeras, es decir las que se van formando por acciones aisladas que inicialmente parecían responder a situaciones problemáticas puntuales y diferentes, pero con la experiencia y el análisis de sus particularidades van mostrando que responden a un mismo fenómeno que las origina, pueden llegar a constituirse en un programa de trabajo dentro de la institución, pero las comprensiones de cómo se entretajan las dinámicas de la situación que lo originó, pueden no esclarecerse del todo; por lo cual, las transformaciones que se van gestando en dicho programa, y las repercusiones e influencia que éste va teniendo, puede carecer de la misma claridad.

El Programa de Hábitos y Rutinas diseñado por el servicio de Terapia Ocupacional para la institución educativa Colegio Alemán de Cali, tiene sus orígenes de acciones aisladas que respondían a necesidades puntuales que se iban presentando en la población, pero con el conocimiento más profundo de los actores, con el transcurrir de los estudiantes por los diferentes grados y con el análisis de las condiciones socioeconómicas de la población, se empezó a generar un tejido de situaciones que se interrelacionaron en lo que al parecer son aspectos de un mismo fenómeno, por lo cual se configuró un programa de trabajo, pero que mantiene los interrogantes con respecto no solo a la forma en que se construyen y entretajan sus relaciones; sino también a la pertinencia y la acogida de las acciones que se desarrollan.

Sumado a lo anterior, si tenemos en cuenta los factores que entran en juego cuando se analiza el desempeño ocupacional del escolar (las capacidades personales, las demandas escolares y el contexto sociocultural y espacio temporal), se hace evidente dentro de las prácticas del programa que los aspectos contextuales y socioculturales requieren mayor análisis, para dimensionar las influencias globales que permean un fenómeno que puede parecer institucional.

Por todo lo anterior, la Sistematización de Experiencias facilita dar cuenta del proceso con un enfoque crítico e intersubjetivo, podrá abrir un abanico de posibilidades para que las acciones realizadas, sus transformaciones, las influencias en la comunidad y las percepciones de ésta, visualicen las complejidades de las relaciones, las contradicciones en ellas y las vinculaciones con el contexto social, político y cultural.

Los aportes de esta indagación podrán alcanzar repercusiones teóricas y prácticas:

Las teóricas enfocadas a enriquecer las herramientas conceptuales y prácticas del Terapeuta Ocupacional que interviene en el ámbito educativo. Además de los aportes relacionados con el valor de las Actividades Básicas de la Vida Diaria para el desarrollo de los niños y niñas y específicamente para el desempeño de su rol escolar.

Y las repercusiones prácticas se darán con las transformaciones que se hagan pertinentes y necesarias al programa después del análisis pormenorizado de sus acciones a lo largo de los años de aplicación.

Como lo plantea Carvajal, 2006, citando a Jara, se alcanzaría una comprensión más profunda de la experiencia realizada, con el fin de mejorar la práctica; la posibilidad de compartir con otras prácticas similares las enseñanzas surgidas de la experiencia y generaría aportes a la reflexión teórica por medio de los conocimientos surgidos de una práctica concreta.

El programa de hábitos y rutinas abarca desde el nivel maternal hasta el tercer grado de primaria, sin embargo para efectos del tema que interesa sistematizar que son las acciones dentro del programa encaminadas a la independencia en las Actividades Básicas de la Vida Diaria, se trabajará sobre las actividades del nivel preescolar y allí se van a tomar los siguientes cuatro ejes para sistematizar:

Eje 1. Rupturas identificadas dentro del programa.

Eje 2. Particularidades del desarrollo de la independencia en las ABVD en la población.

Eje 3. Percepción de padres y docentes acerca del Programa de Hábitos y Rutinas.

Eje 4. Relaciones entre independencia en las ABVD y el desempeño escolar.

## **5. Objetivos**

### **5.1. Objetivo General**

Reconstruir investigativamente, a través de la sistematización, el proceso de desarrollo del programa de Hábitos y Rutinas implementado en el Colegio Alemán de Cali.

### **5.2. Objetivos Específicos**

1. Reconstruir las rupturas que se han presentado en el desarrollo del Programa de Hábitos y Rutinas.
2. Descubrir las características particulares que tiene la población con respecto al desarrollo de la independencia en las Actividades Básicas de la Vida Diaria de los niños entre los 4 y 6 años.
3. Interpretar las particularidades encontradas en la evaluación y reevaluación de independencia en Actividades Básicas de la Vida Diaria realizada dentro del programa.
4. Determinar la percepción de padres y docentes acerca del Programa de Hábitos y Rutinas.

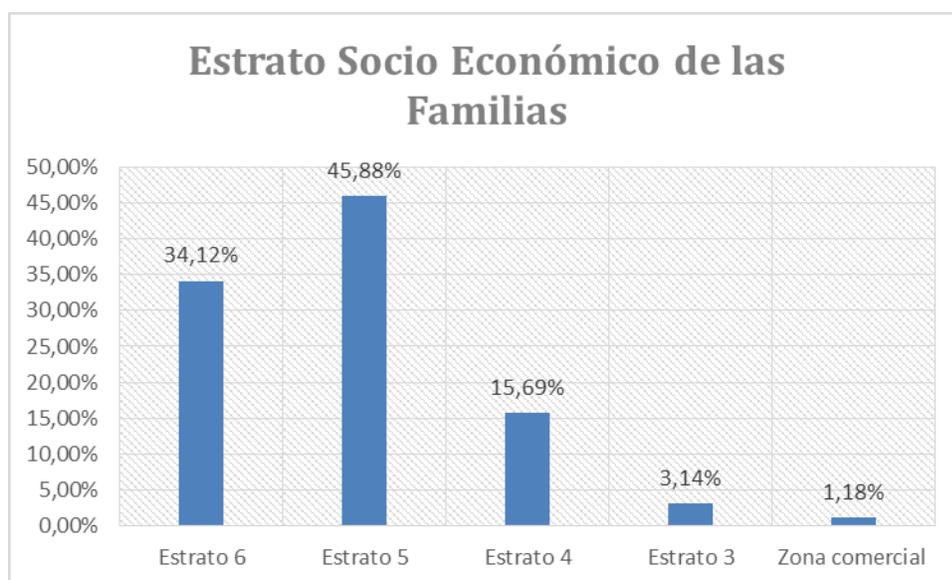
## 6. Contexto de la Experiencia

### 6.1. Contexto Social, Cultural y Político

*Caracterización de las familias.* Teniendo en cuenta el informe de admisiones realizado entre los años 2012 y 2016 con la descripción sociodemográfica de las 345 familias que ingresaron al colegio Alemán durante estos años, se realiza la siguiente caracterización.

El 80% de las familias pertenecen a los estratos socioeconómicos 5 (45.88%) y 6 (34.12%); el 18.83% pertenecen a los estratos 3 y 4, esta población en su mayoría corresponde a los hijos de los profesores o empleados del colegio, que reciben becas por el 50% u 80% del valor de la mensualidad. (Ver tabla 1).

Tabla 1. Estrato Socioeconómico de las Familias.



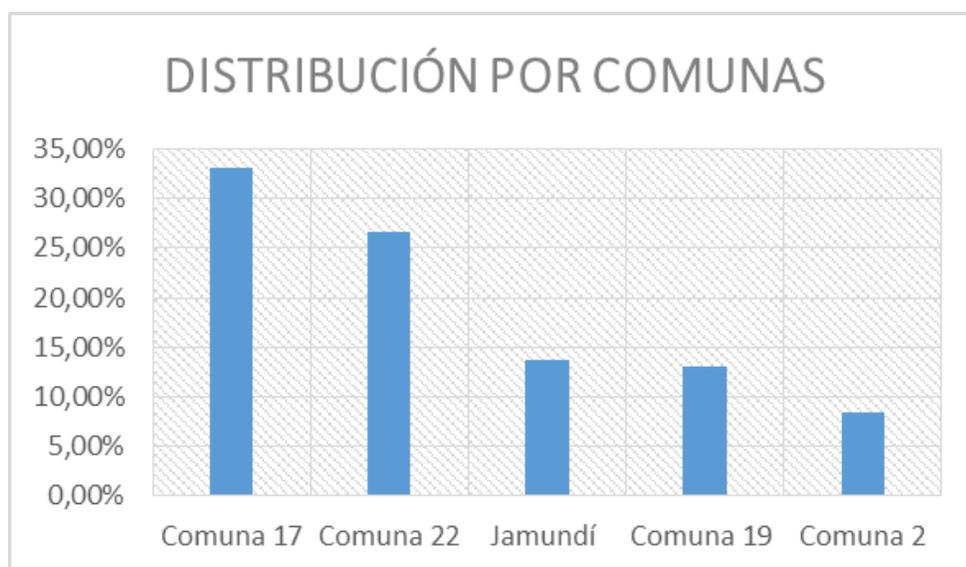
*Fuente: Elaboración Propia*

El 94.78% de las familias residen en las comunas 17, 22, 19 y 2 de Cali, además de un 13.62% que ubica su domicilio en el municipio de Jamundí (Ver tabla 2). La ubicación de un

número considerable de familias en el corredor Cali – Jamundí y en el municipio propiamente dicho, corresponde a que este es el polo de mayor crecimiento no solo en cuestión de vivienda, sino en inversión y nuevos emprendimientos. Es así como el municipio de Jamundí logra duplicar su población en el 2013, según informes del diario el Tiempo en 2014.

La comuna 22 cuenta con el 26.67% de la población correspondiendo a los barrios de Ciudad Jardín y Pance que son los aledaños al Colegio Alemán.

*Tabla 2. Distribución por Comunas.*



*Fuente: Elaboración Propia*

Los barrios en los que se ubican las familias en cada comuna, se muestran en la tabla 3.

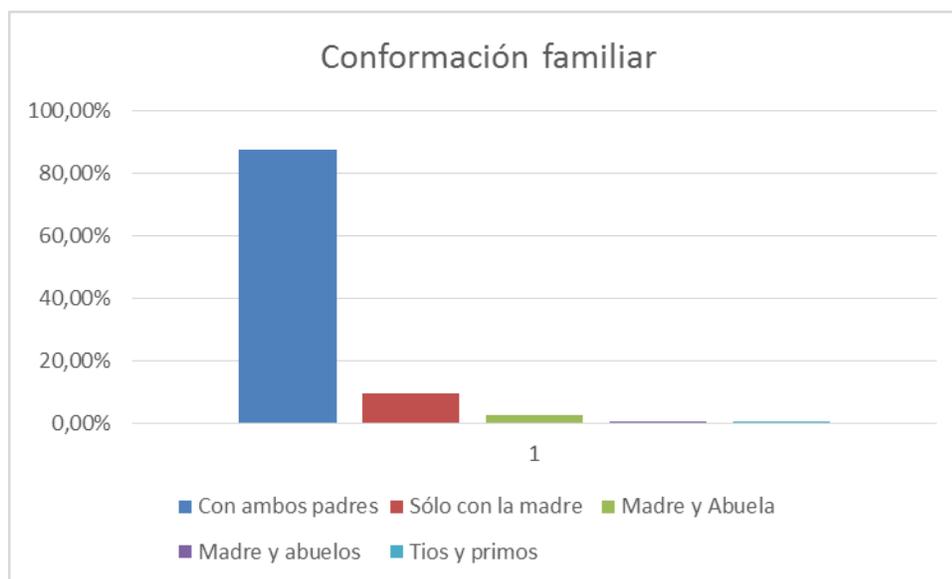
Tabla 3. Ubicación de la población por comuna según barrios

Comuna 17	Comuna 22	Jamundí	Comuna 19	Comuna 2
El Ingenio Valle del Lili La Hacienda Capri Limonar Santa Anita Caney Ciudadela Pasoancho Mayapan - Las Vegas Quintas de don Simón Multicentro San Joaquín Prados del Limonar Primero de Mayo Portales Nuevo Rey	Ciudad Jardín Pance Bochalema	La morada Colinas de Miravalle Jardín de Potrerito Las Mercedes Hacienda el Castillo Riveras del Rosario Valle del rio Jamundí Alfaguara Zona rural de Jamundí Condominio Privilegio Rincón de las Garzas	Bellavista Tequendama Nueva Tequendama Santa Isabel San Fernando Cristales Los Cambulos Paraje La Luisa Seminario La Sirena El refugio Altos de Guadalupe Cuarto de Legua Camino Real La Buitrera Cañaveralejo	Departamental Colseguros

*Fuente: Elaboración propia.*

El 87.45% de los niños que ingresan al colegio, conviven con ambos padres, esto teniendo en cuenta que la mayoría de la admisión se realiza cuando los estudiantes tienen entre 1 y 4 años, es decir que muchas de las familias son de conformación reciente (en primeras o segundas uniones), este porcentaje de familias en donde los niños conviven con ambos padres, tiende a disminuir con los años, por razones de divorcio o pérdida de uno de los padres. El total de la conformación familiar se puede ilustrar en la tabla 4.

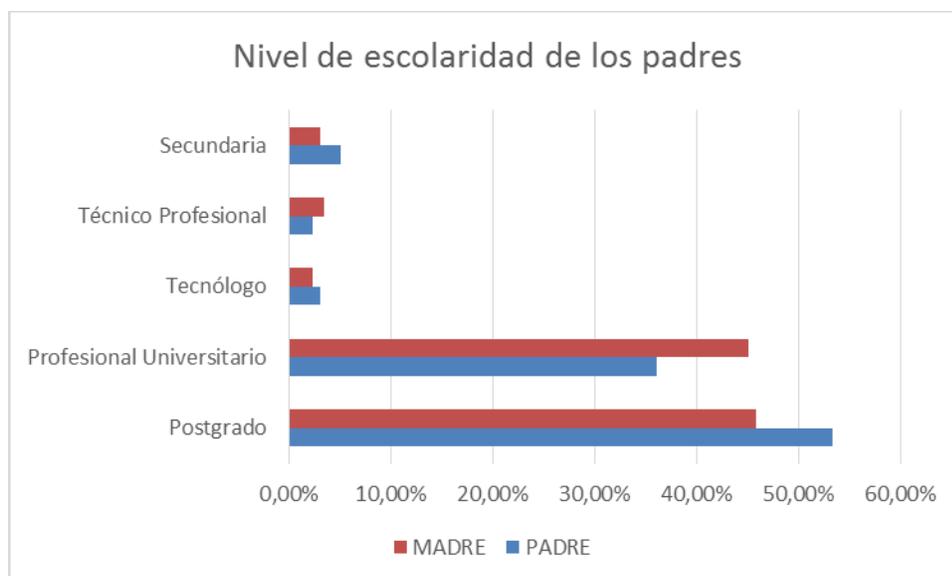
Tabla 4. Conformación familiar.



Fuente: Elaboración Propia

El nivel de escolaridad de los padres se ubica en postgrado y formación profesional universitaria, estando los padres en 89.4% y las madres en un 91% dentro de estos dos rangos. (Ver tabla 5).

Tabla 5. Nivel de escolaridad de los padres de familia.



Fuente: Elaboración del estudio

## 6.2. Contexto Institucional

El Colegio Alemán de Cali es una institución educativa con 80 años de tradición, hace parte de la red de 140 colegios en el exterior subvencionados por la República Federal Alemana y promovidos por la Oficina Central de los Colegios Alemanes en el Extranjero (ZfA). Es uno de los Colegios Colombianos adscritos a la Organización de Bachillerato Internacional (IB), con certificación para ofrecer el Programa Diploma en su versión alemana. La República Federal de Alemania apoya financieramente y con personal a los colegios alemanes a nivel mundial, para transmitir la lengua y la cultura alemanas, por lo cual se considera un colegio bicultural.

El Colegio Alemán de Cali implementa la enseñanza de tres idiomas extranjeros: alemán, francés e inglés. Sus principios educativos están basados en un modelo pedagógico centrado en los estudiantes, que promueve el saber de manera integral, apuntando al desarrollo de competencias y espacios para la promulgación del pensamiento crítico, la autonomía, la creatividad y la imaginación.<sup>1</sup>

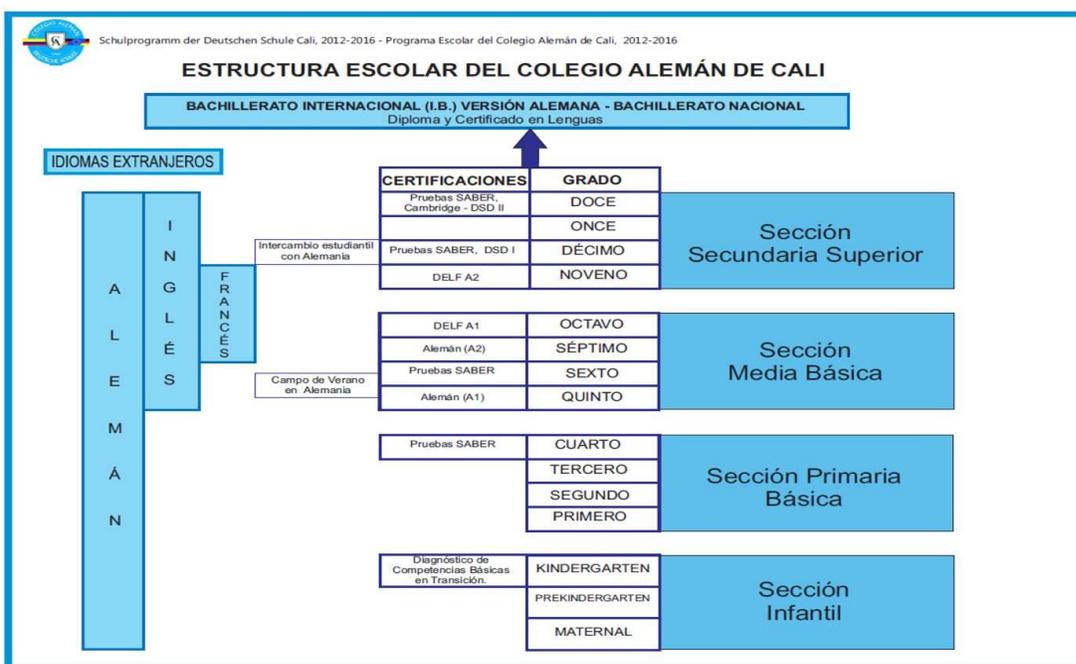
Cuenta con aproximadamente mil estudiantes provenientes de los estratos socioeconómicos 5 y 6, se organiza en una estructura por secciones como se muestra en la ilustración 1.

El Colegio Alemán de Cali cuenta con un Departamento de Orientación, apoyo académico y promoción de la salud, en el cual se articulan profesionales en psicología, terapia ocupacional, medicina y pedagogía quienes son los encargados del diseño, implementación y seguimiento de las acciones de promoción, prevención e intervención encaminadas a velar por el bienestar de la comunidad educativa.

---

<sup>1</sup> Tomado de: [www.dscali.edu.co](http://www.dscali.edu.co) Página web oficial del Colegio Alemán de Cali.

Ilustración 1. Estructura Escolar del Colegio Alemán de Cali.



Fuente: [www.dscali.edu.co](http://www.dscali.edu.co) Programa Escolar

Dentro de todas las propuestas lideradas por el Departamento de Orientación, se encuentra el Programa de Hábitos y Rutinas el cual es implementado por Terapia Ocupacional desde el año lectivo 2006 – 2007 con acciones dirigidas a padres de familia, docentes y estudiantes. Entre el año 2003 y 2006 se realizaban intervenciones puntuales que respondían a los objetivos del programa, pero que en ese momento no se había configurado como tal.

El programa cubre la población desde maternal y jardín infantil hasta el grado tercero de primaria. Pero desarrolla las actividades especialmente en el preescolar, teniendo en cuenta que la edad en que se encuentran los niños en ese nivel (entre los 4 y 6 años) son las claves para la consolidación de las Actividades Básicas de la Vida Diaria, aspecto principal del desarrollo del programa.

El programa de Hábitos y Rutinas surge como respuesta a la necesidad sentida de la institución por fortalecer la independencia y organización básica de los estudiantes desde los primeros años escolares, para facilitar el cumplimiento y aprovechamiento de la propuesta de aprendizaje autónomo y educación internacional que el colegio y los padres de familia pretenden.

### **6.3. Contexto del Programa de Hábitos y Rutinas.**

A continuación se presenta la ficha técnica del Programa, en la cual se explicitan los objetivos e intervenciones generales.

***Fecha de creación:*** Año lectivo 2006 – 2007

***Responsable:*** Terapia Ocupacional

***Participantes:*** Padres de Familia de estudiantes de la sección infantil y básica primaria, Enotonces arriba habria que poner que los estudiantes son del nivel maternal y hasta el nivel tercero de primaria. docentes jefes de grupo de la sección infantil, docentes de psicomotricidad acuática de la sección infantil, estudiantes de la sección infantil, departamento de orientación: psicóloga infantil y terapeuta ocupacional, directora de la sección infantil.

#### ***Objetivos del programa:***

1. Favorecer, desde las actividades escolares, la independencia en las Actividades básicas de la vida diaria y la organización de rutinas.
2. Realizar seguimiento del desarrollo de la independencia en las Actividades Básicas de la Vida Diaria de los estudiantes entre los 4 y 6 años.
3. Concientizar a los padres de familia y los docentes sobre la importancia de favorecer la independencia de los escolares en las Actividades Básicas de la Vida Diaria.

4. Brindar herramientas prácticas a los padres de familia y los docentes para la enseñanza y exigencia de las Actividades Básicas de la Vida Diaria a los niños y niñas.
5. Generar actividades con los estudiantes que movilicen el aprendizaje de aspectos problemáticos relacionados con las ABVD.
6. Brindar acompañamiento individual a las familias cuyos hijos presentan limitaciones en la actividad o restricciones en la participación, vinculadas a dificultades con la independencia en las ABVD y en la estructuración de rutinas. (La CIF –Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud- 2001, define las **Limitaciones en la Actividad** como las dificultades que un individuo puede tener en el desempeño/ realización de actividades. Y las **Restricciones en la Participación** como los problemas que un individuo puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales).

**Metodología del programa:** El programa de Hábitos y Rutinas se estructura con base en acciones encaminadas a tres actores principales: Padres de Familia, estudiantes y docentes. En la tabla 6. Se describen las actividades contempladas en la actualidad (año lectivo 2016/2017).

Tabla 6. Estructura de Actividades del Programa de Hábitos y Rutinas.

<b>Grado</b>	<b>Padres de Familia</b>	<b>Docentes</b>	<b>Estudiantes</b>
Maternal y Jardín Infantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Escuela de Padres:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversatorio: Control de esfínteres.</li> <li>• Taller: Yo solito</li> <li>• Conferencia: Ahora si soy un niño grande.</li> </ul> </li> <li>❖ Asesoría Individual en casos especiales.</li> </ul>	Capacitación y asesoría permanente en lo relacionado con actividades y rutinas de: control de esfínteres, higiene, desvestido, vestido, alimentación, organización.	Fiesta de teteros, en casos especiales.

Prekindergarten	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Evaluación inicial de independencia en ABVD – Encuesta –</li> <li>❖ Conferencia: Los hábitos básicos de Autonomía.</li> <li>❖ Asesoría individual inicial y de seguimiento a los padres cuya evaluación de independencia es baja y el niño presenta limitaciones en la actividad o restricciones en la participación en el ambiente escolar.</li> <li>❖ Asesoría individual inicial y de seguimiento a los padres cuya evaluación de independencia muestra aspectos atípicos a la etapa del desarrollo, especialmente uso de pañal, tetero o colecho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Asesoría en el establecimiento y seguimiento de actividades de alimentación, vestido y organización.</li> <li>❖ Herramientas para el acompañamiento de los padres en el desarrollo de la independencia en las ABVD de sus estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Cuadro de seguimiento para actividad del vestido, con casos especiales.</li> <li>❖ En actividad de Merienda: Construcción de Rutinas de alimentación.</li> <li>❖ En la actividad de psicomotricidad acuática: Construcción de rutinas de vestido y organización de sus pertenencias.</li> </ul>
Kindergarten	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Reevaluación de independencia en ABVD – Encuesta –</li> <li>❖ Escuela de padres: Pasando al colegio grande.</li> <li>❖ Asesoría individual a casos especiales que no muestran movilizaciones en la tendencia a la independencia, mantienen las limitaciones en la actividad o restricciones en la participación. Estudia el apoyo por psicología.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Herramientas para el acompañamiento de los padres en el desarrollo de la independencia en las ABVD de sus estudiantes.</li> <li>❖ Asesoría para el ajuste de rutinas para el paso a la primaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Proyecto “Los lazos de mis zapatos”</li> <li>❖ Seguimiento de materiales escolares.</li> </ul>

*Fuente: Elaboración del estudio*

## 7. REFERENTE TEORICO

### 7.1. Ocupación Humana

Las actividades de la vida diaria son una de las categorías de análisis primordiales de este trabajo de investigación, ellas corresponden a una de las áreas básicas que componen la ocupación humana, por lo cual es vital que antes de profundizar en ellas, se enmarquen dentro de este concepto más amplio.

Como nos lo indican Trujillo, Sanabria, Carrizosa y Parra (2011) el concepto de Ocupación dado su sentido plurilateral requiere para su enriquecimiento conceptual de perspectivas filosóficas, antropológicas, biológicas y socioculturales, además de las que aquí se plantearán que son las perspectivas de la Ciencia Ocupacional y la Terapia Ocupacional. Se eligen estas dos últimas perspectivas para darle cuerpo a este análisis por ser las más cercanas al objeto de investigación y no por desconocer la importancia de las primeras en la edificación conceptual de la Ocupación.

Larson, Wood y Clark, 2003 (Como se citó en Trujillo ed al 2011:39) en el campo de la ciencia ocupacional, han definido la ocupación como “un conjunto de acciones que son repetibles, intencionales, ejecutadas conscientemente, cuyas denominaciones figuran en el léxico de la cultura y que están compuestas de unidades de acción que tienen una finalidad y unos momentos de iniciación y culminación claramente identificables”.

Para los investigadores de la Universidad del Sur de California la ocupación se caracteriza por su forma, su función y su significado. La forma está dada por sus atributos observables; la función por la manera cómo influye en el desarrollo, bienestar y cumplimiento de propósitos humanos; y el significado apela a la valoración y el sentido que las personas

encuentran en ellas. Se debe tener en cuenta que esta mirada se centra en el análisis del individuo, lo que es pertinente con relación al objeto de esta investigación, sin embargo es importante especificar que la ocupación no puede separarse de sus relaciones con la dinámica sociopolítica y económica, las manifestaciones culturales y el ecosistema (Trujillo et al 2011).

Para la American Occupational Therapy Association, 1995 (Como se citó en Trujillo et al, 2011, p.40)

La ocupación se expresa en la participación activa de los seres humanos en acciones de auto-mantenimiento, trabajo, ocio/lúdica y juego. Las ocupaciones contienen dimensiones personales y contextuales porque incluyen actos que se llevan a cabo en escenarios definidos; están ubicadas en el tiempo; son seleccionadas por la persona con metas determinadas; involucran habilidades físicas y mentales; están asociadas con una función social, y tienen significados que varían de persona a persona.

Otra mirada destacada en el campo de la Ocupación Humana es la planteada por Kielhofner (2008) quien la define como la realización de trabajo, juego o actividades de la vida diaria dentro de un contexto temporal, físico y sociocultural que caracterizan la mayor parte de la vida del ser humano (p.5). Este autor denota la importancia de la ocupación para las personas pues les permite hacerse un lugar en el mundo social a través de lo que hacen, es decir que la ocupación expresa y mantiene el tejido social, la cultura genera una gama de cosas para hacer y es la que se encarga de darle sentido a lo que se hace.

Kielhofner 2008 basado en las ideas de Meyer 1922 y Kerby 1991 nos muestra que el quehacer del ser humano se enmarca en el tiempo, tanto desde la motivación que se tiene para invertir tiempo en las cosas que se hacen como la forma en que se van construyendo los patrones

del quehacer, los ciclos de éste, que nos permiten anticipar el futuro y moldear el curso de nuestras vidas.

Para este autor la ocupación humana comprender tres áreas: *Las actividades de la vida diaria*, que son las actividades requeridas para el automantenimiento y el autocuidado; *el juego* que son las actividades elegidas libremente; y la productividad, que son las actividades (remuneradas o no remuneradas) que entregan servicios o productos a otros.

Para esta investigación uno de los pilares esenciales es adentrarse en los aportes de la ocupación al desarrollo humano, en este caso específico al desarrollo de los niños en etapa preescolar y escolar. La Ocupación Humana se hace tangible a través de la Capacidad de Desempeño de las personas, pues todas las ocupaciones, aún las más ordinarias, como es el caso que tratamos en esta investigación –las Actividades Básicas de la Vida Diaria – reflejan la complejidad de la capacidad de desempeño, definiendo este como “La capacidad de hacer cosas, provista por las condiciones de los componentes objetivos subyacentes físicos y mentales, y la experiencia subjetiva correspondiente” (Kielhofner, 2008, p.68).

Cuando las personas hacen cosas ejercitan habilidades motoras y cognitivas, es decir la *capacidad de desempeño objetiva* donde se incluye todo lo relacionado con fenómenos físicos como la biomecánica, los procesos de control motor, la organización de la integración sensorial y los procesos perceptivos y cognitivos; se le atribuye el término objetivo por la posibilidad que tienen de nombrarse, clasificarse y medirse. Por otro lado la forma como se viven las capacidades y limitaciones en el desempeño son experimentadas por aquellos que las poseen, a esto se llama *experiencia subjetiva*. Tanto lo objetivo como lo subjetivo son inseparables y están ligados al desempeño. (Kielhofner, 2008).

La vida ocupacional de un individuo se ve afectada por el entorno en el que se encuentra y por la variedad de contextos en los que se desenvuelve, pues en cada uno de ellos se encuentran diferentes opciones y expectativas para hacer cosas. Los contextos ofrecen un rango de oportunidades para el que hacer y puede proveer recursos para mantener la motivación y facilitar el desempeño en las actividades que se realizan. En el tema específico de hábitos y rutinas que es el que aquí nos convoca, Kielhofner (2008) plantea “los aspectos familiares del entorno físico y social apoyan los comportamientos rutinarios. Las características estables y recurrentes del entorno (p. ej., la disposición conocida de los espacios y de los objetos, y los eventos recurrentes y los patrones de comportamiento predecibles de otros) sustentan los hábitos y los roles” (p.87).

Los entornos también pueden generar barreras, ya sean físicas o sociales las cuales afectan las acciones de las personas, los patrones de actividad y la motivación. Este mismo autor nos muestran como “Las demandas y las restricciones del entorno también influyen el desarrollo de los hábitos y los roles” (p.87). Y nos da el ejemplo (citando a Csikszentmihalyi, 1990., Kiernat, 1983. Y Lawton y Nahemow, 1973) de cómo los entornos que desafían las capacidades de una persona tienden a evocar participación, atención y el máximo desempeño, en contraste con los que demandan por debajo de las capacidades que pueden provocar aburrimiento, desinterés e incluso generar el mismo comportamiento evidenciado en la deprivación sensorial.

Para finalizar con los aportes de este autor a la conceptualización de la ocupación y sus aportes en el desarrollo, se tendrán en cuenta sus planteamientos para hacer un recorrido por el proceso de adaptación ocupacional que realiza el ser humano en la infancia, basado en las

extensas transformaciones que se dan en la volición, habituación y capacidad de desempeño en esta etapa.

*Con respecto a la volición* Kielhofner nos plantea que a medida que los niños hacen cosas, emerge su causación personal (referido al propio sentido de capacidad y eficiencia), sus intereses (lo que se encuentra placentero y satisfactorio) y sus valores (lo que encuentra importante y significativo). El mayor cambio volitivo es la elección de actividades, donde hacen elecciones ocupacionales para hacer proyectos personales o roles particulares, al principio estas elecciones son asistidas o supervisadas por sus padres quienes aportan fundamento para los proyectos, los hábitos y los roles.

La causación personal empieza con la consciencia que adquiere el niño de que puede hacer que las cosas sucedan, y esto se gana a través de la participación en el juego, en la interacción social y en otras esferas ocupacionales (Lindquist, Mack y Parham 1982, como se citó en Kielhofner 2008). Y el conocimiento de su capacidad se va precisando por medio de la experiencia de fracasos y éxitos que van teniendo.

Los valores son influenciados por medio de los mensajes que la cultura le va brindando, por el valor social que le va mostrando en el quehacer de ciertas cosas y esto permea sus elecciones ocupacionales.

Los intereses infantiles reflejan capacidades de expansión, los niños se sienten atraídos por actividades que les permitan usar y explorar sus capacidades y esto le abre la puerta a nuevos retos con el dominio de las nuevas acciones que van ganando con la experimentación.

*Con respecto a la habituación* se identifican tres roles principales del niño que son el de jugador, miembro de la familia y estudiante. Por el objeto de esta investigación nos detendremos

en el segundo, es decir en su rol como miembro de la familia. “Este rol emerge cuando los padres esperan y valoran las contribuciones productivas de los niños a las rutinas de la vida familiar” (Kielhofner 2008, p.131) especialmente haciendo pequeñas tareas y encargándose de su autocuidado. Inicialmente los ritmos biológicos son los que proporcionan los patrones constantes, después los ritmos ambientales le permiten al niño interiorizar las rutinas, y con el tiempo organiza su comportamiento para lograr tareas y rutinas de autocuidado. Con este proceso repetitivo los niños descubren una fuente de seguridad, predictibilidad y comodidad. Se debe tener en cuenta que muchos hábitos que perduran toda la vida, se adquieren en la infancia, siendo la rutina familiar su mayor influencia, seguida por la de los jardines infantiles y la escuela.

Más adelante se retomará el concepto de hábito para ampliar el papel que juega en la ocupación y no solo en la adaptación del rol ocupacional del ser humano en la infancia.

## **7.2. Áreas de ocupación.**

Teniendo en cuenta el Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional en su segunda edición (AOTA, 2008) las actividades u ocupaciones se clasifican en categorías llamadas Áreas de Ocupación. Esas categorías son las siguientes:

*Actividades de la Vida Diaria.* (AVD), también conocidas como Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD) o Actividades Personales de la Vida Diaria (APVD). Teniendo en cuenta que estas son el objeto de esta investigación se ampliarán en un apartado posterior.

*Actividades Instrumentales de la Vida Diaria.* (AIVD) Actividades cotidianas de apoyo a la vida cotidiana en la casa y en la comunidad que requieren más interacciones complejas que las que se dan en las actividades de autocuidado en las AVD. Algunas de estas

actividades incluyen: Cuidado de otros, gestión de la comunicación, movilidad en la comunidad, uso de la gestión financiera, gestión y mantenimiento de la salud, establecimiento y gestión del hogar, entre otras.

***Descanso y sueño.*** Incluye las actividades relacionadas con obtener el sueño y un descanso restaurador que apoye la participación activa en otras áreas de ocupación. Incluyen: descansar, dormir, prepararse para el sueño y participación en el sueño. Para esta investigación tomaremos lo concerniente a prepararse para el sueño, como una de las categorías de análisis.

***Educación.*** Incluye las actividades necesarias para el aprendizaje y la participación en el ambiente. Tiene en cuenta áreas como: la participación en la educación formal, exploración de necesidades educativas informales o de intereses personales y participación en educación informal personal.

***Trabajo.*** “Incluye las actividades necesarias para participar en un empleo remunerado o en actividades voluntarias” (Mosey, 1996, p 341 como lo citó AOTA, 2008). Incluye: intereses y actividades para la búsqueda de un empleo, búsqueda y adquisición de empleo, rendimiento en el trabajo / empleo, preparación y ajuste para la jubilación y el retiro, exploración para el voluntariado, participación como voluntario.

***Juego.*** “Cualquier actividad organizada o espontánea que proporcione disfrute, entretenimiento y diversión” (Parham y Fazio, 1997, p. 252 como lo citó AOTA 2008). Incluye: Exploración de juego y participación en el juego.

**Ocio/Tiempo Libre.** “Una actividad no obligatoria, intrínsecamente motivada y en la cual se participa durante un tiempo discrecional o libre, es decir un tiempo no comprometido con ocupaciones obligatorias como trabajo, cuidado propio o dormir” (Parham y Fazio, 1997, p. 250 como lo citó AOTA 2008). Incluye: Exploración de ocio y participación en ocio.

**Participación Social.** “Patrones de comportamiento organizados que son característicos y esperados de un individuo o de una posición determinada dentro de un sistema social” (Mosey, 1996, p 340 como lo citó AOTA, 2008). Incluye participación en la comunidad, en la familia y participación con compañeros y amigos.

Teniendo en cuenta que el trabajo de investigación centra una parte importante en el Desarrollo Independiente de las Actividades de la Vida Diaria en la Infancia, se procederá a ahondar en esta área específica de ocupación.

### **7.3. Actividades de la Vida Diaria (AVD)**

Como lo plantea Romero, 2007 “Los conceptos de independencia y la autonomía personal inexorablemente están unidos al de actividades de la vida diaria” (p.264), por lo cual se dedicará un espacio a definir este concepto tan ampliamente utilizado en la vida cotidiana y en el lenguaje profesional de Terapia Ocupacional.

Las AVD son un tipo de ocupación bien estructurada y como tal son definidas por los parámetros usados para definir cualquier tipo de ocupación: “Es una actividad significativa para quien la realiza y está ubicada en un contexto temporal, espacial, personal y sociocultural... son

actividades que están automatizadas, que requieren poca atención y que responden a esquemas de rutinas y hábitos... están ligadas a satisfacer las necesidades humanas” (Polonio y Romero, 2008, p. 126).

La conceptualización de las Actividades de la Vida Diaria se basará principalmente en los planteamientos y reflexiones que al respecto hace Moruno y Romero, 2005.

Estos autores plantean tres aspectos para discutir que invitan a relativizar las concepciones generales y superficiales acerca de lo que ha sido considerado o se considera evidente en la definición de esta área de ocupación: La consideración de “diarias”; su exclusiva relación con actividades de autocuidado y supervivencia; y la ubicación como actividades auxiliares.

Con respecto al primer punto los autores muestran que la distinción particular que tienen las AVD al denotarlas como *diarias*, es decir que tienen lugar todos los días, no aplicaría a toda la variedad de actividades que las componen, sino solamente a aquellas que están ligadas con la supervivencia biológica del ser humano como desplazarse, ingerir alimentos y líquidos, así como también orinar y defecar; estas serían diarias y cíclicas por estar ligadas a procesos biológicos de la vida que se repiten indefinidamente y que son ineludibles y corresponderían a las que se conocen como Actividades Básicas de la Vida Diaria.

Ligado a lo anterior, los autores plantean su segunda discusión y es que el estar ligado al mantenimiento y cuidado del propio cuerpo, no implica que su función sea exclusiva para la supervivencia, sino que basados en lo expuesto por Reed y Sanderson 1999 (Como se citó por Moreno y Romero 2005) trascienden este hecho y se incorporan aspectos como el mantenimiento del yo, y al sentido de pertenencia de un individuo a un grupo, comunidad y cultura.

Es decir que el concepto general de AVD está compuesto de actividades ligadas directamente a la supervivencia, como el alimentarse, y otras que además de no estar ligadas estrechamente a ella, tampoco tienen que ser realizadas diariamente, como es el caso de actividades de higiene, baño, arreglo personal o acicalamiento; estas últimas más relacionadas con condicionamientos y normas sociales, culturales y personales que las regulan, permitiendo a las personas pertenecer a la sociedad en general y a un grupo social en particular.

Al ser no solo vitales para la supervivencia, sino altamente influenciadas por la cultura, se van desarrollando paulatinamente con el crecimiento de las habilidades para llevarlas a cabo, y son transmitidas por los agentes de socialización primaria como la familia y la escuela; convirtiéndose en sí mismas en un vehículo para asumir valores y creencias de la cultura. En conclusión son el soporte mínimo de la integración social.

A nivel individual también “conforman la identidad de cada sujeto, constituyen formas de expresión y diferenciación personal, son signos vinculados con la propia sexualidad” (Moruno-Romero, 2005, p. 15).

La tercera reflexión es en el lugar que históricamente se les ha dado como *auxiliares*, es decir como un medio y no como un fin en sí mismas ya que serían las que permiten al individuo prepararse para otras actividades de mayor relevancia como las actividades productivas y educativas. Los autores llaman la atención, mostrando que considerar esta postura sería desconocer el valor que tienen como sustento de la autonomía e independencia personal, que aunque se hace evidente cuando se habla de discapacidad es tangible para todos los individuos. Además de su relación estrecha con aspectos como “la propia supervivencia, el sentido de pertenencia a un grupo y a los procesos de socialización e integración social básica y con la identidad, la expresión del yo y la comunicación con los otros” (Moruno y Romero, 2005, p. 17).

En conclusión Moruno y Romero, 2005 consideran que las AVD al igual que cualquier tipo de actividad, tienen un valor relativo, que depende del significado que les da el individuo en el entramado de sus quehaceres vitales enmarcados en una determinada cultura –valor simbólico que trasciende el instrumental-; que tienen unas facetas más complejas que las que pueden darse en una mirada superficial y que son susceptibles de ser contempladas desde diferentes perspectivas.

Estos autores plantean un abanico de posibilidades que tiene la instrumentalización de las AVD especialmente en la práctica de la Terapia Ocupacional, las que aquí se exponen son las que tienen una relación estrecha con los objetivos del Programa de Hábitos y Rutinas del Colegio Alemán de Cali.

*Las AVD pueden ser consideradas como elementos que favorecen la estructuración del tiempo.* Debido a su posibilidad de repetición diaria y en el entramado de actuación con las demás áreas de ocupación que se encuentran inmersas en un contexto social y cultural determinado, permiten la delimitación de los periodos de actividad diurno y nocturno.

*Son favorecedoras de la autonomía y la independencia personal:* Las actividades de autocuidado como bañarse, vestirse y asearse requieren una inversión de tiempo importante debido a la frecuencia con la cual se realizan, por esto los obstáculos para su desempeño eficaz desembocan en diferentes grados de dependencia con la consecuente pérdida de autonomía personal.

*Están unidas al desarrollo evolutivo de los individuos. Sirven como soporte para el desarrollo normalizado de estructuras y funciones corporales y psicológicas así como para las relaciones sociales, las emociones y los vínculos afectivos... constituyen un vehículo para la transmisión de la cultura, sobre todo en los procesos de socialización en la infancia. (Moruno y Romero, 2005, p. 20).*

Este es uno de los aspectos principales que sustenta la creación del Programa de Hábitos y Rutinas del Colegio Alemán de Cali y que será ampliado más adelante cuando se ahonde en la perspectiva de Kielhofner acerca de la habituación.

*Durante la infancia las AVD, junto con el juego, son el eje primordial alrededor del cual se articulan los procesos de socialización, maduración y aprendizaje.*

*Las AVD que una persona ha adquirido y realiza eficazmente determinan el grado de ajuste a distintas situaciones y su capacidad para acomodarse a los cambios a lo largo de su ciclo vital.*

### **7.3.1. Las Actividades de la Vida Diaria y su aporte en el desarrollo ocupacional del Infante.**

Dentro del Desarrollo Humano, el Desarrollo Ocupacional tiene una particularidad y es la perspectiva holística que lo sustenta, al incorporar en él, el desarrollo cognitivo, emocional, físico y social. Por lo cual el Desarrollo Ocupacional se nutre mutuamente con el desarrollo general del individuo.

Como lo plantea Kellegrew, 2000 (Como se citó en Moruno – Romero, 2005) y Mulligan 2006, las rutinas y la habilidad para desempeñar actividades básicas de la vida diaria, que los padres o cuidadores van construyendo con los niños, le proporcionan a estos oportunidades de práctica con el fin de desarrollar las destrezas necesarias para participar en la sociedad. Estos autores reconocen además el estilo de los padres como un factor fundamental que influye en el desarrollo de las habilidades de autocuidado y ayudan a definir su rol, siendo ellos quienes determinan cómo, donde y cuándo se llevarán a cabo, dependiendo de los valores y principios de cada familia, es decir que por medio de la estructuración de estos hábitos y habilidades de autocuidado, se van transmitiendo los valores de la cultura a la que el niño pertenece.

Para Llorens, 1991 (Como se citó en Moruno – Romero, 2005, p.25) “el desarrollo ocupacional se produce gracias a la estimulación del exterior, que puede tener distintos efectos: estimular, facilitar, inhibir o motivar; básicamente esta estimulación se origina por las distintas actividades, tareas o contactos sociales”. En este apartado se hace evidente unos de los principios del Programa de Hábitos y Rutinas del Colegio Alemán y es que los niños y niñas responden a las demandas que les hace el exterior, especialmente colegio y familia, al ser sus dos entornos principales de socialización. Si estos entornos brindan la estimulación apropiada y van guiando las actividades que por la edad pueden ir asumiendo, podrán tener un desarrollo ocupacional acorde con el contexto y se van adaptando paulatinamente a sus exigencias, obteniendo al mismo tiempo la ejercitación que potencie el desarrollo cognitivo, físico, social y emocional.

Además de las actividades básicas de la vida diaria, los niños se benefician de participar en habilidades básicas de manejo del hogar como poner la mesa, sacar la basura y organizar sus pertenencias, pues les permite desarrollar responsabilidad, identificar sus competencias y los ayuda a sentirse parte de la familia. El nivel de participación que se le pida a los niños dependerá

de las expectativas familiares, sus prioridades, oportunidades y pautas culturales (Mulligan, 2006).

### **7.3.2. Hitos del desarrollo de las Actividades Básicas de la Vida Diaria en la etapa infantil.**

Como se expuso en apartes anteriores, las AVD tienen componentes asociados a la supervivencia como la alimentación, la micción o el sueño, pero incluso estos son permeados por patrones socioculturales que los enmarcan en el significado que tienen en cada contexto particular y que además definen el cuándo, de que manera, cómo y dónde se llevan a cabo.

Parte de los objetivos de este trabajo de investigación es caracterizar las particularidades del desarrollo de la Independencia en las actividades básicas de la vida diaria en el contexto de la población con la cual se desarrolló el estudio, es decir población de estrato socioeconómico 5 y 6 de la ciudad de Cali. Como forma de tener un marco de referencia para los análisis se tomaron diferentes hitos del desarrollo de las AVD basados en Comellas 2000, Moruno y Romero 2005 y Mulligan 2006. En las siguientes tablas se encontraran los diferentes hitos presentados por cada uno de los autores, con adaptaciones para incluir solo las edades y actividades de la vida diaria que fueron tenidas en cuenta en la encuesta de hábitos realizada en el colegio.

*Tabla 7. Adquisiciones motoras para el desempeño de las actividades de la vida diaria de Moreno y Romero 2006.*

<b>Adquisiciones</b>	<b>Edad</b>
Uso de la cuchara	3 años
Uso del tenedor	3 años
Usar papel en el inodoro	4 años
Limpiarse y secarse en el inodoro	5 años
Tirar de la cadena	3 – 5 años
Bañarse	8 años
Lavarse los dientes	4 años 9 meses

Limpiarse la nariz	6 años
Quitarse la ropa por encima del cuello	4 años
Ponerse los calcetines	4 años
Ponerse la ropa	4 – 5 años
Ponerse los zapatos	4 años
Hacer el lazo de los zapatos	5 - 6 años
Abotonarse la parte delantera	3 años
Abotonarse en la espalda	5 – 6 años
Desabrochar una hebilla	3 años 9 meses
Ponerse el cinturón	4 años

*Fuente: Adaptado de Moruno y Romero 2006 Adquisiciones Motoras para el desempeño de las actividades de la vida diaria.*

Tabla 8. Hitos Evolutivos en el área del vestido, alimentación e higiene según Comellas 2000.

	3-4 AÑOS	4-5 AÑOS	5-6 AÑOS
Área de Alimentación	<p>No necesita ayuda para comer, aunque a veces le cueste.</p> <p>Uso correcto del tenedor.</p> <p>Uso aceptable de la cuchara.</p> <p>Inicia uso del cuchillo para preparaciones blandas.</p> <p>No usa biberón bajo ningún concepto.</p>	<p>Uso correcto de la cuchara.</p> <p>Uso más habitual del cuchillo de postres para platos blandos.</p> <p>No precisa ayuda para limpiar el plato.</p> <p>Mastica correctamente.</p> <p>No hace tonterías para comer lo que no le gusta.</p> <p>Uso relativo de la servilleta.</p>	<p>Comportamiento adecuado en la mesa.</p> <p>No se levanta.</p> <p>Mejora el uso de los cubiertos: pinchar, recoger la comida.</p> <p>Dificultades en la coordinación de tenedor y cuchillo.</p>
Área de Higiene	<p>En general controla el pipí de noche, puede despertarse o hay que despertarlo.</p> <p>Sabe bajarse la ropa para ir al baño.</p> <p>Va a menudo solo al baño y empieza a limpiarse al terminar con una eficacia cuestionable.</p> <p>Sabe que tiene que tirar la cadena.</p> <p>Participa activamente cuando se baña.</p> <p>Le cuesta secarse bien.</p>	<p>Se limpia más correctamente al terminar sus necesidades.</p> <p>Normalmente ya no hay accidentes de noche.</p> <p>Necesita ayuda para finalizar bien el baño, pero es más independiente.</p> <p>Sabe que debe lavarse los dientes y lo hace, pero es preciso el control.</p> <p>Aún tiene problemas con el pelo si es largo.</p> <p>Sabe sonarse la nariz.</p>	<p>Se limpia al salir del baño con bastante corrección.</p> <p>Tira de la cadena pero aún hay que controlarlo.</p> <p>Desea bañarse solo sin ayuda.</p> <p>Requiere poco control para lavarse las manos después de ir al baño.</p>

	<b>3-4 AÑOS</b>	<b>4-5 AÑOS</b>	<b>5-6 AÑOS</b>
<b>Área del Vestido</b>	<p>Sabe desnudarse. Se pone prendas fáciles. Termina de ponerse una prenda solo. Sabe abrochar botones fáciles, velcro, y hebillas fáciles.</p>	<p>Hay que ayudarlo a quitarse algunas prendas. Se viste, aunque necesita ayuda en aspectos concretos. Sabe encajar bien las cremalleras y sabe abrochar botones. Si lo ayudan a desabrocharse, se desnuda correctamente y con un ritmo adecuado.</p>	<p>Se viste con agilidad. Desnudarse deja de ser una actividad que requiere controlar. Si tiene algún percance, pide ayuda. No tiene problemas con los botones. Se inicia en hacer los lazos de los zapatos. Gira las prendas para ponérselas de forma correcta. No hace tonterías para hacer que lo vistan. No descuida ninguna prenda.</p>
<b>Área del Sueño</b>	<p>Duerme unas 12 horas diarias. Es importante que tenga horas de sueño nocturno adecuadas.</p>	<p>Duerme unas 12 horas diarias. Sabe que debe ir a dormir aunque los demás no lo hagan. Tiene maneras de ayudarse a conciliar el sueño. Si se despierta por la noche, aún requiere la presencia de los adultos, pero comienza a aceptar que no estén a su lado.</p>	<p>Sabe prepararse para ir a dormir: desnudarse, organizar su cama, etc. Puede ir a dormir y que después vayan a darle las buenas noches. Duerme entre 10 y 12 horas.</p>

*Fuente: Adaptado de Comellas, 2000. Hitos evolutivos en el área de higiene, sueño, vestido y alimentación.*

Tabla 9. Desarrollo de habilidades de Cuidado Personal de Mulligan.

	<b>2 - 3 AÑOS</b>	<b>3-4 AÑOS</b>	<b>5-6 AÑOS</b>
<b>Control de Esfínteres</b>	<p>Desarrolla control de día con pocos accidentes.</p> <p>Va al baño independientemente.</p> <p>Necesita ayuda para limpiarse y arreglar su ropa.</p> <p>Necesita recordatorios y pañales de noche</p>	<p>Control de día y de noche.</p> <p>Totalmente independiente excepto que puede necesitar ayuda para su aseo y manejar las cremalleras de la ropa.</p>	<p>Totalmente independiente.</p>
<b>Vestirse</b>	<p>Se saca el abrigo, un pijama simple o pantalones de buzo. (Pantalones de sudadera).</p> <p>Se saca los calcetines y los zapatos.</p> <p>Se pone la camisa o abrigos abrochados adelante.</p> <p>Puede bajar el cierre y desabrochar botones grandes.</p> <p>Requiere asistencia para ponerse ropa como poleras o pulóvers (camisetas y sacos).</p>	<p>Puede desvestirse.</p> <p>Puede ponerse ropa tipo poleras o pulóvers con asistencia ocasional para orientarse y ponerla de forma correcta.</p> <p>Se pone los pantalones, excepto los cierres.</p> <p>Puede abrochar y desabrochar botones grandes.</p> <p>Puede subir cremalleras de la chaqueta, cuando ambas partes de la cremallera están encajadas.</p> <p>Se pone zapatos y calcetines, excepto amarrar los cordones.</p>	<p>Independiente, excepto en la selección de su ropa y cierres difíciles ocasionales, como cinturones o cierres difíciles de la parte de atrás de la ropa.</p>

<b>Baño y Aseo Personal</b>	<p>Participa activamente en lavarse en la tina de baño, pero requiere asistencia.</p> <p>Puede limpiarse la cara con un paño.</p> <p>Puede lavarse las manos en el lavamanos con supervisión y claves.</p> <p>Ayuda a cepillarse los dientes.</p> <p>Puede resistirse a las actividades de limpieza.</p>	<p>Puede lavarse en una tina de baño con supervisión menos lavarse el cabello.</p> <p>Se lava las manos y la cara en el lavamanos independientemente.</p> <p>Necesita ayuda para cepillarse el cabello.</p> <p>Participa activamente en el cepillado de dientes pero necesita ayuda para hacer un trabajo eficiente.</p> <p>Se limpia la nariz.</p> <p>Puede resistirse a las actividades de aseo.</p>	<p>Requiere supervisión solamente para la limpieza y el cepillado de dientes, con recordatorios.</p> <p>Se baña con ayuda para preparar el agua y el lavado del cabello, pero requiere supervisión para la seguridad.</p>
-----------------------------	--	--	---

*Fuente: Recuperado y Adaptado de Mulligan, 2006. (Adaptado a su vez de Furuno, S., O'Reilly, KA., Hosaka, CM., Inasutka, TT., Zeisloft, B. Hawaii Early Learning Profile (HELP). Palo Alto, CA: Vort Corporation, 1984.)*

Como lo muestran las tablas anteriores y como lo plantea Mulligan, 2006 las Actividades de la Vida Diaria se van logrando con mayor independencia en la medida en que los niños crecen, avanzan en su desarrollo y ganan confianza en su realización, llegando a convertirse en actividades automáticas y su realización es independiente.

Este proceso no está centrado exclusivamente en el individuo, sino que es influido por las características y demandas del entorno. Sheperd, 2001 (Como se citó en Mulligan, 2006, p. 127) señala los siguientes factores que influyen en este desarrollo:

- Características del niño como sus habilidades y capacidades, edad cronológica y edad del desarrollo, presencia de discapacidades o limitaciones.
- Motivación para realizar las AVD
- Nivel de independencia
- Rendimiento en las actividades
- Características familiares
- Otros contextos sociales que influyen en la participación del niño: cuidadores, profesores, abuelos, grupos de iguales, etc.
- Entorno sociocultural
- Entorno físico.

#### **7.4. Autonomía Personal**

Como lo plantea Romero, 2007 “Los conceptos de independencia y la autonomía personal inexorablemente están unidos al de actividades de la vida diaria” (p.264), en el apartado anterior se dio un panorama del concepto de actividades de la vida diaria, por lo cual se procederá a enmarcar lo que corresponde al concepto de Autonomía Personal.

“Las ideas pedagógicas de autonomía y responsabilidad, y su relación con las de aprendizaje y ciudadanía, están actualmente en proceso de redefinición y sus distintas versiones coexisten en régimen de relativa tolerancia”. (Burquet y Laudo, 2015. p. 31). Para responder al objeto de esta investigación la definición del concepto de autonomía se circunscribirá a la Autonomía Personal.

La autonomía personal es entendida por Polonio y Romero (2008) como “la capacidad que tiene la persona de decidir por sí misma la forma de realizarse como tal, siendo el agente de su propia realización personal” (p.122). Es un proceso que se realiza gradualmente desde la infancia donde el niño a partir de sus interacciones con el entorno interioriza las valoraciones positivas o negativas que resultan de ellas y así se va configurando su auto concepto, su autoestima y su sentido de competencia que le posibilitan el logro de la autonomía, haciendo la salvedad que es una adquisición que nunca se alcanza plenamente. Para estos autores la autonomía personal supone:

La capacidad de reflexión o de toma de consciencia de sí mismo y la capacidad de autodeterminación o de toma de decisiones en libertad, con plenitud de consciencia, desde el conocimiento y el control de sí mismo, como fundamento del compromiso y de la autorresponsabilidad. (Polonio y Romero, 2008, p.123).

La posibilidad de que el niño alcance esta autonomía implica que sea capaz de realizar tareas y actividades propias de su perfil ocupacional y pertinentes a su contexto, “se aprende autonomía y responsabilidad participando en espacios que invitan y promueven su práctica auténtica... para ello es necesario que educadores y familias establezcan las alianzas necesarias que promuevan el logro de niveles óptimos de autonomía y responsabilidad en las generaciones más jóvenes” (Buxarrais y Martínez, 2015. p. 8); pero todas estas adquisiciones tienen una importancia relativa porque la autonomía se logra con la interacción de la ocupación, la persona y el entorno como factores ocupacionales.

Bornas 1998, centra el análisis de la autonomía personal en el contexto educativo, por lo cual su enfoque resulta pertinente para el objeto de esta sistematización. El autor se mueve entre dos posturas para definir la Autonomía Personal, una a la que llama generalista, la cual plantea que se aleja de los objetivos de la escuela y la otra llamada reduccionista, a la cual trata de acercarse con algunas reservas que se verán a continuación.

***Postura Generalista:*** Según la cual no es necesario definir más el concepto de autonomía: se trata de lograr alumnos capaces de aprender, felices en las relaciones sociales, libres de decidir por sí mismos, etc. El autor ve en esta postura inconvenientes por su intrínseca falta de concreción, que deja en las cualidades de los docentes la consecución del logro de la autonomía en sus estudiantes, pues no tiene suficientes referentes para la planificación educativa.

***Postura reduccionista:*** Concepto de Autonomía personal según el cual queda casi reducida a la educación de los hábitos de higiene, alimentación, socialización, trabajo, etc. Estos aspectos son fundamentales en la infancia, pero esto puede considerarse reduccionista, pues sobre los hábitos no suele considerarse un tema importante que es el sistema de respuesta cognitivo del niño, sino que se le da prioridad a desarrollos motores.

Para él, el concepto de autonomía personal está relacionado íntimamente con el de autorregulación. “Una persona autónoma es aquella cuyo sistema de autorregulación funciona de modo que le permite satisfacer exitosamente tanto las demandas internas como externas que se le plantean”. Bornas 1998 (p.13). En general es un proceso que le permite a la persona responder a una demanda con éxito y sin depender de los demás.

Teniendo en cuenta la relevancia que Bornas 1998, le da a la autorregulación, se exponen a continuación los aspectos en los cuales la enmarca:

La autorregulación como sistema central permite actuar tanto socialmente (interactuando con otros seres humanos), como individualmente (al hacer cosas a solas).

La autorregulación no se da solo en acciones complejas, los seres humanos siempre están autorregulando su comportamiento, a veces de forma automática o casi automática u otras de manera consciente.

Esta autorregulación es la que permite alcanzar un grado elevado u óptimo de autonomía personal. “Aunque se tiene que tener en cuenta que adquirir las habilidades de autorregulación, incluso entrenar los procesos cognitivos y conductuales implicados, no garantiza perse, dicho funcionamiento, si es una contribución imprescindible” Bornas, 1998, p. 15). La metacognición juega un papel importante al determinar el cuándo, dónde y cómo es importante usar estas habilidades. Sin metacognición, la autorregulación puede quedar bastante limitada.

Para Bornas hay un proceso por medio del cual se desarrolla la autorregulación. Este proceso inicia con una **demanda interna o externa**; para cumplir sus objetivos esta **demanda debe tener unos criterios** que al final permitan determinar si fue cumplida exitosamente o no, unos criterios que sean realistas y alcanzables, pues si están fuera del alcance de quien los realiza

llevaran al fracaso y si son muy bajos generarán éxito sin esfuerzo alguno, como en el caso de la sobreprotección. Cuando los criterios no son claros para los niños y su desempeño es alabado por otros sin tenerlos en cuenta, el niño desarrollara dependencia hacia esta retroalimentación del adulto y no construirá y consolidará sus propios criterios para evaluarse. “La arbitrariedad en la administración de reforzadores es peligrosa: momentáneamente produce en el niño satisfacción, pero a la larga, si no sabe porque lo ha recibido, es fuente de comportamientos extraños, como irritación, desconfianza, recelo, burrería, etc.” (p. 32)

Posteriormente se realiza la *planificación*, proceso que requiere de un alto componente de resolución de problemas. Se trata de prever las posibles consecuencias de cada alternativa, es decir sopesar los pros y los contras, para luego elegir la que más convenga o lo que más plazca. Evitando las consecuencias desagradables que pueden tener las acciones impulsivas, implica actuar de modo reflexivo. La planificación implica la *generación de alternativas*, una actividad ligada al pensamiento divergente, que se puede desarrollar en actividades escolares dirigidas y en situaciones cotidianas, pues aunque estas últimas tienden a automatizarse, se van ganando herramientas para cuando no salgan como el niño espera; para poder mantener el aprendizaje de nuevas alternativas, se tiene que enfrentar al niño continuamente con situaciones nuevas, que se salgan de su repertorio de herramientas ganadas para que pueda inventar otras nuevas opciones.

Parte de la generación de alternativas incluye la *previsión de las consecuencias* que se desprende de cada alternativa. El análisis que se realiza para tomar decisiones acertadas, es un indicador del grado de autonomía de una persona. Es preciso que tanto las acciones adecuadas como las inadecuadas sean juzgadas con base a las consecuencias de ellas, esto hace que los niños deban experimentar de forma real las consecuencias de esta.

Cuando se tiene la planificación se abre un circuito conformado por tres procesos encadenados: El primero, *dirigir el curso de la acción mientras se realiza*, respondiendo a la pregunta ¿Cómo lo voy a hacer? El segundo, *controlar permanentemente el rumbo de la acción*, donde se plantearía la pregunta ¿lo estoy haciendo bien?: proceso de auto-observación que se va automatizando dependiendo de la cantidad de veces que el sujeto se enfrenta a la actividad. “Mientras estamos realizando una actividad estamos funcionando cognitivamente y que una parte más o menos grande de tal funcionamiento tiene que ver con la misma; en general esa parte será mayor, cuanto menos automatizada tengamos su realización” (Bornas, 1998, p. 71). Este sistema de control es esencial para el proceso de autoregulación, pues es el que permite identificar los errores, dificultades o imprevistos teniendo en cuenta la planeación trazada.

El tercero, *rectificar en caso de errores, dificultades o imprevistos* que se encontraron en la etapa anterior. La función de este proceso es mitigar los errores que se han cometido y poder encaminarse nuevamente al objetivo, con alternativas diferentes al abandono de la acción o las reacciones impulsivas o agresivas.

A continuación se realiza la fase de *evaluación de los resultados*, en este punto se toman los criterios que se definieron al inicio y se realiza una comparación entre los resultados reales con los previstos o esperados. La autoevaluación se define como “la comparación de la información acerca de la realidad de nuestro comportamiento (información proporcionada por la autoobservación) con la información contenida en los criterios u objetivos previamente establecidos” (Bornas, 1998, p.110). Uno de los aspectos que el autor resalta acerca de la importancia de la autoevaluación es la posibilidad que brinda a los escolares de contrarrestar la falta de atención, puesto que ir comparando lo que se hace con lo que se debe hacer de acuerdo a unos criterios, implica prestar atención a lo que se está haciendo. Entonces en la medida en que

el niño desarrolle mayor habilidad de autoevaluación estará prestando continua atención al desarrollo de las actividades.

Cuando los niños y niñas no desarrollan la capacidad de autoevaluarse continuamente piden una evaluación externa, especialmente del maestro. “En la dependencia del juicio – evaluación externa es donde aparece un contrapeso a la autonomía personal: a mayor dependencia, menos autonomía” (Bornas, 1009, p.124)

Con todo el proceso concluido se pasa a la etapa final o *reforzamiento* que puede ser interno o externo guardando un equilibrio entre ambos; y que aumenta las posibilidades de que la conducta o la acción se reproduzcan en el futuro. El ofrecer continuamente al niño o niña reforzamientos positivos como consecuencia de sus acciones acertadas, trae en sí mismo un inconveniente y es que crea dependencia hacia la persona que genera estos reforzamientos y esto limita su autonomía personal, al no desarrollar habilidades de autorreforzamiento, que son vitales para mantenerse en las acciones esperadas.

En el ambiente escolar “El reforzamiento debe ser la consecuencia natural y necesaria de la evaluación y si el maestro no hace visible para el niño la evaluación difícilmente podrá esperar que éste autoevalúe sus acciones y, por tanto, que las autorrefuerce adecuadamente”. (Bornas, 1998, p.135). Por lo anterior el niño o niña debe conocer los criterios para evaluar sus resultados, evitando así la aplicación arbitraria de un reforzamiento, ya sea por considerar que todo está bien o por el contrario por un exceso de castigo o de falta de reforzamiento.

Todo este proceso al que se refiere Bornas debe estar acompañado del desarrollo de unas habilidades específicas que se aprenden desde primeros años de vida y dependen del entorno en el que el sujeto se desarrolle, el cual facilitará su experticia y buen uso. En el contexto escolar

Bornas plantea que se puede aprovechar cualquier situación habitual, pues siempre habrá bajo ellas procesos de autorregulación. Además éstas pueden facilitar su empleo generalizado, pues su uso en tareas anteriores, puede facilitar la aplicación en tareas nuevas.

### **7.5. Teoría de la Autodeterminación**

Thomas (2015) plantea una discusión interesante acerca de la contradicción y/o relación entre los valores de autonomía y responsabilidad, enmarcándolos en los rasgos diferenciadores de la cultura occidental y oriental, siendo la autonomía relacionada más con la primera por su tendencia al desapego y la individualidad, mientras la responsabilidad es asimilada con la segunda por contener en su conceptualización la importancia de la acción en los otros, en su cuidado, protección y bienestar.

Partiendo de estos planteamientos se centra en ilustrar nuevas formas de conceptualización de autonomía que vinculan su significado al de responsabilidad, unas desde la orientación antropológica donde se ubican los conceptos de *responsabilidad voluntaria o de autonomía responsable*. Y otros desde la psicología experimental y de campo como el de la *Teoría de la Autodeterminación* de Deci y Ryan (2000), la cual resulta pertinente a este trabajo de sistematización, por lo cual se ahondará en ella.

Para estos autores la normalidad de la naturaleza del ser humano se basa en tener esfuerzo, agencia y compromiso por la vida, sin embargo destacan los casos de individuos que rechazan el crecimiento y la responsabilidad, lo que argumentan se relaciona a que estos dotes no están marcados por aspectos biológicos, sino por las múltiples posibilidades de relaciones que se gestan con el ambiente social. “los contextos sociales catalizan diferencias en la motivación dentro y entre las personas y en el crecimiento personal, resultando en personas que están más auto – motivadas, energetizadas, e integradas en algunas situaciones, dominios y culturas que en

otras”. (Ryan & Deci, 2000, p. 2), de esta búsqueda investigativa nace la Teoría de la Autodeterminación (TAD).

“La Teoría de la Autodeterminación se centra en la relación que existe entre las motivaciones intrínsecas y extrínsecas de las personas y tres necesidades psicológicas humanas, universales, e innatas: la autonomía, la competencia y la relación” (Thomas, 2015, p. 36).

La TAD da respuesta tanto a las tendencias positivas en el desarrollo, como al examen de los ambientes sociales que son antagonistas con esas tendencias, pues como lo plantea Thomas 2015, el entorno donde se vive puede facilitar o impedir que se satisfagan las necesidades de autonomía, competencia y relación.

Antes de entrar a definir los postulados de Ryan &Deci 2000, acerca de cada una de estas necesidades. Se hará un marco acerca de los que consideran motivación y sus variables de motivación intrínsecas o extrínsecas.

Para ellos la **motivación** se relaciona con aspectos de activación e intención (energía, dirección, persistencia, equifinalidad), tema central en psicología por las consecuencias que produce y por estar anclada a la regulación biológica, cognitiva y social. Los factores que gatillan la motivación son múltiples, pero pueden clasificarse en los que nacen de una motivación interna y los que son presionados externamente. Las personas que tienen una **motivación auténtica o intrínseca** muestran más interés, excitación y confianza, lo que las lleva a un mejor desempeño, mayor persistencia y más creatividad, así como a una elevación de la vitalidad, la autoestima y el bienestar general. “La motivación intrínseca es la tendencia inherente a buscar novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar y aprender” (Ryan &Decy, 2000, p. 3). Esta motivación está claramente presente en el ser

humano desde el momento del nacimiento, pero que se mantenga y amplíe requiere unas condiciones de apoyo, por lo cual la TAD no se centra en sus causas, pues son evolutivas, sino de los factores que las limitan o estimulan.

Los mismos Deci y Ryan (1985) complementaron la TAD con la Teoría de la evaluación cognitiva (TEC) para especificar los factores que explican la variabilidad en la motivación interna. Entre sus postulados se encuentra:

“Los eventos sociales – contextuales que conducen a *sentimientos de competencia* durante la acción pueden ampliar la motivación intrínseca para esa acción” (Ryan &Decy, 2000, p. 4), ellos requieren que el sujeto perciba retos óptimos y que la retroalimentación de su acción promueva la efectividad.

Estos sentimientos de competencia solo pueden ampliar la motivación intrínseca si son acompañados de un *sentimiento de autonomía* o de causalidad percibida. Es decir que además de poder sentir que sus acciones son eficaces y competentes, deben poder ubicarlas como autodeterminadas. En estudios de Ryan & Deci sobre los efectos de las recompensas en la motivación intrínseca (Deci, 1975; Deci, Koestner y Ryan, 1999) concluyen que las recompensas tangibles, lo mismo que las amenazas, las presiones o las metas impuestas reducen la motivación intrínseca pues se relacionan con una causalidad percibida como externa.

Debido a que la mayoría de las actividades que las personas realizan no se ajustan directamente con sus deseos, es decir que no están totalmente motivadas intrínsecamente, y que el ser humano en su crecimiento requiere de regulación de la conducta, los autores plantean el papel que juega la motivación extrínseca y las diferentes posibilidades de autonomía relativa que

brindan. (Ryan & Connell, 1989; Vallerand, 1997), estas las integraron bajo otra teoría llamada la Teoría de la Integración Organísmica, como se muestra en la Tabla 10.

Tabla 10. Taxonomía de los tipos motivacionales de la Teoría de la Integración Organísmica.

Conducta	No autodeterminada					Autodeterminada
Motivación	Desmotivación	Motivación extrínseca				Motivación intrínseca
Estilos Regulatorios	No – Regulación	Regulación Externa	Regulación Introyectada	Regulación identificada	Regulación Integrada	Intrínseca
Locus de causalidad percibido	Impersonal	Externo	Algo externo	Algo interno	Interno	Interno
Procesos regulatorios relevantes	No intencional No evaluativo Incompetencia Falta de control	Obediencia Recompensas Externas y Castigos	Autocontrol Ego implicación Recompensas internas y castigos	Importancia personal Valor consciente	Congruencia Consciencia Síntesis con el YO	Interés Gozo Satisfacción Inherencia

Fuente: Adaptado de Ryan &Decy, 2000.

Como forma de ampliar la comprensión acerca de las posibilidades de degradación de la autonomía y la motivación, se describen a continuación las definiciones que permiten enmarcarlas, según los autores:

**Desmotivación:** Estado en que se carece la intención de actuar. La desmotivación surge de tres aspectos: no otorgarle valor a la actividad, de no sentirse competente en ella o no esperar que produzca el resultado deseado.

**Motivación intrínseca:** Hacer una actividad por sus inherentes satisfacciones. Caso prototipo de la autodeterminación.

**Motivación extrínseca:** corresponde a las actividades menos autónomas. Son realizadas para responder a una demanda externa o para recibir una recompensa.

**Regulación introyectada:** Implica introducir dentro de uno la regulación pero no el aceptarla como algo de uno mismo. Evitan la culpa y la ansiedad, o para alimentación del ego.

**Regulación a través de la identificación:** Otorgarle valor consciente a una meta de comportamiento o de regulación, que por ser personalmente importante se acepta y se hace propia.

**Regulación integrada:** Cuando las regulaciones de identificación son totalmente asimiladas por el yo, posterior a un proceso de valoración que las asume congruentes con los propios valores y las necesidades de la persona.

Entre más internalizadas y asimiladas estén las regulaciones se experimente un grado mayor de autonomía en la acción. Este proceso puede ocurrir por estadios, pero no necesariamente es así, pues en cualquier punto se puede dar una interiorización.

Ryan & Deci 2000 se preguntan por cuáles son las condiciones sociales que nutren versus las que estorban la internalización y la integración, es decir cuáles facilitan que esta regulación dada desde las motivaciones extrínsecas, se convierta en una regulación autónoma.

La primera, es la **necesidad de relacionarse** pues inicialmente las personas pueden sentir deseos de enfrentar una actividad que no les resulta deseable o interesante, porque ellas son modeladas o promovidas por personas que son valiosas y significativas para ellos. Es decir que la necesidad de pertenecer y conectarse con otros moviliza la internalización.

La segunda, como se expuso en apartados anteriores, es la **competencia percibida** es decir que la persona a parte de adoptar las actividades que son valoradas por grupos relevantes para ellos, deben sentirse eficientes para realizarlas. Por lo cual se requieren apoyos a la

competencia, que faciliten la internalización, en conclusión el sujeto debe tener la capacidad de realizarlas y la comprensión del cómo hacerlo, para evitar una sensación de fracaso.

La tercera, es la posibilidad que los contextos brindan a las personas de tener la *experiencia de la autonomía*, pues es la que va a permitir que el sujeto se sienta competente, relacionado y autónomo. Esto tiene consigo la posibilidad de elección, volición y libertad con respecto a las presiones externas (Kulh & Fuhrmann, 1998. Citado por Ryan & Deci 2000). Si no se permite esta autonomía, por la presencia de contextos controladores la internalización solo es lograda como una regulación introyectada.

## **7.6. Concepto de Hábito y Rutina**

El concepto de hábito puede ser abordado desde varias perspectivas, las que aquí se plasman son las que corresponden a las lógicas del tema de la sistematización y son algunas de las que han guiado el Programa de Hábitos y Rutinas desde su diseño y a lo largo de su implementación.

La AOTA en su Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional 2008, incluye los hábitos y las rutinas como patrones de ejecución, y toma para sus definiciones diversos autores:

“*Un hábito* es un comportamiento automático que es integrado en patrones más complejos, y que le permite a las personas funcionar día a día”. Neistadt & Crepeau, 1998. (Citado por AOTA, 2006, p. 26). “Los hábitos se refieren a comportamientos específicos, que pueden ser útiles, dominantes o perjudiciales”. Clark, 2000. Neistadt & Crepeau, 1998. (Citado por AOTA, 2006, p. 25).

*Las rutinas* son “Patrones de comportamiento que son observables, regulares o fijos, repetitivos y que provocan una estructura a la vida diaria. Éstas pueden ser gratificantes, facilitadoras o perjudiciales. La rutina requiere el empleo de un tiempo momentáneo y se integran en los contextos cultural y ecológico” Fiese et al., 2002; Segal, 2004. (Citado por AOTA, 2006, p. 26).

Florence Clark 2000, hace una síntesis de la Teoría del Hábito en la cual hace las siguientes definiciones de hábitos y rutinas.

Para que una ocupación pueda ser clasificada como un hábito, debe desarrollarse repetidamente, de forma relativamente automática y con poca variación. Aunque al interactuar con el tiempo, la voluntad (agency) y el contexto, no pueden ser realizados de la misma manera una y otra vez. (Clark, 2000, p126.)

La rutina también puede ser pensada como una estructura a través de la cual la ocupación está organizada; y las ocupaciones (tanto habituales, como no habituales), a su vez, pueden ser consideradas como los bloques de construcción de un tipo de rutinas, de rutina diaria. Las rutinas diarias se definen como patrones temporales relativamente fijos de ocupaciones secuenciadas en el que uno participa durante un día típico. Ludwig, 1997, 1998. (Citado por Clark, 2000, p. 127)

La autora hace una relación y diferenciación entre los hábitos y las rutinas, especificando que los primeros, son las cosas relativamente automáticas que una persona piensa o hace repetidamente. Mientras los segundos, son un tipo de hábito de orden superior que implica la secuenciación y la combinación de procesos, procedimientos, pasos, u ocupaciones.

Con el fin de poder dar una mirada global a la complejidad desde la cual se puede abordar el concepto de hábito y sus relaciones, Clark, F., Sanders K., Carlson M., Blanche E., & Jackson J. (2007) hacen una revisión de la literatura y generan una tipología de 9 categorías de hábito, a

saber: Hábito como tic; hábito como redes neuronales; hábito como respuestas condicionadas; hábito como adicción; hábito como actividades cotidianas individuales; hábito como rutina; hábito como la costumbre, ritual, rito o ceremonia; hábito como personaje y hábito como habitus.

Se describirán a continuación las categorías que se ajustan al tema que se trabaja en el Programa de Hábitos y Rutinas y a la presente sistematización.

***Hábito como redes neuronales:*** Es un tipo específico de actividad neuronal que emana de los dispositivos de reconocimiento de patrones en el cerebro. Goldberg, 2005 (Citado por Clark et al.2007). Se cree que los dispositivos, en forma de redes neuronales, se forman cuando los individuos durante un tiempo se involucran en las mismas o similares actividades mentales o motoras. Con actuaciones repetidas de las funciones correspondientes, las redes se ejercen y arraigan, y se da un aumento de la eficiencia con la que el cerebro puede responder en situaciones similares. Dunn, 2000 (Citado por Clark et al.2007) sugiere que, como las redes neuronales particulares se utilizan repetidamente, se crea una trayectoria de procesamiento de información que se convierte en preferencial. Ella cree que estos caminos pueden ser el sustrato neurofisiológico subyacente del hábito y sugiere que su disponibilidad permite a los individuos resolver instantáneamente y aparentemente sin esfuerzo problemas complejos o realizar complicadas actos motores.

Esto se puede equiparar a lo planteado por Ouellette & Wood (1998) quienes explican que la iniciación y ejecución de respuestas o respuestas en contextos nuevos no rutinarias requieren un procesamiento, que es relativamente lento, serial controlada, y limitado por la capacidad de la memoria a corto plazo. El procesamiento automático depende estrechamente de la constancia de estímulo.

***Hábito como rutina:*** Las rutinas son más complejas que las actividades cotidianas individuales, pues implican pedidos, secuenciación, y la combinación de varias actividades simples para crear orden en la vida de la persona. Corbin, 1999; Corbin y Strauss, 1988 (Citado por Clark et al.). En esta categoría entran las rutinas de la mañana, de la familia, los procedimientos de trabajo y protocolos. La investigación ha demostrado el importante papel que juega la rutina, como parte de un nicho ecocultural, en la mediación de los resultados del desarrollo en niños. Gallimore et al., 1989, Gallimore y López, 2002 (Citado por Clark et al.).

***Hábito como actividades cotidianas individuales:*** Son una gama de actividades que parecen ser realizadas casi automáticamente, es decir con poco pensamiento consciente. Algunas de nivel mínimo como mirar hacia ambos lados para pasar las calles, como otras de mayor complejidad como cocinar o escribir. Estas actividades pasan inadvertidas hasta que se produce una interrupción significativa, por ejemplo por enfermedad o discapacidad. Cuando se pierde la capacidad de hacerlas automáticamente, se experimenta fragmentación y agotamiento en el desempeño.

Posner y Snyder, 1975; Schneider & Shiffrin, 1977; Shiffrin y Schneider, 1977 (Citado por Ouellette & Wood, 1998), pueden dar una definición de esta misma categoría de hábito, describiéndola así “Con la repetición y la práctica de una habilidad en un entorno determinado, el procesamiento cognitivo que inicia y controla la respuesta se convierte en automático y se puede realizar rápidamente en paralelo con otras actividades y con la asignación de atención focal mínima (p. 55).

Clark, 2000 basándose en los estudios de Gillette 1998, Young 1988, desde una perspectiva funcionalista considera que los hábitos y rutinas muestran cuatro ventajas:

*Aumentan la habilidad en la acción o pensamiento*, al permitir que una persona pueda centrarse menos en una acción determinada (o pensamiento) y más en su elaboración.

*Reducen la fatiga*, ya que requieren una economía de esfuerzos.

*Liberan atención para lo impredecible*, permiten a una persona detectar rápidamente novedades o estímulos amenazantes.

Permiten a una persona *ejercer funciones sin tener que recordar y atender a elementos específicos* de una determinada práctica.

Comellas (2000) utiliza el concepto de Hábitos Básicos de Autonomía para referirse a los hábitos de autonomía personal que deben estar presentes en casa etapa y edad, centrándose especialmente en las adquisiciones infantiles. Para ella el establecimiento de un hábito se define cuando “el individuo lleva a cabo una conducta que ha aprendido previamente, en el momento oportuno, de forma adecuada y sin necesidad de control externo” (Comellas, 2000, p. 11). Entonces plantea que lo que marca el hábito, es la integración habitual de un comportamiento en los planos cognitivo, motor y emocional y no se restringe solamente a la habilidad o capacidad de ejecución.

Con respecto a los cuatro aspectos que definen el establecimiento de los hábitos, plantea que: es *una conducta aprendida* porque los adultos responsables de la crianza con su forma cultural de responder a las necesidades, deciden la manera y el momento de enseñar y exigir cada conducta. *Llevarlos a cabo cotidianamente* es lo que les permite su interiorización, así como la comprensión del contexto en el que deben darse. Y la *ejecución con corrección*, que para ella no es un elemento prioritario, pero permite que se dé la práctica que poco a poco va mejorando la ejecución. En este punto la autora llama la atención a los padres para permitir que se practique

una tarea, aunque el resultado no sea el esperado. ***La ausencia de control, presión, exigencia o respuesta del entorno***, pues se debe favorecer la comprensión y los motivos por los cuales se debe actuar, seguidas de algunos apoyos que permitan a los niños, niñas y adolescentes recordar, para finalmente construir en ellos autocontrol.

### **7.7. El Hábito desde el Modelo de la Ocupación Humana de Gary Kielhofner**

Uno de los pilares fundamentales de la práctica de Terapia Ocupacional, es el Modelo de la Ocupación Humana (MOH) de Gary Kielhofner, quien dedica su obra a la comprensión de cómo los sujetos eligen, organizan y llevan a cabo sus ocupaciones. A través de tres componentes interrelacionados: la volición, la habituación y la ejecución. El primer componente fue expuesto en el apartado de *las actividades de la vida diaria y el desarrollo ocupacional del infante*. A continuación se ahondará en el segundo componente, es decir la habituación.

Kielhofner, 2000 define la ***habituación*** como los patrones o rutinas por medio de los cuales se organizan las ocupaciones. Estos patrones son semiautomáticos y corresponden a los contextos (temporales, físicos y sociales) en los que las personas se desarrollan.

El hábitat y la habituación son interdependientes, porque de la credibilidad de los hábitat, de su grado de similitud y de la estabilidad de su estructura social, depende la regularidad del comportamiento, la estabilidad en el desempeño y la internalización de las representaciones de la acción.

Los ***hábitos*** son las tendencias definidas y adquiridas para responder y desempeñarse de maneras específicas y constantes en ambientes o situaciones conocidas. En consecuencia para que los hábitos existan: Debemos repetir la acción lo suficiente como para establecer un patrón. Y deben existir circunstancias ambientales habituales. (Kielhofner, 2000).

En contextos que fomenten el desarrollo de hábitos, estos son con mayor probabilidad predictores de futuras respuestas. En cambio en contextos en los que los hábitos no están bien establecidas, ya sea porque el comportamiento es nuevo o porque desempeñarse en el contexto sea difícil o inestable, ese comportamiento es probable que sea guiado por procesos conscientes y controlados. (Ouellette & Wood, 1998)

“Los hábitos regulan el comportamiento al proveer una manera regulada de lidiar con las contingencias ambientales” Dewey 1922; Carmic 1986. “Los hábitos guían el comportamiento de la misma forma que la gramática organiza el lenguaje o las reglas regulan un juego”. Koestler 1969, Young 1988. “Aprender un hábito es adquirir un conjunto de reglas para saber cómo apreciar y actuar en el mundo”. Bourdieu 1977. (Citados por Kielhofner, 2000, p. 53).

Además de las cuatro ventajas de los hábitos que Clark, 2000 planteó desde la perspectiva funcionalista, Kielhofner en el MOH reconoce en ellos su efectividad y eficacia al permitir que los sujetos usen una manera de hacer algo, a partir de un desempeño anterior en otro entorno; cuando están internalizados permiten a la acción desplegarse por sí misma; facilitan que dos o más comportamientos ocurran simultáneamente, pues cuando se desempeñan comportamientos habitados, liberan otros pensamientos y comportamientos; con lo anterior se minimiza el esfuerzo requerido y la capacidad de atención consciente que requieren ciertas tareas; en la misma línea anterior los hábitos regulan cómo se utiliza el tiempo.

Kielhofner plantea la forma en que los hábitos se van estableciendo durante el proceso de desarrollo en los primeros años. Parte de la idea de que los niños nacen sin reguladores internos de comportamiento organizado, pero poco a poco son integrados a ritmos, rutinas y costumbres del contexto donde se encuentren; en la medida en que estos últimos se repiten constantemente, el niño desarrolla patrones de hábitos complejos, que por su fuerte internalización son resistentes

al cambio, preservando así los patrones de acción. “Los hábitos resisten el cambio porque están basados en nuestras creencias más fundamentales de cómo está construido el mundo” Berger y Luckman 1966. (Citado por Kielhofner, 2000, p. 57).

Los postulados teóricos expuestos hasta aquí fueron tenidos en cuenta para hacer el análisis de los hallazgos que se encontraron durante el proceso de sistematización. Especialmente se tuvieron en cuenta los relacionados con Kielhofner y el proceso de adaptación ocupacional en la infancia; la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan; el proceso de autorregulación de Xavier Bornas y la conceptualización acerca de Actividades de la Vida Diaria que hacen Moruno, Romero y Polonio en sus diferentes publicaciones.

## 8. Diseño Metodológico

### 8.1. Enfoque del estudio

El enfoque utilizado para la investigación fue *Cualitativo de tipo Histórico Hermenéutico*, enmarcado dentro de la *sistematización de experiencias como investigación*, pues se realizó un análisis crítico de la experiencia del programa de Hábitos y Rutinas como experiencia educativa y especialmente el papel que juega la Independencia de las Actividades Básicas de la Vida Diaria.

La sistematización tiene la fuerza de sus análisis y hallazgos puestos en los procesos que se generan de manera *inductiva* en la construcción que se realizó con los actores en cada uno de los encuentros y los descubrimientos que arrojó la reconstrucción histórico del proceso de desarrollo del Programa. Sin embargo esta información se mantuvo en conversación con las bases teóricas sobre las cuales fue sustentado el Programa, es decir que no se soslayó el componente *deductivo*.

### 8.2. Enfoque de la sistematización

La sistematización de Experiencias se enmarca dentro de lo que Pakman 1996, (citado por Ghiso 1998) plantea como un enfoque de *Reflexividad y Construcción de la Experiencia Humana* donde los problemas del contexto, tienen posibilidades de resolución a través de la observación y el análisis de la práctica, reafirmando la implícita epistemología de la práctica. Este enfoque de sistematización busca recuperar el saber que está implícito en las prácticas y en la percepción del problema que se afrontó, darle valor a los saberes, juicios y destrezas que puedan estarse pasando por alto. Permite que el observador se desligue de la lógica de explicación de su experiencia, mientras transita en el proceso de comprenderla.

### **8.3. Concepto de sistematización desde el cual se abordará la experiencia**

Para objeto de esta investigación se tomará el concepto de sistematización planteado por Ghiso, (1998) quien la describe como “un esfuerzo consciente de capturar los significados de la acción y sus efectos, como lecturas organizadas de las experiencias, como teorización y cuestionamientos contextualizado de la praxis social, para poder comunicar el conocimiento producido” (p.7)

### **8.4. Tipo de Sistematización**

Se plantea el uso de la sistematización como *praxis recontextualizada* en la cual se sistematiza la acción humana haciendo emerger sus sentidos y significados a partir de la memoria de la experiencia y sus actores, con una perspectiva de futuro (Mejía, 2008). Es así como el Programa de Hábitos y Rutinas en más de 10 años de funcionamiento tiene una riqueza práctica y teórica que podrá conceptualizarse a partir de las preguntas que se le hagan al proceso, de sus aspectos relevantes y de la ubicación del contexto social, cultural y político donde se desarrolla, tal como nos lo propone Mejía (2008).

#### **8.4.1. Unidad de Análisis:**

Programa de hábitos y rutinas del Colegio Alemán de Cali.

#### **8.4.2. Unidad de Trabajo:**

Estudiantes, docentes y padres de familia involucrados directa e indirectamente en el Programa de Hábitos y Rutinas del Colegio Alemán de Cali en el periodo comprendido entre el 2006 y el 2016.

### 8.5. Categorías de análisis

Teniendo en cuenta la metodología de la sistematización de experiencias se contó para la investigación con dos tipos de categorías, unas elegidas a priori y otras emergentes que fueron surgiendo con la revisión de los documentos y la profundización de la percepción de los actores.

En el siguiente cuadro se pueden visualizar ambos tipos de categorías.

Categorías	Subcategorías
Aspectos críticos para la transformación del programa*.	Concepciones institucionales sobre las cuales se sustenta la creación del programa*.
	Concepciones teóricas que subyacen a los planteamientos del Programa.
	Transformación de las estrategias de intervención dentro del Programa.
	Evolución de la encuesta de hábitos
Eficacia del programa	Cobertura
	Nivel de independencia alcanzado
	Percepción de eficacia de los docentes
	Percepción de eficacia de los padres
Características particulares de las Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD) en la población	Hábitos de Alimentación
	Hábitos de Vestido
	Hábitos de Sueño
	Hábitos de Higiene
	Facilitadores para el desarrollo independiente de las Actividades de la Vida Diaria en los niños y niñas.
	Barreras para el desarrollo independiente de las Actividades de la Vida Diaria en los niños y niñas.

\*Categorías a priori      \*Categorías Emergentes

Fuente: Elaboración del estudio

## 8.6. Metodología

La sistematización se llevó a cabo por medio de dos fases. La primera una revisión documental que permitió hacer la reconstrucción histórica del programa, además de determinar las características particulares del desarrollo de la independencia en las AVD que tiene la población. Y una segunda fase donde se hizo la exploración y determinación de la percepción de los actores acerca del Programa, su influencia institucional y la eficacia percibida de las estrategias implementadas.

### 8.6.1. Fase 1. Revisión documental.

El cuadro que se presenta a continuación muestra pormenorizados la revisión de documentos y el objetivo con el cual se abordó cada uno.

Objetivo	Documentos a Revisar	Información Esperada
Reconstrucción histórica del programa.	Planes anuales de trabajo de Terapia Ocupacional (T.O)  Informes anuales de gestión T.O  Formatos de encuesta utilizados para la evaluación de independencia en Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD).  Comisiones de evaluación años lectivos 2006 al 2008.	Recuperación del diseño del proyecto, especialmente objetivos y estrategias de trabajo.  Determinar las acciones desde las cuales se dio inicio al programa.  Recuperar la evaluación de las acciones usadas dentro del programa cada año.  Identificar la secuencia de cambios introducidos a la encuesta.  Determinar las situaciones problemáticas en los estudiantes, reportadas por los docentes en las comisiones de evaluación, que pudieron relacionarse con el origen del programa.

Análisis del impacto del programa en términos de cobertura.	Encuestas de hábitos diligenciadas por los padres de familia de los estudiantes de Prekindergarten entre el año 2006 y 2016.  Asistencia de los padres de familia al taller Hábitos Básicos de Autonomía.	Estadística consolidada de los resultados de la encuesta de hábitos en la década de funcionamiento del programa.  Porcentaje de asistencia de los padres de familia al principal taller dentro del Programa de Hábitos.
Análisis del impacto del programa en términos de independencia alcanzada.	Reevaluación de la encuesta de hábitos de los estudiantes que se encontraban en kindergarten en los años lectivos 2010/2011 y 2015/2016.	Determinar los cambios en el nivel de independencia alcanzado por los estudiantes después de un año de ingreso al Programa.

### 8.6.2. Fase 2. Exploración de la percepción de los actores.

Con el objetivo de recoger la percepción de los tres principales actores involucrados en el Programa de Hábitos y Rutinas, se realizaron grupos Focales y Talleres, con la dinámica que se muestra a continuación.

<b>Grupo y Actividad</b>	<b>Dinámica</b>	<b>Objetivo</b>
Padres de Familia Prekindergarten –  Grupo Focal	Tres grupos de entre 7 u 8 personas. Una docente jefe de grupo como moderadora de cada grupo.  Inicialmente los padres diligencian la encuesta de hábitos, teniendo los mismos parámetros que se han utilizado en los últimos años.  Posteriormente se organizan en los grupos y discuten tres preguntas guías acerca de la encuesta.	Conocer las percepciones acerca de la Encuesta de hábitos que los padres diligencian el primer día de clase de sus hijos.  Determinar el alcance de la encuesta de hábitos como herramienta de evaluación e intervención

	Cada una de las moderadoras realiza una grabación de la discusión, previa autorización de los participantes.	
Padres de Familia del Kindergarten  Grupo Focal	<p>Tres grupos de entre 7 u 8 personas. Una docente jefe de grupo como moderadora de cada grupo.</p> <p>Los padres diligencian la reevaluación de la encuesta de hábitos, teniendo como referente sus respuestas a la encuesta que llenaron el año anterior cuando sus hijos se encontraban en el prekinder.</p> <p>Posterior a ello se organizan en los grupos y se les dan preguntas guías para evaluar diferentes aspectos del programa, entre ellos su impacto y la eficacia e importancia de las estrategias aplicadas.</p> <p>Cada una de las moderadoras realiza una grabación de la discusión, previa autorización de los participantes.</p>	<p>Determinar la eficacia percibida del Programa de Hábitos por parte de los padres de familia que lo han desarrollado por un año escolar.</p> <p>Determinar la comprensión que los padres de familia tienen de las estrategias del programa, el grado de importancia que les atribuyen y las recomendaciones alternativas que brindan para la mejora del programa.</p>
Grupo de docentes  Grupo Focal	<p>Se invita un grupo de docentes que representen cada uno de los niveles que conforman la Sección Infantil y que desarrolla acciones relacionadas con el Programa.</p> <p>La Terapeuta Ocupacional actúa como moderadora.</p> <p>Se ofrecen unas preguntas que guíen la discusión, las cuales fueron adaptadas de las que se han realizado a los pares de familia.</p>	Determinar el lugar que le dan los docentes al Programa de hábitos, la percepción que tienen sobre su importancia, la forma en que se articula con lo pedagógico y las recomendaciones alternativas que brindan para su mejora.
Grupo de	Los docentes eligen dos estudiantes de	

estudiantes de Kindergarten	cada uno de los cursos del Kindergarten, un niño y una niña.	Determinar si los niños entre los 5 y 6 años, relacionan la independencia en las AVD con su proceso de crecimiento.
Taller	La Terapeuta Ocupacional realiza una actividad en la cual se les solicita colaboración para reunir ideas de cómo explicar a los estudiantes del maternal, la diferencia entre un bebé, un niño pequeño y un niño grande. (se hace un apoyo visual con poster de niños y niñas en cada una de las tres etapas)	

## 8.7. Técnicas e instrumentos

### 8.7.1. Técnicas.

Para la recolección de información se utilizarán tres técnicas: La Revisión Documental, los Talleres y Grupos Focales.

*La Revisión documental.* Se utilizó como estrategia para hacer la reconstrucción histórica del Programa de Hábitos y Rutinas.

*El Grupo Focal.* Es la estrategia a través de la cual se hizo el acercamiento a la percepción de los docentes y padres de familia como actores principales del Programa de Hábitos, pues permite la interacción entre los participantes para que utilizando su experiencia puedan elaborar su realidad, incluyendo sus creencias, sentimientos y actitudes (Álvarez y Jurgenson, 2003).

*Taller.* Herramienta de trabajo utilizada con los niños y niñas del kindergarten para movilizar las conversaciones que permitieran identificar los criterios en los cuales ponen sus indicadores de crecimiento. Y si esos indicadores se relacionan en algún momento con la independencia en las Actividades de la Vida Diaria.

### 8.7.2. Instrumentos.

Los siguientes fueron los instrumentos utilizados para la recolección y análisis de la información:

- Matrices de Excel para la organización de la información históricamente y por categorías.
- Cuadros de Excel para la organización y tabulación de las encuestas de hábitos.
- Guías para orientar las discusiones de los Grupos Focales.
- Preguntas guías para orientar el Taller con los estudiantes de Kindergarten.
- Grabaciones de voz de las discusiones de los grupos focales.
- Video grabación del taller con los estudiantes.
- Cuadros de categorías para el análisis de contenido.

### 8.8. Plan de Análisis

Para el tratamiento de la información se realizó un **análisis de contenido**, partiendo de un análisis temático que permitió dar paso al análisis categorial.

Para este fin se realizó la transcripción completa de las discusiones de los Grupos Focales, a partir de allí, se realizó la descomposición del texto en unidades de registro, se clasificaron por afinidad temática para posteriormente hacer una categorización que se relacionara con las categorías de análisis elegidas a priori e identificar las categorías emergentes.

Para la *revisión documental* inicialmente se realizó una búsqueda de los documentos existentes y disponibles; se dispusieron para su clasificación y selección dependiendo de la pertinencia que brindaba para la construcción de los ejes de sistematización; se leyeron y analizaron en profundidad identificando sus convergencias y contradicciones, las cuales fueron registradas en una matriz de Excel a partir de la cual pudieran visibilizar las rupturas del programa.

## 9. Resultados de la Sistematización

Los resultados que se presentan a continuación se organizaron teniendo en cuenta las categorías de análisis que se plantearon y se complementaron con las que emergieron en el ejercicio. Las reflexiones de la información ofrecida por los diferentes actores y documentos revisados se entrelazan según su relación con las categorías.

Los instrumentos y fuentes empleadas se referencian con las siguientes abreviaturas, durante los análisis (Todas se encuentran en los ANEXOS DIGITALES):

Anexo Digital 1.	PTTO11/12:	Plan de Trabajo de Terapia Ocupacional 2011 / 2012
Anexo Digital 2.	RDED:	Rastreo de documentos existentes y disponibles.
Anexo Físico 1.	LTDP:	Línea del Tiempo Desarrollo del Programa
Anexo Digital 3.	ATGFPP:	Análisis temático Grupo Focal padres Prekinder
Anexo Digital 4.	ATGFPK:	Análisis temático Grupo Focal padres Kinder
Anexo Digital 5.	TGFPP1	Transcripción Grupo Focal Padres Prekinder Grupo 1.
Anexo Digital 6.	TGFPP2	Transcripción Grupo Focal Padres Prekinder Grupo 2
Anexo Digital 7.	ACGFP	Análisis Categorical General Grupos Focales Padres
Anexo Digital 8.	TGFPK	Transcripción Grupo Focal Padres Kinder.
Anexo Digital 9.	ATGFD	Análisis temático Grupo Focal Docentes.
Anexo Digital 10.	VTE	Transcripción y análisis temático Video Taller

Estudiantes Kindergarten

Anexo Digital 11.	EH	Encuestas de Hábitos
Anexo Digital 12.	SCE	Sistematización comentarios en las encuestas.
Anexo digital 13.	ACRD	Análisis Categorical de la revisión documental

### **9.1. Reconstrucción Histórica del Programa**

El ejercicio de sistematización del Programa de Hábitos y Rutinas del Colegio Alemán de Cali, requirió un fino tejido para que datos difusos y preconcepciones establecidas como hipótesis por la comunidad, fueran mostrando la respuesta a dos interrogantes iniciales: Por qué se creó el programa y cómo llegó a conformarse de la manera en que se desarrolla actualmente.

El primer descubrimiento realizado en la revisión documental mostró que la dificultad para establecer el inicio del programa no se circunscribía solamente a él, sino que correspondía al resultado de la informalidad con la que operaban los departamentos dentro de la institución hasta el año 2009/ 2010. Entonces a manera de ejemplo, aunque se pretendía hacer un seguimiento a los planes de trabajo desde el año lectivo 2006/2007, año de la creación oficial del Programa de Hábitos y Rutinas, los planes de trabajo solo se empezaron a realizar formalmente a partir del 2010, respondiendo a las nuevas políticas de Calidad instauradas para la certificación ISO de la institución. Entonces se tuvo que cimentar la reconstrucción de estos primeros 4 años en documentos alternativos como listas de asistencia e informes de gestión.

Los primeros 4 años de rastreo son los que marcan la mayor cantidad de variación en las intervenciones, las primeras de ellas encontradas dos años antes de la creación formal del programa, es decir desde el 2004/2005. A partir del año lectivo 2008/2009 se encuentra una estabilización en las estrategias e intervenciones con pocas variaciones.

Para centrarnos en la primera pregunta de esta etapa inicial de indagación y es *Por qué se consideró la creación del Programa de Hábitos y Rutinas*, se inició el análisis de las concepciones institucionales que se pudieran identificar en los documentos formales de constitución del Programa, para de allí indagar por sus antecedentes.

### **9.1.1. Concepciones Institucionales sobre las cuales se sustenta la creación del programa.**

Para el año lectivo 2010/2011 cuando se crea el primer plan de trabajo de Terapia Ocupacional en el colegio, no se explicita ningún objetivo que se relacionara directamente con el Programa de Hábitos y Rutinas, sólo hasta el siguiente año lectivo 2011/2012 aparece formalmente como uno de los objetivos (PTTO11/12): *“Potencializar la capacidad de las familias para estimular en sus hijos el desarrollo de los hábitos básicos de autonomía según la edad, los requerimientos sociales y las demandas escolares”*. Este objetivo da la primera orientación respecto a las necesidades que se habían conceptualizado dentro del programa, donde se maneja como hipótesis que los padres requieren apoyo para estimular apropiadamente a sus hijos en esta área de desarrollo, relacionada en ese momento con los hábitos básicos de autonomía.

Los planes de trabajo muestran que en el año 2011/2012 se incluye por primera vez como tal, el Programa de Hábitos y Rutinas (PTTO11/12). Sin embargo las actividades que lo conforman ya se llevaban a cabo desde el 2006/2007. En las justificaciones para su creación y en el planteamiento del problema plasmado en el documento (PTTO11/12), se puede extrapolar la siguiente lectura que se hace de las problemáticas escolares:

- Se identifica la falta de independencia en el desempeño del rol escolar como una de las causantes de bajo rendimiento en los estudiantes que no presentan problemas para el aprendizaje.
- Se atribuye como influencia para la falta de independencia que tienen los estudiantes en el desempeño del rol escolar, al contexto socioeconómico del que provienen, un 80% pertenecen al estrato socioeconómico 5 y 6.
- Se plantean como situaciones de riesgo que a futuro se relacionan con la falta de independencia escolar: el predominio del tetero o el pañal hasta el preescolar, los malos hábitos alimenticios o de sueño y la dependencia en la higiene y en el vestido.

Para poder hacer un rastreo a los antecedentes que pudieron generar esta lectura, se recopilaron las situaciones por las cuales son reportados los estudiantes a las comisiones de evaluación y promoción que se llevan a cabo en la institución tres veces en el año, donde se presentan los casos de los niños y niñas que están teniendo dificultades en el desempeño escolar o en la convivencia. Se tomó como muestra las comisiones realizadas desde el año lectivo 2006/2007 hasta el año lectivo 2010/2011 (RDED) donde aparece el programa estructurado como tal. Se tuvieron como criterio de exclusión a los estudiantes que tenían algún diagnóstico de trastornos del aprendizaje y los que presentaban graves problemas de comportamiento que afectaban su disposición para las actividades escolares.

En estos reportes de comisiones de evaluación se encuentran descritos por los docentes de prekindergarten a cuarto de primaria, las siguientes situaciones que pueden ubicarse como antecedentes por los cuales se pudo considerar la creación del Programa de Hábitos y Rutinas:

***Falta de independencia para el trabajo escolar.*** Estudiantes que en ausencia de problemas para el aprendizaje requieren que el docente los apoye continuamente para que logren avanzar en las actividades propuestas durante la jornada escolar. *“Pierde matemáticas, no se concentra, se levanta, come en clase, no ejecuta el plan de trabajo. Distracciones permanentes en clase y poco trabajo autónomo, se empieza a evidenciar el bajón académico y los padres muy preocupados... Solamente funciona con supervisión, necesita continuamente que se le fiscalice el trabajo. No logró interiorizar sus responsabilidades”*(RDED-DFM89). *“Su rendimiento académico ha bajado mucho, no trabaja en el colegio, no empieza las actividades. No se le debe calificar trabajo realizado en casa. No cumple con tareas, en los exámenes no le va mal”*(RDED-JFA89). *“Ha ganado organización en sus cuadernos, es muy dependiente del adulto, siente que no puede hacer las cosas solo.”*(RDED -PAC89)

En estas observaciones de los docentes se hace evidente lo que plantea Deci y Ryan, 2000 con respecto a la motivación extrínseca, donde los estudiantes ajustan su desempeño con relación a presiones externas, pero muestran poca integración de la regulación.

***Sobreinvolucramiento de los padres en las responsabilidades escolares de los hijos.*** Se observa en varios de los reportes de las comisiones, un patrón donde los estudiantes no realizan el trabajo que se asigna para la clase, pero lo traen al día siguiente realizado de casa, incluso algunos con señales evidentes de que un adulto lo realiza por ellos. *“Trae de casa su trabajo hecho y bien hecho, pero en el colegio no hace nada. Los padres piden más trabajo para hacer en casa, pero la docente considera que no es la idea y que a largo plazo puede ser perjudicial”*(RDED-JFT89). *“El refuerzo llega con letra de un adulto y de él”* (RDED-DFT67). Esto sucede aún en estudiantes que cuentan con buen rendimiento académico. *“Tiene buen rendimiento pero es muy desorganizado y no quiere terminar los trabajos en clase, prefiere hacerlos en casa”* (RDED -JIT89).

En algunos reportes se registra la participación de los padres en la resolución de situaciones cotidianas de la vida escolar, incluso dentro de las instalaciones de la institución. *“Los padres le prometieron black berry si mejora. Le falta mucho estudio y no cumple. Cuando tiene un problema la mamá viene al colegio y lo resuelve por él” (RDED – JJA89)*

Este exceso de acompañamiento no solo se da por parte de los padres, sino que en ausencia de estos, se cuenta con personas que son contratadas para su cuidado. *“Sigue con problemas de motricidad fina, tiene en la tarde dos niñeras y una profesora preescolar, la abuela dice que el niño depende mucho de la niñera. Cuando falta al colegio pierde la organización. Lo que a la docente más le preocupa es la autonomía y el desarrollo motor fino” (RDED – JSC89).*

Este grupo de niños debido al sobreinvolucramiento de los padres pueden carecer de la *experiencia de autonomía* que como lo plantea Ryan y Deci, 2000 hace parte de los condicionantes sociales determinantes para la internalización y la integración de la motivación intrínseca.

***Falta de organización para el trabajo escolar.*** Los docentes identifican en las comisiones no solamente las necesidades que muestran los estudiantes con respecto a las competencias académicas básicas, sino la forma en que el estudiante se organiza durante la jornada escolar, lo que se convierte en un facilitador o una barrera en la producción académica diaria. Los mayores obstáculos reportados en este aspecto, tienen que ver con las dificultades de los niños y niñas para lograr un ritmo de trabajo que les permita cumplir con las propuestas básicas de la clase. *“Su ritmo de trabajo es lento” (RDED -JJM190).* *“Trabaja con mucha lentitud.” (RDED – DFT67)* *“Se demora mucho. Necesita apoyo en sus producciones” (RDED -MG78).* *“Uso inadecuado del tiempo en la realización de las actividades y calidad en su desempeño” (RDED – MDI90).* El hallazgo en este punto es interesante pues al contrastarlo con

las barreras que se encontraron en los talleres realizados con los padres, se evidencia que el momento en que se presta más apoyo a los niños y niñas es cuando se cuenta con poco tiempo para realizar las actividades, lo que puede estar representando que ellos no logren ganar la agilidad que se requiere para ajustar su ritmo de trabajo a las demandas del contexto.

Como lo plantea Kielhofner 2008, el establecimiento de hábitos y rutinas apoyan la eficacia del desempeño en varios aspectos, uno de los cuales es la capacidad de regular cómo se utiliza el tiempo; habilidad que es posible que este grupo de niños no haya desarrollado.

***Poca capacidad de mantener la atención en tareas o actividades.*** Uno de los aspectos que de manera personal me cuestionaban en los primeros años de participar en las comisiones de evaluación, era la cantidad de reportes por estudiantes con problemas para focalizar o mantener la atención. En la revisión que se realizó se hace evidente este aspecto, el cual no está relacionado con problemas atencionales en sí mismos, pues los estudiantes que fueron diagnosticados no se incluyeron en la revisión realizada a las comisiones, sino más bien a las posibilidades de regulación y control que desarrollan los niños y niñas. Estas dificultades atencionales se manifiestan en ***dificultades para el seguimiento de instrucciones*** “*Faltaba con tareas y deberes. Le cuesta entender las instrucciones si no se le repiten varias veces*” (RDED – SC78). “*Poca atención, dice no saber qué hacer*” (RDED – SP78). “*M ha mejorado en los periodos de rutina logrando ubicarse sin requerir apoyo diario en el espacio para la puesta en común y asumiendo cada periodo de acuerdo a lo que le corresponde. Necesita apoyo individual para ejecutar actividades que requieran más de una instrucción*” (RDED – MD190). Para Kielhofner (2008) cuando las personas se encuentran en contextos estables y predecibles, pueden interiorizar hábitos que les servirán para predecir y facilitar sus acciones en contextos diferentes con demandas similares. En cambio las personas que no pueden estabilizar sus hábitos por

encontrarse en contextos inestables o difíciles, requieren de procesos conscientes y controlados y se disminuye la posibilidad de anticipación, lo que disminuye su efectividad. Esto puede reflejarse en la dificultad de los estudiantes para el seguimiento de las instrucciones, donde actividades que pueden ser fácilmente comprensibles y ejecutables para unos, para ellos requieren un acompañamiento cercano como si fuera la primera vez que se brindaran.

***Falta de motivación que afecta sus niveles de atención.*** Los estudiantes solo logran mantenerse atentos durante las actividades que se relacionan con lo que les genera placer o motivación. “*Se conecta a la clase por periodos y solo en lo que le interesa... En alemán se depende de su voluntad, si no quiere no se logra mediar para que lo haga*” (RDED – PJO67). ***Poca atención sostenida*** que hace que los estudiantes puedan prestar atención solo al inicio de las actividades, pero no logren mantenerla hasta culminarlas. “*Atención por periodos cortos*” (RDED – JDB67). “*Le cuesta terminar sus deberes escolares. Actitud de dispersión...*” (RDED – JFE78) Tanto Kielhofner (2008) como Deci & Ryan (2000) muestran que la motivación por acciones o comportamientos que no son totalmente acordes a lo que se desea, requiere para su desarrollo un proceso de mediadores que les permite transitar desde la motivación externa hacia la interna. Mediadores que son explicitados en la Teoría de la Integración Organísmica (Ryan & Deci, 1989; Vallerand, 1997). Los niños aquí descritos pueden estar inmaduros en este proceso y es por eso que ponen su interés y motivación solamente en las actividades que les son placenteras.

***Falta de apropiación de sus pertenencias.*** La capacidad para gestionar las pertenencias dentro de un salón de clase es una actividad que tiene un valor auxiliar a las actividades pedagógicas propias del aprendizaje. Tener los elementos completos y disponibles cuando se

requieren se convierte en la posibilidad de cumplir con las propuestas de la clase en el tiempo estipulado. Por lo anterior son múltiples los reportes de los docentes con respecto a la poca apropiación que los estudiantes hacen de los materiales. *“Deja todo tirado cuando se va...”* (RDED – JFZ67) *“es desordenado en sus materiales”* (RDED-DFT67). *“En Naturales su actitud es muy positiva, participa, pero es muy desorganizado y le falta ritmo de estudio.”* (RDED - JMT67) *“Desorganización constante”* (RDED – SG67). *“Le faltan materiales.”* (RDED – DFT67) *“Pierde música, no trae materiales, le cuesta alistarse a tiempo para la clase”* (RDED –MR78). Como lo refiere la AOTA (2008); Clark (2000) las rutinas por sus patrones regulares y repetitivos estructuran la vida diaria, crean orden en la vida de las personas. Cuando este orden no se tiene, se refleja no solo en comportamiento desordenado, sino en dificultades para organizarse en el ambiente físico, como lo muestran estos estudiantes en la relación que tienen con sus materiales.

***Falta de cumplimiento con sus deberes escolares.*** Un aspecto que va de la mano con el punto anterior, son las dificultades de los estudiantes para cumplir puntualmente con las tareas que son asignadas para la casa. *“Tiene muchas capacidades, pero su responsabilidad frente al trabajo en clase y en casa no es óptimo... En Ciencias Naturales preocupa mucho su desinterés y su dejadez con el trabajo. Cognitivamente es aventajada...”* (RDED – GL89) *“Se demora mucho en organizarse, necesitando apoyo individual. Poco compromiso para cumplir lo asignado. Se le dificulta el seguimiento de la instrucción. Necesita acompañamiento del adulto para el desarrollo de sus actividades. No cumple con tareas que se llevan a casa y no sabe por qué”* (RDED –FAO90)

***Poca perseverancia y baja tolerancia a la frustración.*** Muchos de los retos escolares, requieren de un proceso que puede ser difícil para los niños y niñas en algún momento o en

ciertas circunstancias, por lo cual se requiere que puedan mantenerse conectados a la actividad, mientras logran superar los desafíos que ellas les imponen. En la comisión se reportan gran cantidad de estudiantes, que abandonan ante las primeras posibilidades de fracaso o dificultad. *“En español quiere notas altas por trabajos mediocres, trabaja poco... No quiere corregir y le cuesta querer entender lo que está mal y debe cambiar.” (RDED –SC78) “Le cuesta ubicarse en lo que debe hacer, se le deben segmentar las instrucciones y repetírselas. Evade situaciones difíciles sin ser persistente. No logra organizarse al inicio de la semana, el miércoles vuelve a organizar la rutina.”(RDED – PAC89) “Le cuesta asumir las rutinas de organización, si se le sugiere lo que debe hacer, se disgusta y se aleja... Baja tolerancia a la frustración, hace pataleta y llora. No quiere asumir sus hábitos de autonomía.” (RDED – ES90).* Bornas (1998) muestra que parte del proceso de autoregulación, requiere de una fase de rectificación en caso de errores o dificultades, la cual es de suma importancia para que ante estos errores se busquen alternativas diferentes a abandonar o reaccionar impulsivamente. Lo que los niños que reportan las docentes tienen posiblemente un proceso incipiente de autorregulación.

### ***Problemas con las adquisiciones relacionadas con las Actividades de la Vida Diaria.***

Para este punto se recogieron solo los reportes de las actividades que los niños o niñas no realizan y que están varios años por fuera de la etapa de desarrollo en la que se debían haber desarrollado. Algunos se relacionan con el control de esfínteres *“Aún se orina en los pantalones”(RDED – DFR67) –estudiante de grado primero- “Llego del periodo de faltas por enfermedad y lloró para no desprenderse de su papá... Se orina varias veces al día sentado en la puesta en común...”(RDED – JSZ89) –estudiante de Pre Kinder- ; otros con la posibilidad de dormir solos *“Durante todo el periodo estuvo inquieto, interfiriendo las clases, haciendo chistes, llamando la atención, no estaba cumpliendo con tareas. Se hizo cita con los padres para informarles**

*y manifiestan que esto podía deberse a que decidieron que no durmiera más con ellos y pasa malas noches”. (RDED – FFS78)–estudiante Cuarto de primaria-; para el aseo y la alimentación “Aún por sí solo no se limpia la nariz y necesita apoyo para consumir algunos alimentos”(RDED – JGS89). “Toma tetero, necesita apoyo para organizarse en las rutinas diarias, está aprendiendo a hacerse responsable de sus pertenencias y logra vestirse con poca ayuda. Desarrollo motor fino especialmente atrasado, le falta mucha fuerza. Indeciso para escoger, responde -no sé- en espera a que se le ayude”(RDED – MD90). “Utiliza el llanto para resolver alguna situación poco fácil como: cerrar la cremallera de su maleta, ponerse las medias, guardar su cuaderno. En los periodos de psicomotricidad acuática y juegos con agua requiere mucho apoyo del adulto para cambiarse porque se demora en hacerlo” (RDED – CJC01). La adquisición tardía en las Actividades de la Vida Diaria puede afectar la Competencia Percibida (Ryan & Deci, 2000) de los estudiantes donde pueden sentirse poco eficaces en el cumplimiento de tareas que otros niños de su misma edad y grupo social si desarrollan.*

Con el consolidado de situaciones que se presentaban en las comisiones de evaluación se da claridad al origen de dos de las tres concepciones institucionales sobre las cuales se creó el programa. La primera, el hecho de identificar la falta de independencia en el desempeño del rol escolar como una de las causantes de los problemas de bajo rendimiento que se presentan en la comunidad. Y la segunda que la falta de desarrollo en algunas Actividades de la Vida Diaria y malos hábitos se convertía en un factor de riesgo para el desempeño escolar.

Con respecto a la concepción de la influencia que tiene el estrato socioeconómico, no se hace explícito en ningún reporte de la comisión este aspecto, aunque algunos comentarios de los docentes se pueden relacionar, más no es definitiva una relación directa. Por ejemplo los que muestran la estrategia de viajes o regalos que ofrecen los padres para que los hijos e hijas

logren mejorar en el cumplimiento de sus responsabilidades escolares. *“Pierde dos materias, dificultades actitudinales, no cognitivas, se bloquea cuando no entiende algo y se niega a seguir. Los padres le prometieron black berry si mejora” 8RDED – JJA89)* O como se mostró anteriormente la presencia de varias personas de apoyo que son contratadas por las familias (un estudiante con dos niñeras y una profesora de preescolar).

### **9.1.2. Rupturas en el devenir histórico para la conformación del Programa de Hábitos y Rutinas.**

Como forma de responder a la segunda pregunta que orienta la sistematización, relacionada con el **Cómo llegó a conformarse el Programa como se encuentra actualmente**, se recurrió a la reconstrucción histórica en la cual se identificaron puntos iniciales de creación de estrategias y actividades; giros o cambios en su enfoque o implementación; aspectos que iban dilucidando las rupturas (ver anexo 1).

Según los hallazgos realizados se pueden hacer las siguientes reflexiones:

**Líneas fuerza del Programa.** El Programa de Hábitos se ha desarrollado con base en dos líneas de trabajo fundamentales, la primera la Escuela de Padres en la cual tuvo su origen y la segunda la Encuesta de Hábitos.

### **9.1.3. Transformación y consolidación del programa a través de la Escuela de Padres.**

Las primeras actividades que se pueden relacionar con el Programa son talleres y conferencias ofrecidas a los padres del maternal, en el año escolar 2004/2005 (LTDP). El tipo de talleres ofrecidos, sus temáticas y didácticas mostraban la hipótesis alrededor de la cual se configuró el programa y es que los padres desconocen la capacidad real de los niños y niñas en

cada edad, con relación a las posibilidades de independencia en las AVD y por esta razón no hacen el acompañamiento pertinente para potenciarlas.

Esta hipótesis fue confirmada en los Grupos Focales realizados con los padres de Prekinder y Kindergarten en los cuales plantean que solo hasta la realización de la encuesta inicial de hábitos del Prekinder, fueron conscientes de las actividades y responsabilidades que los niños y niñas pueden realizar en esas edades. En estos hallazgos se profundizará más adelante.

Como se mencionó al inicio, las acciones del programa se focalizan en los padres, las actividades realizadas por los docentes, aunque existen en la práctica, no se mencionan como estrategia. Lo que puede mostrar la gran relevancia que le da al programa a la intervención del contexto familiar, por encima del escolar en el que habría mayor posibilidad de ejecución de las estrategias. Esto puede mostrar otra hipótesis y es que el desarrollo de la independencia de las ABVD debe consolidarse en el contexto familiar, para que puedan mostrar mayor eficiencia como andamiaje posterior. Esta hipótesis puede soportarse en lo expuesto por Kielhofner (2008), quien plantea que el niño se desarrolla a través de tres tipos de roles: el de jugador, el de estudiante y el de miembro de la familia. El autor atribuye a este último rol la mayor influencia en la construcción de rutinas por la posibilidad de asignación de pequeñas tareas y de asumir el autocuidado, que le permiten al niño interiorizar las rutinas que serán una fuente de seguridad, predecibilidad y comodidad.

Para tomar como ejemplo se ilustra el Taller “Yo Solito” por ser el más antiguo del programa, implementado por primera vez en el año 2004/2005 y consolidado como permanente y anual a partir del año lectivo 2007/2008 (LTDP). Se ofrece a los padres de los estudiantes de la sección maternal que se encuentran entre los 2 años y medio y 3 años y medio. El cual se dinamiza a través de grupos de discusión y de videos de los niños y niñas en la ejecución de sus

actividades de organización, higiene, alimentación y vestido. Con estos videos se pretende que los padres puedan observar la capacidad real del hijo o hija en la ejecución de estas actividades en un contexto diferente al familiar y poder movilizar en casa el potencial que el estudiante muestra en el colegio.

Los otros talleres que dieron apertura al programa son los que se ofrecían como apoyo a las transiciones de los estudiantes entre secciones, los cuales buscaban ajustar las rutinas en casa, para facilitar su incorporación de las nuevas exigencias escolares. Dentro de este grupo de talleres se encuentra el *Taller Pasando al Colegio Grande*, ofrecido a los padres que pasan del maternal a la sección infantil. *El Taller Paso a Primero*, ofrecido a los padres de los niños y niñas que salen de la sección infantil hacía la primaria. Estos talleres estaban centrados en lo que tradicionalmente se espera de un Programa de Hábitos y Rutinas Escolares, es decir que hasta este momento no se consideraba la necesidad de incluir las Actividad Básicas de la Vida Diaria (ABVD), sino centrarse en las rutinas escolares.

Lo que marca el cambio del enfoque, aunque más bien es una mirada complementaria de éste, es el nacimiento y maduración de la Encuesta de Hábitos en el año 2005/2006 que permitió adentrarse en la realidad del desarrollo de los estudiantes en lo relacionado con la independencia de las ABVD, pues dos años después de iniciar la aplicación de la encuesta, en el año lectivo 2007/2008, se empieza a implementar el taller principal del Programa y es el *Taller Hábitos Básicos de Autonomía (LTDP)*, que se centra completamente en el tema de la independencia en las ABVD, se hace la retroalimentación a los padres de los resultados globales de las encuestas de hábitos que han llenado al inicio del año escolar, se brinda conocimiento sobre los hitos del desarrollo de la independencia en las Actividades de la Vida Diaria esperados para esa etapa, su

importancia para el desarrollo de los niños y niñas entre los 4 y 6 años y se dan pautas para ayudarle a los niños a desarrollarla.

Un aspecto que es importante destacar, es la forma en que es nombrado este taller, *Hábitos Básicos de Autonomía*, evidenciando la línea teórica que se siguió durante la transformación del programa, pues adoptar este término que es usado por Comellas (2000), en vez de los que figuran en el Marco de Trabajo para la práctica de Terapia Ocupacional de la AOTA, puede ser una muestra de que en las prácticas de Terapia Ocupacional no hubo un marco teórico en esta temática que respondiera a las necesidades de la población escolar sin discapacidad y por esto se buscó en otras disciplinas.

Estos dos talleres se mantienen desde el año lectivo 2007/2008. Y el eje de orientación de la Escuela de Padres, cambia pues ya no se inicia con las temáticas que se relacionan con lo escolar, sino que se va transformando desde las centradas en las ABVD, temática puesta en el tema de hábitos y desarrollada en la sección infantil, al de Rutinas Escolares para la primaria, donde aparecen dos talleres: Pasando a la Primaria y Paso a tercero nuevos retos. Ambos talleres centrados en el ajuste de hábitos y rutinas esperados para nuevos ciclos escolares y que mantienen una interrelación con los realizados en el preescolar, mostrando tangencialmente que los logros en la Autonomía personal que van logrando a través de la independencia en la ejecución de las ABVD, sirven como pilares para el desempeño escolar en la educación formal. En el Modelo de la Ocupación Humana (MOH), se destaca la interrelación que existe entre el hábitat y la habituación, donde la estabilidad, credibilidad y similitud de los hábitat permite que regulación del comportamiento y la estabilidad del desempeño. (Kielhofner, 2008).

#### **9.1.4. Transformación y consolidación de la Encuesta de Hábitos.**

La Encuesta de Hábitos siempre ha ocupado un lugar fundamental dentro del Programa, actualmente se encuentra articulada a objetivos pedagógicos y es parte del seguimiento contemplado para los estudiantes de la primera infancia. Sin embargo en la revisión documental se hizo evidente como inicialmente estaba desarticulada de otras actividades de seguimiento dentro de los programas de prevención y promoción, pues aunque en los objetivos del plan de trabajo se especificaba “*Mantener seguimiento del proceso de desarrollo de los estudiantes con indicadores de riesgo que afecten su rol escolar a corto, mediano o largo plazo*” (PT11/12 - RDED). Dentro del seguimiento del desarrollo no se incluían la evaluación de hábitos que se aplicaba desde el año lectivo 2005/2006, lo que puede mostrar que en ese momento el proceso no se pensaba vinculado a los demás indicadores del desarrollo de los estudiantes, sino a otros aspectos, posiblemente contextuales; lo que es coherente con el planteamiento del primer objetivo que se encuentra centrado en *potenciar las capacidades de la familia* (PT11/12 - RDED) pero no incluía aspectos pertinentes a lo institucional o al niño como individuo. Esto puede significar que aún no se consideraba un factor determinante dentro del desarrollo general y escolar de los niños y niñas del preescolar.

La encuesta inicial de hábitos se realizó en el año escolar 2005 – 2006. Fue una adaptación de varias escalas de evaluación como: *La Evaluación de cuidados personales, forma y escala de graduación. Del Departamento de T.O del Instituto de Rehabilitación de Chicago.* De donde se toman algunos ítem como: Baño (lavado del cabello), alimentación (uso de utensilios), vestido (ponerse el calzado), higiene para defecar y orinar (vaciar el colector, higiene), arreglo personal (lavado de manos, cepillado de dientes, peinado del cabello). *Autonomía para las Actividades de la Vida Diaria de Barthel (1965):* Se tomó la idea de

degradación de la escala a valores intermedios entre la dependencia e independencia como lo planteaba esta escala con el ítem “necesita ayuda” que en la encuesta del programa de hábitos se especifica como: “con mucha ayuda o con poca ayuda”. Además de algunos descriptores como: abrocharse los botones, tirar la cadena del baño.

Debido a que estas escalas no eran equiparables a la población escolar pues estaba centrada en discapacidad, especialmente en discapacidad física, los ítems que se adicionaban seguían los siguientes principios que proponen Williar/Spackman (1998) para la realización de la evaluación de “auto-mantenimiento”:

Puede realizarse mediante observación clínica, entrevistas al paciente y auto-evaluación del desempeño por el paciente. En este caso se hace evaluación de los padres teniendo en cuenta la edad de los niños.

La observación clínica proporciona el fundamento más objetivo para la evaluación de la habilidad de un paciente para desempeñar tareas. Teniendo en cuenta que los objetivos del programa no estaban relacionados con la habilidad, pues la mayoría de los estudiantes tenían la habilidad (a excepción de los que tienen retrasos del desarrollo psicomotor que afectan la motricidad, dispraxia o déficit atencional que dificultan la realización de la tarea), sino al hábito que habían adquirido, se define que debe ser una encuesta con los padres y no una observación. Una encuesta del nivel de independencia alcanzado que se va consolidando en rutinas, no de la capacidad para el desarrollo de la tarea.

La graduación del cuidado personal se realiza sobre una escala que vaya desde dependiente hasta independiente. Como se explicó anteriormente la escala de independencia que se generó se basaba no en la capacidad de realizar las actividades de baño, vestido y

alimentación, sino en la frecuencia con la que se realiza. Esto teniendo en cuenta que los autores coinciden en que la repetición conlleva a la automatización, pieza clave en la integración de los hábitos en patrones complejos llamados rutinas. (Clark, 2000; AOTA, 2008; Kielhofner, 2008).

La jerarquización de la encuesta al igual que el punto anterior, durante los dos primeros años se realizaba con base en la capacidad en sí misma, más no en relación con otros factores contextuales. Después por el conocimiento que se fue adquiriendo de la población se empezaron a considerar variables externas, especialmente el factor tiempo que resta independencia en algunos momentos de la rutina. A manera de ejemplo se puede considerar lo planteado por los padres en los Grupos Focales con respecto al arreglo en la mañana para salir al colegio:

*“Sobretudo pues en el tema de que, aunque él se viste solo, ¿sí? Aquí yo todavía en las mañanas, lo ayudo a vestir porque si no, de la casa no salimos nunca, ¿sí? Entonces en las mañanas lo ayudo a vestir y todos salimos estresados y no es así. Entonces me parece que, hay puntos donde uno sabe que ellos pueden, pero uno, por el tema del tiempo...” (ATGFPP. Pág. 3)*

Los factores que deben tenerse en consideración al graduar las capacidades son la consistencia en una variedad de condiciones, el tiempo requerido para realizar la tarea y el tipo de asistencia requerida: Verbal o física.

La primera encuesta se usó por dos años lectivos 2005/2006 y 2006/2007 (Anexo 11) tenía las siguientes características: Se enviaba a casa con un instructivo. (Esto tenía la dificultad de que algunos padres no la devolvían nuevamente al colegio y no se podían aclarar con ellos las dudas que les generara la encuesta). Por ejemplo en el año lectivo 2005/2006 se enviaron 79 encuestas y solo se recibieron 68 diligenciadas (RDED). Se hizo igual hasta el año lectivo 2007/2008.

El momento en que se diligencia la encuesta ha cambiado tres veces:

Se enviaba a casa con instructivo, en el cuaderno de notas de los estudiantes, esto se realizó por tres años. (2005/2006 – 2006/2007 y 2007/2008). (RDED)

A partir del 2008/2009 La realizaban los padres en compañía de los docentes en la primera reunión general: Esto aseguró que los padres la entregaran, pero igual debía mandarse por medio del cuaderno a los que no venían a dicha reunión, pues la asistencia no es masiva. Además no era posible controlar la instrucción que los docentes brindaban a las familias, pues aunque estaba escrita, podía alterarse con las explicaciones de los docentes.

Actualmente la encuesta se llena el primer día de clase de los niños de prekinder, donde es requisito que los padres los lleven al colegio, por eso se garantiza una asistencia de casi el 100% (a excepción de las familias que no ingresan a tiempo, o mandan a sus hijos con otras personas). Además es aplicada directamente por la T.O así que se garantiza la misma consigna para todos.

Este cambio en el diligenciamiento de la encuesta muestra cómo se fue transformando de ser pensada desde un paradigma mecanicista a uno ecológico sistémico, donde la presencia de la Terapeuta Ocupacional en el diligenciamiento de la encuesta tiene un valor de análisis, el acompañamiento de las familias mientras realizan la encuesta es movilizador para ellas y hacer presencia mientras la llenan es una forma de intervención. Es decir el instrumento cambia de un método que pretendía medición, a una herramienta de autoevaluación y posibilidad de transformación desde el momentos mismo de su aplicación.

**La reevaluación** el año lectivo 2005/2006 no se realizaba. A partir del año 2006/2007 la reevaluación se realizaba en el mismo formato, solo que los padres ponen otra marca u otro color cuando evidencian cambios. Esto se realizó así por 6 años. Hasta que en el año lectivo 2012/2013

se realiza un nuevo formato con dos columnas, una para Pkg y otra para Kg que permitía una mejor visibilización. (Anexo 11)

***Puntaje Final:*** En el primer año de la encuesta se sumaban los ítems para tener un puntaje general de independencia. Este modelo seguía la propuesta de las evaluaciones estandarizadas, pero se eliminó debido a que no brindaba información relevante ni a los padres, ni al colegio. Pues los ítems no son igual de sensibles para los objetivos del programa, por lo cual la relevancia de algunas actividades no se podía equiparar a las de otras, aunque los puntajes fueran iguales. Se determinó el valor de la prueba en poder hacer seguimiento individual de cada uno de los ítems con relación al proceso de cada estudiante, no a una estandarización requerida por edad o nivel escolar.

A partir del año 2007-2008 cambia radicalmente la encuesta (Anexo 11), este cambio se puede atribuir a que a partir de la experiencia con los padres en los dos años anteriores, tanto en el diligenciamiento de la encuesta, como en las reuniones individuales con los padres de los niños que mostraban mayor dependencia, se conocen las necesidades y desarrollo real de la población en este aspecto. Los cambios que se destacan son los siguientes:

Dos tipos de preguntas: las de escala likert (Independiente, con poca ayuda, con mucha ayuda, dependiente). Y las dicotómicas, tipo SI o NO donde se indaga la ganancia de una competencia específica o por un hábito: como amarrarse, dejar el pañal, comer verduras.

Se introducen variadas preguntas que indican los hábitos relacionados con las actividades y no solo su independencia. Es decir ya no solo se indaga si come solo, sino la variedad del menú, y situaciones que alteren una rutina normal de alimentación en esa edad: como las alergias alimentarias o el bajo peso.

Se introducen preguntas sobre hitos del desarrollo que se salen del rango de edad de los niños, como usar pañal o tomar tetero. Esto seguramente por lo hallado en las entrevistas con los padres.

Las opciones de independencia se relacionan con las situaciones de rutina que hacen que se altere la posibilidad de actuación independiente de los niños (por ejemplo el poco tiempo con el que se cuenta en la mañana para arreglarse, lo que hace que requieran mayor asistencia). Entonces el baño calificado como independiente es el que logra el niño en cualquier momento del día, incluso en las mañanas antes de ir al colegio. El calificado con poco ayuda es el que recibe asistencia en las mañanas, pero logra ejecutar la actividad en otros momentos del día o en los fines de semana.

En la revisión histórica del programa, se evidencia la transformación de la encuesta la cual en los dos primeros años indaga por la capacidad (de realizar las actividades de manera independiente) para posteriormente indagar por la realización constante de dicha actividad (interiorización del hábito y establecimiento de las rutinas). Uno de los cuestionamientos que se ha tenido sobre la encuesta es si los padres al contestar logran hacer esa diferenciación (pues aunque es explícita en los instructivos, puede llegar a ser confusa para ellos). Con los Grupos Focales se pudo hacer una aproximación a esta inquietud, pues se puso en evidencia que los padres de familia reconocen a sus hijos e hijas capaces de realizar las actividades por las cuales se indaga en la encuesta, pero consideran problemático el que usen esta capacidad consistentemente, generando la interiorización de un hábito que se va consolidando paulatinamente. *“Y es fácil confundir hábito con capacidad, esa aclaración es muy a lugar”. Lo que dice J es que, una cosa es que el niño pueda y otra cosas es que lo haga, eso es lo que tú estabas diciendo”. “si yo le digo él lo hace, pero por iniciativa propia, como decía el esposo de ella, no lo hace.*

*Él lleva su plato seguro y su vaso, pero la ropa sucia y los zapatos, si yo no le digo no lo recoge; entonces uno ahí pone sí o no, pusimos no”. (ATGFPP. Pág. 2). “Yo creo que lo que hay que entender, es que ellos pueden hacerlo, pueden ser independientes, en el nivel de la edad que tienen. O sea, no estamos hablando de la independencia de un niño mayor, ni nada por el estilo, sino que, en la medida en la que las actividades son propias para ellos, ellos pueden lograr eso, es eso lo que uno no hace...” (ATGFPP. Pág. 5)*

Después de este cambio radical, los cambios que se han realizado son menores y responden a: Cambiar la forma de algunas preguntas para darles mayor claridad: Variedad de la ingesta por “come la mayoría de las frutas, verduras, proteínas”, etc. Precisar algunas preguntas: como separar la pregunta por si come verduras de la de comer fruta; diferenciar dormir con los padres, de dormir con abuelas o niñeras; si toma tetero, cuántos y en qué momentos. Especificar los apoyos que se consideran pertinentes para la edad (lavar el cabello de las niñas, supervisar el enjuague); donde brindar un poco de ayuda hace parte de su momento de desarrollo y por eso sigue marcándose como independiente. Incluir algunos aspectos que se van descubriendo según las generaciones: Licuar o desmechar los alimentos. Indagar sobre responsabilidades como ayudar cuando se alista la maleta para el colegio, recoger sus juguetes, levantar el plato de la mesa, ayudar a los demás miembros de la familia, etc. Eliminar preguntas que no variaban en la población, hitos del desarrollo o hábitos que no resultaban ser problemáticos: Lavarse las manos después de ir al baño; elección de las prendas de vestir; compartir con padres o hermanos, alguna de las comidas.

#### **9.1.5. La encuesta como estrategia de intervención**

La encuesta de independencia en hábitos fue creada como una actividad tamiz que permitía tanto a los padres como al colegio identificar el estado actual de independencia de los

estudiantes, para partir de allí y generar los objetivos de trabajo durante el preescolar, esto se hace evidente en algunas reflexiones que los padres manifiestan en el Grupo Focal *“Hay que empezar a corregir cosas que mi hija le falta muchísima independencia en varios factores de los que están ahí, que tengo que empezar a trabajar fuertemente en el tema en la casa, no solamente acá.” “En algunas cosas vamos sobrados y en otras cosas como que podríamos trabajar un poquito... hay que tener tareas... Hay muchas cosas por mejorar”* (ATGFPP. Pág. 2).

Sin embargo en los Grupos se evidencia que la encuesta trasciende su utilidad como herramienta de valoración para los estudiantes y se convierte en una herramienta de intervención que confronta y moviliza de diferentes maneras a los padres de familia en su labor de crianza. *“La percepción como tal del ejercicio, es como que me califico si estoy bien o no estoy bien, que estoy haciendo bien o que no, uno no sabe si lo estoy haciendo bien o no”. “Tenemos mucha responsabilidad en lo que él no hace”.* (ATGFPP. Pág. 2).

Uno de los factores que se encontró con mayor frecuencia en las reflexiones que la encuesta suscita, es en el **reconocimiento de la responsabilidad paterna**, en la forma en que sus hijos ganan independencia y asumen las responsabilidades propias de la edad. *“El problema es de uno... Entonces a veces si lo que decían, a veces lo que nos estamos probando allí es como lo estamos haciendo nosotros... no lo estamos haciendo muy bien, en el caso de nosotros, somos muy sobreprotectoras, demasiado”. “Es una autoevaluación”. “Somos los lacayos de nuestros príncipes”. “No somos coherentes con las órdenes”. “Uno mismo los confunde, si uno flaquea...” “Uno olvida las responsabilidades que ellos tienen y uno cree que son de uno”.* (ATGFPP. Pág. 2 y 4).

En este aspecto los docentes pueden analizar que como parte de esta reflexión **los padres implementan acciones de mejora inmediatamente**, incluso antes de la reunión de retroalimentación con cada una de las profesoras, por cual cuando llegan a ese primer encuentro hay aspectos que ya han resuelto en casa y esto hace que varíe rápidamente las respuestas de la

encuesta, ya sea porque marcaron que no lo hacía y lo resuelve con rapidez, “Después de la encuesta, uno dice, en la encuesta registraron que usa pañal -no profe, ya lo quitamos-“ (ATGFD. Pág. 6); o porque marcaron que si lo hacía con la convicción que lo mejorará pronto, porque van a implementar acciones concretas. “Además, muchas veces ellos contestan una encuesta proyectando - ¡ay! Yo esto lo debo hacer-, entonces contestan SI y empiezan, como que ese es el momento, a enfatizarlo. Porque era lo que decía E, uno cuando ve aquí los niños, uno dice -hmm hmm- Eso que está diciendo o que ha dicho NO, porque yo veo a este niño todavía muy dependiente, debe ser de una empleada, uno los escucha todavía hablar de niñera en el kínder y en el pre-kínder. Entonces ellos hacen eso, pero se proyectan a lo que tiene que hacer”. (ATGFD. Pág. 6)

Dentro de los aspectos que la encuesta como estrategia de intervención permite a los padres de familia es **ajustar la exigencia que venían teniendo con sus hijos**, pues encuentran en las preguntas unas metas específicas para alcanzar, relacionadas con la edad y condiciones de desarrollo de los niños. “Nunca se me había ocurrido que J lo podía hacer, lo veía tan chiquito como para que llevara el plato”. “En mi caso pienso que más bien, uno puede pensar que aún es muy niño, está muy pequeño y no nos damos cuenta que ya son más grandes, que hay que dejarlos”. “A uno como padre le falta un poquito de confianza en ellos, que no se va a vestir bien, que no se sabe poner las medias, que le van a quedar torcidas”. “Lo estamos presionando mucho, estamos cayendo en cuenta que no estamos siendo flexibles, si no es que también lo estamos presionando mucho.” “Pues total, por lo menos en mi caso en la parte de la acostada temprano porque no cumple con un horario amplio de dormir, entonces se va a levantar al otro día cansado y no va a querer hacer las cosas, es un niño que se acuesta a las 10:30 de la noche 11:00, pero se acuesta solo, entonces es como irle programando, como oye a las 7:30 de la noche tienes que estar ya desconectado de este mundo y a dormir”. (ATGFPP. Pág. 4 y 5)

Cuando se indaga por la segunda encuesta aunque es para ellos una experiencia que ya no les causa tanta sorpresa o cuestionamientos, ahora **se confrontan con los cambios que pudieron hacer y especialmente con los que no lograron o no trabajaron**. “En la primera queda con muchas cosas por mejorar, en la segunda uno queda preocupado... pero más preocupado porque decía hay huepucha...” “En la primera encuesta nos dejó sorpresas y con muchas cosas para mejorar, en la segunda encuesta creemos que ya sabemos qué teníamos que mejorar al respecto y en algunas cosas seguimos igual”. (ATGFPP. Pág. 2 y 3)

En las citas individuales con las familias que reciben asesoría por Terapia Ocupacional porque sus hijos muestran alteraciones en su rol escolar, se presenta un fenómeno recurrente frente a la independencia o formación de hábitos reportada en las encuestas, y es que en ocasiones no corresponde a la realidad de la dinámica familiar que los padres evidencian en estas reuniones, por lo anterior en el Grupo Focal de prekindergarten se preguntó cuáles piensan los padres puedan ser las razones para que esto suceda, encontrando cuatro posibles situaciones:

La primera son los **puntos de vista diferentes que tiene cada uno de los padres con respecto a la forma en que el hijo responde a las AVD**. Ya sea por el nivel de exigencia de tiene cada miembro de la pareja parental “Yo lo veo diferente a como lo ve J... No porque uno lo ve con, pues como la mamá es como más suave, más flexible. Como que todo lo ve uno, como más normal” (ATGFPP, Pág. 6). O por el conocimiento que cada uno tiene del hijo o hija, dependiendo del tiempo que comparten con él o ella. “Hay cosas que en ella contesta una cosa y yo otra, en la misma pareja hay puntos de vista diferentes. Las mujeres están más tiempo, pero uno que no está en la cotidianidad, me abstraigo de eso”. (ATGFPP, Pág. 5).

La segunda, las diversas **justificaciones que se hacen los padres a sí mismos** para poner la dependencia o falta de responsabilidad de los hijos fuera de ellos, atribuyéndoselo a factores

externos, como la falta de tiempo de los padres o su necesidad de consentirlos ahora que son pequeños. *“Tratamos de justificarnos. Siempre decimos -es que hace esto, pero no, pero tal cosa-. Es que ella hace esto, pero, no, no, no, pero- siempre tenemos un justificante para lo que hacen, entonces esa parte también, yo pienso como que no nos deja avanzar”*. *“Uno tiene su propia justificación; es que es por el tiempo, es que es por el trabajo, es que es por el pico y placa”*. *“Cuentico: De que si no los consciente ahora entonces cuándo”*. ” (ATGFPP, Pág. 6).

La tercera es la **tendencia a beneficiar a los niños frente a otros** y evitar sentirse juzgados en su labor paterna y materna. *“Temor a ser juzgados”*. *“Tendemos a beneficiar a los niños. El corazón le puede a uno”*. *“Démosle una oportunidad a la niña, ella lo deja hoy, como decía tu abuela”*. *“A ellos también les da vergüenza, o sea, obviamente a ellos les da vergüenza que los evidencien, porque muchos papás también amenazamos “¿y se dan cuenta en el colegio?”*. *“Yo quisiera que mi hijo hiciera tales cosas, pero todavía no. Pero ya casi llega allá.”* (ATGFPP, Pág. 6).

El cuarto es cuando los niños ya habían desarrollado y consolidado algún hábito, pero por **crisis del desarrollo**, como la llegada de un hermano, en el momento de diligenciar la encuesta, hay un retroceso en algunos aspectos. Lo que hace que los padres tengan dudas con respecto a la respuesta que sería correcta. *“Cuando hay un cambio, por ejemplo, que entran nuevamente al colegio. Por ejemplo, en mi caso que llegó un hermanito, mi hijo hizo un retroceso impresionante. O en la casa hace cosas que, ponemos en la encuesta que las hace, y vienen acá y no, no las hace. A uno lo hacen quedar, -hace tal cosa- no -acá no-, nada, no lo hace.”*. (ATGFPP, Pág. 6).

Como complemento a la revisión documental que permitió esclarecer el origen del programa y su estructuración actual, se realizó con los docentes un Grupo Focal y parte de las docentes que

participaron en él, llevan en la institución más de 15 años de trabajo, es decir que han sido participes de la construcción y consolidación del programa. Para ellas el programa articuló el trabajo en equipo en pro de una problemática que se había identificado desde antes de existir Terapia Ocupacional dentro de la institución, pero que se limitaba a los esfuerzos aislados que las jefes de grupo podían hacer en sus reuniones generales con la familia. *“Nosotros cuando hemos empezado el trabajo, cuando se empezó hace, antes de diez años, nosotros trabajamos mucho con los padres sobre la autonomía y la organización. O sea, el Colegio Alemán, proyecta a los niños para que haya independencia y autonomía. Pero a nosotros nos tocaba muy duro, porque éramos nosotras solas. Entonces el proyecto, nos ha ayudado a nosotras, que ese proyecto, trabaje en dos vías. Porque era que nosotros, trabajábamos los niños y en las reuniones, con los papás, tratando de decirles, “mire es que nos falta esto, ¿porque no nos ayuda en casa?” Pero cuando L toma el proyecto y empieza a trabajarlo, entonces L lo que hace, es que nos le da más peso a ese proyecto y nosotros, entonces las cosas comienzan a ser más dinámicas y de verdad a volverse también un trabajo en equipo, que era L, que éramos nosotros y que es la casa. Entonces también trabajábamos en...ya y eso ha sido mucha ganancia”.* (ATGFD, Pág. 3).

#### **9.1.6. El programa de hábitos y rutinas y su inmersión en la identificación con la cultura institucional**

Para los docentes el Programa de Hábitos y Rutinas responde a la construcción de la filosofía institucional, a lo que ellos viven desde la práctica curricular para el futuro de los estudiantes en el colegio. *“Yo creo que el colegio siempre habla de independencia y autonomía hasta grandes, entonces si lo trabajamos, si ellos ven que desde pequeños lo estamos trabajando, realmente el colegio, eso es lo que quiere lograr con estos jóvenes, que van a graduarse del colegio. Que ese es como el fuerte del colegio, que sean unos niños independientes y autónomos”.* *“Hay algo que se llama autonomía, lo trabaja el colegio y digamos que nosotros desde la parte de la sección infantil, tenemos mucho que hacer.*

*Ellos arriba, desde primaria, siempre hablan del trabajo autónomo, el desarrollo de actividades con autonomía, inclusive, empiezan a poner trabajo autónomo en libros”. (ATGFD, Pág. 5 y 6)*

En este punto se puede evidenciar la madurez del programa, puesto que como se planteó en el recuento histórico y en el planteamiento del problema, el Programa de Hábitos y Rutinas nace de acciones aisladas que respondían a problemáticas particulares evidenciadas en la población más pequeña del colegio, pero que con el crecimiento de esta población, su inmersión en las demandas académicas de las otras secciones y en el seguimiento de sus resultados escolares, se pudo articular como una situación que se debía ligar a los principios institucionales básicos.

Dentro de los Grupos Focales con los padres de familia se pudieron determinar dos tipos de visiones opuestas con respecto a la propuesta del Programa de Hábitos y Rutinas, las cuales estaban permeadas por las posturas de los padres de familia con respecto a la filosofía institucional.

Las primeras y las más frecuentes, consideraban el programa como parte de los pilares institucionales y con ella ven reflejado el cumplimiento de las expectativas que tenían para su ingreso a la institución. *“Una de las razones para entrar al colegio, quizá la más importante por la cual nos matriculamos acá, es porque nosotros en casa entendemos la necesidad de que en casa, sean ellos los que se sientan responsables de todo lo que les pase y eso empieza desde los hábitos y desde muy pequeños, nosotros en casa teníamos un híbrido, porque reconocemos que los autores del desorden somos nosotros, en buena parte, pero lo hacemos mezclado digamos, porque a nosotros nos gusta meternos en el mundo de ellos, lo disfrutamos mucho, simultáneamente dentro de ese mundo les pedimos que hagan las cosas que tienen que hacer, obviamente no con la disciplina que nos encontramos aquí en*

*el colegio, conocimos el concepto del colegio, nos matriculamos”. “Fue de las cosas que me gustó cuando hicimos el open house fue el tema de las rutinas, me parece que eso es aceptar cuando grande la formación del niño”. (ATGFPPK Pág. 2)*

Las docentes jefes de curso, también evidencian estas posturas en algunos padres de familia de los estudiantes que tienen a cargo, donde la exigencia de independencia, donde la negativa a hacer por los niños cosas que ellos pueden hacer por sí mismos, no los relacionan con una falta de cuidado o atención de parte de ellas como guías de sus hijos, sino que lo comprenden como parte del proceso educativo. *“Si esa es una ganancia grande y siempre, por lo menos, en dos ocasiones me han dicho los papás, me han dicho -mira C, esta es la gran diferencia que hace este, con otros colegios, siendo también muy buenos y bilingües, digamos del mismo nivel social, que están en los alrededores, que el niño, que el colegio ellos sienten, a pesar de que, se les está enseñando un hábito, no solo por ser característico del Colegio Alemán, sino porque se están dando cuenta, que es para la vida ¿sí? Que eso no es solo para el materno, para el pre-kínder, no. O solo para el Colegio Alemán. Es para que, cuando salga a enfrentarse al mundo, tenga herramientas de cómo él pueda apropiarse con mayor seguridad, y obviamente con mayor autonomía e independencia”. “Hay familias que son muy lindas, aprecian, valoran, agradecen, ven los beneficios, ven que lo que uno les dice no es porque el colegio se lo inventó, porque lo dijo L, no... Pero si se ven mucho los beneficios. Ese trabajo ha sido muy valioso”. (ATGFPPK Pág. 2 y 3)*

Las segundas, las cuales fueron manifestadas en un par de familias, muestran reserva, expectativa o ruptura hacía el programa por considerar que puede conllevar a la disminución o eliminación de la espontaneidad o flexibilidad en sus hijos desde edades tempranas. *“La diferencia quizá está en la forma, nosotros practicamos un poco el ser niños, y no tenemos esa clara diferencia en que los niños deben estar siempre cumpliendo horarios, entendemos que hay un tiempo para todo y trabajamos en ese tiempo, en el manejo de ese tiempo, es como el gran reto que tenemos*

*nosotros, es para nosotros, no es para ellos, ellos deben hacerlo, porque tienen que hacerlo, y ahí nos paramos, sin falla y ellos lo hacen”. “Una sola cosa es que en casa no queremos tener un horario toda la vida, ni caminar derecho toda la vida, yo soy de carne y hueso y sé que el ser humano tiene una leve inclinación en su vida para vivir... Entonces me parece un poquito un reto no para nosotros sino para ustedes (colegio) aceptar esta condición... es que los últimos estudios dicen que es bueno que los niños duerman con los papás hasta los 7 años, algo así, entonces esperemos qué dicen si sí o si no. Tenemos que buscar la regla, claro, un equilibrio. Yo no quisiera que cuando uno oye la palabra alemán, (se pone firme y hay risas) nosotros nos convirtamos en una piedrita en el zapato, porque nosotros hacemos siempre algo que está un poco cerquita del margen, ¿me explico? Eso me parece a mí importante”*  
(ATGFPK. Pág. 3 y 4)

La posición de cada una de las familias ante la propuesta del Programa revela sus valores y creencias, pues como lo plantean diversos autores las Actividades de la Vida Diaria están enmarcadas en un contexto temporal, físico y sociocultural (Kielhofner, 2008; Polonio & Romero, 2008). Su incorporación y práctica personal y familiar reflejan el sentido de pertenencia a un grupo social, al ser transmitidos por agentes socializadores primarios, siendo ellos el soporte mínimo de integración social pero a la vez estando vinculados a la identidad de cada sujeto, a las formas de expresarse y de diferenciarse. (Moruno & Romero, 2005). En la medida en que los dos microsistemas en los que los estudiantes se desempeñan – familia y escuela- puedan tener similitud, ayudarán a los niños en la regularidad del comportamiento, la estabilidad del desempeño y la internalización de la representación, pues como lo plantea Kielhofner (2008) hay una estrecha relación entre el hábitat y la habituación, y hábitats estables, creíbles y similares serán los que permitan estas posibilidades.

## 9.2. Eficacia del Programa

### 9.2.1. Cobertura.

La cobertura del programa se puede visibilizar desde la participación de padres, madres y docentes a las distintas actividades.

La primera de ellas es la Encuesta de Hábitos donde se da apertura formal al seguimiento de cada uno de los estudiantes dentro del programa, tema que será tratado en profundidad más adelante. Sin embargo se puntualizarán en este momento un par de datos que permitirán ilustrar la cobertura del programa.

La cantidad de encuestas tabuladas fue de 432, donde el 46.65% son de niñas y el 53.35% de niños. En la tabla 11 se especifican la cantidad de encuestas totales y por año lectivo.

Se cuenta con 432 encuestas diligenciadas que corresponden a los 433 estudiantes que ingresaron a Prekindergarten desde el 2008 hasta el 2015. Es decir que la cobertura en esta actividad es del 99.7% debido a que como se expuso anteriormente, la estrategia para el momento de su aplicación es realizarla cuando los padres asisten al primer día de clase y deben por requisito institucional traer los niños al colegio, entonces la asistencia de padres es masiva.

Tabla 11. Cantidad de encuestas realizadas por año lectivo.

Distribución por sexo	2008/ 2009	2009 / 2010	2010 / 2011	2011 / 2012	2012 / 2013	2013 / 2014	2014 / 2015	2015 / 2016	Total general
Femenino	31	27	26	26	18	20	28	26	202
Masculino	33	35	24	31	26	16	26	40	231
<b>Total general</b>	<b>64</b>	<b>62</b>	<b>50</b>	<b>57</b>	<b>44</b>	<b>36</b>	<b>54</b>	<b>66</b>	<b>433</b>

*Fuente: Elaboración del estudio*

Otra de las estrategias principales del Programa de Hábitos y Rutinas es la Escuela de Padres. En general la escuela de padres del Colegio Alemán, específicamente las conferencias y

talleres ofrecidos por Terapia Ocupacional, cuentan con una asistencia que oscila en el 30% al 60%, según el tema y momento del año en que se presente. La razón para la baja asistencia radica en los compromisos laborales de los padres que se cruzan con los horarios programados para esta actividad.

El taller principal del Programa llamado: Hábitos Básicos de Autonomía, (el cual está dirigido a los padres de prekindergarten y busca hacer una retroalimentación a los resultados de la encuesta, además de brindar información acerca de la importancia de la independencia en las AVD, el establecimiento de hábitos y las estrategias para establecerlos), ha contado con 336 participantes, desde el año 2008/2009 cuando se empezó a implementar. Si se tiene en cuenta que toda la población del prekindergarten en esos años ha sido de 433 estudiantes, se ha capacitado el 77.6% de la población que ingresa al programa. (RDED)

### **9.3. Percepción de padres y maestras sobre el nivel de importancia del programa y las estrategias implementadas dentro de él.**

A partir de las discusiones mantenidas con los Grupos Focales tanto de padres de familia como de docentes, se pudieron extraer algunas de las concepciones que se tienen actualmente de la necesidad del programa y su importancia para la vida institucional y personal de los estudiantes.

Algunos padres logran tener un mayor nivel de comprensión con respecto a las ganancias que los niños obtienen con la realización independiente de las AVD, es decir van más allá de la ganancia en la actividad misma, y logran relacionarla con su proceso de adaptación ocupacional, como se puede evidenciar en la siguiente narración de una de las madres que participó: *“Él era a todos que llegaban a la casa, que venían a visitarnos ¡Ya se doblar una camiseta! ... él se sentía orgulloso, realizado por haberlo hecho. Entonces, uno de pronto no, ¿si me entiendes? Como que está la*

*señora que nos ayuda dobla y ta ta ta, pero es algo de él, que lo hizo, y uno dice mierc... tengo que aceptarle más cosas que se sienta así” (ATGFPK. Pág. 8)* ahí se evidencia la Causación Personal que es parte del proceso volitivo planteado por Kielhofner (2008), donde la persona puede vivenciar su capacidad de hacer que las cosas pasen, donde cobra un sentido de eficacia, que conlleva a la formación de intereses y valores para determinar lo que se considera significativo en las ocupaciones diarias. *“Se sienten más autónomos, más independientes de hacer sus cosas, que lo pueden, son cosas pequeñas pero que se proyectan para...” (ATGFPK. Pág. 10)*. En la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000) este sería la muestra de cómo se vive en los niños, uno de los condicionantes sociales y es la *Competencia Percibida*, ilustrada por los padres en estos comentarios y es que los hijos además de tener la capacidad de hacer las cosas, saber cómo hacerlas y sienten que son eficientes en sus realizaciones. Contribuyendo además, a la última etapa del proceso de Autorregulación (Bornas, 1998) y es el *Reforzamiento* donde una relación positiva con los retos del ambiente, les va a permitir aumentar las posibilidades de repetir el comportamiento o la acción en el futuro.

Para los docentes la importancia va en dos vías, la primera que está relacionada con el contexto escolar y su desempeño en grados superiores de escolaridad formal, lo que será tratado en otro apartado. Y la segunda, la que se relaciona con sus competencias para la vida, para desenvolverse en la cotidianidad, en la actualidad y en el futuro. Para estos docentes, los pequeños retos que les plantean las actividades de la vida diaria, son pequeños aprendizajes que después les permitirán enfrentarse a otros de mayor envergadura. *“También cómo afrontan la vida ellos, también como que, eso se ve todo reflejado, va todo encaminado a cómo voy a solucionar problemas que se me van a presentar en la vida cotidiana. Eso va como, que una cosa, lleva a la otra. Porque hay niños que de pronto no pueden solucionar ni que -se me quedó la camisa acá (mostrando uno de sus brazos), bueno pues si no es capaz de resolver eso, entonces si se le presenta un problema,*

*entonces ya”.(ATGFD. Pág. 2) Son una posibilidad de hacer regulación y control de su actuar en el mundo. “Hay niños que llegan y se van poniendo la media como la cogió, resulta que la media está al revés, “no, mire que la media tiene bigotes, cuando la media tiene bigotes, está al revés”, entonces vuelve y la cambia. Esa parte de rutinas, de verdad que si llevan al niño a establecer una autonomía y un control. Inclusive en la parte motriz, de cómo hacer con sus pertenencias”. ”. (ATGFD. Pág. 2)*

Las anteriores reflexiones de los docentes están acordes a las ventajas que traen los hábitos y rutinas que Clark (2000) plantea desde la perspectiva funcionalista y es que las personas aumentan la habilidad en la acción o el pensamiento. Lo cual se complementa con lo expuesto por Kielhofner (2008) y es que los hábitos permiten ganar la habilidad de hacer algo a partir de un desempeño anterior practicado en otro entorno. (Kielhofner, 2008). En este caso se ubican las AVD no solo por su fin en sí mismas, sino como un medio de preparación para actividades educativas y productivas (Moruno & Romero, 2005).

En el ejemplo que el docente plantea con la actividad de ponerse las medias, se evidencia cómo la evaluación permanente de los resultados de una tarea que se está realizando ayuda a contrarrestar la falta de atención de los niños (Bornas, 1998). Y cuando esta autoevaluación no logra hacerse de manera independiente, por la falta de interiorización de los requisitos para ella, hace que al carecer de criterios necesite la aprobación y dirección externa, en este caso del profesor.

Dentro de los Grupos Focales de padres y docentes se les pidió valorar el nivel de importancia de cada una de las actividades que se desarrollan en una escala de cuatro niveles (Muy importante, importante, poco importante y sin ninguna importancia) y recomendar en cuál de ellas se debería poner mayor énfasis. Lo encontrado en todos los grupos del kindergarten que trabajaron esta pregunta y el grupo de docentes, es que consideran todas las actividades MUY

IMPORTANTES y piensan que al ir todas de la mano no se debe priorizar ninguna sobre otras. En los siguientes párrafos se plantean las referencias realizadas para cada una de las actividades por las que se indagó (A excepción del diligenciamiento de la primera encuesta de hábitos en el prekindergarten, sobre la cual se ha ilustrado lo suficiente en el anterior aparte):

***Reevaluación de la encuesta de hábitos que se realiza en el Kindergarten:*** Tanto para los padres como para los docentes resulta ser la actividad que más valoran, porque no solo les permite seguir trazando metas de trabajo, sino que les da un seguimiento de su proceso y sentimiento de satisfacción de los avances que logran obtener. *“Súper importante”. “Incluso más importante, porque uno ve el desarrollo que han tenido los niños respecto a la última que uno hizo /o la falta de desarrollo/Incluso si uno hace la anterior uno dice ve! Mi hija lo hace o no lo hace, chévere/.”* *“Muy didáctica, muy bien diseñada la encuesta, yo creo que ahí se puede pues evaluar eso”. “Porque nos permite ver el desarrollo, el avance o retroceso que han tenido los niños respecto a la independencia y así nosotros podemos hacer algo, actuar, para mejorar.”* (ATGFK. Pág. 7)

***Taller hábitos básicos de Autonomía realizado en el prekindergarten:*** *“Creo que nos mostró con respecto del promedio de todos, cómo estaba el hijo de uno sin nombrártelo, porque pues era una evaluación individual, si o sea uno decía, a esta edad los niños deberían hacer esto, y el 70% está haciendo esto, el 80% está haciendo esto y el 10% está acá, entonces uno ubicaba más o menos al hijo de uno en dónde está... Había unos grupos como más adelante que los otros en el mismo nivel, entonces eso sirvió como para reflexionar realmente si es que el hijo de uno tenía problemas o no los tenía. Creo que ese fue como el balance, muy bueno, sí muy bueno, sí porque es una evaluación”. “O sea, nos permitió ubicarnos a nivel de independencia qué tan independientes eran o estaban los niños, como de acuerdo a un universo”. “Fue muy importante porque les hizo caer en cuenta de los errores que se están cometiendo dentro ámbito familiar, para prevenir y mejorar, a mí me pareció muy buena”. (ATGFK. Pág. 7)*

Para los docentes este taller resulta muy confrontador para las familias, por lo tanto las que no logran movilizarse con la realización de la encuesta, encuentran en el taller la explicación a la importancia de cada una de las metas que se les proponen. *“Yo estuve en ese taller y realmente ellos salen como -Dios mío, tengo que llegar a hacer esto-. Es súper importante, ellos salen, ahí sí que salen más choqueados”*. (ATGFD. Pág. 4). Los docentes evidencian en los niños cambios en la forma en que asumen las actividades de independencia que se les plantean, a partir de la participación de los padres en el taller de hábitos. *“Es que mira L, después de esa actividad, nosotros, yo me acuerdo el año pasado se hizo esa actividad y luego cuando hicimos lo de táctil, llegaron varios niños diciendo “profe, yo ya me sé bañar solito” y en la encuesta habían puesto lo papás que no, que los bañaban”*. (ATGFD. Pág. 4). Ven además que con el taller los padres empiezan a permitir a los niños el ejercicio de sus capacidades en las actividades de independencia. *“Entonces esa parte de la primera evaluación y luego de esta parte en donde usted les habla a ellos en el taller, de la importancia de esos hábitos, de cómo se deben hacer, si creo que funciona muchísimo, porque, o sea hay un buen impacto en los niños de que ellos también quieran, también como hacer eso. Porque es que a veces no es por qué, es porque no los dejan, o sea ni siquiera los dejan experimentar que es bañarse solos”*. (ATGFD. Pág. 4).

Esta última referencia de los docentes ilustra cómo el hecho de que los padres realicen por los hijos, las actividades que ellos ya pueden hacer, coarta la *Experiencia de Autonomía* (Ryan & Deci, 2000) que se va dando desde pequeñas actividades y se consolida en otras más amplias. Se reconoce como los contextos ofrecen rangos diferentes de oportunidad a los niños, ya sea ofreciendo recursos o motivaciones o generando barreras que pueden afectar sus patrones de actividad y su motivación (Kielhofner, 2008).

**Artículos que brindan información sobre el tema de hábitos en los que cada familia reporta dificultades.** En este punto hay una diferencia entre la percepción de los padres y los docentes. Para los padres que reciben los artículos es una herramienta útil. *“Muy importante, porque nos da información o puntos claves que uno puede tratar con los niños... entonces nos daban como pautas de crianza más que todo”*. *“El de alimentación fue muy bueno, en mi caso porque M no se queda quieto, no se quedaba quieto”* *”fue un material muy didáctico, además que la lectura es chévere”*. (ATGFPP. Pág. 6)

Pero los docentes no pudieron hacer una valoración de su nivel de importancia, pues aparte de entregarlos a las familias no cuentan con ninguna retroalimentación del uso que ellas le dan al material, entonces consideran que es una herramienta que al no tener seguimiento por el colegio, puede olvidarse y ser poco utilizada por las familias. *“yo no he tenido retroalimentación, pero son muy importantes porque, una vez me hiciste leer uno del sueño y me parece es muy importante todo lo que dice, pero yo a veces siento que, uno los manda y ahí quedan. Pierden su importancia, sería más... Si fuera algo más vivencial o algo más, que los ponga a ellos realmente a trabajar, por que quien nos dice -sí, ya lo leí, estamos trabajándolo en casa-. Entonces es muy difícil como evaluar esa parte ahí”*. (ATGFD. Pág. 4).

**Asesorías individuales que la Terapeuta Ocupacional realiza con algunas familias cuyas dificultades en el establecimiento de hábitos y rutinas genera dificultades en el desempeño escolar de los niños y niñas.** Para los padres de familia que han recibido las asesorías resulta una herramienta importante, sin embargo en los grupos focales hacen pocas referencias al respecto, es posible que se dé porque pondrían en evidencia sus problemáticas familiares particulares. *“Muy importante, porque digamos en el caso de L pues había varios aspectos que tenía que mejorar, digamos para prepararlo para ahora para Kg y fuera de eso lo de la alimentación, que todavía le*

*seguimos trabajando pero de todas formas necesitábamos hablar con L, ella nos dio las pautas para ir mejorando eso”. (ATGFPP. Pág. 6)*

Para los docentes es una de las actividades a las que más valor le adjudican, pues la consideran un apoyo fundamental con los niños que están teniendo dificultades en el aula, consideran desde su experiencia que para los padres tener la mirada de un profesional diferente al docente, les amplía la comprensión de la situación y actúa la fuerza del trabajo en equipo. *“es muy importante... súper importante... hay que poner mega retro importante, le falta una casilla”. “Los encarrila, los encamina. Se nota la diferencia del antes y el después de la charla, claro”. “Me dicen -huy C, si no es porque L nos dijo esto, si no es porque vos nos mandas donde L, si no es por tal cosa, habríamos perdido el año-. O sea, ellos ven los beneficios y uno como docente, también lo ve mucho” (ATGFD. Pág. 4 y 5).*

***Retroalimentación que las docentes brindan a los padres en cada una de las entregas de informes, las cuales se relacionan con la evaluación individual de hábitos y su relación con el desempeño del estudiante en el colegio:*** Esta actividad tiene un valor de uso diferente para los padres y para los docentes, para los padres es la posibilidad de ir haciendo un seguimiento de los avances a lo largo del año escolar, lo que responde al objetivo con el que fue creada esta estrategia. *“Muy importante, porque se notó los logros que tuvo en el transcurso del año” “Pues creería que la retroalimentación en mi caso me pareció oportuna y apropiada para cada caso”. “Nos permitió hacer avances importantes para cada caso” (ATGFPP. Pág. 6)*

Para los docentes por el contrario es una herramienta que les permite abrir canales de comunicación con la familia que de otras maneras no se abrían abierto, porque es una forma en que consideran pueden contactarse con la intimidad de cada hogar y desde allí leer los comportamientos, sentimientos y habilidades que muestran sus estudiantes. *“Eso permite conocer*

*como más cosas, como cosas más íntimas de la familia, que la familia no expresa, ni el niño ni la familia, pero que a uno le sirven en ciertos momentos para entender ciertos comportamientos y reacciones del niño, que no son tan evidentes, que uno dice -ah, pues con razón-. Pero no está escrito por ningún lado”.* (ATGFD. Pág. 5). Este valor en la herramienta era algo que no se había considerado dentro del programa, es decir un uso que nace en la práctica, de la apropiación que los docentes hacen de lo que ofrece el programa.

Con respecto al énfasis que se debería dar a cada actividad, tanto padres como maestros están de acuerdo en que son interdependientes. En la visión de los padres *“Pues yo creo que así como lo tienen repartido”. “Es que todo es importante, realmente todo es importante”. “Cada cosa es muy importante”. “Esto es hacerlo y acompañarnos, no se puede descuidar ninguna de las dos”.* (ATGFPP. Pág. 10)

En la visión de los docentes: *“O sea, es un programa que está muy bien estructurado, abarca todos los componentes del desarrollo de los niños en todas las áreas. Su formación no solamente en lo académico, todo lo que haces para que ellos adopten las condiciones necesarias para recibir la información, sino que también, todo el apoyo que haces con los padres, con los profesores”* (ATGFD. Pág. 5).

Dentro de la evaluación de eficacia del programa se realizó una exploración de la independencia alcanzada, teniendo en cuenta los resultados comparados de la primera y segunda encuesta, sin embargo para poder contextualizar este aspecto, es necesario primero exponer las características particulares del desarrollo de la independencia de las AVD para después puntualizar en los cambios que se registran en la segunda encuesta.

#### 9.4. Características Particulares de las Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD) en la Población

Se realizó la tabulación de la encuesta inicial de hábitos diligenciada por los padres desde el año lectivo 2008/2009 hasta el año 2015/2016. No se tuvo en cuenta las de los años lectivos 2005/2006 hasta 2007/2008 porque como se explicó en apartados anteriores, la estructura e intenciones de dicha encuesta diferían significativamente de la que se empezó a aplicar en el 2008/2009.

Se tabularon las actividades de baño y vestido en una escala de 4 niveles que determina el nivel de independencia alcanzado por el estudiante no solo en su capacidad de realizar la actividad, sino que indaga sobre la incorporación de la actividad dentro de las rutinas diarias. Como se explicó anteriormente esta escala contempla el apoyo que por edad es esperable por parte de los padres. (**Tabla 12. Criterios de calificación de independencia en BAÑO. Tabla 13. Criterios de calificación de independencia en VESTIDO.**)

*Tabla 12. Criterios de calificación de independencia en BAÑO.*

Puntaje	Equivalente	Descriptor
1	Independiente	Siempre se baña solito (mañana y noche, semana y fines de semana). Padres ayudan a lavarse el cabello, especialmente a las niñas, y supervisar que quede bien enjabonado o juagado.
2	Con poca ayuda	En semana lo ayudan pero se baña solito en las noches y los fines de semana.
3	Con mucha ayuda	Lo bañan en semana y lo ayudan los fines de semana y en las noches.
4	Dependiente	Siempre alguien se encarga de bañarlo.

*Fuente: Elaboración para la investigación*

**Tabla 13. Criterios de calificación de independencia en VESTIDO.**

<i>Puntaje</i>	<i>Equivalente</i>	<i>Descriptor</i>
1	Independiente	Siempre se viste solito (mañana y cambios de ropa durante el día).
2	Con poca ayuda	En la mañana lo ayudan, pero se viste solito en los cambios de ropa durante el día.
3	Con mucha ayuda	Lo visten en la mañana y le ayudan en los cambios de ropa durante el día.
4	Dependiente	Siempre alguien se encarga de vestirlo.

*Fuente: Elaboración para la investigación*

Como se observa en la **Tabla 14. Resultados de Independencia en la Actividad de Baño.**, los resultados obtenidos muestran que para la actividad de baño los estudiantes logran alcanzar niveles de independencia esperados para su edad y condiciones de desarrollo en un 54.04% que corresponde a la suma de los puntajes 1 y 2 es decir independiente y con poca ayuda. En contraste con los 45.73% que tienen puntajes entre 3 y 4, es decir que denotan mucha ayuda o asistencia completa en la actividad.

**Tabla 14. Resultados de Independencia en la Actividad de Baño.**

<b>Baño Calificación</b>	<b>Distribución Sexo</b>		<b>Total general</b>
	<b>Femenino</b>	<b>Masculino</b>	
1. Independiente	27,23%	28,57%	27,94%
2. Con poca ayuda	25,74%	26,41%	26,10%
3. Con mucha ayuda	14,36%	9,09%	11,55%
4. Dependiente	32,18%	35,93%	34,18%
N R. No responde	0,50%	0,00%	0,23%
<b>Total general</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

*Fuente: Elaboración para la investigación*

Como lo plantea Comellas (2000) los niños entre los 4 y 5 años necesitan ayuda para finalizar bien el baño, pero son más independientes. Esto correspondería a que según este autor, la calificación esperada sería 2 es decir con poca ayuda. Lo que muestra que la población del

Colegio Alemán tendría un 45.73% de los estudiantes por debajo de este rango. Para Mulligan (2006) desde los 3 años los niños pueden bañarse con supervisión, necesitando apoyo solamente para el lavado del cabello y para la seguridad especialmente si se bañan en tina. Esta supervisión se mantiene al menos hasta los 6 años.

Los niños que se califican en el rango 3 (11.55%), correspondería al desarrollo que Comellas (2000) ubica entre los 3 a 4 años y Mulligan (2006) entre los 2 y 3 años. Ambos autores muestran que a esta edad los niños participan activamente cuando se bañan, pero requieren asistencia, lo que nos muestra que aún la actividad esta puesta en el adulto y el niño es un colaborador.

Los niños que se califican en el rango 4, correspondería al desarrollo que Comellas (2000) ubica entre el año y los 3 años, donde los niños cooperan de alguna manera en el baño (1 a 2 años), cooperan más en el baño aunque les cuesta comprender que deben lavarse la cabeza (2 a 3 años). En este rango, el más bajo para el desarrollo de la independencia en este campo, se encuentran un 34.18% de los estudiantes.

Como complemento a esta actividad del baño que pertenece a la categoría de la higiene, se indagaron otras dos actividades complementarias: la limpieza después de ir al baño a hacer deposición y el uso de pañal en las noches. Estas dos preguntas se calificaban solo con SI o NO, es decir se consideraba la instauración del hábito en el caso de la limpieza después del baño; y la finalización completa de la etapa de control de esfínteres, con su última adquisición que es la eliminación del pañal de la noche.

Iniciaremos con el pañal. En la **Tabla 15. Uso de pañal en las noches.** se puede evidenciar que el 92.38% ya realizó el proceso completo de control de esfínteres. Comellas (2000), quien

aunque no da una referencia directa al momento en que el pañal desaparece, refiere que entre los 2 y 3 años *el niño puede controlar en la noche, pero en la mayoría de los casos debe levantarse para evitar accidentes*, lo que permite suponer que a esta edad ya no se espera el uso de pañales, sino de estrategias nocturnas que compensen si el niño aún no logra aguantar una noche completa. Es decir que el 7.16% de los estudiantes aún usan pañal en las noches se ubicarían en el desarrollo de un niño menor de 3 años.

Mulligan (2006) si da referencias directas al uso del pañal, especificando que entre los 2 y 3 años *los niños necesitan recordatorios en el día para ir al baño y en la noche requieren pañal*. Esta misma autora determina que entre los 3 y 4 años, *los niños ya controlan esfínteres de día y de noche*. Lo que hace que la población del 7.15% se ubique entre los 2 y 3 años.

*Tabla 15. Uso de pañal en las noches.*

Uso de pañal en la noche	Sexo		Total general
	Femenino	Masculino	
1. Ya no usa pañal en las noches.	92,57%	92,21%	92,38%
3. Usa pañal en las noches	6,93%	7,36%	7,16%
No responde ítem	0,50%	0,00%	0,23%
No responde la encuesta	0,00%	0,43%	0,23%
<b>Total general</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

*Fuente: Elaboración para la investigación propia*

Siguiendo con las actividades de higiene, se indago con los padres que llenaron la encuesta si los niños ya son capaces de limpiarse después de hacer deposición, los resultados se ven en la **Tabla 16. Limpieza después de hacer deposición.**

Tabla 16. Limpieza después de hacer deposición.

Se limpia después de la deposición	Sexo		Total general
	Femenino	Masculino	
1. Se limpia después de hacer deposición.	42,08%	40,69%	41,34%
2. Alguien se encarga de limpiarlo después de hacer deposición	55,94%	59,31%	57,74%
No responde ítem	1,98%	0,00%	0,92%
No responde la encuesta			
<b>Total general</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

Fuente: Elaboración para la investigación

Según Comellas (2000) entre los 3 y 4 años, *los niños empiezan a limpiarse después de ir al baño con una eficacia cuestionable* lo que aunque no es explícito en el texto, se puede deducir que requiere apoyo del adulto para que termine de limpiarlo correctamente. Entre los 4 y 5 *empieza a limpiarse más correctamente después de ir al baño*. Entre los 5 y 6 años *el niño ya es capaz de limpiarse con bastante corrección*. Esto significa que es una de las actividades que se encuentran entre los retos de independencia propios a esta edad, lo que es visible en la muestra que tiene un 41.34% que ya logran hacerlo, y un 57.74% que aún no lo realizan.

Como se mostrará más adelante, este ítem en la segunda evaluación incrementó en independencia de un 41.34% a un 62.5%.

Mulligan (2006) indica que entre los 2 y 3 años aunque *los niños pueden ir al baño de manera independiente requieren apoyo para ponerse la ropa y limpiarse*. Entre los 3 y 4 años *es totalmente independiente, pero puede aún requerir ayuda para asearse*. Después la autora no hace referencia específicamente a la limpieza después de ir al baño, pero ubica en los 5 años una total independencia en el control de esfínteres.

Teniendo en cuenta que es una actividad que al momento de la encuesta se encuentra en desarrollo, sería importante transformar la pregunta para determinar no solo si el estudiante ya adquirió la capacidad de hacerlo, sino incluir algunos matices que permitan dilucidar en qué momento del proceso se encuentra, por ejemplo:

INDEPENDIENTE	Se limpia de manera independiente, sin supervisión del adulto.
POCA AYUDA	Se limpia y posteriormente un adulto lo revisa y lo corrige.
MUCHA AYUDA	Un adulto lo limpia parcialmente al inicio y después el niño termina de limpiarse.
DEPENDIENTE	Un adulto siempre se encarga de limpiarlo.

En la **actividad del vestido**, los resultados muestran una mayor independencia de los estudiantes, donde un 71.73% se encuentran calificados en los rangos de mayor independencia, donde un 23.56% es totalmente independiente en la actividad, han ganado la capacidad de vestirse por sí mismos, han logrado un ritmo que le permite hacerlo aun cuando el tiempo con el que cuentan es reducido y lo han interiorizado como una rutina diaria que les corresponde. Un 47.81% necesita asistencia solamente en las mañanas cuando el tiempo con el que cuentan para llevar a cabo la tarea es muy corto. (Ver **Tabla 17. Resultados de Independencia en la Actividad de Vestido.**)

Teniendo en cuenta lo planteado por Comellas (2000), los niños entre los 4 y 5 años *pueden desnudarse completamente y a un ritmo adecuado, solo requiriendo apoyo para desabrochar algunas prendas; pueden vestirse necesitando apoyo solo en aspectos concretos; pueden ponerse la ropa al revés pero aceptan cambiársela.* Entre los 5 y los 6 años ya no requieren supervisión para desnudarse, se visten solos y con agilidad.

*Tabla 17. Resultados de Independencia en la Actividad de Vestido.*

Vestido	Sexo		Total general
	Femenino	Masculino	
1. Independiente	22,77%	24,24%	23,56%
2. Con poca ayuda	51,49%	44,59%	47,81%
3. Con mucha ayuda	17,82%	17,32%	17,55%
4. Dependiente	7,43%	13,85%	10,85%
N R. No responde	0,50%	0,00%	0,23%
<b>Total general</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

*Fuente: Elaboración para la investigación*

Para Mulligan (2006) los niños entre 3 y 4 años ya tienen la capacidad de desvestirse sin apoyo, vestirse con asistencia ocasional para identificar la orientación adecuada para ponérselas correctamente. Entre los 5 y 6 años son completamente independientes, requiriendo asistencia ocasional para cierres difíciles de la parte trasera de la ropa.

Teniendo la descripción de las dos autoras, los niños a quienes los padres calificaron en los rangos 3 y 4, que representan el 28.4% se ubicarían en su desarrollo en esta área entre los 2 y 3 años donde la mayoría de criterios se relacionan con ayudar a quitarse algunas prendas o donde empiezan a ponerse algunas prendas, pero con asistencia del adulto.

Como complemento a la indagación por la independencia en el vestido, la encuesta preguntó algunas adquisiciones específicas de esta área como abotonarse y amarrarse los zapatos. A diferencia de las preguntas de independencia, aquí se preguntaba si el niño ya había conseguido realizar estas actividades dentro de la rutina diaria de vestido. Por eso la respuesta solamente brindaba las opciones SI o NO. La pregunta para abotonarse se formuló de la siguiente manera: ¿Abotona y desabotona la mayoría de las prendas? Y la pregunta por amarrarse: ¿Amarra los zapatos que tienen cordones?

Las **Tabla 18. Adquisición de la capacidad de ABOTONARSE dentro del hábito de vestido.** **Tabla 19. Adquisición de la capacidad de AMARRARSE dentro del hábito de vestido.** muestran los resultados al respecto.

*Tabla 18. Adquisición de la capacidad de ABOTONARSE dentro del hábito de vestido.*

Abotona	Sexo		Total general
	Femenino	Masculino	
3. Si se abotona	73,76%	56,28%	64,43%
4. No se abotona	24,26%	41,99%	33,72%
5. No responde ítem	0,99%	1,30%	1,15%
6. No responde la encuesta	0,99%	0,43%	0,69%
<b>Total general</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

*Fuente: Elaboración para la investigación*

Un 64.43% de los estudiantes ya han incorporado abotonarse en las actividad cotidiana del vestido, mostrando las niñas mayor independencia con relación a los varones, llegando ellas a un 73.76% en comparación con el 56.28% que alcanzan los niños. Esto podría correlacionarse con el mayor desarrollo visomotor y en general motor fino que las mujeres muestran a esta edad.

Comellas (2000) plantea que los niños *empiezan a desabrocharse* entre los 2 y 3 años; entre los 3 y 4 años *saben abrochar botones fáciles, velcro, y hebillas fáciles*. Entre los 4 y 5 años adquieren la *capacidad de abrochar* la mayoría de las prendas; entre los 5 y 6 años *ya no muestra problemas con los botones*.

Para Mulligan (2006) los niños ganan la habilidad para *desabotonar botones grandes* entre los 2 y 3 años; entre los 3 y 4 años *pueden abrochar y desabrochar botones grandes*; entre los 5 y 6 años *son completamente independientes*.

Este ítem es en toda la encuesta en el que muestran menor desarrollo los estudiantes, donde como se evidencia en la **Tabla 19. Adquisición de la capacidad de AMARRARSE dentro del**

**hábito de vestido.**, solo el 6.70% han adquirido la habilidad de amarrarse, existiendo una diferencia entre niños y niñas, al igual que con el abotonado, pues del total de las niñas evaluadas el 10.40% logran hacerlo y los niños alcanzan solo el 3.46%.

*Tabla 19. Adquisición de la capacidad de AMARRARSE dentro del hábito de vestido.*

Amarrarse	Sexo		Total general
	Femenino	Masculino	
1. Si se amarra	10,40%	3,46%	6,70%
2. No se amarra	88,12%	96,10%	92,38%
3. No responde ítem	0,99%	0,43%	0,69%
4. No responde la encuesta	0,50%	0,00%	0,23%
<b>Total general</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

*Fuente: Elaboración para la investigación*

Sin embargo según lo planteado por Comellas (2000) se espera que sea entre los 5 y 6 años que esta actividad se empiece a realizar y entre los 6 y 7 años que se vaya consolidando. Mulligan (2006) hace pocas referencias con respecto a este ítem, a excepción de exponer que entre los 3 y 4 años los niños son autónomos en ponerse y quitarse las medias y los zapatos a excepción de amarrarse los cordones. Luego identifica que entre los 5 y 6 años son independientes completamente a excepción de lidiar con cierres o cremalleras que se encuentran en la parte de atrás de la ropa; con esto podríamos inferir que para esa autora a los 5 años se esperaría autonomía en esta actividad.

Si se recuerda que la población con la cual se diligenció la encuesta esta entre los 4 y 5 años, el desarrollo que se obtuvo es el que se espera según edad. Cómo se verá más adelante, los estudiantes en la reevaluación no muestran avances significativos, encontrándose el 65.4% aun dependientes para esta actividad.

Como se identificó en la tabulación de los comentarios de algunos padres sobre la encuesta, a los cuatro años aún no han visto la necesidad de enseñarles pues optan por los zapatos de velcro. (SCE)

Para la indagación sobre **hábitos de alimentación** se tuvo en cuenta inicialmente la independencia, indagando a los padres si el niño o niña consumía los alimentos sin ayuda. En este criterio también se consideró la variable tiempo como un aspecto determinante que restringe la independencia de los niños en estas edades, por lo cual se consideró el criterio *con poca ayuda* teniendo en cuenta que los padres le ayudan a dar la comida en las mañanas cuando el tiempo es poco, pero el niño es independiente en las demás comidas. Se elimina para este ítem el criterio con mucha ayuda, teniendo en cuenta, como veremos más adelante, los niños son independientes en esta práctica desde los 3 años.

La Tabla 20 muestra los criterios de independencia en la actividad de Alimentación.

*Tabla 20. Criterios de calificación de independencia en ALIMENTACIÓN.*

<i>Puntaje</i>	<i>Equivalente</i>	<i>Descriptor</i>
1	Independiente	Come usualmente sin ayuda (desayuno, almuerzo y comida)
2	Con poca ayuda	Se le ayuda con el desayuno en semana, pero come solo el resto de comidas.
4	Dependiente	Frecuentemente hay alguien que le da las comidas.

*Fuente: Elaboración para la investigación*

La población que responde la encuesta logra el nivel de independencia máximo en un 50.58% siendo niños y niñas capaces de comer por sí mismos las tres comidas del día, incluso cuando el tiempo con el que cuentan es poco y demuestran interiorización de esta hábito en la rutina diaria. (Ver **Tabla 21. Independencia en la alimentación.**)

Hay un 18.94% de estudiantes que necesitan ayuda de sus padres para el desayuno, lo que muestra que logran la independencia en la actividad, pero aún el ritmo de ejecución que tienen es inferior al tiempo que se les da en las mañanas antes de ir al colegio.

En conclusión un 69.52% de los estudiantes son totalmente independientes en esta actividad o están en proceso de alcanzar el ritmo para lograr ejecutarla en el tiempo esperado.

Para Comellas (2000) entre los 3 y 4 años los niños *no necesitan ayuda para comer, aunque no siempre lo hacen correctamente*. Entre los 4 y 5 años, *muestra un buen comportamiento en la mesa cuando está en un restaurante o con amigos, ya no necesita ayuda para limpiar el plato*.

Las descripciones de Mulligan (2006) para este ítem son muy amplias y consideran un periodo de los 2 a los 5 años que no muestra adquisiciones específicas que puedan compararse con los hallazgos.

El 30.25% de la población que respondió la encuesta es dependiente para la alimentación, lo que la ubica en un etapa entre el año y los 2 años, pues para Comellas (2000) entre los 2 y 3 años los niños *son capaces de comer solos y solo en algunos momentos se les ayuda*, lo que difiere de lo que se encuentra en la muestra donde los niños aún son dependientes en todas las comidas, entonces estarían debajo incluso de esta descripción realizada por la autora.

Este hallazgo concuerda por lo concluido en la revisión documental, donde en los comentarios que los padres escriben en las encuestas, se pudo determinar que la mayor cantidad de aspectos que consideran como problemáticos corresponden a temáticas relacionadas con la alimentación (ACRD. Pág. 8).

Como complemento a la determinación de la independencia, se realizaron preguntas complementarias que permitieran determinar los hábitos generales de alimentación. Sin embargo no todas estas preguntas fueron realizadas de la misma manera, ni con los mismos indicadores a toda la población, por lo cual se eligen dos en las cuales su estructura ha sido consistente en las encuestas. La primera es si los niños aun toman tetero. Y la segunda es si acostumbra a ver televisión mientras comen.

*Tabla 21. Independencia en la alimentación.*

Alimentación	Sexo		Total general
	Femenino	Masculino	
1. Independiente	53,47%	48,05%	50,58%
2. Con poca ayuda	18,81%	19,05%	18,94%
3. Dependiente	27,23%	32,90%	30,25%
NR. No Responde	0,50%	0,00%	0,23%
<b>Total general</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

*Fuente: Elaboración para la investigación*

La forma en que se plantearon las preguntas es la siguiente:

- ¿Toma tetero? (incluye jugo o agua en tetero o vaso con pitillo).
- En general ve televisión mientras come.

Los resultados de la primera pregunta se ubican en la tabla 22

*Tabla 22. Consumo de tetero*

Consumo de tetero	Sexo		Total general
	Femenino	Masculino	
1. Ya no toma tetero	84,65%	89,18%	87,07%
3. Aún toma tetero	14,85%	10,82%	12,70%
No responde ítem	0,50%	0,00%	0,23%

*Fuente: Elaboración para la investigación*

Según lo expuesto por Comellas (2000) entre el año y los 2 años, los niños *dejan el biberón del día y solo lo consumen en la noche, iniciando su sustitución*. Entre los 2 y 3 años *puede usar el biberón en las noches de manera esporádica*. Pero a partir de los 3 años *no usan el biberón bajo ningún concepto*. Lo que significa que los estudiantes reportados en la muestra en un 12.70% se ubicarían por debajo de los tres años, dependiendo si su consumo en tetero es solo nocturno, y por debajo de los dos años si aún lo hace durante el día.

Como se corroboró en los comentarios de los padres encontrados en las encuestas, algunos estudiantes consumían hasta tres biberones al día, siendo más común consumir 2 al día. (ACRD. Pág. 8)

Para Mulligan (2006) *la transición del biberón a la taza debe realizarse a los 12 meses*. Aunque ya no hace ninguna referencia directa respecto al tetero, si describe que a partir de los 2 años *puede empezar a beber en una taza sin boquilla*. Esta ausencia de referencia directa de la autora al biberón puede corresponder a que una vez se haga la transición al vaso con boquilla y de ahí a la taza sin boquilla, da por sentado que desaparece el tetero como una necesidad.

Con respecto a la pregunta del hábito de ver televisión mientras come, se encuentran los siguientes resultados (ver **Tabla 23. Frecuentemente ve televisión mientras come.**):

*Tabla 23. Frecuentemente ve televisión mientras come.*

Ver T.V mientras come	Sexo		Total general
	Femenino	Masculino	
1. No ve T.V mientras come	70,79%	68,40%	69,52%
2. Acostumbra ver T.V mientras come	28,71%	31,17%	30,02%
NR. No responde ítem	0,50%	0,43%	0,46%

*Fuente: Elaboración para la investigación*

La inclusión de esta pregunta en la encuesta se da como resultado de las asesorías a los padres de familia, donde se evidenciaba que una de las estrategias utilizadas para que accedieran a comer era encender la televisión para mantenerlos sentados, mientras alguien les ayudaba dándoles la comida, algunos padres incluso manifiestan en estas consultas que los hijos acceden a comer algunas cosas que sin la T.V rechazarían. Se hace entonces interesante observar que el porcentaje de niños que ven T.V mientras comen (30.02%) es similar al que es dependiente para comer (30.25%), sin embargo se debe realizar la correlación para determinar si son situaciones relacionadas.

El último punto de indagación que se incluye en esta sistematización es el relacionado con los **Hábitos de Sueño**, se indagaron dos aspectos la independencia para dormir y las horas de sueño.

La pregunta realizada con respecto a la independencia en la actividad de sueño, se divide en 5 criterios, que se explican en la **Tabla 24. Criterios de calificación de independencia en el Sueño..** Se debe determinar que se incluyeron dos respuestas que se califican bajo el criterio de Dependiente, las cuales están relacionadas con dormir acompañado, donde se preguntó de manera separada, si este acompañamiento lo realizan los padres o son otros familiares o incluso las niñeras.

*Tabla 24. Criterios de calificación de independencia en el Sueño.*

<i>Puntaje</i>	<i>Equivalente</i>	<i>Descriptor</i>
1	Independiente	Se acuesta en su cama, duerme bien y solito.
2	Con poca ayuda	Necesita compañía hasta quedarse dormido, pero duerme bien y solito.
3	Con mucha ayuda	Duerme solito, pero casi a diario se pasa a la cama de los padres.
4	Dependiente	Duerme con uno o ambos padres
5	Dependiente	Necesita dormir con nanas, abuelos o hermanos para sentirse seguro.

Fuente: Elaborada para la investigación

En la **Tabla 25. Independencia en el sueño.** se encuentran los resultados de la independencia en sueño, en ella se muestra que el 63.74% de la población evaluada con la encuesta logra un nivel alto de independencia que se relaciona con los ítem de *independiente* o con *poca ayuda*.

Tabla 25. Independencia en el sueño.

Sueño	Sexo		Total general
	Femenino	Masculino	
1. Se acuesta en su cama, duerme bien y solito.	29,21%	28,57%	28,87%
2. Necesita compañía hasta quedarse dormido, pero duerme bien y solito.	34,65%	35,06%	34,87%
3. Duerme solito, pero casi a diario se pasa a la cama de los padres.	13,37%	23,38%	18,71%
4. Duerme con uno o ambos padres	19,80%	11,69%	15,47%
5. Necesita dormir con nanas, abuelos o hermanos para sentirse seguro.	2,48%	1,30%	1,85%
No responde	0,50%	0,00%	0,23%
<b>Total general</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

Fuente: elaborada para la investigación

El 18. 71% que corresponde a los niños que a pesar de que se acuesten solos aún se pasan a la cama de sus padres casi a diario, se ubican en el nivel de *con mucha ayuda*. Y en los dos niveles de dependencia se encuentra el 17.32%, siendo los padres con un 15.47% los que más acompañan a los niños que aún no duermen solos.

Para contrarrestar la información arrojada por la muestra con la expuesta en la teoría, en este aspecto solo se incluirá lo citado por Comellas (2000) debido a que Mulligan (2006) no hace ninguna referencia respecto a los hábitos de sueño.

Comellas (2000) plantea que *antes del año los niños deben dormir en una habitación diferente a la de sus padres*, es decir que en este punto el 15.47% de las familias han adquirido un hábito inapropiado de sueño. En este aspecto se debe tener presente que hay algunas posiciones de los padres en que dormir con los hijos es lo presupuestado en sus elecciones de crianza, como por ejemplo la práctica de colecho y no resultado de una situación indeseada que no han podido resolver.

Ubica entre el año y los 3 años como una etapa en que a los niños les cuesta conciliar el sueño y requieren compañía cuando se despiertan. .Es decir que en esta edad se ubicarían los niños que se pasan a la cama de los padres una vez se despiertan en la noche, es decir el 18.72% de la muestra. En toda esta etapa la autora advierte que se deben evitarse los rituales que generen dependencia a la hora de dormir, pues los niños reclaman la presencia de los padres.

Entre los 3 y 5 años Comellas (2000) idéntifica que aunque los niños siguen necesitando la presencia de los padres en momentos específicos como cuando tiene miedo a las pesadillas o cuando se despiertan en la noche, tienen cada vez más herramientas para conciliar el sueño solos y aceptar que los adultos no estén a su lado para acompañarlos a dormir. Allí se ubicarían los niños que están en los ítem de mayor independencia, es decir el 63.74%., especialmente los que ya no precisan la compañía para conciliar el sueño, es decir el 28.87%

Para complementar la indagación sobre la independencia del sueño, se realizó otra relacionada con las horas de sueño, es decir la hora en que los niños habitualmente se acuestan en las noches. Esta pregunta tenía tres opciones para elegir, según se muestra en la **Tabla 26**.

**Horas de sueño.**

*Tabla 26. Horas de sueño.*

Horas de Sueño	Sexo		Total general
	Femenino	Masculino	
1. Antes de las 8:30 p.m.	41,09%	44,16%	42,73%
2. Entre 8:30 y 9:30 p.m.	40,59%	40,69%	40,65%
3. Después de las 9:30 p.m.	17,82%	15,15%	16,40%
No responde	0,50%	0,00%	0,23%
<b>Total general</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

*Fuente: Elaboración para la investigación*

Como lo plantea Comellas (2000) los niños entre 4 y 5 años, duermen en promedio unas 12 horas diarias. El ingreso de los niños al colegio se realiza a las 7:15 a.m. requiriendo al menos una hora para prepararse para el colegio y al menos 45 minutos para desplazarse hacia él (teniendo en cuenta el promedio de los barrios de procedencia de los niños, especificados en la contextualización), los niños se levantarían entre 5:30 y 5:45 a.m.

Los niños que se acuestan antes de las 8:30 a.m. estarían durmiendo durante la noche un mínimo de 9 horas, que se puede incrementar 10 horas y media si se acuestan a las 7:00 p.m. En este horario se ubica el 42.73% de la población. El 40.65% restante duerme entre un promedio de 8 horas. Los niños que se encuentran entre la población que se acuesta después de las 9:30 p.m. pueden dormir 7 horas o menos.

### **9.5. Nivel de independencia alcanzado.**

Los padres de familia que vienen desde el maternal del colegio, plantean una diferencia con los padres que ingresan por primera vez en prekindergarten o kindergarten, pues reconocen que ya llevan unos aspectos ganados en los procesos de independencia que el programa logra abordar en el Maternal y Jardín Infantil. *“Pues yo vi un avance, porque en los talleres que hemos tenido previamente, pues nos han dado algunos elementos, entonces he tratado de aplicar parte de, como*

*las técnicas, los tips que nos han dado, entonces he visto un avance, pero todavía veo que hace falta como mayor trabajo en algunos de los puntos”.* ((ATGFPP. Pág. 3)

Las docentes del prekindergarten (los cuales son un equipo de trabajo diferente al que se encuentra en el maternal) también hacen evidente la diferencia entre los niños y niñas nuevos y los que han comenzado el proceso desde el maternal. *“Que eso hace parte de la organización de ellos, hay niños que llegan y es tirando, la mayoría no son del maternal, porque es que los del maternal ya vienen con esa estructura de organización, hay otros que no ¿sí? Llegan y se quitan zapato por allá, el otro por allá, la media por no sé dónde...”* (ATGFD. Pág. 3).

Para efectos de poder determinar la independencia ganada por los niños durante el prekindergarten, año donde se centralizan la mayoría de acciones del programa, se tomó una muestra de 104 estudiantes que corresponden a dos años lectivos 2010/2011 y 2015/2016, estos años fueron elegidos por encontrarse uno en la mitad del tiempo que lleva el programa, donde ya se podía contar con una consolidación de las estrategias como se presentan actualmente y el otro como la muestra más reciente.

Se realizó un comparativo de los estudiantes en la primera evaluación realizada al ingresar al prekindergarten teniendo entre 4 y 5 años y se comparó con la segunda evaluación realizada al ingreso al kínder, teniendo entre 5 y 6 años. Se eliminaron los registros de los estudiantes que no se reevaluaron porque no se matricularon.

En los cuadros que se presentan a continuación se puede ver el porcentaje de independencia alcanzado (o los hábitos establecidos) por el grupo evaluado con los resultados obtenidos en la evaluación inicial del prekindergarten y la reevaluación del kínder.

Tabla 27. Nivel de independencia alcanzado. BAÑO

Baño Inicial Variables	Puntuación Inicial	Puntuación FINAL Independencia para el baño			
		Independiente	Poca ayuda	Mucha Ayuda	Dependiente
Independiente	31,7%	31,7%	0,0%	0,0%	0,0%
Poca Ayuda	21,2%	13,5%	7,7%	0,0%	0,0%
Mucha Ayuda	10,6%	5,8%	2,9%	1,9%	0,0%
Dependiente	36,5%	12,5%	14,4%	4,8%	4,8%
<b>Total general</b>	<b>100,0%</b>	<b>63,5%</b>	<b>25,0%</b>	<b>6,7%</b>	<b>4,8%</b>

Fuente: Elaboración para la investigación

En la **Tabla 27. Nivel de independencia alcanzado. BAÑO** se puede observar que del 36.5% de los estudiantes que eran completamente dependientes para esta actividad, solamente se mantuvieron en esta misma condición un 4.8%, el resto logró incrementar su nivel de independencia en diferentes grados. Un 12.5% alcanzaron la independencia completa; la mayor movilización se realizó en un 14.4% que solo requiere supervisión cuando el tiempo para realizar la actividad es corto; un 4.8% aún requiere ayuda en todos los baños durante el día o los fines de semana.

Del 21.2% de los estudiantes que recibían poca ayuda, el 13.5% logró el mayor nivel de independencia y el 7.7% no mostró progresos. Del 10.6% de los estudiantes que requerían mucha ayuda, llegaron a la independencia el 5.8%, requieren poca ayuda el 2.9% y se mantuvieron igual el 1.9%.

En conclusión del 68.3% de los estudiantes que podían incrementar su independencia, solo el 14.4% no realizó ninguna movilización. El 31.8% de este 68.3% llegó a la independencia completa.

Se debe aclarar, como se ha hecho en los apartes anteriores, que la independencia de un niño de 5 o 6 años en el baño, está mediada por la necesidad de supervisión para lavado del cabello, para la seguridad especialmente en los baños en tina y para revisión final del enjuague.

Tabla 28. Nivel de independencia alcanzado. VESTIDO

Vestido Inicial Variables	Puntuación Inicial	Puntuación FINAL Independencia para el Vestido			
		Independiente	Poca ayuda	Mucha Ayuda	Dependiente
Independiente	21,2%	21,2%	0,0%	0,0%	0,0%
Poca Ayuda	54,8%	26,0%	27,9%	1,0%	0,0%
Mucha Ayuda	14,4%	4,8%	4,8%	3,8%	1,0%
Dependiente	9,6%	4,8%	2,9%	1,0%	1,0%
<b>Total general</b>	<b>100,0%</b>	<b>56,7%</b>	<b>35,6%</b>	<b>5,8%</b>	<b>1,9%</b>

Fuente: Elaboración para la investigación

La actividad del vestido es una de las cuales cuenta con menor cantidad de niños y niñas totalmente dependientes, en la primera evaluación solo el 9.6% se encontraba en esta condición, de ahí logró la independencia completa el 4.8%; reciben ayuda en la mañana cuando el tiempo para arreglarse es corto, el 2.9%; los siguen ayudando en todos los cambios el 5.8% y solo el 1.9% no mostró ninguna movilización.

De los 54.8% de los niños que solo recibían ayuda en las mañanas, logró llegar a la independencia completa el 26.0%. Los 14.4% de los estudiantes que recibían ayuda en todos los cambios de ropa durante el día, lograron la independencia completa el 4.8%, requieren ayuda solamente en la mañana el 4.8% y solo un 3.8% no mostró progresos.

En conclusión del 78.8% que podían incrementar su independencia, se quedaron un 32.7% en la misma condición, sin embargo de este porcentaje, el 26.0% corresponde a los niños que reciben solo ayuda en la mañana, lo que teniendo en cuenta la edad y los condicionantes del poco tiempo que se tiene, está dentro de lo esperado para la edad. Así que solo el 6.7% quedaron por debajo de lo que se espera.

Tabla 29. Nivel de independencia alcanzado. ALIMENTACIÓN

Alimentación Inicial Variables	Puntuación Inicial	Puntuación FINAL Independencia para la Alimentación		
		Independiente	Poca ayuda	Dependiente
Independiente	52,88%	52,88%	0,00%	0,00%
Poca Ayuda	14,42%	9,62%	3,85%	0,96%
Dependiente	32,69%	16,35%	10,58%	5,77%
<b>Total general</b>	<b>100,00%</b>	<b>78,85%</b>	<b>14,42%</b>	<b>6,73%</b>

Fuente: Elaboración para la investigación

En cuanto a la independencia en la alimentación, se consideran en el ítem con poca ayuda a los niños que requiere apoyo con el desayuno, por el poco tiempo con el que cuentan para arreglarse en las mañanas. De los 14.42% que se encontraban en esta categoría, el 9.62% logró llegar a la independencia completa. Ver **Tabla 29. Nivel de independencia alcanzado.**

## ALIMENTACIÓN

En la primera valoración eran dependientes para todas las comidas el 32.69% de los estudiantes, de este porcentaje un 16.35% logró alcanzar la independencia completa y solo un 5.77% no realizó movilizaciones.

En conclusión la independencia para esta actividad se incrementó del 52.88% al 78.85%.

Tabla 30. Nivel de independencia alcanzado. HÁBITOS DE SUEÑO

Hábitos de sueño Inicial	Puntuación Inicial	Puntuación FINAL Hábitos de Sueño				
		Indepen.	Poca ayuda	Mucha Ayuda	Depend. Padres	Depend. Otros
Independiente	27,9%	26,0%	0,0%	1,9%	0,0%	0,0%
Poca Ayuda	36,5%	10,6%	26,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Mucha Ayuda	18,3%	2,9%	4,8%	9,6%	1,0%	0,0%
Dependiente padres	15,4%	0,0%	2,9%	1,9%	10,6%	0,0%
Dependiente otros	1,9%	0,0%	0,0%	1,0%	0,0%	1,0%
<b>Total general</b>	<b>100,0%</b>	<b>39,4%</b>	<b>33,7%</b>	<b>14,4%</b>	<b>11,5%</b>	<b>1,0%</b>

Fuente: Elaboración para la investigación

Con respecto a los hábitos de sueño, especialmente a la situación de sueño, que hace parte de la Rutina de Conciliación de Sueño (RCS), estudiada por Leive (2011) se observa como los

estudiantes que duermen con los padres que se encuentran bajo la categoría de Dependientes de los padres, en la primera valoración se encontraba en un 15.4%, no logró incrementos significativos hacia la independencia (Posibilidad de ir a la cama por sí mismos y conciliar el sueño sin la presencia de un adulto). Un 2.9% reportó mejoras hacia la necesidad de compañía del adulto para quedarse dormido, pero logrando dormir solo y bien. Un 1.9% salió de la cama de los padres como una situación permanente, pero aún se pasa en la noche casi a diario. Y un 10.6% no mostró movilizaciones.

La situación de sueño es el ítem que menos incremento de independencia arrojó, especialmente en los estudiantes que fueron catalogados como *dependientes*, esta situación puede deberse al papel que juegan los padres en este logro y que está relacionado con situaciones emocionales de la familia. En palabras de Leive 2011, (citando a Spagnola, F 2007).

La característica más importante a nivel ocupacional de la organización del ciclo sueño y vigilia, sería que provee el marco inicial para la estructuración del tiempo y el espacio, dando a su vez la organización inicial en el niño en cuanto a la orquestación de ocupaciones cotidianas. Cabe destacar que como rutina orquestada a nivel familiar, provee una estructura predecible que guía la conducta y el clima emocional que sostienen la primera infancia. (p. 5).

La misma autora plantea que para analizar los factores intervinientes en la conducta de conciliación de sueño en los niños es necesario tener en cuenta factores intrínsecos y extrínsecos, priorizando de estos últimos, los del cuidador, quien es el que organiza el ambiente que es el segundo punto de análisis extrínseco.

Leive (2011) hace referencia de manera particular a este componente emocional, que en el caso de las familias que reciben asesoría individual dentro del programa de Hábitos y Rutinas se

encuentran detrás de las dificultades de los niños a la hora de dormir, las cuales conllevan a mantener la dependencia en esta actividad, es decir la necesidad de dormir con los padres.

Otro aspecto importante de la co-ocupación de conciliación del sueño, lo constituye el aspecto emocional compartido por ambos actores. En este aspecto, uno responde al tono emocional del otro en forma recíproca. Tanto el niño como el cuidador en la RCS, serían recíprocamente responsivos al tono emocional de calma del otro, para así disminuir el nivel de activación. Leive 2011, (citando a Pickens, N. Pzur-Barnekow, K, 2009. p. 8)

*Tabla 31. Nivel de independencia alcanzado. HORA DE SUEÑO*

Hora de sueño Inicial Variables	Puntuación Inicial	Puntuación FINAL Hora de Sueño		
		Antes 8:30	Entre 8:30 y 9:30	Después 9:30
Antes de las 8:30 p.m.	51,0%	50,0%	1,0%	0,0%
Entre 8:30 y 9:30	35,6%	17,3%	18,3%	0,0%
Después de las 9:30	13,5%	1,0%	7,7%	4,8%
<b>Total general</b>	<b>100,0%</b>	<b>68,3%</b>	<b>26,9%</b>	<b>4,8%</b>

*Fuente: Elaboración para la investigación*

Teniendo en cuenta lo que plantea Leive (2011) cuando refiere que “La organización del ciclo sueño – vigilia, provee la estructura témporo – espacial necesaria para la vida cotidiana. Esto permite el marco inicial para la organización de las experiencias sensoriales que el niño recibe y procesa cotidianamente y la posterior orquestación de ocupaciones en tiempo y espacio” (p. 8). Se hace relevante el indagar dentro de los hábitos de sueño, por la cantidad de horas que logra el niño o niña dormir, determinando que según la hora de ingreso al colegio, deberán acostarse antes de las 8:30 p.m. para alcanzar entre 9 y 10 horas de sueño, tiempo recomendado según la edad.

De los 49.1% de los estudiantes que debían aumentar las horas de sueño, en una, dos o más horas, se encontró que el 18.3% logro acostarse antes de las 8:30 p.m. El 25.9% se mantuvo

entre las 8:30 y 9:30 p.m. y de los 13. 5% cuya hora de dormir se ubicaba pasadas las 9:30 p.m., se logró reducir a un 4.8%.

Se realizó una correlación entre la situación de sueño y la hora de dormir, que arrojó los resultados expuestos en la tabla 32. Para este análisis se tomaron los resultados de todos los años lectivos. No se muestran en la tabla los resultados de los que no responden el ítem o del porcentaje mínimo de niños que son dependientes de otros adultos diferentes a sus padres, como hermanos o niñeras.

*Tabla 32. Correlación entre Situación de Sueño y Hora de Dormir*

Horas de Sueño	Antes de las 8:30	Entre 8:30 y 9:30	Después de las 9:30
Situación de Sueño			
Independiente	56.45%	31.45%	11.29%
Poca Ayuda	40.94%	46.31%	12.75%
Mucha Ayuda	36.24%	43.74%	20.0%
Dependiente padres	32.84%	37.32%	28.36%

*Fuente: Elaboración para la investigación*

Como se puede observar en la tabla hay una clara correlación entre la independencia del niño y la hora de dormir. Donde se evidencia que los estudiantes que son totalmente independientes se acuestan antes de la 8:00 p.m. en un 56.45% y solo un 11.29% lo hace después de las 9:30 p.m. En comparación con los que aun duermen con los padres (Dependientes de los padres) que se acuestan antes de las 8:30 p.m. solo en un 32.84% y después de las 9:30 en un 28.36%.

*Tabla 33. Nivel de independencia alcanzado. ABOTONARSE*

Abotonarse Inicial Variables	Puntuación Inicial	Puntuación FINAL Abotonarse		
		Independiente	Dependiente	No responde
Independiente	61,5%	60,6%	1,0%	0.0%
Dependiente	37,5%	26,0%	11,5%	0.0%
No responde	1,0%	1,0%	0,0%	0.0%
<b>Total general</b>	<b>100,0%</b>	<b>87,5%</b>	<b>12,5%</b>	<b>0.0%</b>

*Fuente: Elaboración para la investigación*

La actividad de abotonarse mostró un incremento representativo pasando de un 61.5% de niños y niñas que contaban con la capacidad de abotonarse en la primera encuesta a un 87.5% que lo lograban en la segunda evaluación. Solamente un 11.5% no mostró movilizaciones.

*Tabla 34. Nivel de independencia alcanzado. AMARRARSE*

Amarrarse Inicial Variables	Puntuación Inicial	Puntuación FINAL Amarrarse los zapatos		
		Independiente	Dependiente	No responde
Independiente	5,8%	5,8%	0,0%	0.0%
Dependiente	93,3%	27,9%	65,4%	0.0%
No responde	1,0%	0,0%	1,0%	0.0%
<b>Total general</b>	<b>100,0%</b>	<b>33,7%</b>	<b>66,3%</b>	<b>0.0%</b>

*Fuente: Elaboración para la investigación*

El comportamiento de la Tabla 34 sustenta la creación del Proyecto *Los Lazos de mis Zapatos* dentro del programa, pues como se hace evidente, un año después de la aplicación de la primera encuesta y cuando los niños ya cuentan con entre 5 y 6 años cumplidos, el incremento de la capacidad de amarrarse solo llega al 33.7%. Y aunque pasar de un 5.8% a un 33.7% es un progreso notable, lo que mostró el seguimiento de esta actividad, es que con la posibilidad de adquirir zapatos de velcro, los padres y madres ya no tienen dentro de sus metas de enseñanza de hábitos, el que sus hijos e hijas aprendan a amarrarse los zapatos. Por lo cual pasaban a la primaria sin esta capacidad.

*Tabla 35. Nivel de independencia alcanzado. LIMPIARSE DESPUÉS DE LA DEPOSICIÓN*

Limpiarse la cola Inicial Variables	Puntuación Inicial	Puntuación FINAL Limpiarse la cola	
		Independiente	Dependiente
Independiente	37,5%	35,6%	1,9%
Dependiente	62,5%	45,2%	17,3%
<b>Total general</b>	<b>100,0%</b>	<b>80,8%</b>	<b>19,2%</b>

*Fuente: Elaboración para la investigación*

La actividad de higiene después de hacer deposición es una de las actividades que generan mayores cuestionamientos a los padres en los talleres de hábitos que se desarrollan, esto por sus temores a las infecciones y por el temor de niños y padres a que se quemen por quedar sucios o se unten en el intento de asearse. Sin embargo se evidencia que de un 37.5% se pasa a un 80.8% de niños y niñas que ya cuentan con esta capacidad, es decir que a pesar de las situaciones que suscita, tanto padres y maestras logran movilizaciones en los niños, por un trabajo conjunto. En el colegio a partir del ingreso de los estudiantes al prekindergarten, las maestras ya no asisten completamente la actividad, como sucede en el maternal, sino que orientan en su realización; estrategia que los padres conocen y moviliza la necesidad de que en casa se empiece a enseñar y exigir, para que el niño sea competente en ella, fuera de su ámbito familiar.

Aunque el porcentaje de uso de pañal en la noche que persiste hasta los 4 o 5 años es mínimo en comparación a la población (solo un 4.8%), se trabaja de manera individual con las familias por ser un elemento simbólico para los niños, que los relaciona con la etapa de bebé que es la de mayor dependencia. (Este punto se discutirá más adelante cuando se presenten los resultados de los indicadores que los niños relacionan con el crecimiento). En la segunda reevaluación se alcanzó el 98% de logro para la actividad de control total de esfínteres.

*Tabla 36. Nivel de independencia alcanzado. USO DE PAÑAL EN LA NOCHE*

Uso de pañal Inicial Variables	Puntuación Inicial	Puntuación FINAL Uso de Pañal		
		Sin Pañal	Con Pañal	No responde
Sin pañal en la noche	95,2%	94,2%	1,0%	0,0%
Con pañal en la noche	4,8%	3,8%	0,0%	1,0%
<b>Total general</b>	<b>100,0%</b>	<b>98,0%</b>	<b>1,0%</b>	<b>1,0%</b>

*Fuente: Elaboración para la investigación*

Tabla 37. Nivel de independencia alcanzado. TOMAR TETERO.

Tomar Tetero Inicial Variables	Puntuación Inicial	Puntuación FINAL Toma Tetero	
		Ya no toma tetero	Aún toma tetero
Ya no toma tetero	88,5%	87,5%	1,0%
Aún toma tetero	11,5%	7,7%	3,8%
<b>Total general</b>	<b>100,0%</b>	<b>95,2%</b>	<b>4,8%</b>

Fuente: Elaboración para la investigación

El tomar tetero es otra de las actividades simbólicas que los niños relacionan con su etapa de bebés, por lo cual se hace relevante para el Programa trabajar sobre la superación de esta necesidad que entre los 4 y 6 años ya no se ubica como una necesidad fisiológica, sino psicológica. De los 11.5% de estudiantes que conservaban el tetero en una o varias tomas al día, el 7.7% logró dejarlo. El 3.8% lo conservó y el 1.0% aunque lo había dejado, muestra que lo retoma, posiblemente por algún cambio acontecido en la dinámica familiar.

Tabla 38. Nivel de independencia alcanzado. COMER VIENDO TELEVISIÓN.

Come viento T.V Inicial Variables	Puntuación Inicial	Puntuación FINAL Ve televisión mientras come		
		No ve T.V mientras come	Ve T.V mientras come	No responde
No ve T.V mientras come	69,2%	66,3%	1,9%	1,0%
Ve T.V mientras come	30,8%	15,4%	15,4%	0,0%
<b>Total general</b>	<b>100,0%</b>	<b>81,7%</b>	<b>17,3%</b>	<b>1,0%</b>

Fuente: Elaboración para la investigación

Como parte de los hábitos de alimentación, se trabaja en la posibilidad de que los niños se centren en la actividad de comer, potenciándola no solo por su valor nutritivo, sino como momento de encuentro familiar. Se observa en la tabla que del 30.8% de estudiantes que veían televisión mientras comían, en la reevaluación disminuye a la mitad, es decir al 15.4%.

El incremento de la independencia es percibida de la misma manera por los padres, quienes logran hacer comparaciones entre la primera vez que diligencian la encuesta y la

segunda vez, reportando en general ganancias significativas en su proceso. *“Y ya en comparación con la que hicimos hoy, es cheverísimo saber que ya han logrado tantas cosas, muchas, muchísimas”*(ATGFPK. Pág. 2). *“Digamos en el caso de L y en comparación con la vez pasada, lo de la vestida solo, se nota el logro, que se bañen solos, que cojan el jaboncito y yo ya le digo juagate por aquí y él se mete y ya... cheverísimo. Lo que hace un año no estaba y ahora sí”. ”* (ATGFPK. Pág. 3) *“Sí... ellos llevan el aprendizaje del colegio a la casa (hablando de las rutinas que se les enseñan y exigen en el colegio) y los talleres y las encuestas previas nos ayudan a reforzar el proceso, ya es responsabilidad de uno si no continúa”.* (ATGFPK. Pág. 8) *“En el vestir, en la vestida y en la desvestida, mi niña lo hace todo perfecto y rápido. Y creo que ha mejorado mucho en su disciplina, cuando estuvo en el colegio, todo lo hizo, incluso cosas que no hacía en la casa y después las hace en casa sin problema”. “Sí también en lo de la vestida y la desvestida y de aprender a doblar sus cosas”.* (ATGFPK. Pág. 8)

En las anteriores reflexiones de los padres se puede observar la interrelación entre educadores y familia que plantea Buxarraís & Martínez (2015) como fundamental para promover niveles óptimos de autonomía y responsabilidad. Asignando tareas propias de su perfil ocupacional y pertinentes al contexto (Polonio & Romero, 2008).

Los docentes comparten esa misma opinión, teniendo en cuenta la experiencia que tienen con los padres en las reuniones individuales, por lo cual valoran esta herramienta como muy importante para las familias, pues consideran que los padres de familia logran ver cristalizados sus esfuerzos y los avances que reportan. *“Porque los papás ahí se dan cuenta cual ha sido el proceso de evolución con el apoyo que ellos también han dado, o sea, ellos ahí ya ven la importancia de también haber trabajado. En esa asesoría que se les dio, en esos requerimientos, entonces ven resultados”.* (ATGFD. Pág. 4)

Como lo plantea Kiehofner 2008, la mayor influencia para los procesos de habituación se dan en la rutina familiar, donde los niños ejercitan uno de sus principales roles en la infancia y es

el ejercicio de su rol como miembro de la familia, a quien se le asignan pequeñas tareas y se le motiva a su autocuidado. Esto no solamente lo fortalece a él como individuo, sino que favorece la dinámica de todo el grupo familiar. *“Los vuelve niños también más rápidos, más competentes, le ayudan a uno más en cuanto a los tiempos de uno...digamos en la mañana, mientras uno les está haciendo el desayuno lo que sea o les está organizando otra cosa, ellos se están cambiando y se están vistiendo ellos mimos, no es lo mismo que si uno los estuviera vistiendo y luego saliera corriendo a...”* *“Es un apoyo para la familia, es un apoyo, porque sino tendrías que tú estar cubriendo las dos partes”.* (ATGFPPK. Pág. 9)

#### **9.6. Facilitadores y Barreras para el desarrollo independiente de las AVD en los niños**

Como resultado de los Grupos Focales realizados con padres y docentes. Y de la sistematización de las observaciones y comentarios que los padres de familia plasman en la encuesta de manera espontánea, se pudo determinar una categoría de análisis emergente para la sistematización y son los facilitadores y barreras que influyen para que los padres de familia potencien en sus hijos un desarrollo independiente de las AVD.

Para los docentes el trabajo de los padres es fundamental, dado que observan que en los casos donde los niños no muestran avances significativos en su organización personal y escolar, a pesar de los esfuerzos que realizan en el colegio, es atribuido a que las familias reportan muy pocas o ninguna movilización en casa con los objetivos de independencia que se han trazado. *“Igualmente mire, cuando uno se ve en el aula en situaciones con algunos niños, que no tienen una dinámica de organización, uno allí ve muy claro, es que a pesar que uno lo trabaje como docente, en su casa no lo trabajan. Yo, en el kínder estoy viendo en estos momentos, tengo 3 casos y en estos 3 casos, pues es familia. No hay otra cosa. Porque no les ayudan a crecer, no les ayudan a tener su autonomía, todo se lo hacen y aquí con lo que uno hace, no es suficiente”.* *“Es la casa... Con nombre propio: familia... Es pura casa, ahí no hay nada que hacer”.* (ATGFD. Pág. 7)

Este proceso responde a lo planteado por Sheperd, 2001 (Citado por Moruno y Romero 2005) donde la influencia de las demandas del entorno marcan el desarrollo de las actividades de la vida diaria, entre estas influencias están las características familiares, los contextos sociales, el entorno socioculturales, la motivación que se haga hacia ellas, entre otras. Aquí entonces es importante puntualizar el grado de influencia posible para cada entorno, donde el familiar es el que los docentes reconocen como determinante, pues facilita o genera barreras para las actuaciones del entorno escolar. *“Eso influye. Porque inclusive a mí me ha pasado que el niño está incapacitado. Entonces, pero pues, por un mes dos meses está incapacitado viene y coge la rutina rápido si ha seguido la rutina desde casa y ha hecho como también su trabajo. Pero definitivamente, los niños que no tienen el apoyo en casa, se nota. Absolutamente se nota”* (ATGFD. Pág. 8). Es decir, como lo plantea Moruno y Romero, 2005 las actividades de la vida diaria y el autocuidado son transmitidas por agentes de socialización primarios y secundarios, donde la familia sería el eje principal, que da ingreso a la escuela.

Aunque los docentes enseñan, modelan y exigen a los estudiantes independencia en las AVD evidencian la poca repercusión que alcanzan cuando el ambiente familiar va en contravía de estas directrices. Desde La Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000) se podría dar una posible explicación a este fenómeno y es que dado que uno de los condicionantes sociales que facilitan o restringen la internalización de la motivación es la ***necesidad de relacionarse*** donde inicialmente las personas pueden sentir deseos de enfrentar una actividad que no les resulta deseable o interesante, porque ellas son modeladas o promovidas por personas que son valiosas y significativas para ellos. Es decir que los niños tendrían una tendencia natural a hacer mayor conexión con las propuestas de los padres con quien tienen relaciones más estrechas y significativas, que con las de los maestros.

Aunque los docentes sólo reconocen las dinámicas familiares como la barrera principal para el desarrollo adecuado de la independencia de los estudiantes, enmarcan sus reflexiones en los cambios que pueden percibir socialmente en la estructuración de la familia. Los factores principales son:

***El poco tiempo que pasan los padres con los hijos*** que son insuficientes para consolidar sus esfuerzos de la crianza. *“Las dinámicas de la vida ¿no? Papá y mamá trabajan, papá y mamá llegan tarde. Hay un aspecto importante ahí que es, el papá puede tener la intención, la voluntad, pero uno ve que un alto porcentaje de estos chicos, son niños que los crían las abuelas y las nanas o los hermanitos mayores”.* (ATGFD. Pág. 8). Además los docentes evidencian que esta falta de tiempo, también agota la paciencia que requiere poder enseñar los hábitos básicos y consolidarlos en rutinas. *“Y otra cosa puede ser que ahora los papás no tienen paciencia, ellos no conocen esa palabra. Entonces ¿cuál es la forma más fácil? Venga le hago las cosas porque es que no tengo tiempo, porque es que - ¡pero así! Te dije que era así-. Entonces, todo –venga-, la paciencia. Es que los papás ahora no tienen ni tiempo ni paciencia.* (ATGFD. Pág. 9).

Como lo plantea Comellas (2000) para poder decir que una acción o comportamiento es un hábito, este debe ser aprendido previamente, se debe comprender cuál es el momento oportuno de realizarlo y la forma adecuada de hacerlo. Cuando los niños, como lo plantean los docentes, no cuentan con adultos que tengan la posibilidad (por tiempo o condiciones emocionales) de poder brindarles este aprendizaje, se retrasará su adquisición o será de poca eficiencia.

***Las dinámicas que generan las custodias compartidas***, donde los niños están sometidos a dos tipos de rutinas y exigencias que pueden confundirlos, además que espacialmente tienen la vida escolar partida en dos hogares y eso se sale de sus posibilidades de organización. *“O los niños que son de padres separados también. Que a veces viven aquí y luego la otra semana allá... no*

*tienen un hogar estable... entonces el niño no tiene la ropa o lo útiles en la casa que es, -no es que como vengo de- no". (ATGFD. Pág. 8).* El tema de la estabilidad, similitud y credibilidad de los hábitats como base fundamental de la regularidad de comportamiento y la estabilidad del desempeño (Kielhofner, 2008), ya fue tratado en puntos anteriores.

***La relación afectiva que desarrollan los padres con los hijos***, que en ocasiones no les permiten ir ajustando su mirada de crianza a su crecimiento, sino que tienden a verlos en etapas anteriores a las que viven, con ello restan sus oportunidades de crecimiento y maduración emocional. *"Que los vean bebés... si, la sobreprotección, sí... que lo vean -no, todavía no es tiempo-... - Ahh mi bebé, no es que mi bebé-. Es que le dicen mi bebé". (ATGFD. Pág. 8).* Los docentes según su experiencia lo atribuyen al lugar que ocupan los niños en la familia, como hijo único, hijo de una pareja mayor o criado por abuelos. *"No quieren que crezcan, se les van sus hijos. A mí me pasa con N, ¿por qué no quiere el papá y la mamá que N crezca? Uno, es su único hijo. Dos, está su abuela, está su mamá y su papá, que son como, la señora no es tan joven, entonces ese bebé como va a crecer si se les acaba la chochería con el bebé. Entonces ya deja de ser su bebé". (ATGFD. Pág. 8).*

***La carencia de exigencias***, ya sea por la postura de crianza que los padres han elegido para sus hijos *"Cuando le dicen a uno -Con tal de que sea respetuoso y amistoso, con eso me basta-, eso no es una respuesta que uno espera de un niño de 5 años. O sea -y ¿dónde están las habilidades del resto de sus cosas?" (ATGFD. Pág. 8)* o por el desconocimiento de las capacidades que los niños tienen en cada edad o momento del desarrollo. *"Creen que ellos no son capaces L, a mí a veces me contestan eso. O sea, creen que por que son niños, el niño no tiene la capacidad de hacer muchas cosas desde niño, ¿si me entiende lo que le quiero decir? Y es lo que uno tiene que desmontar al papá de eso. Yo les digo -*

*mire a ellos uno no les exige nada diferente que ellos no puedan hacer y de acuerdo a la edad-”.*

*(ATGFD. Pág. 8).*

La Teoría de la Evaluación Cognitiva (Ryan &Decy, 2000) plantea que los sentimientos de competencia que se ganan en eventos sociales y contextuales, solo se alcanzan si se perciben retos óptimos. Es decir que en el caso que los docentes plantean en este punto, el ofrecer poco reto o retos inferiores a la capacidad, harán que aunque los niños logren eficacia en ellos, no fortalezcan su *Eficacia Percibida*.

Los padres identifican algunas barreras similares a las de los docentes, pero logran brindar algunas que son propias de sus dinámicas internas.

***La falta de tiempo o presión de tiempo*** “*También nos volvemos muy sobreprotectores con ellas y para que nos alcance el tiempo entonces ayudamos demasiado... Entonces lo que decía A, nosotros lo que hacemos es que, les quitamos los hábitos, les dañamos los hábitos, porque ellos comienzan -no no venga yo se lo hago porque si no, no nos alcanza el tiempo-”.* “*con el tema del tiempo, empieza uno con que -ven yo lo hago- hay muchas cosas que sí, la madre quiere que haya cierto hábito, pero siempre pasa lo que han comentado y es no hay tiempo, hágale”.* (ATGFPP. Pág. 3) “*este hombre ya tuvo muchas rutinas que son parte de la casa y que hemos reforzado mientras la niña hizo prekinder, pero nosotros en casa tenemos la disciplina, el orden, trabajamos mucho y digamos que nuestra gran batalla es con nuestra paciencia, pues ellos tienen un reloj especial, ellos se toman su tiempo, la batalla es nuestra para darles la oportunidad de que lo hagan aunque nos tome mucho tiempo, pero estamos completamente matriculados con ese proceso y estamos muy contentos”.* (ATGFPK. Pág. 2).

***Las exigencias y el desempeño del niño varían según el cuidador que esté a cargo,***  
especialmente abuelos “*Yo creo que a nosotros nos pasa una cosa curiosa y es que es completamente opuesto en la casa de mis papás que, en la casa de nosotros. En la casa de nosotros come solo, pero allá,*

la abuela dice -es que si yo no le doy no come- y le da, y le da y le da. En la ducha nosotros lo bañamos rapidito, y allá se baña solo sin ningún problema, o sea siempre tienen como esas, como que ellos saben a qué palo se trepan y uno deja que se trepen” (ATGFPP. Pág. 2 y 3); niñeras o empleadas “Uno lo manda y le organiza la nana, es como: -usted siempre lo ha hecho, hágalo-” (ATGFPP. Pág. 8)

Ligado al factor anterior entre los padres y madres se evidencia una **falta de acuerdo en las exigencias para el establecimiento de los hábitos**. “En la pareja se tienen que poner de acuerdo en los hábitos, la mamá es más rígida y termina siendo la bruja, el padre es el chévere, el disfrute”. “La percepción que yo tuve, cuando estaba diligenciando la encuesta, fue muy después yo quería primero diligenciarla y después mirar con JM (esposo) y negociar y lo que ahora noto un poco es que yo trato de ser un poco más flexible, de -esto no pasa siempre- y JM si como que es muy “si pasa, pon que No” entonces, pero -no es siempre que pasa- entonces es como, de verdad tenemos que ponernos los dos de acuerdo”. (ATGFPP. Pág. 2).

**La forma de demostrar el afecto que se tiene hacía los hijos se transforma en exceso de protección y condescendencia.** “Hay que ser un poquito más fuertes emocionalmente para poder dejarlos solitos, porque la sobreprotección a veces les hace daño. Uno les está haciendo daño con tanta...”. “Nosotros somos muy condescendientes, tenemos que mejorar”. “Se crían con un poco de pesar”. (ATGFPP. Pág. 4). Algunos grupos evidenciaron la situación de las madres que trabajan como un factor que permite mayor condescendencia hacía los hijos, por el poco tiempo que tienen para compartir con ellos. “Especialmente las que trabajan, las madres que no trabajan tienden a ser un poco más duras, pero las que trabajan les cuesta un poquito más porque cómo van a llegar a regañar”. (ATGFPP. Pág. 4).

### **9.7. Relación percibida por los niños entre AVD y crecimiento**

Una de las hipótesis que se plantean en el programa es que los niños relacionan la independencia en las Actividades de la Vida Diaria con el crecimiento y algunas adquisiciones en estas actividades con la madurez que van adquiriendo. Por lo cual mantener dependencia en tareas que el niño ya podría hacer por sí mismo y que son propias de los primeros dos años como conservar el tetero y el pañal, pueden influir negativamente en la imagen que tienen de sí mismos. Esto se hace evidente en las situaciones de conflicto que a veces se presentan entre ellos, donde calificativos como bebé, resultan fuertemente ofensivos y discriminatorios.

Con el fin de determinar con qué características los niños entre 5 y 6 años relacionan el crecimiento, se realizó un taller con una muestra de 8 estudiantes provenientes de cuatro cursos del kindergarten, una niña y un niño de cada uno de ellos. Que fueron escogidos por su docente titular con la consigna de ser una muestra de la media del grupo (es decir que se excluyeron los estudiantes considerados como más avanzados con relación al grupo, y los que requirieran de mayor acompañamiento por cuestiones de desarrollo).

A estos estudiantes la facilitadora les dio la siguiente consigna: “Voy a hacer un trabajo con los niños del materno, para ese trabajo necesito unas ideas de ustedes. Debo explicarle a los niños del materno Qué es ser un bebé, Qué es ser un niño pequeño y Qué es ser un niño grande”. Como apoyo se utilizaron tres imágenes tamaño poster en las que se visualizaba una pareja de niños en cada una de esas etapas.

Para los estudiantes participantes las cualidades que destacan el crecimiento se relacionan básicamente con las capacidades que van ganando, más que con el aspecto físico, del cual solo refirieron el crecimiento de los dientes. Algunas de estas capacidades se relacionan con lo que pueden hacer desde la motricidad (montar en bicicleta, caminar, correr, gatear, practicar karate),

el lenguaje (hablar) o las habilidades escolares (dibujar, hacer matemáticas o poder llevar a cabo de manera independiente cualquier actividad que le encomienden). Pero la mayoría de ellas denotan las adquisiciones que van teniendo con respecto a la independencia de las Actividades Básicas de la Vida Diaria, especialmente baño, vestido, sueño e higiene. (Ver anexo digital. 14)

En la **Tabla 39. Respuesta Taller niños** se puede hacer un comparativo de los aspectos que ellos consideran características de cada etapa. Los que están resaltados son las características que les generaron discusiones o desacuerdo en la decisión de si eran pertenecientes a una etapa u otra. El resto son unánimemente aceptados, a excepción de dormir solos en los que un niño y una niña manifiestan su imposibilidad de hacerlo, por tener pesadillas en las noches.

Como se puede confirmar en este ejercicio, los niños tienen la independencia en las Actividades de la Vida Diaria como uno de los indicadores más tangibles de desarrollo y crecimiento. Además el 100% del grupo se identifica con LOS NIÑOS GRANDES, haciendo mofas cuando por alguna razón un compañero se identifica con características que para ellos corresponden a etapas de edad inferior.

Tabla 39. Respuesta Taller niños

ETAPA	Grado Escolar*	Actividades de la Vida Diaria	Desarrollo motor, cognitivo y del lenguaje	Desarrollo Socio emocional	Habilidades Escolares
BEBÉS	Maternal	Toman Tetero Toman seno Los cargan para que se duerman. Les ponen pañal Usan chupete. Necesitan que los limpien cuando se hacen popó.	Gatean No hablan	Duermen mucho Lloran cuando necesitan algo. Los arrullan. No pueden salir de la casa solos.	
NIÑOS PEQUEÑOS	Prekinder	Ya toman agua, no tetero. Se limpian solos. Comen con cubiertos. Se visten solos. Se ponen los zapatos solos. Pueden doblar la ropa. Se peinan. Duermen solos.	Ya hablan Caminan Corren Les crecen los dientes. Se chocan y caen con frecuencia.	Hablan con los demás Comparten	Puede hacer cualquier tipo de trabajo solos (hablan de contar, sumar, etc.)
NIÑOS GRANDES	Kindergarten	Se limpian solos Se ponen aretes solos. Se visten solos sin necesidad de ayuda en nada. <b>Se peinan solas, aunque las niñas necesitan ayuda con los peinados.</b> Duermen solos. Se bañan solos en la ducha. <b>Usan cuchillos pequeños</b>	Montan solos en bicicleta.  Hacen Karate.  Pueden decir palabras como murciélago.  Leen la hora	<b>Salen al parque solos.</b>  Pueden pegarse tatuajes.  <b>Se caen y no lloran.</b>	Dibujan bien.  Hacen trabajos solos.  <b>Pueden Leer</b>

\* Este es el grado escolar en que los mismos estudiantes ubican a cada uno de los niños de estas etapas.

Fuente: Elaboración para la investigación

## 10. Conclusiones

1. El proceso de sistematización del programa de hábitos y rutinas permitió conocer las dinámicas internas del programa no solo desde la revisión documental que brindó información de su devenir histórico y su maduración; sino también de la percepción de los actores principales: padres, docentes y estudiantes, perspectiva que permitió visualizar como lo simboliza la comunidad y como lo significa dependiendo de la influencia que tiene en sus vivencias cotidianas.
2. Desde la percepción de padres y docentes participantes del programa se evidencia la relación que encuentran entre la independencia que los niños van alcanzando para la realización de las ABVD y la autonomía para el desempeño escolar.
3. El Programa de Hábitos y Rutinas demuestra ser una herramienta necesaria y efectiva para la población del Colegio Alemán de Cali, teniendo en cuenta que desde los resultados de la evaluación del desarrollo de la independencia en hábitos se hacen evidentes las necesidades de acompañamiento que los padres requieren en esta área; las intervenciones que se tienen programadas además de ser consideradas MUY IMPORTANTES por padres y docentes muestran progresos significativos en la independencia de los estudiantes, la cual repercute en los desempeños de los niños tanto en el rol escolar como en el familiar.
4. Los objetivos que se logran con el programa están directamente relacionados con los planteamientos de la Filosofía Institucional, especialmente en los aportes a la formación del aprendizaje autónomo y autorregulado.

5. El Programa de Hábitos y Rutinas se fue formalizando en la medida en que lo hicieron los demás programas en el Departamento de Orientación y los de la Institución misma, a raíz de las gestiones para la acreditación de calidad con la ISO.
6. El proceso de constitución del Programa se realizó a lo largo de los primeros 4 años donde mostró la mayor variabilidad, iniciando en el año lectivo 2004/2005 y llegando a la estabilización en el año lectivo 2008/2009.
7. Las concepciones institucionales que dieron origen a la creación del programa se pueden resumir en cuatro, las cuales dan cuenta de las percepciones de la comunidad, más no de realidades que hubieran sido comprobadas:
  - 7.1. La identificación de la falta de independencia en el desempeño del rol escolar como una de las causantes de bajo rendimiento en los estudiantes.
  - 7.2. La influencia del estrato socioeconómico del que proviene las familias en la falta de independencia que tienen los estudiantes en el desempeño del rol escolar;
  - 7.3. El predominio del tetero o el pañal hasta el preescolar, la carencia de hábitos alimenticios o de sueño saludables y la dependencia en la higiene y en el vestido son factores de riesgo que a futuro se relacionan con la falta de independencia escolar;
  - 7.4. La necesidad de apoyo a los padres para el desarrollo de los hitos relacionados con adquisiciones en las AVD.

Todas estas concepciones pueden justificarse con los hallazgos realizados, a excepción de la relacionada con la influencia que juega el estrato socioeconómico, para lo cual se requeriría investigaciones similares en otros contextos sociales.

8. El origen de las concepciones institucionales que sustentan el programa y que son expresadas por los docentes en las comisiones de evaluación, se resumen en las siguientes:
  - 8.1. Falta de independencia para el trabajo escolar;
  - 8.2. Sobre involucramiento de los padres en las responsabilidades escolares de los hijos;
  - 8.3. Falta de organización para el trabajo escolar;
  - 8.4. Poca capacidad de mantener la atención en tareas o actividades (dificultades para el seguimiento de instrucciones, falta de motivación que afecta sus niveles de atención, poca atención sostenida);
  - 8.5. Falta de apropiación de sus pertenencias;
  - 8.6. Falta de cumplimiento con sus deberes escolares;
  - 8.7. Poca perseverancia en las actividades escolares y baja tolerancia a la frustración;
  - 8.8. Problemas con las adquisiciones relacionadas con las Actividades de la Vida Diaria.
  
9. Las dos líneas fuerza del Programa de Hábitos y Rutinas son la Escuela de Padres, especialmente los talleres “Yo Solito y Hábitos Básicos de Autonomía” y la Encuesta de Hábitos, y alrededor de ellas se han construido y consolidado las diferentes estrategias. Siendo la Encuesta la que permite generar los ajustes para las necesidades cambiantes de la población.
  
10. El Programa pone el énfasis de sus intervenciones en el contexto familiar, basado en la premisa de que el desarrollo de la independencia de las ABVD deben consolidarse en el contexto familiar, para que puedan mostrar mayor eficiencia como andamiaje posterior.

11. La consolidación de la Encuesta de Hábitos influyó en las modificaciones realizadas a la Escuela de Padres para cambiar el énfasis; de acompañar las transiciones escolares a centrarse en el desarrollo de la independencia en hábitos y rutinas.
12. Las posturas teóricas y los instrumentos prácticos utilizados tradicionalmente por Terapia Ocupacional en el tema de hábitos y rutinas, y especialmente en los procesos de desarrollo de la independencia para las Actividades Básicas de la Vida Diaria, se complementaron con otras disciplinas, por carencia de un referente que diera cuenta del desarrollo de los niños sin discapacidad.
13. La Encuesta de Hábitos o de independencia en Actividades de la Vida Diaria se define como una medida del nivel de independencia alcanzado que se va consolidando en rutinas, no de la capacidad para el desarrollo de la tarea, teniendo en cuenta que los objetivos del programa no están relacionados con la habilidad, sino con los hábitos que se van adquiriendo. Además la escala de independencia considera las relaciones contextuales que se convierten en barreras o facilitadores para el ejercicio de dicha independencia.
14. En esta medida, la Encuesta puede convertirse en un instrumento importante para los Terapeutas Ocupacional que se desenvuelven en el ámbito educativo y pediátrico, pues permite hacer valoración y seguimiento de aspectos del desarrollo de las AVD de niños entre los 4 y 6 años sin discapacidad.
15. El diligenciamiento de la encuesta se fue transformando de ser pensada desde un paradigma mecanicista a uno ecológico sistémico, donde la presencia de la Terapeuta Ocupacional en el diligenciamiento de la encuesta tiene un valor de análisis, el acompañamiento de las familias

mientras realizan la encuesta es movilizador para ellas. Es decir el instrumento cambia de un método que pretendía medición, a una herramienta de autoevaluación y posibilidad de transformación desde el momentos mismo de su aplicación.

16. La Encuesta como estrategia de intervención, facilita la movilización en cuatro aspectos:

- 16.1. El reconocimiento de la responsabilidad paterna en la falta de adquisición de la independencia y consolidación de los hábitos;
- 16.2. La implementaciones de acciones de mejora inmediatas;
- 16.3. El ajustar la exigencia a lo que se espera para los niños y niñas en su edad y etapa de desarrollo;
- 16.4. El acompañamiento de la reevaluación, un año después de la primera encuesta, que permite la confrontación entre metas propuestas y metas alcanzadas.

17. La estrategia de retroalimentación realizada entre docentes y padres de familia, con los insumos que brinda la encuesta de hábitos, tenía un objetivo inicial que era hacer un seguimiento continuo de los procesos de los estudiantes en estos desarrollos, pero para las docentes se convirtió en una herramienta que les permite abrir canales de comunicación con la familia, porque es una forma en que consideran pueden contactarse con la intimidad de cada hogar y desde allí leer los comportamientos, sentimientos y habilidades que muestran sus estudiantes y las familias. Este valor en la herramienta era algo que no se había considerado dentro del programa, es decir un uso que nace de la práctica, de la apropiación que los docentes hacen del programa.

18. La discrepancia que se encuentra en ocasiones entre las respuestas que los padres registran en las encuestas y la realidad que ellos mismos manifiestan después en reuniones individuales, está dada por cuatro factores:

18.1. los puntos de vista diferentes que tienen los padres, por su variación en los niveles de exigencia hacia los hijos y por el conocimiento que cada uno tiene de ellos, dependiendo de la cantidad de tiempo que comparten;

18.2. las justificaciones que hacen los padres para ubicar la responsabilidad en factores externos a los niños;

18.3. la tendencia a beneficiar a los hijos frente a otros, es decir que la imagen de sus hijos ante otras personas como docentes, otros padres o compañeros no se vea afectada por lo que se responda en la encuesta;

18.4. y la confusión que crean las situaciones de crisis en el desarrollo; donde hay retrocesos en las adquisiciones en las ABVD y los padres no saben si responder con el desempeño actual o el alcanzado por el niño antes de la crisis.

19. La afinidad de los padres de familia con las propuestas del Programa están relacionados con su identificación o discrepancias con la filosofía institucional que el colegio plantea, por lo cual puede reconocerse como parte del cumplimiento de las expectativas con las que eligieron la institución o reflexionarlas como acciones que pueden llegar a coartar la espontaneidad y flexibilidad propia de la niñez.

Para los docentes el Programa con claridad es la cristalización de la filosofía institucional con respecto a la formación de la Autonomía que se levanta sobre los pilares que se pongan en los primeros años de escolaridad.

20. La cobertura del programa en sus dos líneas de acción más importantes, que es la encuesta de hábitos y la escuela de padres es alta. Teniendo en la primera un 99.7% de cobertura para el diligenciamiento de la encuesta, y en la segunda un 77.6% de participación para el Taller Hábitos Básicos de Autonomía, principal dentro de la escuela de padres en este tema.

21. La percepción de los padres sobre la importancia del programa esta puesta en la posibilidad que brindan las AVD como parte del proceso de adaptación ocupacional del niño, como la posibilidad de desarrollar la competencia percibida y como parte del proceso de autorregulación.

La percepción de importancia para los docentes se enfoca en las oportunidades para prepararse para los retos escolares futuros, pero también para generar las competencias necesarias para desenvolverse en la vida cotidiana presente y futura, además de ser una manera de ir generando mecanismos de regulación y control sobre su actuar en el mundo.

22. Tanto padres como docentes califican como muy importantes todas las estrategias usadas dentro del programa y consideran que deben seguir manteniendo el énfasis actual, pues en la forma en que se articulan es que evidencian el cumplimiento de los objetivos.

23. Las áreas donde los estudiantes muestran mayor distanciamiento entre su desempeño y el esperado según edad y condiciones de desarrollo son las siguientes: El baño que cuenta con un 45.73% por debajo del rango; seguido por el sueño con un 34.19% de niños que aún duermen con los padres o se pasan a diario a su cama. Continúa el abotonado con un 33.72%

que aún no logran esta actividad con la mayoría de las prendas. Y la alimentación con un 30.25% por debajo, que aunque en los hallazgos es la cuarta en porcentaje, tiene mayores complejidades porque la distancia entre la edad en la que se espera la independencia y el momento en que se encuentran los niños es más amplio.

24. La actividad en que los estudiantes muestran mayores niveles de independencia es la actividad del vestido, con un 71.73% entre los rangos de independencia y con poca ayuda.
25. Dos ítems mostraron diferencias significativas entre hombres y mujeres, el primero, fue el de Abotonarse donde la independencia en las niñas fue del 73.76% en comparación con el 56.28% arrojado por los niños. El segundo es el amarrado de los zapatos, donde las niñas alcanzaron el 10.4.% en comparación al 3.46% de los varones. Ambas actividades tienen altos componentes viso-motrices aspectos relevantes por el desarrollo diferente que muestran los niños en esta edad.
26. Como se dijo anteriormente la actividad de alimentación mostró en un 30.25% de los estudiantes un rango muy por debajo de lo que Comellas, 2000 refiere como rango inicial en el desarrollo de la independencia en esta área. Lo que se relaciona con los hallazgos de los comentarios de las encuestas donde es el aspecto que con mayor frecuencia los padres reportan como problemático.
27. La reevaluación de hábitos realizada un año después de la inicial, muestra mejorías significativas en todas las áreas evaluadas.

- 27.1. En la actividad de baño del 68.3% de los estudiantes que podían incrementar su independencia, solo el 14.4% no realizó ninguna movilización. El 31.8% de este 68.3% llegó a la independencia completa.
- 27.2. En el vestido del 78.8% que podían incrementar su independencia, se quedaron un 32.7% en la misma condición, sin embargo de este porcentaje, el 26.0% corresponde a los niños que reciben solo ayuda en la mañana, lo que teniendo en cuenta la edad y los condicionantes del poco tiempo que se tiene a esta hora del día, está dentro de lo esperado para la edad. Así que solo el 6.7% quedaron por debajo de lo que se espera.
- 27.3. La independencia para la actividad de alimentación se incrementó del 52.88% al 78.85%. No mostraron movilizaciones un 9.62%
- 27.4. La situación de sueño es el ítem que menos incremento de independencia arrojó, especialmente en los estudiantes que fueron catalogados como *dependientes*, esta situación puede deberse al papel que juegan los padres en este logro y que está relacionado con situaciones emocionales de la familia. Del 71.1% posible para incremento de independencia quedaron en la misma condición el 47.2%
- 27.5. De los 49.1% de los estudiantes que debían aumentar las horas de sueño, en una, dos o más horas, se encontró que el 18.3% logro acostarse antes de las 8:30 p.m. El 25.9% se mantuvo entre las 8:30 y 9:30 p.m. y de los 13.5% cuya hora de dormir se ubicaba pasadas las 9:30 p.m., se logró reducir a un 4.8%.
- 27.6. La actividad de abotonarse mostró un incremento representativo pasando de un 61.5% de niños que contaban con la capacidad de abotonarse en la primera encuesta a un 87.5% que lo lograban en la segunda evaluación. Solamente un 11.5% no mostró movilizaciones.

- 27.7. La actividad de amarrarse los zapatos que tienen cordones, solo alcanza un nivel de independencia en un 33.7% de los estudiantes, aunque ya cuenten con la edad requerida para realizarlo. Lo que sustenta la creación del Proyecto Los Lazos de mis Zapatos.
- 27.8. En la independencia para la actividad de limpiarse después de hacer deposición se evidencia que de un 37.5% se pasa a un 80.8% de niños que logran hacerlo por sí mismos.
- 27.9. El control total de esfínteres nocturno pasa de un 95.2% a un 98% en cual se mide en la necesidad o no de mantener el pañal de noche. Y con respecto al tetero se pasa de un 88.5% sin tetero a un 95.2%
- 27.10. Con respecto al hábito poco recomendable de ver televisión mientras se come, del 30.8% de estudiantes que lo hacían, en la reevaluación disminuye a la mitad, es decir al 15.4%.
28. Se pudo establecer una clara correlación entre la independencia del niño y la hora de dormir. Donde se evidencia que los estudiantes que son totalmente independientes se acuestan antes de la 8:00 p.m. en un 56.45% y solo un 11.29% lo hace después de las 9:30 p.m. En comparación con los que aun duermen con los padres (Dependientes de los padres) que se acuestan antes de las 8:30 p.m. solo en un 32.84% y después de las 9:30 en un 28.36%.
29. Una de las categorías emergentes que arrojaron los análisis, fueron las barreras con las que los padres y madres de familia se encuentran a la hora de favorecer la independencia en las

AVD y la incorporación de ellas en patrones de hábitos y rutinas. Estas barreras se presentan desde la mirada de los docentes y desde la de los padres.

29.1. Para los docentes son: El poco tiempo que pasan los padres con los hijos que son insuficientes para consolidar sus esfuerzos de la crianza; la falta de tiempo que agota la paciencia que se requiere en este proceso; las dinámicas complejas de las custodias compartidas; La relación afectiva que desarrollan los padres con los hijos, que en ocasiones no les permiten ir ajustando su mirada de crianza a su crecimiento y esto depende en gran medida del lugar que ocupa el niño en la familia; y la carencia de exigencias dadas por las expectativas particulares que se tienen en la crianza y por el desconocimiento de la capacidad de un niño en cada edad.

29.2. Para los padres de familia: Comparten con los docentes la gran influencia negativa que significa la variable del tiempo; la variabilidad de exigencias a las que se someten dependiendo del cuidador que esté a cargo; ligado al punto anterior esta la falta de acuerdos básicos entre los padres para el establecimiento de exigencias; la forma de demostrar el afecto que se tiene hacia los hijos e hijas se transforma en exceso de protección y condescendencia; en lo anterior especifican un grupo poblacional más vulnerable que son las madres que trabajan tiempo completo.

Tanto padres como docentes coinciden en dos categorías: el manejo del tiempo que disminuye la disponibilidad y la paciencia y las relaciones afectivas que en ocasiones no permiten el ajuste de la mirada de crecimiento hacia los niños.

30. Los niños de 5 y 6 conceptualizan que el crecimiento se relacionan básicamente con las capacidades que van ganando, más que con el aspecto físico, del cual solo refirieron el crecimiento de los dientes. Algunas de estas capacidades se relacionan con lo que pueden

hacer desde la motricidad (montar en bicicleta, caminar, correr, gatear, practicar karate), el lenguaje (hablar) o las habilidades escolares (dibujar, hacer matemáticas o poder llevar a cabo de manera independiente cualquier actividad que le encomienden). Pero la mayoría de ellas denotan las adquisiciones que van teniendo con respecto a la independencia de las Actividades Básicas de la Vida Diaria, especialmente baño, vestido, sueño e higiene. Lo que confirma una de las premisas del Programa y es que mantener a los niños en etapas de independencia de las AVD que ya no son propias de su edad, es un factor simbólico que puede permear la imagen de sí mismo.

## 11. Recomendaciones

1. Desde los resultados de los grupos focales y sus percepciones acerca de la encuesta, se debe hacer ajustes, en lo relacionado con examinar los ítems de la encuesta que son dicotómicos, para complementarlos si es pertinente con una escala que permita visualizar si los estudiantes están cercanos o lejanos en el alcance de la independencia en esa actividad. Por ejemplo:

En la encuesta el ítem de limpiarse después de la deposición está en una escala dicotómica, pero como es un proceso que se va desarrollando en las edades que tienen los estudiantes al momento de la evaluación, se debería cambiar por una escala que pueda determinar el proceso en el que se encuentra el niño o niña. Conservando la escala de 4 niveles de independencia, se podría optar por la siguiente escala:

INDEPENDIENTE	Se limpia de manera independiente, sin supervisión del adulto.
POCA AYUDA	Se limpia y posteriormente un adulto lo revisa y lo corrige.
MUCHA AYUDA	Un adulto lo limpia parcialmente al inicio y después el niño termina de limpiarse.
DEPENDIENTE	Un adulto siempre se encarga de limpiarlo.

Dentro de este análisis se debe mantener presente la consigna del establecimiento del hábito más que de la capacidad de realizarla, en esa medida no todos los ítems tendrán esta opción.

2. Dentro de las estrategias del programa se debe estudiar la forma de hacer seguimiento al trabajo que se plantea a los padres cuando se envían los artículos sobre el desarrollo de los hábitos en algunas áreas, pues como lo plantearon los docentes, sin este seguimiento,

puede que los padres no destinen el tiempo para leerlo y usar las recomendaciones posteriormente.

3. Dentro de la exploración de percepción de los actores, se realizó un taller con los estudiantes para determinar los factores que relacionan con el crecimiento y con cada etapa de su desarrollo. Los resultados fueron interesantes y sería oportuno realizar una investigación al respecto, con mayor profundidad y con un grupo de edad más amplio.
4. La investigación del fenómeno de la independencia en las AVD debido a la fuerte influencia contextual que presenta, debe ser estudiado desde otras poblaciones con diferentes características socioeconómicas, que permitan especificar mejor la influencia real de esta variable.
5. La Encuesta de Hábitos puede convertirse en una herramienta fundamental para los Terapeutas Ocupacional del área educativa y pediátrica por lo cual sería indispensable realizar un proceso de Estandarización, que permita que responda a contextos más amplios.

## 12. Referencias Bibliográficas

- Álvarez de Abello, LE. (2010). *Terapia Ocupacional en Educación, un enfoque sensorial en la escuela*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Álvarez, JM., Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Paidós.
- Ávila Álvarez, A., Martínez Piédrola, R., Matilla Mora, R., Máximo Bocanegra, M., Méndez Méndez, B., & Talavera Valverde, MA. (2008). *Marco de Trabajo para la Práctica de la Terapia Ocupacional: Dominio y Proceso* 2da Edición [traducción]. AOTA. Recuperado de [www.terapia-ocupacional.com/aota2010esp.pdf](http://www.terapia-ocupacional.com/aota2010esp.pdf)
- Bart, O., Jarus, T., Erez, Y., & Rosenberg, L. (2011). How do young children with DCD participate and enjoy daily activities? *Research in Developmental Disabilities*, (32), 1317- 1322. doi:10.1016/j.ridd.2011.01.039
- Bornas, X. (1998). *La autonomía personal en la infancia. Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo*. México: Siglo veintiuno editores.
- Burguet, M. & Laudo, X. (2015) Aprendizaje y Ciudadanía en las pedagogías del siglo XXI: Entre la autonomía y la responsabilidad. En *Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje*. (p. 23 – 33) Barcelona: Octaedro.
- Buxarrais, MR., Martínez, M. (Ed.). (2015). *Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.

- Cárdenas Ariza, G. M. (2013). Hábitos y problemas del sueño en niños escolares del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montufar (IPARM). (Tesis inédita de especialización). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Carvajal Burbano, A. (2006). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. (2da Edición). Cali: Universidad Del Valle.
- Clark, F. (2000) The concepts of Habit and Routine: A preliminary Theoretical Synthesis. *OTJR Occupation, Participation and Health*. (20), 123 – 137.
- Clark, F., Sanders K., Carlson M., Blanche E., & Jackson J. (2007) Synthesis of Habit Theory. *AOJR Occupation, Participation and Health*. (27), 7 – 23.
- Comellas, MJ. (2001). *Los Hábitos Básicos de Autonomía proceso de adquisición hitos evolutivos y metodología*. Barcelona, España: CEAC.
- Ghiso, A. (1999) De la Practica singular al dialogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. *La piragua. Revista Latinoamericana de Educación*. 16 1999. P. 9-10
- Hill, J. (1998) Áreas de ejecución en Terapia Ocupacional - Actividades de la vida diaria. En Hopkins, H., Smith, H (Octava Ed.), *Terapia Ocupacional* (pp. 192 – 206). Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Kielhofner, G. (2008). *Modelo de la Ocupación Humana Teoría y Aplicación. 4a ed.* Buenos Aíres, Argentina: Médica Panamericana.
- Mejía, M R. (2008). La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las Prácticas. *Planeta Paz Expedición Pedagógica Nacional Programa Ondas de*

*Colciencias*. Recuperado de:

[http://www.cepalforja.org/sistem/sistem\\_old/sistematizacion\\_como\\_proceso\\_investigativo.pdf](http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf)

Mejía, M R. (2008). *La sistematización, empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Ediciones desde abajo.

Moruno Miralles, P., y Romero Ayuso DM. (2005). *Actividades de la Vida Diaria*, Barcelona, España: Masson.

Moreno Martínez, F, J. (2015) *Diseño y validación de un cuestionario para determinar los hábitos y conocimientos en higiene corporal infantil, y su aplicación en escolares y menores en desamparo de la Región de Murcia*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Murcia, Murcia.

Mulligan, S. (2006). Desarrollo Normal del Niño. En Mulligan, S. (2006) *Terapia Ocupacional en Pediatría, proceso de evaluación*. p. 87 – 140 Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

Ouellette, JA., & Wood, W. (1998). Habit and Intention in Everyday Life: The Multiple Processes by Which Past Behavior Predicts Future Behavior. *American Psychological Association* (124) 54 – 74.

Osa, N., Barraza, R., & Ezpeleta, L. (2015) The Influence of Parenting Practices on Feeding Problems in Preschoolers. *Acción psicológica*. 12 (2) 143-154.  
<http://dx.doi.org/10.5944/ap.12.2.15799>.

Polonio López, B., y Romero Ayuso DM (2008). Autonomía Personal y Actividades de la Vida Diaria. En Polonio López, B., Castellanos Ortega, MC., y Viana Moldes, I. *Terapia*

- Ocupacional en la Infancia Teoría y Práctica* (pp. 121 – 134). Madrid, España: Médica Panamericana.
- Ryan, RM., & Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55 (2), 68-78.
- Rojas, C. (Ed). (2011). *Ocupación: sentido, realización y libertad. Diálogos ocupacionales en torno al sujeto, la sociedad y el medio ambiente*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de:  
<http://www.bdigital.unal.edu.co/5794/7/9789587197297.pdf>
- Romero, DM. (2007). Actividades de la Vida Diaria. *Anales de Psicología*, 23 (2), p 265 – 271.
- Thomas, Ruth. (2015). Autonomía, responsabilidad y familias: conexiones y complejidades. (p.35-53). En *Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje*. (p. 23 – 54) Barcelona: Octaedro.
- Trujillo Rojas, A. (2002). *Terapia Ocupacional, conocimiento y práctica en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Trujillo, A., Sanabria, L. H., Carrizosa, L., y Parra, E.I. (2011). Comprensión de la Ocupación Humana. En C. Rojas. (Ed.), *Ocupación: sentido, realización y libertad. Diálogos ocupacionales en torno al sujeto, la sociedad y el medio ambiente* (pp. 27 – 65). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Vidal Gallardo, G. (2015) Programa para mejorar la autonomía en vestido, dirigido a niños con autismo. *TOG (A Coruña)*. 12, (supl 10) 137-150. Disponible en:

<http://www.revistatog.com/suple/num10/autismo.pdf>

Villamil Fonseca, O L., Uribe Cano, V., Uribe Cano, L., & Soto, Y. (2009). Desempeño Ocupacional en la etapa de ciclo vital de infancia a la luz de la estrategia promocional de calidad de vida. *Umbral Científico*, (núm. 15), pp. 15-27. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30415144003>

### **13. ANEXOS**

## ANEXO 1

## Línea del Tiempo Desarrollo del Programa de Hábitos y Rutinas

Año Lectivo	Talleres con Padres	Encuesta de Hábitos	Estrategias articuladas al programa	Conceptualización del Programa
2004 /2005	Creación Taller Yo Solito en Maternal.  Creación Taller Pasando al colegio grande Maternal		Se abrió un conversatorio con padres llamado Familia y Autonomía al que se invitaban ciertas familias que las docentes consideraban requerían la temática.	
2005 /2006	Creación del Taller de Paso a Primero para padres del kínder.	Inicia aplicación encuesta de hábitos. Enfoque inicial mecanicista. Evaluación sólo de Independencia. Enviaba a los padres.		
2006 /2007	Se ofrece Taller para Niñeras.  No continúa Taller Yo Solito.	Inicia la reevaluación de hábitos.		
2007/ 2008	Creación Taller Hábitos Básicos de Autonomía para Prekindergarten que se ofrece hasta la actualidad de manera ininterrumpida.  Consolida el Taller Yo Solito para Maternal	Cambio de enfoque a la encuesta. Formato se transforma radicalmente. La aplicación se realiza en el colegio, con acompañamiento de las docentes.	Se incluye dentro del Programa Ambiente de Aprendizaje una capacitación para que la organización del aula genera independencia de los niños y niñas con relación al manejo de sus pertenencias y las del aula.  Se implementa la rejilla de automonitoreo de materiales para los estudiantes de kínder.	
2008/ 2009				
2009/			Se realiza por única vez la Fiesta de Teteros como estrategia para apoyar a	

2010			los padres en la culminación de esta etapa.	
2010/ 2011		La Terapeuta Ocupacional empieza a participar de manera presencial en el diligenciamiento de la encuesta el primer día en que los niños y niñas asisten al colegio.	Se inicia la entrega de los artículos complementarios al taller de Hábitos Básicos de Autonomía.  Se inicia el Proyecto los Lazos de mis Zapatos que se implementa hasta la actualidad.	Se inicia la formalización de los programas de trabajo en la institución, por lo cual solo a partir de esta fecha se cuenta con objetivos del área y los programas. En los tamizajes de desarrollo aún no se incluía la encuesta de hábitos, aunque ya se realizaba.
2011/ 2012			Se inicia la capacitación de docentes con la socialización del Taller Paso a Primero que se ofrece a los padres de familia.	Se hacen evidentes dos objetivos de Terapia Ocupacional que se relacionan directamente con el Programa de Hábitos y Rutinas.  Se incluye la encuesta de hábitos como parte de las áreas para hacer seguimiento del desarrollo en los estudiantes.  Aparece formalmente el Programa de Hábitos y Rutinas como unas de las actividades realizadas por Terapia Ocupacional en la institución.
2012/ 2013	Creación del Taller Control de Esfínteres a raíz del ingreso creciente de la población de niños y niñas menores de 3 años.	Se reconstruye el formato de la encuesta para distinguir la evaluación de la reevaluación en un mismo formato. No cambia el enfoque.  Se incluye la encuesta como una de las actividades de seguimiento del PAIPI (Plan de atención integral a la primera infancia).		
2013/ 2014	Se modifica el Taller Pasando al colegio grade, por el Taller Ahora si soy un niño grande, teniendo en cuenta que la población que pasa al			

	<p>prekinder empieza a proceder caso en un 80% del maternal.</p> <p>El Taller Paso a Primero se deja de ofrecer a los padres del grado kínder y se traslada a los de primero como forma de no generar anticipaciones precoces.</p>			
2014/ 2015			<p>Se realiza un proceso intensivo de capacitación en Hábitos para las auxiliares de maternal.</p> <p>Se realizan dos sesiones de acuerdos acerca de la formación en hábitos y socialización de estrategias de intervención, donde asisten todos los docentes de la sección infantil.</p>	
2015/ 2016				